



ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

# Αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών και εκπαίδευση

—  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βόλος, 2–4 Δεκεμβρίου 2022



"Εκδορές", μεκλή τεχνική, 2005, Γιάννης Χρηστάκος

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Μαρίτα Παπαρούση & Ευγενία Βασιλάκη

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

## **Αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών και εκπαίδευση**

---

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Βόλος, 2–4 Δεκεμβρίου 2022

Επιμέλεια: Μαρίτα Παπαρούση & Ευγενία Βασιλάκη

ISBN 978-618-5960-08-7

© Copyright: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας

Έργο εξωφύλλου:

"Εκδορές", μεικτή τεχνική, 2005, Γιάννης Χρηστάκος

Σχεδιασμός - σελιδοποίηση:

**ONArt Graphic & web design** - Dennis Spearman



**Πανεπιστημιακές  
Εκδόσεις Θεσσαλίας**

Παγασών 99, Βόλος

Τηλ.: 2421041842, 2421074641

<http://press.uth.gr>

e-mail: [press@uth.gr](mailto:press@uth.gr)

## Περιεχόμενα

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Εισαγωγικό σημείωμα ..... | 7 |
|---------------------------|---|

- Μαρίτα Παπαρούση & Ευγενία Βασιλάκη

## Ιστορικές διαστάσεις και μνήμες αναγκαστικών μετακινήσεων

Δεκάξι ώρες με τα πόδια...

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| Μνήμες προσφυγιάς, ζωές παιδιών σε επισφάλεια ..... | 17 |
|-----------------------------------------------------|----|

- Ελένη Μπαρμπουδάκη

|                                              |    |
|----------------------------------------------|----|
| 1914: Το προοίμιο του μεγάλου ξεριζωμού..... | 29 |
|----------------------------------------------|----|

- Σάββας Γ. Τεγόπουλος

## Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση / Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτικές Πολιτικές

|                                                                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Challenges in the implementation of the right to education for refugee children in Greece and Sweden: Theoretical promise or real practice? ..... | 37 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

- Lamprina-Maria Gkavardina & Victoria Banti-Markouti

|                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Η συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στο σχολείο: Ζητήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών ..... | 58 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

- Σοφία Αυγητίδου

Από τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση στη βιωματική μάθηση:

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| (Ανα)στοχασμός φοιτητών/τριών σε θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής..... | 71 |
|---------------------------------------------------------------------------|----|

- Θεοδοσία Μιχελακάκη

|                                                                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Προσλήψεις της διαφορετικότητας, αναλυτικό πρόγραμμα και διαπολιτισμικές πρακτικές: Η περίπτωση ενός διαπολιτισμικού σχολείου..... | 85 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

- Δημήτριος Θ. Ζάχος & Λορέτα Μούτσα

|                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Η γεφύρωση της πολιτισμικής απόστασης ανάμεσα στην οικογένεια και το νηπιαγωγείο..... | 99 |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|

- Διονυσία Κοντογιάννη

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Διαπολιτισμική αγωγή: Σχεδιάζοντας, επιλέγοντας και αξιολογώντας εκπαιδευτικά προγράμματα..... | 112 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

- Παρασκευή Τσάνη, Κώστας Μάγος & Ουρανία Μαρία Βεντίστα

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ψηφιακές Τεχνολογίες και εκπαίδευση προσφύγων για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών ..... | 125 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

- Μιχαήλ Καλογιαννάκης, Μαρία Δρόλια & Ειρήνη Σηφάκη

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ανθεκτικότητα, ενδυνάμωση ή μετασχηματισμός; Καλές πρακτικές μη τυπικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για πρόσφυγες στην Ελλάδα ..... | 139 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

- Διονύσης Γουβιάς, Μαριάνθη Οικονομάκου, Αργυρώ Ντίλιου,

Ελένη Σκούρτου & Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη

|                                                                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Μετά το Γυμνάσιο τι; Μια εκπαιδευτική παρέμβαση για το δικαίωμα στην εκπαίδευση, την εργασία και την κοινωνική συμπερίληψη μαθητών/τριων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με προσφυγική εμπειρία..... | 153 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

- Στέλλα Μπράτιμου

|                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής σε παιδιά μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα (1990–2020)..... | 167 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

- Γιώργος Μαυρομμάτης & Μαρία Ιατρού

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Παιδαγωγικός λόγος για ένα δημοκρατικό σχολείο την περίοδο του Μεσοπολέμου. Εκπαιδευτικά και εθνικά διακυβεύματα ..... | 180 |
| - Δέσποινα Καρακατσάνη & Παυλίνα Νικολοπούλου                                                                          |     |

## Γλωσσική/ Πολυγλωσσική Υποστήριξη και Ενδυνάμωση

|                                                                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Γραμματισμός και δεύτερη γλώσσα για ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες: Ο Οδηγός LASLLIAM.....                                                                          | 193 |
| - Άννα Μουτή & Χριστίνα Μαλιγκούδη                                                                                                                                     |     |
| Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση στη δεύτερη γλώσσα σε μαθητές/τριες-πρόσφυγες μέσω της διαγλωσσικότητας.....                                                       | 205 |
| - Ειρήνη Ραχμανίδη                                                                                                                                                     |     |
| Η γλώσσα καταγωγής των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών ως δικαίωμα... έξω από το σχολείο .....                                                                          | 218 |
| - Μαριαρένα Μαλλιαρού & Γιώργος Ανδρουλάκης                                                                                                                            |     |
| Η εκπαίδευση της κουρδικής μητρικής γλώσσας στην Ελλάδα .....                                                                                                          | 235 |
| - Μουράτ Ισσί                                                                                                                                                          |     |
| Εκπαιδευτικά εργαλεία ενδυνάμωσης με εστίαση στις πολυγλωσσικές ταυτότητες.....                                                                                        | 248 |
| - Γιώτα Γάτση & Γιώργος Σιμόπουλος                                                                                                                                     |     |
| Η αφήγηση ως εργαλείο ανασυγκρότησης της προσφυγικής/μεταναστευτικής εμπειρίας νεαρών κρατούμενων μαθητών.....                                                         | 265 |
| - Σωτηρία Καλμπένη, Ευγενία Βασιλάκη & Ελένη Γκανά                                                                                                                     |     |
| Οι διαδρομές των Αφγανών εφήβων προσφύγων/προσφυγισσών στην τυπική γλωσσική εκπαίδευση πριν την άφιξή τους στην Ελλάδα .....                                           | 278 |
| - Σοφία Αβραμίδου & Σοφία Τσιώλη                                                                                                                                       |     |
| «Ασφαλή» περιβάλλοντα και γλωσσική εκμάθηση για γυναίκες με μεταναστευτικό υπόβαθρο.....                                                                               | 293 |
| - Ευανθία Καρακατσάνη & Ευαγγελία Πολυμενάκου                                                                                                                          |     |
| “If I could describe the experience in a phrase, it would be ‘translanguaging collaboration’: Using linguistic landscapes in higher education in Greece.....           | 305 |
| - Anastasia Gkaintarzi & Sílvia Melo-Pfeifer                                                                                                                           |     |
| Προετοιμάζοντας μελλοντικούς εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της πολυγλωσσίας της τάξης μέσα από την προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης..... | 319 |
| - Πέγκυ Μανώλη                                                                                                                                                         |     |
| Οπτικές μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στην τάξη:                                                                               |     |
| Προκαταρκτικά δεδομένα από μια εν εξελίξει έρευνα.....                                                                                                                 | 335 |
| - Ελένη Μότσιου                                                                                                                                                        |     |
| Ετερότητα και πολυγλωσσία στην τάξη: Δεδομένα αναφορικά με τις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών μετά την επιμόρφωση .....                                       | 349 |
| - Γεωργία Φωτιάδου, Αλεξάνδρα Πρέντζα, Σταματία Μιχαλοπούλου & Μαρίνα Ματθαιουδάκη                                                                                     |     |

## Η Ετερότητα στον δημόσιο και παιδαγωγικό λόγο

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ιστορικές Όψεις της Ετερότητας. Το παράδειγμα της Ελλάδας από τις αρχές του 20ού μέχρι τις αρχές του 21ου αιώνα ..... | 365 |
| - Μιχάλης Δαμανάκης                                                                                                   |     |

|                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ιχνηλατώντας τη διείσδυση του ρατσισμού σε ένα σώμα αντιρατσιστικών<br>κειμένων για προσφυγικούς και μεταναστευτικούς πληθυσμούς.....                           | 386 |
| - Αργύρης Αρχάκης, Ράνια Καραχάλιου, Βάσια Τσάμη & Αλέξης Λαζανάς                                                                                               |     |
| Θέσεις και αντιπαραθέσεις γύρω από την έννοια της αναγνώρισης<br>στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση .....                                                            | 411 |
| - Χρήστος Γκόβαρης                                                                                                                                              |     |
| Η απουσία παρουσία του πρόσφυγα και το αποτύπωμά της<br>στην εκπαιδευτική (προ)οπτική .....                                                                     | 426 |
| - Λήδα Στεργίου                                                                                                                                                 |     |
| «Αποτυπώματα» των αναγκαστικών μετακινήσεων πληθυσμών στα σχολικά<br>εγχειρίδια μαθηματικών της στοιχειώδους εκπαίδευσης.....                                   | 441 |
| - Κωνσταντίνος Α. Σδρόλιας                                                                                                                                      |     |
| Φωτίζοντας πτυχές του «Άλλου» στην εκπαίδευση:<br>Παιδαγωγικοί μετασχηματισμοί στην Τοπική Ιστορία της Θράκης .....                                             | 456 |
| - Μενέλαος Τζιφόπουλος                                                                                                                                          |     |
| Από την πρόοδο της νεωτερικότητας στον υλικό ασκητισμό;<br>Αφηγήσεις «μετακίνησης» μακριά από τη Φύση και προς μια διαφορετική<br>κατανόσή της στο σήμερα ..... | 467 |
| - Ελένη Μπαρμπουδάκη, Αντώνης Γιαννακούρας, Βασίλης Κόλλιας & Αντώνης Σμυρναίος                                                                                 |     |
| Αναγκαστικές μετακινήσεις αντικειμένων:<br>Διευρύνοντας το πλαίσιο των αναγκαστικών μετακινήσεων .....                                                          | 481 |
| - Βασίλης Κόλλιας & Αντώνης Σμυρναίος                                                                                                                           |     |
| Προκλήσεις εκ των έσω στο παράδειγμα της Νεωτερικότητας:<br>Η περίπτωση της Νανοτεχνολογίας.....                                                                | 492 |
| - Βασίλης Κωνσταντούδης                                                                                                                                         |     |

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Αναπαραστάσεις της ετερότητας στη Λογοτεχνία και τη μη<br/>μυθιστορηματική Λογοτεχνία: Αφηγήσεις τραύματος και προσαρμογής</b> |     |
| Παρελθόν, μνήμη, εαυτός στη μετα-μεταναστευτική λογοτεχνία:<br>η περίπτωση του Χρήστου Αρμάντο Γκέζου.....                        | 500 |
| - Μαρίτα Παπαρούση                                                                                                                |     |
| Μεταναστευτικές ροές και πολιτικές:<br>Όψεις του ραγισμένου προσώπου της Ευρώπης στο δημοσιογραφικό κόμικς<br>La Fissure .....    | 510 |
| - Μαριάννα Μίσιου & Διαμάντη Αναγνωστοπούλου                                                                                      |     |
| Λογοτεχνία και πολιτική πράξη:<br>Η περίπτωση του Κούρδου πρόσφυγα Behrouz Boochani .....                                         | 523 |
| - Έλενα Αναστασάκη                                                                                                                |     |
| Γιούγκερμαν: Ο λόγος του χρήματος σε μια ιστορία προσαρμογής .....                                                                | 535 |
| - Αλέξανδρος Τσαγκαλάς                                                                                                            |     |
| Δύο εθνογραφίες για την Ουκρανία.....                                                                                             | 547 |
| - Αθανάσιος Βέρδης                                                                                                                |     |



# **Αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών και εκπαίδευση**

# Εισαγωγικό σημείωμα

Μαρίτα Παπαρούση & Ευγενία Βασιλάκη

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Το παρόν εισαγωγικό σημείωμα έχει ως στόχο να πλαισιώσει τον συλλογικό τόμο των πρακτικών του συνεδρίου με θέμα «Αναγκαστικές Μετακινήσεις Πληθυσμών και Εκπαίδευση», αναδεικνύοντας την κεντρική προβληματική που οδήγησε στη διεξαγωγή του και υπογραμμίζοντας τη συμβολή των ανακοινώσεων στην εμβάθυνση των σχετικών θεματικών. Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από διαρκείς γεωπολιτικές ανακατατάξεις, οικονομικές ανισότητες, κλιματική αλλαγή και κοινωνικές συγκρούσεις, η ανθρώπινη κινητικότητα, τόσο η εθελοντική όσο και η αναγκαστική, έχει αναδειχθεί σε ένα από τα πλέον καθοριστικά φαινόμενα του 21ου αιώνα. Η παγκόσμια κλίμακα της μετανάστευσης και του εκτοπισμού παρουσιάζει βαθιές προκλήσεις και ευκαιρίες σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, με την εκπαίδευση να επηρεάζεται καθοριστικά, καθώς αποτελεί τον κατεξοχήν θεσμό κοινωνικοποίησης και ενσωμάτωσης.

Η δυναμική των αναγκαστικών μετακινήσεων αναδιαμορφώνει σημαντικά τα εκπαιδευτικά τοπία. Για τα άτομα που εκτοπίζονται, ιδίως τα παιδιά και τους νέους, η μετακίνηση συχνά οδηγεί σε διακοπή της σχολικής εκπαίδευσης, απώλεια της ακαδημαϊκής προόδου και έκθεση σε νέα, άγνωστα εκπαιδευτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, τα οποία μπορεί να είναι εχθρικά ή ανεπαρκώς προετοιμασμένα για την υποδοχή τους. Ταυτόχρονα, οι χώρες και οι κοινότητες υποδοχής αντιμετωπίζουν το πολύπλοκο έργο της ενσωμάτωσης διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών, οι οποίοι φέρουν ποικίλα γλωσσικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά, κοινωνικο-οικονομικά και ψυχολογικά υπόβαθρα. Η διαχείριση αυτής της ετερότητας, η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση και η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελούν κομβικές προκλήσεις που απαιτούν διεπιστημονική προσέγγιση και συστηματική έρευνα.

Αυτός ο σύνθετος προβληματισμός αποτέλεσε τον κινητήριο μοχλό για τη διοργάνωση του συνεδρίου μας. Αναγνωρίσαμε την επιτακτική ανάγκη για έναν ακαδημαϊκό διάλογο που θα εστιάσει στις πολιτικές, κοινωνικο-πολιτισμικές, ηθικές και πρακτικές διαστάσεις των αναγκαστικών μετακινήσεων σε σχέση με την εκπαίδευση. Πρωταρχικός μας στόχος ήταν να διερευνήσουμε πώς η εκπαίδευση μπορεί να λειτούργησει ως ένα ισχυρό εργαλείο αναγνώρισης της ποικιλομορφίας και προώθησης της κατανόησης, του αμοιβαίου σεβασμού και της συνεργασίας μεταξύ μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, με απώτερο σκοπό την ουσιαστική ένταξη παιδιών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο στην κοινωνία και το σχολείο.

Το συνέδριό μας επιδίωξε να απαντήσει σε κρίσιμα ερωτήματα όπως: Πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να διευκολύνουν την κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών, μειώνοντας τις ανισότητες και προωθώντας την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση; Ποιες είναι οι πιο αποτελεσματικές πρακτικές για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών μεταναστών και προσφύγων που γεννιούνται ή μεγαλώνουν στη χώρα υποδοχής, λαμβάνοντας υπόψη τις γλωσσικές, πολιτισμικές και κοινωνικο-οικονομικές τους ιδιαιτερότητες; Ποια είναι η σημασία της διατήρησης της μητρικής γλώσσας και η αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής μέσα από τις κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές; Πώς οι εκπαιδευτικές πολιτικές



και πρακτικές μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ανισότητες που βιώνουν οι μαθητές με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο και να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη; Τέλος, αναλύθηκε η κατασκευή και αναπαράσταση του Άλλου (πρόσφυγα, μετανάστη) στην κοινωνία, τη λογοτεχνία και την εκπαίδευση, καθώς και οι επιπτώσεις των αναγκαστικών μετακινήσεων στην αίσθηση του ανήκειν και τη διαμόρφωση της ταυτότητας των μετακινούμενων πληθυσμών, ειδικά των παιδιών, αλλά και η δημιουργία υβριδικών ταυτοτήτων. Ο προβληματισμός επεκτάθηκε και στην επίδραση του τραύματος του ξεριζωμού και της απώλειας στην ψυχολογία και στη συλλογική μνήμη των προσφύγων, και πώς αυτό μεταφέρεται στις επόμενες γενιές, ζήτημα ιδιαίτερα επίκαιρο με αφορμή τα 100 χρόνια από τη Μικρασιατική Καταστροφή.

Οι εργασίες που περιλαμβάνονται στον παρόντα συλλογικό τόμο αντικατοπτρίζουν πλήρως τους παραπάνω άξονες προβληματισμού και τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν στο συνέδριο. Αναλυτικότερα, οι θεματικές ενότητες διαρθρώθηκαν ως εξής:

### Ιστορικές διαστάσεις και μνήμες αναγκαστικών μετακινήσεων

Ο παρών τόμος αναδεικνύει τη διαχρονικότητα των αναγκαστικών μετακινήσεων, ξεκινώντας από τις οδυνηρές εμπειρίες του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, το άρθρο της **Ελένης Μπαρμπουδάκη**, «Δεκάξι ώρες με τα πόδια... Μνήμες Προσφυγιάς, ζωές παιδιών σε επισφάλεια» φέρνει στο προσκήνιο τις προσωπικές αφηγήσεις παιδιών που βίωσαν την προσφυγιά κατά τον Εμφύλιο Πόλεμο στην Ελλάδα. Η ανάλυση αυτή υπογραμμίζει πώς χιλιάδες άνθρωποι αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις εστίες τους, είτε λόγω ανασφάλειας και φόβου είτε κατόπιν πολιτικών αποφάσεων, βιώνοντας μια ριζική μεταβολή στη ζωή τους. Συμπληρωματικά, το κείμενο του **Σάββα Γ. Τεγόπουλου**, «1914: Το προοίμιο του μεγάλου ξεριζωμού», προσφέρει ένα κρίσιμο ιστορικό πλαίσιο, αναδεικνύοντας το 1914 ως ένα σημαντικό προοίμιο για τις μετέπειτα μαζικές αναγκαστικές μετακινήσεις των Ελλήνων από τη Μικρά Ασία και τον Πόντο. Αυτές οι ιστορικές αναδρομές δεν αποτελούν απλώς καταγραφές, αλλά υπογραμμίζουν τη διαρκή επίδραση των ιστορικών γεγονότων στην ανθρώπινη μοίρα και την ανάγκη για κατανόηση του προσφυγικού φαινομένου σε βάθος χρόνου.

### Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση/Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτικές Πολιτικές

Έναν από τους κεντρικούς πυλώνες του τόμου συνιστά αφενός, η διερεύνηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση για τους πρόσφυγες, οι συχνές αστοχίες στην εφαρμογή του και η διαμόρφωση κατάλληλων πολιτικών, αφετέρου, η αποτελεσματική ενσωμάτωση των προσφύγων στην εκπαίδευση –για την οποία απαιτείται όχι μόνο το κατάλληλο νομικό πλαίσιο αλλά και ουσιαστική προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Το άρθρο των **Lamprina-Maria Gkavardina** και **Victoria Banti-Markouti**, “Challenges in the application of the right to education for refugee children in Greece and Sweden: Theoretical promise or real practice?”, αναλύει τη διάσταση μεταξύ του νομικού πλαισίου και της κοινωνικο-πολιτικής πραγματικότητας. Επισημαίνεται ότι, παρόλο που η εκπαίδευση των προσφύγων αναγνωρίζεται ως θεμελιώδες δικαίωμα, η ποιότητα του νομικού σχεδιασμού για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ακόμη σε αρχικό στάδιο και δεν μετατρέπεται πάντα αποτελεσματικά σε πρακτική εδραίωση. Οι συγγραφείς αναδεικνύουν τις σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στην



εφαρμογή των κοινωνικών τους δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένων των συνθηκών διαβίωσης, προσφέροντας μια συγκριτική ματιά στην Ελλάδα και τη Σουηδία. Η **Σοφία Αυγυτίδου**, στο κείμενό της «Η συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στο σχολείο: Ζητήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών», τονίζει ότι η συμπερίληψη αποτελεί δικαίωμα και αναγκαία προϋπόθεση για την κοινωνική συνοχή και υπογραμμίζει την κρίσιμη ανάγκη για συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω κατάλληλης επιμόρφωσης, η οποία θα προωθήσει τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής σκέψης και πρακτικής. Ενισχύοντας αυτή την προοπτική, το άρθρο της **Θεοδοσίας Μιχελακάκη**, «Από τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση στη βιωματική μάθηση: (Ανα)στοχασμός φοιτητών σε θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής», εξετάζει πώς οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να προετοιμαστούν καλύτερα για να εργαστούν με τη διαφορετικότητα. Η έρευνα αυτή αναδεικνύει τη σημασία της ανάπτυξης διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ικανότητας μέσω αυθεντικών, βιωματικών εμπειριών, οι οποίες συμβάλλουν στην οικοδόμηση θετικών στάσεων απέναντι σε πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές. Οι **Δημήτριος Θ. Ζάχος** και **Λορέτα Μούτσα**, στο άρθρο τους «Προσλήψεις της διαφορετικότητας, αναλυτικό πρόγραμμα και διαπολιτισμικές πρακτικές: Η περίπτωση ενός διαπολιτισμικού σχολείου», παρουσιάζουν μια έρευνα σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος με ζητήματα κοινωνικών διαφοροποιήσεων. Παρά την αναγνώριση της κρισιμότητας του αναλυτικού προγράμματος για την ετερότητα, τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν συνάδουν πάντα με μια διαπολιτισμική εκπαίδευση που στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτό το άρθρο αναδεικνύει, εντέλει, την απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης και την πολυπλοκότητα της εφαρμογής διαπολιτισμικών αρχών σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα. Το άρθρο της **Διονυσίας Κοντογιάννη** με τίτλο «Η γεφύρωση της πολιτισμικής απόστασης ανάμεσα στην οικογένεια και το νηπιαγωγείο» εξετάζει τις προκλήσεις της διαχείρισης του πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία και εστιάζει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της οικογένειας και του νηπιαγωγείου, προτείνοντας την αξιοποίηση «πολιτισμικά κατάλληλων πρακτικών» σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Περαιτέρω, το άρθρο των **Παρασκευής Τσάνη**, **Κώστα Μάγου** και **Ουρανίας Μαρίας Βεντίστα**, «Διαπολιτισμική Αγωγή: Σχεδιάζοντας, Επιλέγοντας και Αξιολογώντας Εκπαιδευτικά Προγράμματα», προσφέρει πρακτικές κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην τάξη, αναδεικνύοντας ένα παράδειγμα ευαισθητοποίησης των μαθητών στην προσφυγική εμπειρία μέσω της δημιουργίας μουσειακής συλλογής. Οι **Μιχαήλ Καλογιαννάκης**, **Μαρία Δρόλια** και **Ειρήνη Σηφάκη**, στο άρθρο τους «Ψηφιακές Τεχνολογίες και εκπαίδευση προσφύγων για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών», προτείνουν τη χρήση «έξυπνων» ηλεκτρονικών συσκευών ως μέσο που μπορεί να ανταποκριθεί εξατομικευμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των προσφύγων, δεδομένων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (π.χ. διακεκομμένη φοίτηση, γλωσσικά εμπόδια). Παράλληλα, το άρθρο των **Διονύση Γουβιά**, **Μαριάνθης Οικονομάκου**, **Αργυρώς Ντίλιου**, **Ελένης Σκούρτου** και **Βασιλείας Κούρτη-Καζούλλη**, «Ανθεκτικότητα, Ενδυνάμωση ή Μετασχηματισμός; Καλές πρακτικές μη τυπικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για πρόσφυγες στην Ελλάδα», παρουσιάζει συγκεκριμένες διαστάσεις της εφαρμογής διαφόρων μη τυπικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (όπως μαθήματα ελληνικής γλώσσας για ενήλικες και δραστηριότητες παιχνιδιού για παιδιά). Οι παρεμ-

βάσεις αυτές στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επιβίωσης, προσαρμογής, προσωπικής χειραφέτησης και κοινωνικής ενδυνάμωσης σε συνθήκες αβεβαιότητας. Η **Στέλλα Μπράτιμου**, στο κείμενό της «Μετά το Γυμνάσιο τι; Μια εκπαιδευτική παρέμβαση για το δικαίωμα στην εκπαίδευση, την εργασία και την κοινωνική συμπερίληψη μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με προσφυγική εμπειρία», αναλύει μια παρέμβαση επαγγελματικού προσανατολισμού σε Τάξη Υποδοχής Γυμνασίου, τονίζοντας τη σημασία της ολιστικής προσέγγισης που συνδέει τη γλωσσική εκμάθηση με την προετοιμασία για την εργασία και την κοινωνική ένταξη των εφήβων προσφύγων. Οι **Γιώργος Μαυρομμάτης** και **Μαρία Ιατρού**, στην εργασία τους «Κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής σε παιδιά μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα 1990–2020», παρουσιάζουν μια κριτική επισκόπηση των κρατικών πολιτικών στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας πώς η Πολιτεία αντιλαμβάνεται και «κατασκευάζει» το προφίλ αυτών των πληθυσμών μέσω των θεσμικών της επιλογών. Οι **Δέσποινα Καρακατσάνη** και **Παυλίνα Νικολοπούλου**, με την εργασία τους «Παιδαγωγικός λόγος για ένα δημοκρατικό σχολείο την περίοδο του Μεσοπολέμου: Εκπαιδευτικά και εθνικά διακυβεύματα», παρέχουν μια ιστορική βάση, εξετάζοντας τις προσπάθειες εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και την προσαρμογή της στις συνθήκες της μαζικής εισροής προσφύγων μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή, αναδεικνύοντας πώς η θεμελίωση της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα συνυφαίνεται με συγκεκριμένες κοινωνικοϊστορικές συνθήκες που προσδιορίζουν τους στόχους της προς τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος προορισμένου να υπηρετήσει τις εθνικές επιδιώξεις.

### Γλωσσική/Πολυγλωσσική Υποστήριξη και Ενδυνάμωση

Η σημασία της διατήρησης της μητρικής γλώσσας και η αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτέλεσαν κεντρικούς άξονες αυτού του συνεδρίου. Οι ανακοινώσεις διερεύνησαν παιδαγωγικές πρακτικές, εργαλεία και πολιτικές που προάγουν τη γλωσσική ανάπτυξη και την ενσωμάτωση. Διερεύνησαν επίσης καινοτόμες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των προσφύγων, τόσο μέσω της τεχνολογίας όσο και μέσω μη τυπικών εκπαιδευτικών πρακτικών, επεκτείνοντας τη συζήτηση πέρα από την τυπική σχολική φοίτηση. Οι **Άννα Μουτή** και **Χριστίνα Μαλιγκούδη**, στην εργασία τους «Γραμματισμός και δεύτερη γλώσσα για ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες: ο Οδηγός LASLLIAM», αναδεικνύουν τις γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού στην πρώτη τους γλώσσα και τις ενταξιακές προοπτικές μέσω του οδηγού LASLLIAM, προσφέροντας πρακτικές λύσεις. Η **Ειρήνη Ραχμανίδη**, με την εργασία της «Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση στη δεύτερη γλώσσα σε μαθητές/τριες-πρόσφυγες μέσω της διαγλωσσικότητας», διερευνά το φαινόμενο της διαγλωσσικότητας στη μαθησιακή διαδικασία σε παιδιά με προσφυγική εμπειρία μέσα από μία μικρού εύρους εφαρμογή στη διδασκαλία γεωμετρικών σχημάτων με στόχο την υποστήριξη μαθητών/τριών προσφύγων μέσα από την αξιοποίηση του πλήρους γλωσσικού τους ρεπερτορίου. Οι **Μαριαρένα Μαλλιαρού** και **Γιώργος Ανδρουλάκης**, στην εργασία τους «Η γλώσσα καταγωγής των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών ως δικαίωμα... έξω από το σχολείο», θέτουν το ζήτημα της μητρικής γλώσσας ως δικαιώματος, αναλύοντας τις οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική κοινωνικοποίηση ή τον αποκλεισμό, προτάσσοντας τη γλωσσική και κοινωνική δικαιοσύνη. Η μελέτη του **Μουράτ Ισσί**, «Η

εκπαίδευση της κουρδικής μητρικής γλώσσας στην Ελλάδα», προσφέρει μια συγκεκριμένη περίπτωση μελέτης για τις εκπαιδευτικές προσπάθειες των Κούρδων προσφύγων στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας τις προκλήσεις και τη σημασία της διατήρησης της μητρικής γλώσσας. Οι **Γιώτα Γάτση** και **Γιώργος Σιμόπουλος**, με την εργασία τους «Εκπαιδευτικά Εργαλεία Ενδυνάμωσης με εστίαση στις πολυγλωσσικές ταυτότητες», αναδεικνύουν τη σημασία των κειμένων ταυτότητας παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο ως εργαλείων ενδυνάμωσης καθώς και τους τρόπους αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς. Οι **Σωτηρία Καλμπένη**, **Ευγενία Βασιλάκη** και **Ελένη Γκανά**, με την εργασία τους «Η αφήγηση ως εργαλείο ανασυγκρότησης της προσφυγικής/μεταναστευτικής εμπειρίας νεαρών κρατούμενων μαθητών», αναδεικνύουν τη βιογραφική αφήγηση ως κεντρικό τρόπο αναπλαισίωσης και ανασυγκρότησης της τραυματικής εμπειρίας των νεαρών κρατούμενων μαθητών και ταυτόχρονα ως παιδαγωγική πρακτική που δίνει φωνή στους εκπαιδευόμενους και υποστηρίζει διαδικασίες ταυτοτικής ενδυνάμωσης. Με αφετηρία βιογραφικές αφηγηματικές συνεντεύξεις και φωτογραφίες, οι **Σοφία Αβραμίδου** και **Σοφία Τσιώλη** στην εργασία τους «Οι διαδρομές των Αφγανών εφήβων προσφύγων/προσφυγισσών στην τυπική γλωσσική εκπαίδευση πριν την άφιξή τους στην Ελλάδα» ανιχνεύουν τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες έξι Αφγανών εφήβων προσφύγων/προσφυγισσας στις χώρες-σταθμούς. Οι εμπειρίες αυτές παραμένουν αποσυνδεδεμένες για τους/τις ίδιους/ίδιες και αόρατες για τα νέα σχολικά περιβάλλοντα στα οποία βρίσκονται, αναδεικνύοντας την ανάγκη για την υιοθέτηση μιας οπτικής της πολυγλωσσίας με όρους αποαποικιοποίησης ώστε τα γλωσσικά ρεπερτόρια των προσφύγων/προσφυγισσών μαθητών/μαθητριών να καταστούν ορατά και η μαθησιακή διαδικασία να κινηθεί προς πιο συμπεριληπτικές προσεγγίσεις. Στον αντίποδα, οι **Ευανθία Καρακατσάνη** και **Εύα Πολυμενάκου**, μέσα από τη μελέτη τους με τίτλο «“Ασφαλή” περιβάλλοντα και γλωσσική εκμάθηση για γυναίκες με μεταναστευτικό υπόβαθρο» αναδεικνύουν πώς όταν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο γυναικών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αξιοποιούνται τόσο οι κοινές όσο και οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες που φέρουν οι εκπαιδευόμενες, η πλούσια επικοινωνία που προκύπτει συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος που προωθεί την εκμάθηση των ελληνικών και εντέλει ενδυναμώνει τις γυναίκες.

Κρίσιμη στην εκπαίδευση πολυγλωσσων μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική εμπειρία αναδεικνύεται η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών τους τόσο σε επίπεδο πρακτικών όσο και σε επίπεδο διαπραγμάτευσης των στάσεων και των ιδεολογικών σχημάτων στα οποία εγγράφονται οι πρακτικές αυτές. Η **Αναστασία Γκαϊνταρτζή** και η **Sílvia Melo-Pfeifer**, στην εργασία τους “If I could describe the experience in a phrase, it would be ‘translanguaging collaboration’: Using Linguistic Landscapes in Higher Education in Greece”, αναφέρονται στην αξιοποίηση των Γλωσσικών Τοπίων [Linguistic Landscapes] στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως ένα μέσο για την ανάπτυξη πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής επίγνωσης φοιτητών/φοιτητριών και κριτικής επίγνωσης για τη βιωμένη πολυγλωσσία αλλά και την ενδυνάμωση των ερευνητικών και επαγγελματικών ταυτοτήτων τους ως μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η **Πέγκυ Μανώλη**, στην εργασία της «Προετοιμάζοντας μελλοντικούς εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της πολυγλωσσίας της τάξης μέσα από την προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης», εστιάζει στην προσχολική εκπαίδευση προτείνοντας την προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης για την αξιοποίηση της πολυγλωσσίας στην τάξη και αναδεικνύοντας τα οφέλη της μέσα από μία περίπτωση

εφαρμογής από φοιτήτριες παιδαγωγικού τμήματος. Η **Ελένη Μότσιου**, στην εργασία της «Οπτικές μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στην τάξη: Προκαταρκτικά δεδομένα από μια εν εξελίξει έρευνα», παρουσιάζει τις οπτικές τελειόφοιτων φοιτητών και φοιτητριών παιδαγωγικού τμήματος για τη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας, σκιαγραφώντας τις θεωρητικές τους τοποθετήσεις και τις ιδεολογικές θέσεις που αναπλαισιώνονται σε αυτές πριν από την είσοδό τους στην εκπαιδευτική πράξη. Τέλος, οι **Γεωργία Φωτιάδου**, **Αλεξάνδρα Πρέντζα**, **Σταματία Μιχαλοπούλου** και **Μαρίνα Ματθαίουδάκη**, στην εργασία τους «Ετερότητα και πολυγλωσσία στην τάξη: Δεδομένα αναφορικά με τις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών μετά την επιμόρφωση», παρουσιάζουν δεδομένα για τις στάσεις και τις πρακτικές εν ενεργεία εκπαιδευτικών μετά από επιμόρφωση σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο και τη διαχείριση της πολυγλωσσίας.

### Η Ετερότητα στον δημόσιο και παιδαγωγικό λόγο

Ο άξονας αυτός διερευνά την ευρύτερη κοινωνική και εκπαιδευτική πρόσληψη, κατασκευή και αναπαράσταση του Άλλου, θέτοντας κρίσιμα ερωτήματα αναφορικά τόσο με την αναπαράστασή του στον δημόσιο και σχολικό λόγο όσο και με τις κοινωνικο-πολιτισμικές και ηθικές διαστάσεις της διαχείρισης της ετερότητας. Οι ανακοινώσεις φώτισαν το πώς αυτή η αναπαράσταση επηρεάζει την ένταξη και την αντιμετώπιση των μετακινούμενων πληθυσμών. Η εργασία του **Μιχάλη Δαμανάκη**, «Ιστορικές Όψεις της Ετερότητας: Το παράδειγμα της Ελλάδας από τις αρχές του 20ού μέχρι τις αρχές 21ου αιώνα», προσφέρει μια ιστορική αναδρομή στον τρόπο με τον οποίο η κυρίαρχη ελληνική ομάδα διαχειρίστηκε την ετερότητα, αναδεικνύοντας τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των ομάδων και των περιόδων και σκιαγραφώντας την εξέλιξη των στάσεων έναντι των «Άλλων». Οι **Αργύρης Αρχάκης**, **Ράνια Καραχάλιου**, **Βάσια Τσάμη** και **Αλέξης Λαζανάς**, στην εργασία τους «Ιχνηλατώντας τη διείσδυση του ρατσισμού σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για προσφυγικούς και μεταναστευτικούς πληθυσμούς», αναδεικνύουν την υπόρρητη διείσδυση ρατσιστικών αντιλήψεων ακόμα και σε φαινομενικά αντιρατσιστικούς λόγους, αποκαλύπτοντας πώς συγκαλύπτονται και αναπαράγονται οι ανισότητες. Το άρθρο του **Χρήστου Γκόβαρη** «Θέσεις και αντιπαράθεσεις γύρω από την έννοια της αναγνώρισης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» εξετάζει την έννοια της αναγνώρισης στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και προτείνει μια διευρυμένη προσέγγιση της αναγνώρισης, βασισμένη στις ιδέες του A. Honneth και του K. Stojanov, που επικεντρώνεται στην αυτονομία του ατόμου και την «πολιτισμική-βιογραφική αναγνώριση». Στόχος είναι η υπέρβαση των περιορισμών της τρέχουσας προσέγγισης και η υποστήριξη της ανάπτυξης των μαθητών ως αυτόνομων υποκειμένων. Η **Λήδα Στεργίου**, στο άρθρο της «Η απουσία παρουσία του πρόσφυγα και το αποτύπωμά της στην εκπαιδευτική (προ)οπτική», αναλύει την «απουσία παρουσία» του πρόσφυγα, όπου το ανθρώπινο στοιχείο συχνά απουσιάζει από εκφράσεις όπως «προσφυγική κρίση» ή «προσφυγικές ροές». Το κείμενο αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη η εκπαίδευση να υιοθετήσει μια ριζικά διαφορετική αντίληψη, η οποία θα υπερβαίνει την προσέγγιση των προσφύγων ως «ανθρώπων αποβλήτων» και θα αναγνωρίζει το πρόσωπο, το σώμα και το *de facto* δικαίωμα ύπαρξης τους ως ατομικές, κοινωνικές και πολιτικές οντότητες. Συμπληρωματικά, το άρθρο του **Κωνσταντίνου Α. Σδρόλια**, «Αποτυπώματα» των αναγκαστικών μετακινήσεων πληθυσμών στα σχολικά εγχειρίδια μαθημα-

τικών της στοιχειώδους εκπαίδευσης», προσφέρει μια μοναδική οπτική, αναλύοντας πώς οι αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών αποτυπώνονται –ή απουσιάζουν– στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών. Αυτό αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η ίδια η διδακτική ύλη μπορεί να αντανakλά ή να αποκρύπτει την κοινωνική πραγματικότητα. Ο **Μενέλαος Τζιφόπουλος**, με την εργασία του «Φωτίζοντας πτυχές του “Άλλου” στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικοί Μετασχηματισμοί στην Τοπική Ιστορία της Θράκης», προτείνει παιδαγωγικούς μετασχηματισμούς ιστορικού υλικού, εστιάζοντας στη διαμόρφωση νέας γνώσης για την τοπική ιστορία μέσω διεπιστημονικών οπτικών και συνεργατικών μοντέλων μάθησης, με στόχο την εμπλοκή γηγενών και μη μαθητών. Αν και με διαφορετικό προσανατολισμό, η εργασία των **Ελένη Μπαρμπουδάκη, Αντώνη Γιαννακούρα, Βασίλη Κόλλια και Αντώνη Σμυρναίου**, «Από την πρόοδο της νεωτερικότητας στον υλικό ασκητισμό; Αφηγήσεις “μετακίνησης” μακριά από τη Φύση και προς μια διαφορετική κατανόησή της στο σήμερα», προσφέρει μια ενδιαφέρουσα μεταφορική διάσταση της «μετακίνησης» ως αλλαγής παραδείγματος, η οποία μπορεί να εμπλουτίσει την κατανόηση της έννοιας της ετερότητας και της αλλαγής αντιλήψεων. Κινούμενο σε ένα παρόμοιο πλαίσιο προβληματισμού το άρθρο με τίτλο «Αναγκαστικές μετακινήσεις αντικειμένων: Διευρύνοντας το πλαίσιο των αναγκαστικών μετακινήσεων» από τους **Βασίλη Κόλλια και Αντώνη Σμυρναίο**, εξετάζει τις αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που περιλαμβάνει και μετακινήσεις ανόργανων υλικών και Τεχνημάτων Υψηλής Τεχνολογίας (ΤΥΤ). Επισημαίνει τις συσχετίσεις μεταξύ αυτών των μετακινήσεων και τις συνέπειές τους στην εκπαίδευση αναδεικνύοντας αφενός την ανάγκη για την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής του ανταγωνισμού και του πολέμου στην υποχρεωτική εκπαίδευση, τονίζοντας αφετέρου τη σημασία της εκπαίδευσης σε υπαρκτά ζητήματα, καθώς οι μετακινήσεις πληθυσμών και η πρόοδος της επιστημονικής γνώσης οδηγούν σε συγκλίσεις και συγκρούσεις σε επίπεδο υπαρκτού προβληματισμού. Τέλος, το άρθρο του **Βασίλη Κωνσταντούδη**, «Προκλήσεις εκ των έσω στο παράδειγμα της Νεωτερικότητας: Η περίπτωση της Νανοτεχνολογίας», αν και αναφέρεται στη νανοτεχνολογία, θέτει το ερώτημα της «ιδιότυπης μετανάστευσης» από τα αυτονόητα ενός πολιτισμικού παραδείγματος, προσδίδοντας μια φιλοσοφική διάσταση στην έννοια της μετακίνησης και της αμφισβήτησης των κυρίαρχων αντιλήψεων.

### **Αναπαραστάσεις της ετερότητας στη Λογοτεχνία και τη μη μυθιστορηματική Λογοτεχνία: Αφηγήσεις τραύματος και προσαρμογής**

Η εργασία της **Μαρίτας Παπαρούση**, «Παρελθόν, μνήμη, εαυτός στη μεταμεταναστευτική λογοτεχνία: η περίπτωση του Χρήστου Αρμάντο Γκέζου», διερευνά την έννοια της μετα-μετανάστευσης, εστιάζοντας στην οικοδόμηση νέων χώρων πολυμορφίας και στην επίδραση του τραύματος, της μνήμης και του αισθήματος του ανήκειν στην ταυτότητα των μεταναστών πρώτης και δεύτερης γενιάς και των επόμενων γενεών. Οι **Μαριάννα Μίσιου και Διαμάντη Αναγνωστοπούλου**, στην εργασία τους «Μεταναστευτικές ροές και πολιτικές: Όψεις του ραγισμένου προσώπου της Ευρώπης στο δημοσιογραφικό κόμικ La Fissure», εξετάζουν την αναπαράσταση των σύγχρονων μεταναστευτικών ρευμάτων στην Ευρώπη σε ένα δημοσιογραφικό κόμικ, αποκαλύπτοντας τις ενσωματωμένες αξίες και αντιλήψεις που διαμορφώνουν το πολιτικό πλαίσιο υποδοχής των Άλλων. Η λογοτεχνία, όπως την προσεγγίζει η **Έλενα Αναστασάκη** στην εργασία της, «Λογοτεχνία και πολιτική πράξη: Η περίπτωση του Κούρδου πρόσφυγα

Behrouz Boochani», μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό μέσο έκφρασης του τραύματος του εκτοπισμού και της κράτησης, αναδεικνύοντας την ανεπάρκεια της απλής δημοσιογραφικής γλώσσας να συλλάβει το βάθος του ανθρώπινου πόνου. Οι τρεις προηγούμενες εργασίες αναδεικνύουν τη σύνδεση του τραύματος του ξεριζωμού και της απώλειας με τη συλλογική μνήμη και τη διαγενεακή μεταφορά της μεταναστευτικής εμπειρίας. Από την άλλη πλευρά, η μελέτη του **Αλέξανδρου Τσαγκαλά**, «Γιούγκερμαν: Ο λόγος του χρήματος σε μια ιστορία προσαρμογής», προσφέρει μια ιστορική οπτική στην προσαρμογή ενός «ξένου» στην Ελλάδα του μεσοπολέμου. Αν και εστιάζει στην άνοδο του πρωταγωνιστή μέσω του χρήματος, το έργο αναδεικνύει τις κοινωνικές αλλαγές και τις δυναμικές εξουσίας που επηρεάζουν την ένταξη και την κοινωνική κινητικότητα των μετακινούμενων πληθυσμών, και πώς αυτές μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορετικές μορφές ανισότητας ή προσαρμογής. Τέλος, το άρθρο του **Αθανάσιου Βέρδη** με τίτλο «Δύο εθνογραφίες για την Ουκρανία» αναδεικνύει την αξία της αυτο-εθνογραφίας ως ερευνητικής μεθόδου για την κατανόηση προσωπικών και συλλογικών εμπειριών, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης όπως αυτή που βιώνει η Ουκρανία, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο η μνήμη και η γραφή συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας και στην εθνογραφική ανάλυση.

## Επίλογος

Ο παρών συλλογικός τόμος, μέσω του πλούσιου περιεχομένου των εισηγήσεων, επιχειρεί να προσφέρει μια σφαιρική και διεπιστημονική προσέγγιση στο σύνθετο φαινόμενο των αναγκαστικών μετακινήσεων και των επιπτώσεών τους στην εκπαίδευση. Οι εργασίες αναδεικνύουν τόσο τις προκλήσεις όσο και τις δυνατότητες που προκύπτουν από την παρουσία μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών στα εκπαιδευτικά μας συστήματα, από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ευελπιστούμε ότι ο τόμος αυτός θα αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για την ακαδημαϊκή κοινότητα, τους εκπαιδευτικούς, τους επαγγελματίες και τους φορείς χάραξης πολιτικής, προσφέροντας νέα δεδομένα, θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής, δίκαιης και αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως καταγωγής ή εμπειρίας εκτοπισμού. Η συνεχής έρευνα και ο διάλογος σε αυτά τα πεδία είναι απαραίτητα για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας που αγκαλιάζει την ποικιλομορφία και προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη.

Ολοκληρώνοντας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά όσες κι όσους συνέβαλαν ώστε να πάρει ο τόμος αυτός την τελική μορφή του. Ευχαριστούμε τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής για τη συνεργασία τους στην κρίση των κειμένων του τόμου και τον Γιώργο Ανδρουλάκη και την ομάδα του για τον συντονισμό της κρίσης των εισηγήσεων και τη διεκπεραίωση της αλληλογραφίας με τους εμπλεκόμενους/τις εμπλεκόμενες. Ξεχωριστές ευχαριστίες στην υποψήφια διδακτόρισα του ΠΤΔΕ κ. Φανή Τρύπα-Πλιάκου για τη συμβολή της στη γλωσσική επιμέλεια των Πρακτικών. Τέλος, ευχαριστούμε τις Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας –και ιδιαίτερα τον Διευθυντή τους, Καθ. Αλέξανδρο Μαζαράκη-Αινιάν– για την εμπιστοσύνη τους και την προθυμία τους να αναλάβουν την έκδοση του Τόμου. Όσον αφορά τη γλωσσική επιμέλεια, κατά κύριο λόγο έγιναν σεβαστές οι γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων προκειμένου να μην αλλοιωθεί το ύφος και η αρχική πρόθεσή τους. Σε αυτό το πλαίσιο επιλέχθηκε η διατήρηση του γραμματικού γένους (αρσενικού ή/και θηλυκού) που χρησιμοποιούν οι

συγγραφείς στα πρωτότυπα κείμενά τους, αναγνωρίζοντας, ωστόσο, τη σημασία της χρήσης γλώσσας χωρίς αποκλεισμούς ως προς το φύλο. Επισημαίνουμε, επιπλέον, ότι οι βιβλιογραφικές αναφορές δημοσιεύονται με τη μορφή που κατατέθηκαν από τις/τους συγγραφείς των κεφαλαίων. Η ευθύνη για την πληρότητα και την ακρίβεια των αναφορών παραμένει στις/στους συγγραφείς.





**Ιστορικές διαστάσεις  
και μνήμες  
αναγκαστικών  
μετακινήσεων**

# Δεκάξι ώρες με τα πόδια... Μνήμες προσφυγιάς, ζωές παιδιών σε επισφάλεια

Ελένη Μπαρμπουδάκη

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Στον Εμφύλιο Πόλεμο, εν μέσω πολεμικών συρράξεων, χιλιάδες άνθρωποι στην ελληνική επαρχία αναγκάστηκαν, είτε από ανασφάλεια και φόβο, είτε με πολιτική απόφαση και στρατιωτική εποπτεία, να αφήσουν τις εστίες τους και να μετακινηθούν σε άλλες περιοχές σε μιας ιδιότυπης μορφής «προσφυγιά». Οι «ανταρτόπληκτοι»-«συμμοριόπληκτοι» εγκατέλειψαν πίσω τους τα πάντα, σε κάποιες περιοχές ήδη από το 1946. Άνθρωποι στο δρόμο, οικογένειες, γυναίκες και παιδιά, ολόκληρα χωριά, βίωσαν την απομάκρυνση από τις εστίες τους, την αναγκαστική μετακίνησή τους ως βαθιά τομή, ριζική μεταβολή. Ιδιαίτερα τα παιδιά μετέωρα, σε κίνδυνο, ταλαίπωρα, βρέθηκαν να εγκαθίστανται σε περιοχές περισσότερο ή λιγότερο μακρινές, σε πρόχειρα καταλύματα ή σε ερειπωμένα κτίρια και σε κάποιες περιπτώσεις στις αυλές, στις γειτονιές των φτωχών συνοικιών των κοντινών κωμοπόλεων και αστικών κέντρων. Για τα μεγαλύτερα η προσφυγιά τούτη ήταν μια δεύτερη «ορφάνια» μετά τα γεγονότα του πολέμου. Στις περιοχές εγκατάστασης η επιβίωση ήταν δύσκολη, οι συνθήκες διαμονής άθλιες για τις περισσότερες οικογένειες, καθώς απουσίαζε η κρατική οργάνωση και, για τους περισσότερους, εκείνα τα υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα που θα διευκόλυναν και θα «θεράπευαν» τις όποιες αντιξοότητες. Για τα πιο μικρά, τα γεννημένα μέσα στον πόλεμο, η μετακίνηση συνδέθηκε άρρηκτα με την ανασφάλεια, τη διακοπή της κανονικότητας, την απομάκρυνση από οικεία πρόσωπα. Για αυτά τα παιδιά οι μνήμες της προσφυγιάς αποτελούν τις πρώτες μνήμες της ζωής τους. Καταγράφοντας τις μνήμες τους, ακολουθούμε τους «ανταρτόπληκτους» /«συμμοριόπληκτους» στην πορεία τους ως την πόλη του Βόλου και προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε το πώς αυτή η αναγκαστικής μορφής προσφυγιά άλλαξε για πάντα τη ζωή τους.



## Λέξεις-κλειδιά:

Εμφύλιος, ανταρτόπληκτοι/συμμοριόπληκτοι, παιδιά, επισφάλεια, μνήμη

## Το πλαίσιο... μέσα στο πλαίσιο

### Τα γεγονότα μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου

Η έρευνα με θεματική το προσφυγικό βίωμα παιδιών την περίοδο του Εμφυλίου πολέμου εντάσσεται σε μεγαλύτερη έρευνα για την πόλη του Βόλου και την ταυτότητά της μετά τον Β΄Π.Π και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '50. Οι αφηγήσεις ανθρώπων που βρέθηκαν στο δρόμο της προσφυγιάς, είτε από επιλογή, είτε αναγκαστικά ήρθαν στο προσκήνιο για να συνθέσουν μια πτυχή του ελληνικού εμφυλίου που ελάχιστα έχει ιστορηθεί.

Στην πράξη, μετά τα γεγονότα του Δεκεμβρίου του 1944 στην Αθήνα, τη ρήξη μεταξύ του Εθνικού Απελευθερωτικού Μετώπου (Ε.Α.Μ.) και της κυβέρνησης των Αθηνών, τις εκτεταμένες μάχες στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής και τα δραματικά γεγονότα που ακολούθησαν, πολλοί από τους μαχητές του Ε.Α.Μ. και των ενόπλων τμημάτων του Ελληνικού Λαϊκού Απελευθερωτικού Στρατού (Ε.Λ.Α.Σ) δεν παρέδωσαν τα όπλα επιλέγοντας να καταφύγουν στα δυσπρόσιτα ορεινά τμήματα της ελληνικής υπαίθρου ως «διωκόμενοι» (Βόγλης, 2021, σελ.122-124· Μαργαρίτης, 2001). Η απόφαση του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδος (ΚΚΕ) να απέχει από τις εκλογές της 31ης Μαρτίου 1946 βρήκε ανταπόκριση και σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού των «κλειστών» κοινωνιών της υπαίθρου, οι οποίοι το προηγούμενο διάστημα είχαν βρεθεί στις τάξεις της Ενιαίας Πανελλαδικής Οργάνωσης Νέων (ΕΠΟΝ), και του ΕΑΜ χωρίς να ανήκουν στο ΚΚΕ, οδηγώντας στον «στιγματισμό» ως κομμουνιστών όσων ευθυγραμμίστηκαν με τη γραμμή του κόμματος. Ακολούθησαν εκτεταμένες διώξεις αριστερών από την ανασυσταθείσα χωροφυλακή, την αστυνομία, αλλά κυρίως παρακρατικά στρατιωτικά σώματα σε όλη την Ελλάδα, είτε με την ανοχή, είτε εξαιτίας της αδυναμίας ελέγχου από την κεντρική διοίκηση (Close, 2005, σελ. 48-59). Η πρώτη ένοπλη επίθεση ανταρτών στον σταθμό χωροφυλακής του Λιτόχωρου που ακολούθησε σήμανε στην πράξη την έναρξη του πιο αιματηρού πολέμου στην σύγχρονη ιστορία της Ελλάδας (Close, 2005, σελ. 78-80), με απώλειες μεγαλύτερες από αυτές του Αλβανικού μετώπου και της περιόδου της Κατοχής, εγείροντας έντονα πάθη και μίσση στις μικρές κοινωνίες της ελληνικής επαρχίας (Close, 2005, σελ. 78-79· Κωστής, 2014, σελ. 711-712).

Πολλές από αυτές τις περιοχές της υπαίθρου –μεταξύ των οποίων και το Σκλήθρο της Λάρισας– δεν είχαν γνωρίσει μέχρι εκείνη τη στιγμή τη βαναυσότητα και μανία της ιταλικής και γερμανικής κατοχής. Με την έναρξη του Εμφυλίου, από το 1946 και μετά, οργανωμένες, μικρής εμβέλειας αρχικά και αργότερα εκτεταμένες επιχειρήσεις, εξαπολύονται από τις ανταρτικές δυνάμεις εναντίον κυβερνητικών σωμάτων στις βόρειες περιοχές της χώρας, στα βουνά της Θεσσαλίας και της Μακεδονίας κυρίως, όπου δρούσε το μεγαλύτερο μέρος τους (Βόγλης, 2021, σελ. 214). Σύντομα σε καθεστώς παρανομίας, εκτός από αυτούς που ασπάζονταν τις αριστερές πεποιθήσεις –οι οποίοι διώκονταν ήδη από την περίοδο της Δικτατορίας της 4ης Αυγούστου<sup>1</sup> και διώκονταν εκ νέου την περίοδο της λεγόμενης «λευκής τρομοκρατίας» (Μαργαρίτης, 2001, σελ. 173 και 177-179)– θα βρεθεί μεγάλο μέρος νέων αντρών και γυναικών που θα στελεχώσουν τον Δημοκρατικό Στρατό (ΔΣ) είτε εθελοντικά, είτε με τη μέθοδο της αναγκαστικής επιστράτευσης, μετά από επιχειρήσεις στην ύπαιθρο για την εξασφάλιση νεοσυλλέκτων και εφοδίων (Βόγλης, 2021, σελ.215· Μαργαρίτης, 2001, σελ. 236). Μαζί με αυτούς και τα μέλη των οικογενειών τους που έμειναν στα χωριά και στις κωμοπόλεις, αλλά και όσοι κάτοικοι χωριών και κωμοπόλεων απείχαν από τις εκλογές του Μαρτίου του 1946.

<sup>1</sup> Στην περιοχή της Θεσσαλίας όσοι είχαν χαρακτηριστεί αριστεροί διώχθηκαν και την περίοδο Ιανουαρίου – Οκτωβρίου 1944 με ιδιαίτερα ακραίο τρόπο και πολλά θύματα από τα λεγόμενα Τάγματα Ασφαλείας, τα ένοπλα τμήματα που δημιουργήθηκαν από την κυβέρνηση Ράλλη και εξοπλίστηκαν από τις γερμανικές δυνάμεις κατοχής με σκοπό την τήρηση της δημόσιας τάξης, στην πράξη, ωστόσο, τη δίωξη των μελών και όσων υποστήριζαν τις αντιστασιακές οργανώσεις. Η πρώτη θεσμική τους περιγραφή έγινε με την εγκύκλιο 147/43 του Υπ. Εθνικής Άμυνας, ενώ στην πράξη τα σώματα αυτά έλαβαν υπόσταση και αρμοδιότητες με τη Διαταγή 15111 στις 16/01/1944 η οποία φέρει και την υπογραφή του Ι. Ράλλη (Παναγιάννης, 2007).

Από την άνοιξη και κατά το καλοκαίρι του 1946 πλήθη αμάχων, κατοίκων της υπαίθρου διωγμένοι από φόβο για όσα συνέβαιναν, την ωμή βία, τις συλλήψεις και τις δολοφονίες που αντιμετώπιζαν, εγκαταλείπουν τα χωριά και κατευθύνονται προς τις πόλεις. Αργότερα και πιο συστηματικά, με εντολή της κεντρικής κυβέρνησης, ως το 1949, οι ακούσιες, αναγκαστικές μετακινήσεις αμάχων από τις εστίες τους, κυρίως στη βόρειο Ελλάδα, τη Θεσσαλία και άλλες περιοχές στη συνέχεια, στις οποίες έδρευαν δυνάμεις του ΔΣ, εντάθηκαν. Στόχος ήταν να περιοριστούν οι αναγκαστικές επιστράτευσεις από το ΔΣ, που είχαν ξεκινήσει συστηματικά από την άνοιξη του 1948, να αποδυναμωθούν τα ένοπλα τμήματά του και να πληγεί ο εφοδιασμός του. Τα πλήθη αυτά των αμάχων, οι λεγόμενοι «ανταρτόπληκτοι», «συμμοριόπληκτοι», υπολογίζονται στις 700.000 περίπου (Close, 2005, σελ. 75· Laiou, 1987· Μαργαρίτης, 2001, σελ. 593–596). Τα μεγέθη αυτά μπορεί να αγγίζουν και το 1.000.000, αν συνυπολογιστούν και όσοι μετακινήθηκαν από μόνοι τους από την άνοιξη του '46. Μέσα σε αυτό τον βίαιο πυκνό χρόνο βρέθηκαν χιλιάδες παιδιά, μάρτυρες μιας χωρίς προηγούμενο βίας. Πολλά από αυτά αποκόπηκαν από τις οικογένειές τους (Van Boeschoten & Danforth, 2015), άλλα μετακινήθηκαν μαζί με αυτές, βιώνοντας συνθήκες πρωτόγνωρης απαξίωσης της ανθρώπινης υπόστασης.

### **Ο τόπος, το Σκλήθρο Λάρισας**

Παραδοσιακά στη συγκεκριμένη περιοχή η πλειονότητα των κατοίκων ασχολούνταν με την παραγωγή και εμπορία κάρβουνων, την υλοτομία, τη γεωργία και τις καλλιέργειες, όπως τα κάστανα και τα αμπέλια, την κτηνοτροφία και τις μεταφορές με ζώα προς τα γειτονικά χωριά και δύο αστικά κέντρα, τον Βόλο και τη Λάρισα, ακολουθώντας δρόμους μεταξύ των ορεινών όγκων, καθώς η περιοχή πριν την διάνοιξη των δρόμων ήταν δύσβατη, «...δώδεκα ώρες πήγαινε-έλα» για τον Βόλο «... και έξι ώρες προς την Αγιά».

Το χωριό κατά τη διάρκεια του πολέμου 1940-1944 βρέθηκε κάτω από την κατοχή των Ιταλών, ενώ μετά τη συνθηκολόγηση της Ιταλίας έφτασαν στο χωριό κάποιες φορές και οι Γερμανοί. Οι απώλειες σε ζωικό κεφάλαιο λόγω της επιστράτευσης ιπποειδών την περίοδο Οκτωβρίου 1940–Μαρτίου 1941 και αργότερα κατά την ιταλική κατοχή ήταν σημαντικές. Οι κάτοικοι ποτέ δεν αποζημιώθηκαν για το χαμένο ζωικό κεφάλαιο. Όπως και σε άλλα ορεινά και δυσπρόσιτα μέρη κατά τη διάρκεια του πολέμου, οι κάτοικοι συνέχισαν τις εποχικές τους δραστηριότητες, καθώς δεν βίωσαν την Κατοχή με τον τρόπο που αυτή βιώθηκε σε άλλα μέρη της ελληνικής υπαίθρου ή στα αστικά κέντρα. Αντίθετα, κάποιοι κατέφυγαν στο χωριό για να εξασφαλίσουν τροφή και να αποφύγουν τις διώξεις. Μεταξύ αυτών και μικρός αριθμός Εβραίων. Αρκετοί από τους κατοίκους του χωριού πήραν μέρος στην ένοπλη Εθνική Αντίσταση, επανδρώνοντας τις τάξεις του ΕΑΜ κυρίως.

### **Η έρευνα**

#### **Οι συνεντεύξεις**

Στη συγκεκριμένη έρευνα έγιναν συνολικά έξι συνεντεύξεις με τη μέθοδο της αφήγησης ζωής της επιστήμης της Προφορικής Ιστορίας με παραχωρητήριο και μία χωρίς, όλες στο Σκλήθρο. Συμμετείχαν τέσσερις άντρες και τρεις γυναίκες. Από αυτούς οι τέσσερις είναι μόνιμοι κάτοικοι Βόλου και Λάρισας πλέον, οπότε και ανεβαίνουν στο χωριό τα καλοκαίρια κυρίως, περίοδο που το χωριό αποκτά «ζωή». Οι άλλοι τρεις μένουν μόνιμα εκεί. Οι συνεντεύξεις έγιναν στις 5, 7 και 8/08/2021 και στις 8/10/2022.

Τα ίδια τα υποκείμενα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, έδωσαν έμφαση στην αφήγηση των γεγονότων της περιόδου 1940- 1960, και πιο συγκεκριμένα στο βίωμα του Παγκόσμιου Πολέμου και κυρίως του Εμφυλίου. Οι μνήμες ήταν, ακόμη μετά από τόσα χρόνια, «ζωντανές» και οι μετέχοντες στην έρευνα αφηγήθηκαν πολλά στο άκουσμα των όρων «συμμοριόπληκτος»/«ανταρτόπληκτος». Η ανάλυση των μαρτυριών τους, σύμφωνα και με την έννοια της «αναφορικής συνθήκης», αφορά περισσότερο στην απόδοση νοημάτων από τα πρόσωπα, παρά σε αυστηρά κριτήρια απόδοσης πληροφοριών (James, 2000, σελ. 136). Η Προφορική Ιστορία μας επιτρέπει να τοποθετήσουμε σε πρώτο πλάνο τις αφηγήσεις των προσώπων που ήταν παρόντα στα γεγονότα, ήταν συμμετέχοντες, παρατηρητές, ακόμη και θύματα (Abrams, 2010, σελ. 39). Φέρνει στο φως το βίωμά τους, τις συνθήκες που αντιμετώπισαν, τις συνέπειες των όσων περιγράφουν σε προσωπικό επίπεδο, αλλά και τον βαθμό στον οποίο όλα αυτά επηρέασαν τη ζωή της κοινότητας, δίνοντας έτσι τη δική τους οπτική στην αφήγηση της περιόδου.

### **Η αφήγηση της ταυτότητάς τους ως «Συμμοριόπληκτοι» ή «Ανταρτόπληκτοι»**

Στις αφηγήσεις των προσώπων η μετακίνησή τους με δική τους απόφαση ή η απομάκρυνσή τους από τον οικείο χώρο, με βίαιο, αιφνίδιο τρόπο, παρά τη θέλησή τους, έχει κυρίαρχη θέση. Περιγράφουν το κενό στη ζωή τους, το χρονικό σημείο πέρα από το οποίο όλα όσα γνώριζαν ανατρέπονται. Πρωτόγνωρες περιστάσεις κι αυτοί πρωταγωνιστές, παίρνουν αποφάσεις, επιλέγουν, δίνοντας κάποιες φορές ακόμη και μάχη για τη ζωή τους ή τη ζωή μελών της οικογένειάς τους. Αναγκάζονται να φύγουν, αφήνοντας πίσω ή χάνοντας ουσιαστικά όλη τους την περιουσία, άλλοι πρόσκαιρα και άλλοι για πάντα. Βιώνουν μιας ιδιότυπης μορφής προσφυγιά, ξένοι στην ίδια τους τη χώρα.

Από την ανάλυση των αφηγήσεων και την αξιοποίηση στοιχείων σε αρχεία και στον τύπο δημιουργείται ένας **«χάρτη της μετακίνησης»** των ανθρώπων αυτών από τους τόπους κατοικίας στις περιοχές φιλοξενίας τους, στους τόπους προσωρινής διαμονής τους, για το διάστημα κατά το οποίο βρέθηκαν μακριά από τις εστίες τους. Από τις αφηγήσεις πληροφορούμαστε τα ακριβή αίτια μετακίνησης του καθενός από τους αφηγητές/τριες, τον τρόπο και τις συνθήκες με τις οποίες έγινε αυτή, τον τόπο της διαμονής τους κατά την παραμονή τους στην πόλη και τον τρόπο με τον οποίο εντάχθηκαν στην κοινωνική ζωή, βρήκαν εργασία, φοίτησαν στα σχολεία. Μπορούμε, έτσι, να διακρίνουμε δυο ρεύματα στη μετακίνηση των προσώπων. Το πρώτο περιλαμβάνει όλους αυτούς που μετακινήθηκαν αυτόνομα, σχεδόν από την αρχή του Εμφυλίου, όταν το κλίμα στη μικρή κοινωνία του χωριού γίνεται αφιλόξενο. Κάποιοι για πολιτικούς λόγους, καθώς ένιωθαν ανασφάλεια, άλλοι για την αποφυγή της αναγκαστικής στράτευσής τους από τις δυνάμεις των ανταρτών μερικούς μήνες αργότερα. Αυτοί κατευθύνονται προς τα γειτονικά αστικά κέντρα, τον Βόλο και τη Λάρισα και στην κυριολεξία φυγαδεύονται. Τα αφήνουν όλα πίσω. Οικοσκευή, ζωικό κεφάλαιο, αντικείμενα αξίας. Το δεύτερο ρεύμα μετακίνησης, που ήταν και το πιο μαζικό, περιλαμβάνει όσους αναγκάστηκαν να αφήσουν το χωριό στο πλαίσιο κρατικών επιχειρήσεων εκκένωσης των οικισμών, μετά το 1947, παίρνοντας μαζί τους ό,τι μπορούσαν να κουβαλήσουν, τα ζώα και μέρος του οικιακού τους εξοπλισμού. Από αυτούς κάποιοι φεύγουν με πλοία από την παραλία κάτω από το χωριό, στοιβαγμένοι μαζί με ζώα και μπόγους. Κάποιοι προωθούνται προς το Κεραμίδι ή τα Κανάλια με τα πόδια. Άνθρωποι όλων των ηλικιών, ζώα, κοπάδια, οικοσκευή. Αφηγούνται την αρπαγή μέρος του ζωικού κεφαλαίου τους από

τον Ελληνικό Στρατό (ΕΣ) και τους παρακρατικούς ή απώλεια του εξαιτίας της ελλιπούς φροντίδας και της ταλαιπωρίας-ασιτίας. Όντας κτηνοτρόφοι και καλλιεργητές, μένουν στην πράξη χωρίς εισόδημα, χωρίς να γνωρίζουν τι τους περιμένει.

Αρκετοί από αυτούς φτάνουν τελικά στην πόλη του Βόλου, από το φθινόπωρο του 1946 κάποιοι, αλλά από το 1947 και μετά οι περισσότεροι. Δεν είναι σαφές το πόσο μένουν. Κατά την έρευνα στα Γενικά Αρχεία του Κράτους Ν. Μαγνησίας εντοπίστηκαν με ημερομηνία επικύρωσης 22/03/1950 τέσσερις φάκελοι στο αρχείο της Μέριμνας<sup>2</sup> με συνολικά 331 άτομα από την κοινότητα Σκλήθρου, τα οποία εξακολουθούσαν να δηλώνουν τόπο εγκατάστασης [δηλώνεται ως «τόπος καταφυγής»] την πόλη του Βόλου. Δεν είναι δυνατόν να διαπιστωθεί πόσοι συνολικά έφτασαν στην πόλη, πού εγκαταστάθηκαν όλοι αυτοί και ποιες ήταν οι συνθήκες διαβίωσης τους. Δεν τηρήθηκαν αρχεία και στην πράξη τα άτομα κατέφυγαν σε ευκαιριακές λύσεις, αυτενέργησαν, για την αντιμετώπιση ζητημάτων όπως η στέγη, η σίτιση, η εργασία. Στις περισσότερες περιπτώσεις η βοήθεια που δέχτηκαν αρχικά προήλθε από το κοινωνικό δίκτυο που διατηρούσαν στην πόλη, γνωστούς ή συγγενείς. Η αφήγηση των συνθηκών διαβίωσής τους μαρτυρά την παντελή έλλειψη οργάνωσης, την προχειρότητα, την επισφάλεια που βίωσαν, την απώλεια περιουσίας που υπέστησαν είτε από κλοπές, λεηλασίες, καταστροφή, είτε από εκποιώσεις και φθορές. «Νοικοκύρηδες ζητιάνοι», από τη μια μέρα στην άλλη.

## Οι μαρτυρίες

### Τα παιδιά του Σκλήθρου στη «θύελλα» του Εμφυλίου

Οι αφηγητές/τριες της έρευνας ήταν όλοι τους ανήλικοι την περίοδο της μετακίνησής τους. Αναλύοντας τις αφηγήσεις συνθέτουμε το χρονικό της μετακίνησης, ακολουθώντας τους από τη στιγμή της έναρξης της εμφύλιας σύγκρουσης. Για κάποιους από αυτούς, η παρουσία των ανταρτών στο χωριό επέφερε αρχικά μικρή αλλαγή στην καθημερινότητα, είδαν τη ζωή τους ως συνέχεια της προηγούμενης περιόδου, οπότε και η παρουσία των ανταρτών σήμαινε την προστασία τους από τον κατακτητή:

Θυμάμαι την εποχή που έφυγα εδώ πέρα, απ' το χωριό... Ήμουν ακόμα μαθητής δημοτικού... Ε... Είχα δασκάλα... μία αντάρτισσα... Μαρούσα ονόματι... Καλή δασκάλισσα, ασχέτως τα γεγονότα που γίνονταν τότε... ήμουν εγώ... Ε... κάπου τρία χρόνια μαζί της... Και όταν φύγαμε και πήγαμε στο Βόλο... μαζί με τον πατέρα μου πήγαμε στο 6ο Δημοτικό σχολείο Βόλου...<sup>3</sup>

Όταν, ωστόσο, οι αντάρτες και οι ομάδες των παρακρατικών σωμάτων ατάκτων εναλλάσσονται στο χωριό, οι οικογένειες διχάστηκαν, τα μίση θέριασαν. Ο κ. Γιάννης Τσ. γεννημένος το 1943, ήταν τριών χρόνων περίπου, όταν ξεκινούσε ο Εμφύλιος και πέντε χρόνων, όταν φυλακίζεται με τη νεογέννητη αδερφή του και τη μητέρα του σε κάποιο κτίριο στο χωριό σε αντίποινα των επιλογών του πατέρα του:

[...]Έρχονται στο σπίτι, μικρό παιδάκι. Τέτοια ώρα θα 'ταν [η ώρα που δίνονταν η συνέντευξη ήταν περίπου 7 μ.μ.], πέντε χρονών. Αυτά τα θυμάμαι, έμειναν μες' τη μνήμη μου. Λοιπόν... έρχεται ένας, [...]με τραβάει τ' αυτί... "Πού 'ναι η πατέρας;"

<sup>2</sup> ΑΡΧΕΙΟ ΜΕΡΙΜΝΑΣ/ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΔΙΑΝΟΜΗΣ ΑΝΤΑΡΤΟΠΛΗΚΤΩΝ 1950, ΦΑΚ 130/ΓΑΚ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ.

<sup>3</sup> Συνέντευξη Γιώργου Β.

Να βλέπς έναν άνθρωπο με μα γενειάδα κάτω, μικρό παιδί τώρα, παίζαμε με έναν συνομήλικο. Και με αυτόν το παιδί από το Νικήτα παίζαμε πολλές φορές. [...] Λεπόν... Με διν' ένα χαστούκ, πέφτου κατ' απ' ένα ντουβάρ'... Βγαίν' η μάνα μ'. Ήταν τρεις μέρες λεχώνα. Βγαίν' η μάνα μ', και ο μπάμπας μ' κάθονταν και κοιτούσε, κοιτούσε πώς χτυπάν την αδερφή τ'. Για αυτό σου είπα προηγουμένως ότι ήταν τα προσωπικά μίσση και από τους μεν και από τους δε.<sup>4</sup>

Κάποιες φορές αυτές οι έφοδοι ήταν τόσο αιφνιδιαστικές, που έθεταν σε κίνδυνο τη ζωή των κατοίκων και φυσικά των μικρών παιδιών. Πότε οι μεν και πότε οι δε έμπαιναν στο χωριό με την πρόθεση να εξοντώσουν τον αντίπαλο ασκώντας συνειδητά ακραίας μορφής βία, η οποία είχε αντίκτυπο στην καθημερινότητα των κατοίκων, αύξανε την αβεβαιότητά τους, δίνοντάς τους πρακτικά την αίσθηση ότι διώκονται:

Ήμουνα μικρό παιδάκι -πόσο ήμουνα τότε βρε παιδί μου;- [παύση]. Το σχολείο ήταν εδώ μπροστά στην εκκλησία και ήταν η Μαρούσκα, αυτή η δασκάλα [...] μας έβαζε να φυλάμε σκοπός στη γωνία της εκκλησίας μήπως δούμε κανένα, τίποτε στρατιώτες να έρχονται, χωροφύλακες [...], σα φύλακες δηλαδή. Ήταν κι η σειρά μου εκεί πέρα... Και εκείνη την ημέρα που με έβαλε στη γωνία της εκκλησίας για να φυλάω, είχε μία ομίχλη, ένα κακό, δεν έβλεπες απ' τ... ούτε την εκκλησία δεν έβλεπες. Και εκείνη την ώρα που ήμουνα στην γωνία και καθόμουνα σαν τρεμάμενο σκυλάκι [παύση]... ακούω κάτι ριπές, κάτι όπλα να πέφτουν κατ'... [...] [μιμείται ήχους]. Εν τω μεταξύ το σχολείο μας από κάτω είχε υπόγειο. Η δασκάλα αφήνει τα παιδιά επάνω και κατβαίν' κάτω -γκλαβανή τη λέγαμε- από εκεί έφυγε και έφυγε κρυφά. Οι στρατιώτες ήρθαν εκεί στη γωνία θυμάμαι, εγώ ήμουνα έτσι [μιμείται τη στάση που έχει το αντρικό σώμα όταν ουρεί] και έρχεται ένας και με πιάν' από τα ρούχα. Και μου λέει:

“Πού είναι; Πού είσαι εσύ; Τι κανς εδώ;”

“Τίπτα... εγώ ήρθα να κατουρήσω εδώ... εδώ πέρα.”

“Πού είναι η μαμά σου; Πού είναι τέτοιο...”

Φώναζε η μάνα μου από δω πέρα: “Γιαννάκο, Γιαννάκο, Γιαννάκο”

Τώρα με έφερνε εδώ πέρα, έτρεμα εγώ.

Άλλοτε πρόθεση ήταν μόνο η στρατολόγηση μαχητών. Από την πλευρά του ΔΣ αυτό αφορούσε και σε νεαρές κοπέλες:

Μπλέχτηκε με έναν άνθρωπο εκεί [στο Βόλο], την αρραβωνιάσαμε, ήρθε εδώ να ετοιμαστούμε για τον γάμο, και έγινε η επιστράτευση -ποιος έλεγε ότι θα μάσουν και τα κορίτσια οι αντάρτες- έγινε η επιστράτευση και την πήραν ανταρτίνα. [...] Μάζεψαν... Μάζεψαν πρώτα τα... τα αγόρια ... Έγινε επιστράτευση τα αγόρια -είχαν πάρ' και τον Γιώργο- [παίρνει μια ανάσα και κάνει μια παύση] ... και τότε το Φεβρουάριο, Φεβρουάριο με Μάρτιο -αν θυμάμαι καλά- εεε ... επιστρατέψαν και τα κορίτσια έκτακτα. Και τα πήραν. [...] Την πήραν... Έγινε επιστράτευση στα κορίτσια. Από 17 χρονών κι απάν' όλα».<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Συνέντευξη Γιάννη Τσ.

<sup>5</sup> Συνέντευξη Ευθαλίας Χ.



Κάποια στιγμή, για άλλους νωρίτερα και για άλλους αργότερα, ερχόταν η στιγμή κατά την οποία η παραμονή τους στο χωριό ενείχε μεγαλύτερους κινδύνους για τη ζωή τους από ό,τι η φυγή. Η άτακτη φυγή, η αιφνίδια, ο ξεριζωμός:

Τίποτες, τίποτες... Εγώ θυμάμαι, ήμουν μικρό παιδί, πώς φεύγαμε εδώ πέρα... Τι να παρς; Η αδερφή μ' αόμματη, ο πατέρας μ' με τα ράσα, με τα καλιμάκια, με τα τέτοια... Τι να παρς από ρούχα. Αφήσαμε το σπίτι όπως ήταν. Ο παππούς μου ράπτης ήτανε και ήταν και πραγματικός ράπτης. Είχε μια μηχανή εδώ πέρα και έραβε. Αυτό το σπίτι μας μέσα... παπαδόσπιτο. Τι δεν είχε μέσα αυτό, τι δεν είχε μέσα!! Τι κρασιά!! Τι... ένα νοικοκυριό ΑΑ μέσα! Τ' αφήσαμε όλα όπως ήταν το σπίτι. [Ερώτηση της ερευνήτριας: Το ξαναβρήκατε μετά εντάξει;] Τίποτα!!! Τίποτα δε βρήκαμε τίποτα. Τοίχους μονάχα. Μονάχα τοίχους!!! [αναστέναξε].<sup>6</sup>

Ηλικιωμένοι πλέον, θυμούνται και διηγούνται αυτή τη φυγή, την πορεία, την αγωνία, την αβεβαιότητα. Γι' αυτούς η μνήμη δεν λειτουργεί ως αποθετήριο από όπου ανασύρουν πληροφορίες, αλλά συμμετέχει σε μια ενεργητική διαδικασία για την παραγωγή νοήματος εντός του συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου που βίωναν τότε και του πλαισίου στο οποίο ζουν σήμερα (Porteli, 1998, σελ. 67–68):

Ξέρς τι είναι να βαδίζεις μες το δάσος και να μην ξέρς πού πας. Η αδερφή μου στο δρόμο, χαλάσαν τα παπουτσάκια τς... τς μαμά της και ήρθε ξυπόλητο!!! Πέντε χρονών!!!! Ξυπόλητο μες στ' αγκάθια!!! Ξέρς τι είναι να βαδίζεις μες το δάσος και να μην ξέρς πού πας; Να μην ξέρς πώς; Ξέρς τι είναι δώδεκα ώρες δρόμο να περπατάς; Κανάλια, παν Κανάλια... Ήρθαμε απ' τα Κανάλια [Εννοεί ως τον Βόλο]. Δώδεκα ώρες δρόμο!!!!<sup>7</sup>

Γι' αυτούς και τις οικογένειές τους το να φτάσουν στην πόλη πρακτικά ήταν μόνο το πρώτο από μια σειρά ανυπέρβλητα, τις περισσότερες φορές, εμπόδια: Την εύρεση καταλύματος, την εξασφάλιση των αναγκών, τη συνέχεια της ζωής τους που φάνταζε περισσότερο απρόβλεπτη και δύσκολη παρά εφικτή. Καθένας τους αφηγείται διαφορετικά το βίωμα. Την προσπάθεια για την εύρεση στέγης, τροφής. Τις πρώτες δύσκολες μέρες για τους ίδιους και για τους άλλους, όσους μαζί βρέθηκαν στην ανάγκη:

Αααα... καλά ... Άλλη περιπέτεια αυτή πάλι! Αυτή... μείναμε κατευθείαν στο υπόγειο της Μητροπόλεως του Αγίου Νικολάου, στον Βόλο. Εκεί καθίσαμε... τις δυο τρεις μέρες, δεν θυμάμαι. [...] Κάτω απ' το Ναό. Εγώ, ο πατέρας μου, η αδερφή μου –αόμματη η αδερφή μου– και ο αδερφός μου, ο οποίος ήταν στην Αγιά τότε και μετά ήρθε στο Βόλο.<sup>8</sup>

Το καράβι... μια ήρθε κάτω... ξεφόρτωσε... άλλοι πήγαν ... μετά τους ... άλλοι πήγαν ε... εκεί που είναι τα ψαράδικα ήταν μια πολυκατοικία τους βάλαν εκεί... Οι περισσότεροι ώσπου να βολευτούν ήρθαν εδώ. Ξέρετε τι γινόταν εδώ έξω; Ήθελες άλογα, ήθελες γομάρια, ήθελες κατσίκες, ήθελες κόσμο!!! Τι να τους κάνουμε; Δύσκολη πόλη [ο Βόλος]... Έβαζε η μαμά μ' μια κατσαρόλα φαγητό και τους έδινε να φαν' όλους...<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Συνέντευξη Γιάννη Το.

<sup>7</sup> Συνέντευξη Έλλης Σ.

<sup>8</sup> Συνέντευξη Γιώργου Β.

<sup>9</sup> Συνέντευξη Έλλης Σ.

Η άφιξη στην πόλη σήμαινε γι' αυτούς πολλά περισσότερα από όσα μπορούσαν να φανταστούν τότε και από όσα περιγράφουν σήμερα. Η εμπειρία της καθημερινότητας στην πόλη, οι ρυθμοί της και οι ανάγκες που έπρεπε να ικανοποιηθούν άμεσα, όπως αυτή του κόστους ζωής τους ανάγκασαν να αλλάξουν, να προσαρμοστούν. Για την ελληνική κοινωνία ήδη κατά τη διάρκεια της Κατοχής σημαντικές αλλαγές καταγράφονται στον ιστό της κοινωνικής δομής. Η πατριαρχική οικογένεια ως μονάδα κοινωνικής οργάνωσης υποχωρεί, η νεαρή γυναίκα χειραφετείται μετέχοντας στο αντιστασιακό κίνημα, οι ρόλοι που αναλαμβάνει αυξάνονται και ταυτόχρονα το περιεχόμενό τους διαφοροποιείται σε σχέση με την παραδοσιακή της θέση. Παράλληλα, μια σειρά από κοινωνικές αναδιαρθρώσεις που ξεκίνησαν την περίοδο του Μεσοπολέμου επιταχύνονται, όπως συμβαίνει πάντα με τις αλλαγές σε περιόδους κρίσης (Βερβενιώτη, 2021 σελ. 123–139). Όλες αυτές οι αλλαγές φτάνουν πια και αγγίζουν και τους αγροτικούς-κτηνοτροφικούς πληθυσμούς που φτάνουν στις πόλεις. Η αφηγήτρια, νεαρό κορίτσι, βιώνει αυτή την αλλαγή, δυσκολεύεται να προσαρμοστεί:

Δύσκολη πόλη, δύσκολη πόλη, γιατί εμείς δεν ξέραμε ούτε να περπατήσουμε τότε εδώ πέρα.

Με τα αυτοκίνητα, με τα τέτοια...

Αλλά σα μικρά παιδιά, σα μικρά παιδιά.

[...]Γιατί δεν ήμασταν εμείς. Σηκώθηκε το χωριό όταν δεν ήταν οι αντάρτες. Δεν υπήρχαν αντάρτες εδώ και το σήκωσαν το χωριό. Μας πήγαν στο Κεραμίδ' και από κει στα Κανάλια... οι κτηνοτρόφ'. Οι ... άλλοι τις πήγαν με το αυτοκίνητο στη Λάρισα. Σαμ... πήγα και γω στη Λάρισα. Έκατσα έναν μήνα στη Λάρισα... Και μετά δεν μπορούσα να καθίσω. Είπα τι να κάνω, κάθομαι. Λέω να πάω υπηρεσία; [παύση] Να φροντίσουμε να βρούμε έναν σπίτ'. Έπιασαν όλες δουλειές. Άλλες έπλεναν ρούχα από στρατιώτες, άλλες τις πήγαιναν σε σπίτια και δούλευαν [παύση]. Εγώ τώρα σαν κοριτσάκι απ' το χωριό ... -που είσαι και συ από χωριό, ξέρεις- λοιπόν, δεν ήξερα και πολλά πράγματα. Και λέω, να πάω υπηρεσία, σε τι σπίτ' θα πέσω; Μήπως έχουν αγόρια μέσα, για εκμετάλλευση... κι... Σηκώθηκα και γω με έναν αζά-δερφό μου. Κουβαλούσε τα πράγματα αυτός και τα πάλινε στα Κανάλια.<sup>10</sup>

Για όσους από τους κατοίκους του χωριού η μετακίνηση επιβλήθηκε την τελευταία περίοδο του Εμφυλίου, οπότε και η κυβέρνηση με οργανωμένο τρόπο μεθόδευσε την αποδυνάμωση του Δημοκρατικού Στρατού (ΔΣ) και με το να διαρρήξει τα υποστηρικτικά δίκτυα στα χωριά, η περιγραφή των γεγονότων έχει ιδιαίτερη φόρτιση. Έχοντας μείνει στο χωριό ως και τις τελευταίες σχεδόν μέρες του Εμφυλίου, έχοντας συγγενείς κάποιοι από αυτούς στις τάξεις του ΔΣ και άλλοι στον ΕΣ ή και στα δύο στρατόπεδα ταυτόχρονα –υπήρχαν οικογένειες που κάποιο ή κάποια από τα παιδιά βρίσκονταν στο ΔΣ και ταυτόχρονα άλλο παιδί υπηρετούσε τη θητεία του στον ΕΣ– αντιλαμβάνονται τον σχεδιασμό της κυβέρνησης. Δεν κατανοούν, ωστόσο, το λόγο που η εκκένωση επιβλήθηκε τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Καθεμιά από αυτές τις οικογένειες είτε έχοντας έως τότε διατηρήσει στάση ουδετερότητας, είτε αξιοποιώντας τις σχέσεις με τους αντάρτες ή τον στρατό, είχε καταφέρει να παραμείνει στο χωριό και να διατηρήσει, στο μέτρο του δυνατού, μέρος του εισοδήματος, κυρίως όμως την ακίνητη περιουσία, και

<sup>10</sup> Συνέντευξη Ευθαλίας Χ.

μέρος των εσόδων από τις εποχικές ενασχολήσεις, καθώς «κατέθεταν» την αναγκαία εισφορά άλλοτε στους αντάρτες και άλλοτε στους παρακρατικούς που έμπαιναν τακτικά στο χωριό:

Μετά εμείς... μας μαζέψαν... Τελευταία ήρθε ο στρατός και όλοι όσοι ήταν... όσοι είχαν μείνει, όσες οικογένειες μείναν μας μαζέψαν εδώ ο στρατός, όλοι μαζί... [Ερώτηση της ερευνήτριας: Γιατί το κάνουν;] Να μην έχουν τρόφιμα οι αντάρτες, μην έχουν τρόφιμα οι αντάρτες, να μην έχουν κάτι να ζήσουν οι αντάρτες από δω. Αυτοί από δω μας πήγαν στο Κεραμίδι, σε ένα χωριό εδώ κοντά στο Κεραμίδι... Από το Κεραμίδι καθίσαμε εμείς λίγο καιρό –είχαμε και τα λίγα ζώα εμείς λίγα ζώα... Μετά ήρθε... Το Κεραμίδι το είχαν πάρ' όσοολο το χωριό, τους είχαν πάρ' όλο το χωριό... όλο το χωριό και το πήγαν στον Βόλο. Όλο το χωριό!!!! Ήταν άδειο. Εμείς όταν πήγαμε εκεί ήταν άδειο... Άδειασε και μόνο μείς είμαστε εκεί, καμιά εικοσαριά οικογένειες που ήμασταν εκεί. [...] «Αυτοί ήταν οι ανταρτόπληκτοι».<sup>11</sup>

Οι ανταρτόπληκτοι γύρισαν στο χωριό. Άλλοι μόνιμα και άλλοι για να βρουν και να ανακτήσουν μέρος της περιουσίας και των εισοδημάτων. Είχαν στο μεταξύ μεσολαβήσει για κάποιους σχεδόν πέντε χρόνια παραμονής στην πόλη, οπότε και η ζωή τους είχε αλλάξει δραστικά. Όλοι οι αφηγητές/τριες ανέφεραν, ωστόσο, την ανάγκη να αφήσουν πίσω τους τα γεγονότα της προηγούμενης περιόδου. Να ξεχάσουν:

Τέλος πάντων, από το '50 και μετά άρχισε καλύτερευε η ζωή μας πλέον. Είδαμε και μεις πώς ζουν ο κόσμος. Εεεε... Ήρθε πολύς κόσμος, ήταν πολύς κόσμος εδώ, άρχιζε ξεχνούσε καθένας τα πένθη και τα λοιπά... Τα μίσπη και λοιπά... Ήρθαν εδώ, άρχισαν τα πανηγύρια... γινόνταν τα πανηγύρια απ' το '51, '52, '53...<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Συνέντευξη Δημήτρη Π.

<sup>12</sup> Συνέντευξη Δημήτρη Π.

| Πρόσωπα<br>(όνομα και αρχικά<br>επιθέτου) | Ημερομηνία<br>γέννησης/ετών<br>την περίοδο<br>της μετακίνησης | Η δική τους ... ιστορία του Εμφυλίου                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Δημήτρης Π.</b>                        | 1934 (12 ετών)                                                | Δυο αδέρφια και μια αδερφή του εντάχθηκαν στο ΔΣ. Η αδερφή του δε γύρισε ποτέ. Ο ίδιος τραυματίστηκε από αδέσποτη σφαίρα μέσα στο σπίτι το 1946, όταν το χωριό μπήκε στο στόχαστρο ένοπλης παραστρατιωτικής ομάδας.        |
| <b>Γιάννης Τ.</b>                         | 19346 (10 ετών)                                               | Πατέρας ιερέας. Αντιμετώπισαν δυσκολίες / δίωξη ως οικογένεια εξ αιτίας του επαγγέλματος αυτού. Έφυγαν μαζί με πολύ κόσμο από το χωριό, με καράβι από την παραλία κάτω από το χωριό.                                       |
| <b>Γιώργος Β.</b>                         | 1943 (3 ετών)                                                 | Η μητέρα του, αυτός και η νεογέννητη αδερφή του, συνελήφθησαν και κρατήθηκαν και με τη συνεργασία του αδερφού της μητέρας από αντάρτες σε κτίριο στο χωριό. Ο πατέρας του είχε διαφύγει για να σωθεί.                      |
| <b>Έλλη Σ.</b>                            | 1933 (13 ετών)                                                | Αν και γεννήθηκε στο Βόλο, κατά τη διάρκεια της Κατοχής ανέβηκαν στο χωριό, όπου ευελπιστούσαν να επιβιώσουν καλύτερα. Έφυγαν για το Βόλο με δική τους απόφαση μετά τα πρώτα επεισόδια βίας στο χωριό.                     |
| <b>Ευθαλία Χ. Ν.</b>                      | 1933 (13 ετών)                                                | Η αδερφή της επιστρατεύτηκε από το ΔΣ και εκπαιδεύτηκε ως νοσοκόμα. Τα δυο της αδέρφια υπηρετούσαν την ίδια περίοδο στον ΕΣ ως κληρωτοί. Έφυγαν από το χωριό με διαταγή του στρατού προς το Κεραμίδι και μετά στα Κανάλια. |
| <b>Αθανάσιος Γ.</b>                       | 1931 (12 ετών)                                                | Ο πατέρας του διώχθηκε από το 1946 –γλίτωσε επεισοδιακά την εκτέλεση– και η οικογένεια επίσης. Δίεφυγαν με τη βοήθεια του στρατού προς τον Βόλο.                                                                           |
| <b>Δημητρούλα Γ.*</b>                     | 1935 (8 ετών)                                                 | Έφυγε με τα πόδια με δική της απόφαση -13 χρόνων- με τη θεία της κουβαλώντας ένα μικρό παιδάκι στην πλάτη της, προς το Κεραμίδι και μετά τον Βόλο.                                                                         |

Πίνακας 1: Οι αφηγητές/τριες που μετείχαν στην έρευνα

## Βιβλιογραφία

- Abrams, L. (2010). *Θεωρία Προφορικής Ιστορίας*. Πλέθρον.
- Βερβενιώτη, Τ. (2021). *Οι άμαχοι του ελληνικού εμφυλίου, Η δυναμική της μνήμης*. Κουκκίδα.
- Βόγλης, Π. (2021). *Η αδύνατη επανάσταση, Η κοινωνική δυναμική του Εμφυλίου Πολέμου*, (έκδ. 3η). Αλεξάνδρεια.
- Close, D. (2005). *Ελλάδα. 1945-2004, Πολιτική, Οικονομία, Κοινωνία*. Θύραθεν.
- Κωστής, Κ. (2013). *Τα κακομαθημένα παιδιά της ιστορίας*, (5η έκδ.). Πόλις.
- Λαίου, Α. (1987). Population movements in the Greek countryside during the Civil War Στο L. Bærentzen, J. Iatrides & O. Smith (Επιμ.), *Studies in the history of the Greek Civil War 1945-1949* (σελ. 55-104). Museum Tusculanum Press.
- Μαργαρίτης, Γ. (2001). *Η ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, (εκδ. 3η), τομ. 2. Βιβλιόραμα.
- Παπαγιάννης, Σ. (2007). *Εθνικός Αγροτικός Σύνδεσμος Αντικομμουνιστικής Δράσης*. Σοκόλη.
- Porteli, A. (1998). What Makes Oral History Different? Στο R. Perks, A. Thomson (Επιμ.), *The Oral History Reader* (σελ. 63-74). Routledge.
- Van Boeschoten, R. & Danforth, L. (2015). *Παιδιά του ελληνικού Εμφυλίου, Πρόσφυγες και πολιτική της μνήμης*. Θύραθεν.



# 1914: Το προοίμιο του μεγάλου ξεριζωμού

Σάββας Γ. Τεγόπουλος

Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Η επέτειος της συμπλήρωσης 100 χρόνων από τη Μικρασιατική Καταστροφή στρέφει αναπόφευκτα το ενδιαφέρον στα γεγονότα της περιόδου 1918-1922, και κυρίως στην αναγκαστική, βίαιη μετακίνηση 1,5 εκατομμυρίου Ελλήνων από τη Μικρά Ασία και τον Πόντο στην Ελλάδα. Ήταν, όμως, αυτό το πρώτο μεγάλο προσφυγικό ρεύμα από την αντίπερα του Αιγαίου όχθη προς την Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα; Για να αντιληφθούμε καλύτερα το ιστορικό υπόβαθρο των γεγονότων που οδήγησαν στη μικρασιατική περιπέτεια και συνακόλουθα στην ολέθρια κατάληξή της είναι χρήσιμο να γυρίσουμε λίγα χρόνια νωρίτερα και συγκεκριμένα στο 1914. Τότε δηλαδή που εκτιμάται ότι συνέρρευσαν από τη Μικρά Ασία στην Ελλάδα περίπου 200-250 χιλιάδες πρόσφυγες.



## Λέξεις-κλειδιά:

1914, Βαλκανικοί Πόλεμοι, ανταλλαγή πληθυσμού, πρόσφυγες, Μικρασιατική Καταστροφή

## Εισαγωγή

Η επέτειος της συμπλήρωσης 100 χρόνων από τη Μικρασιατική Καταστροφή έστρεψε αναπόφευκτα το ενδιαφέρον στα γεγονότα της περιόδου 1919-1922 και κυρίως στην αναγκαστική, βίαιη μετακίνηση 1,5 εκατομμυρίου Ελλήνων από τη Μικρά Ασία, την Ανατολική Θράκη και τον Πόντο προς την Ελλάδα. Δεν ήταν, όμως, αυτό το πρώτο μεγάλο προσφυγικό ρεύμα από την αντίπερα του Αιγαίου όχθη προς την ελληνική επικράτεια κατά τον 20ο αιώνα. Είχε προηγηθεί το 1914 μια ακόμα μεγάλη αναγκαστική μετακίνηση. Εκτιμάται ότι το διάστημα από την Άνοιξη έως το Φθινόπωρο του ίδιου έτους συνέρρευσαν στον ελλαδικό χώρο από την Ανατολική Θράκη και τα παράλια της Μικράς Ασίας περί τους 200-250 χιλιάδες πρόσφυγες. Το προσφυγικό αυτό κύμα αποτέλεσε το ιστορικό υπόβαθρο από τη μια μεριά, της απόφασης του Ελευθερίου Βενιζέλου για τη διεκδίκηση της περιοχής της Σμύρνης και από την άλλη, το προοίμιο της μοιραίας και οριστικής κατάληξης της Μικρασιατικής περιπέτειας μετά την Καταστροφή του 1922.

## Το προοίμιο του μεγάλου ξεριζωμού

Για την ανάδειξη της σύνδεσης του 1914 με τα γεγονότα του 1922 και τον μεγάλο τότε οριστικό ξεριζωμό παρατίθενται τα ακόλουθα παραθέματα δύο επιστολικών τεκμηρίων:

### Παράθεμα (1)

Ζήτημα ανταλλαγής πληθυσμών μεταξύ Τουρκίας και Ελλάδος αποκλεισμένης ρητώς της ανταλλαγής Τούρκων Δυτικής Θράκης και Ελλήνων Κωνσταντινουπόλεως και περικύρων παρουσιάζεται υπό την εξής άποψιν: Λαμβανομένου υπ' όψιν ότι ήδη εν εκατομμύριον προσφύγων

έφθασεν Ελλάδα τριακόσiai δε χιλιάδες ακόμη θα εξαναγκασθούν να εγκαταλείψουν εστίās των εν Μικρά Ασία θα δυνηθώμεν και ημείς να απομακρύνομεν 300–350.000 Τούρκους, όπως εγκαταστήσωμεν εν μέρος των προσφύγων. /.../ Συγχρόνως θεωρητικώς τουλάχιστον εις την συμφωνίαν θα αναγνωρισθῇ δικαίωμα ιδιοκτησίας των υπ’ ανταλλαγὴν πληθυσμῶν. /.../ Επειδὴ φαίνεται ὅτι υπάρχουνσι πρόσφυγες εκ Μ. Ασίας ἐλπίζοντες ὅτι εις το μέλλον θα δυνηθῶσι να ἐπανέλθωσιν εστίās των, ὅπερ φαίνεται ὅλος ἀπίθανον, παρακαλῶ συγκαλέσπε σχετικὰ σωματεία και ἐκθέσπε εις αὐτὰ κατάστασιν οἷα παρουσάζεται σήμερον. /.../ Αφίνοντες την ιδέαν ανταλλαγῆς πληθυσμῶν να καταπέση, δεν θα ἔχωμεν να ἀποπέμψωμεν Τούρκους εὐμὴ βιαίως τουθ’ ὅπερ θα προुकάλει ἀντίποινα εκ μέρους Τουρκίας κατὰ των ἀπομεινάντων υπ’ αὐτὴν Ἑλληνικῶν πληθυσμῶν. /.../ Παρακαλῶ ὅπως μοι ἀνακοινώσπε μέχρι Δευτέρας πρωίας σκέψεις ἐνδιαφερομένων πληθυσμῶν, /.../ πρέπει να /.../ υπομνησθῇ δε συγχρόνως αὐτοίς ὅτι Ἑλλάς εις διαπραγματεύσεις Λωζάννης παρίσταται δυστυχῶς ως χώρα πττημένη (Βενιζέλος, 1922)

#### Παράθεμα (2)

/.../ δεν ἦτο δυνατόν ἢ να ἀνησυχῶμεν μανθάνοντες και πάλιν ὅτι διαπραγματεύσεις ἐπαναλαμβάνονται (εν Κωνσταντινουπόλει) περὶ ανταλλαγῆς των κτηματικῶν περιουσιῶν γενικῶς των προσφύγων προς Ὀθωμανικὰς τοιαύτας, ἐπομένως δε περὶ ανταλλαγῆς και ημῶν αὐτῶν των τόσοσν ἀγρίως και ἀπανθρωπότητα ἐκδιωχθέντων εκ της Ἑλληνικῆς γης των πατέρων και προγόνων μας. Δια τοῦτο και τηλεγραφικῶς διεβίβάσαμεν Ὑμίν ὅτι κατ’ οὐδέναν τρόπον δεχόμεθα τοιαύτην ἀπόφασιν φρονούντες ὅτι και ως Ἕλληνες σημερινοί ἀντιπρόσωποι του εν Μικρά Ασία Ἑλληνισμοῦ του ἀπ’ αἰώνων και χιλιετηρίδων συνδεδεμένου προς τον ὅλον Ἑλληνισμόν και ως ἄνθρωποι με συνείδησιν της ἀξιοπρεπείας και αὐθυπαρξίας ημῶν, ἔχομεν το δικαίωμα τοῦτο (Πλουμίδης, 2020, σελ. 174).

Ἡ ἀνάγνωση των δύο παραθεμάτων μας οδηγεί ἀβίαστα στο συμπέρασμα ὅτι ἀφορούσαν εμφανῶς σε ζητήματα ἀναγκαστικῆς μετακίνησης πληθυσμοῦ, η οποία ἔλαβε στην προκειμένη περίπτωση τη μορφή –ιστορικὴ και νομικὴ– της «ανταλλαγῆς πληθυσμῶν». Ὅλοι, λίγο πολύ, ἔχουμε συναντηθεῖ με τον ὅρο αὐτό. Ἐνα δε σημαντικό μέρος του ἐλλαδικοῦ πληθυσμοῦ ἀποτελεῖ συνέπεια, γέννημα της ανταλλαγῆς αὐτῆς με χρονικὸ ὁρόσημο το ἔτος 1922. Στην οὐσία συνιστὰ τομὴ στην πορεία του ἑλληνικοῦ κράτους και πρωτίστως του ἑλληνικοῦ ἔθνους ως ἄμεσο ἐπακόλουθο της Μικρασιατικῆς Καταστροφῆς.

Ἐκτός, ὁμως, ἀπὸ τη γενικὴ διαπίστωση της κοινῆς μεταξύ των δύο παραθεμάτων θεματολογίας παρατηροῦμε ὅτι τα δύο κείμενα συνέχονται και σε μια λογικὴ, αἰτιατικὴ σχέση. Στο πρώτο ο συντάκτης προβάλλει την ἀναγκαιότητα της «ανταλλαγῆς», την οποία ἐπέβαλλαν οι συνθήκες, ἔτσι ὅπως εἶχαν διαμορφωθεῖ για τους Ἕλληνες Μικρασιάτες. Ἀντίθετα, στο δεύτερο οι συντάκτες ἀρνοῦνται την ἀναγκαιότητα αὐτὴ θέτοντας ἀπὸ την πλευρὰ τους ὄχι μόνο συναισθηματικούς λόγους, ἀλλὰ και ζητήματα ἀξιοπρεπείας και αὐθυπαρξίας, υποστήριξης δηλαδὴ ἀνθρώπινων δικαιωμάτων.

Το περίεργο εἶναι ὅτι τα δύο παραθέματα, παρ’ ὅτι ἀφοροῦν οὐσιαστικά στο



ίδιο γεωπολιτικό και ιστορικό περιβάλλον, τα ίδια εμπλεκόμενα κράτη (Ελλάδα–Τουρκία) και κυρίως έχουν στο επίκεντρό τους τους «ίδιους» ανθρώπους, απέχουν χρονικά μεταξύ τους οκτώ χρόνια.

Συντάκτης του πρώτου ήταν ο Ελευθέριος Βενιζέλος, όταν τον Δεκέμβριο του 1922 διαπραγματευόταν εκ μέρους της Ελλάδας την τύχη της εδαφικής της υπόστασης και το μέλλον όχι μόνο της πληθυσμικής της σύνθεσης, αλλά και την τύχη ενός μεγάλου μέρους του έθνους. Στο δεύτερο συντάκτης ήταν οι «Εκπροσωπούντες τας επιτροπάς των Μικρασιατών προσφύγων» που είχαν καταφύγει στη Μυτιλήνη, οι οποίοι εκφράζοντας την ομόθυμη άρνηση των συντοπιτών τους διατύπωναν προς τον πρωθυπουργό Βενιζέλο την αντίθεσή τους για τη συζητούμενη ανταλλαγή τους με μουσουλμάνους της Ελλάδας τον Σεπτέμβριο του 1914.

Αν κάνουμε μια αναδρομή από τις απαρχές της Μεγάλης Ιδέας την πέμπτη δεκαετία του 19ου αιώνα, μέχρι και την πρώτη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα θα διαπιστώσουμε ότι οι αλυτρωτικές βλέψεις των Ελλήνων δεν περιλάμβαναν τη Μικρά Ασία (Πλουμίδης, 2020, σελ. 87–88). Και ήταν λογικό. Ένα κράτος που αρχικά εκτεινόταν μέχρι τον Παγασσικό και τον Αμβρακικό και αργότερα μέχρι τα όρια της Μακεδονίας και της Ηπείρου δεν ήταν δυνατό να ορέγεται τα απέναντι παράλια του Αιγαίου. Οι επιδιώξεις αφορούσαν στις πιο κοντινές κάθε φορά περιοχές προς τα σύνορα του ολοένα, πράγματι, επεκτεινόμενου ελληνικού κράτος με απώτατο οραματικό στόχο την ανάκτηση της «βασιλεύουσας» Κωνσταντινούπολης (Συρίγος & Χατζηβασιλείου, 2022, σελ. 23–24).

Πώς λοιπόν από αυτή τη στοχοθεσία προέκυψε θέμα Σμύρνης και ευρύτερα Μικράς Ασίας;

Η αφετηρία της διεκδίκησης των μικρασιατικών παραλίων πρέπει να αναζητηθεί στους Βαλκανικούς Πολέμους (Βερέμης, 2022, σελ.21) και μάλιστα έχοντας, υπό μία έννοια, αμυντικό υπόβαθρο και όχι κατεξοχήν επιθετικά κίνητρα. Παρ' ότι δηλαδή το 1912–1913 ο ελληνικός στρατός είχε καταγάγει νικηφόρο αγώνα διπλασιάζοντας μέσα σε λίγους μήνες την εδαφική έκταση του Ελληνικού Κράτους εις βάρος της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, η κυβέρνηση Βενιζέλου δεν περιλάμβανε πλέον στον διπλωματικό και στρατιωτικό σχεδιασμό της την περαιτέρω διεκδίκηση εδαφών. Άλλωστε η συμμαχία που είχε οδηγήσει την Ελλάδα στην προέλασή της δεν υφίστατο πια. Η Βουλγαρία, ηττημένη στον Β' Βαλκανικό Πόλεμο, ήταν πλέον μια αναθεωρητική δύναμη τη στιγμή που και η Τουρκία αναζητούσε την ευκαιρία για την επανάκτηση των χαμένων εδαφών της (Συρίγος & Χατζηβασιλείου, 2022, σελ.25· Πλουμίδης, 2022, σελ. 89). Πρωταρχική ως εκ τούτου ανάγκη της Ελλάδας, κατά τον διπλωμάτη και στενό συνεργάτη του Βενιζέλου, Αλέξανδρο Πάλλη, ήταν η υπεράσπιση των «Νέων Χωρών» και ταυτόχρονα η προσπάθεια της βελτίωσης των σχέσεων της χώρας με την Τουρκία, πρόθεση που συστηματικά πρόβαλε ο ίδιος ο Βενιζέλος στις διπλωματικές του επαφές, αλλά και στις δημόσιες τοποθετήσεις του (Πλουμίδης, 2020, σελ. 89· Ριζάς, 2015, σελ. 18).

Η Τουρκία από την πλευρά της δεν συμμεριζόταν τις φιλειρηνικές προθέσεις της Ελλάδας. Ήταν ο μεγάλος χαμένος των Βαλκανικών Πολέμων έχοντας απωλέσει το μεγαλύτερο μέρος την ευρωπαϊκών της κτήσεις. Η απώλειά τους της είχε επιφέρει δύο πολύ σημαντικές και συνάμα πρακτικές συνέπειες: 1ον) την απώλεια των νησιών του Βορείου Αιγαίου που αποτελούσαν «ζωτικό χώρο» για την Τουρκία και λειτουργούσαν ως απειλή πλέον για μια ενδεχόμενη ελληνική εισβολή στα Μικρασιατικά παράλια

όπου διαβιούσαν συμπαγείς ελληνικοί πληθυσμοί<sup>1</sup> και 2ον) την έλευση εκατοντάδων χιλιάδων μουσουλμάνων προσφύγων από τη Μακεδονία και την Ήπειρο στην Ανατολική Θράκη και στα παράλια της Μικράς Ασίας. Ο συνδυασμός των δύο αυτών δεδομένων με την ειλημμένη απόφαση και εκδηλωμένη σταδιακά πρόθεση των Νεότουρκων για την εθnicoποίηση, την τουρκοποίηση δηλαδή, της Αυτοκρατορίας προκάλεσε ένα εκρηκτικό μείγμα που έλαβε τη μορφή του συστηματικού διωγμού των χριστιανικών πληθυσμών κατά την περίοδο 1914–1918 (Ριζάς, 2015, σελ. 19· Συρίγος & Χατζηβασιλείου, 2022, σελ. 37–39).

Συνεπώς, όταν την Άνοιξη του 1914 άρχισαν να καταφθάνουν στην Ελλάδα τα πρώτα μηνύματα για τους διωγμούς ελληνικών πληθυσμών της Ανατολικής Θράκης και στη συνέχεια όλο πιο έντονα και ανησυχητικά για τον εκφοβισμό, εκδίωξη και εκκαθάριση των Ελλήνων της μικρασιατικής παράλιας ζώνης, η ελληνική κυβέρνηση βρέθηκε μπροστά σ' ένα επείγον ζήτημα που απαιτούσε τάχιστα διευθέτηση (Συρίγος & Χατζηβασιλείου, 2022, σελ. 39· Horton, 1992, σελ. 59–64). Η έλευση δε στην Ελλάδα, σε μια αντίστροφη μετακίνηση αυτής των μουσουλμανικών πληθυσμών, περίπου 200–250 χιλιάδων Ελλήνων Μικρασιατών από τις περιοχές εκδήλωσης των τουρκικών διωγμών καθιστούσε το πρόβλημα εξόχως πιεστικό.

### Η πρόταση για στρατιωτική επέμβαση

Για την αντιμετώπιση της κατάστασης που είχε διαμορφωθεί εξαιτίας των τουρκικών διωγμών τέθηκαν δύο λύσεις, οι οποίες κινήθηκαν χρονικά παράλληλα: μια στρατιωτική και μια διπλωματική. Η στρατιωτική αφορούσε στην άμεση διεξαγωγή νέων πολεμικών επιχειρήσεων εναντίον της Τουρκίας στα Στενά. Στη διατύπωση της πρότασης αυτής συνέτεινε και η επικείμενη, σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενίσχυση του τουρκικού ναυτικού με δύο σύγχρονα θωρηκτά πλοία που θα ανέτρεπε την υπεροχή του ελληνικού στόλου στο Αιγαίο και θα έθετε σε κίνδυνο την ελληνική κατοχή των βόρειων νησιών του (Πλουμίδης, 2020, σελ. 89).

Ένας νέος, εντούτοις, ελληνοτουρκικός πόλεμος δεν ήταν, όπως προαναφέρθηκε, στα σχέδια της ελληνικής κυβέρνησης. Χωρίς συμμάχους διαθέσιμους για έναν νέο πόλεμο εναντίον της ισχυρότερης Τουρκίας (Ελληνική Πρεσβεία Κωνσταντινούπολης, 1914) και με τη Βουλγαρία να καιροφυλακτεί για την αποκόμιση εδαφικών οφελών στην ελληνική Μακεδονία καθιστούσαν μια στρατιωτική επίθεση της Ελλάδας εναντίον της Τουρκίας ενέργεια στα όρια της αυτοχειρίας (Ριζάς, 2015, σελ. 23). Παρά ταύτα η επιδείνωση της κατάστασης στα παράλια της Μικράς Ασίας και η ένταση των διωγμών εναντίον των Ελλήνων με επίκεντρο το Αδραμύττιο, τη Φώκαια και τις Κυδωνίες από τα τέλη Μαΐου 1914 (Horton, 1992, σελ. 65–70· Συρίγος & Χατζηβασιλείου, 2022, σελ. 39), σε περιοχές, δηλαδή, με πλειοψηφικούς ελληνικούς πληθυσμούς, οδήγησαν αρχικά την ελληνική κυβέρνηση να απευθύνει, δια του πρεσβευτή της στην Κωνσταντινούπολη Δημήτριου Πανά, αυστηρό διάβημα προς τον Μεγάλο Βεζίρη που ισοδυναμούσε με απειλή πολέμου. Η προειδοποίηση της Ελλάδας, σε συνδυασμό με τις διπλωματικές ενέργειες, κυρίως της Αγγλίας και της Ρωσίας (Πλουμίδης, 2020, σελ. 110), απέφερε προς στιγμή αποτελέσματα, με την τουρκική κυβέρνηση να λαμβάνει κάποια μέτρα προστασίας των Ελλήνων (Πλουμίδης, 2020, σελ. 109).

<sup>1</sup> Τα νησιά του Βόρειου Αιγαίου είχαν κατακυρωθεί στην Ελλάδα με τη διακοίνωση των Μ. Δυνάμεων στις 31-1/13-2-1914 (Bosdari και συν., 1914).

Οι διωγμοί, ωστόσο, δεν σταμάτησαν κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών μηνών (Ριζάς, 2015, σελ. 21), με συνέπεια να ενταθεί η πίεση προς την ελληνική κυβέρνηση τόσο από τους εκδιωκόμενους πληθυσμούς που εισέρρεαν κατά χιλιάδες στην Ελλάδα, όσο και από την ελληνική κοινή γνώμη και την αντιπολίτευση για την ανάγκη λήψης μέτρων προστασίας τους. Έτσι, ο Βενιζέλος, μετά από προτάσεις στρατιωτικών, πολιτικών και διπλωματικών παραγόντων για ανάληψη στρατιωτικής πρωτοβουλίας, απηύθυνε στα τέλη Αυγούστου εμπιστευτική επιστολή στον βασιλιά Κωνσταντίνο παραθέτοντας του τους λόγους που επέβαλλαν την κήρυξη πολέμου στην Τουρκία (Πλουμίδης, 2020, σελ. 119):

.../ η Τουρκία διεξάγει από πολλού καθ' ημών πόλεμον ακήρυκτον. Αφού ηρνήθη να αναγνώριση την περί των νήσων απόφασιν των Δυνάμεων, ήρχισε και συνεχίζει έτι διωγμόν κατά του Ελληνικού στοιχείου εν Τουρκία ούτινος αγριώτερον ουδέν άλλον υπέστη ο Ελληνισμός. Διακόσiai πεντήκοντα χιλιάδες ομογενών εξεδιώχθησαν ήδη εκ της Τουρκίας, ενώ αι περισσότεραι των .../ ουσιαστικώς εδημεύθησαν.

Το αίτημα του τότε πρωθυπουργού για στρατιωτική δράση εναντίον της Τουρκίας συνοδεύτηκε από την προτροπή σύμπτυξης συμμαχικής σχέσης με τους αντιπάλους της Γερμανίας στον Μεγάλο Πόλεμο που ήδη μαινόταν από τον Ιούλιο. Μιας Γερμανίας η οποία, κατά τον Βενιζέλο, υποστήριζε «ολόψυχα» τους Τούρκους στις διώξεις τους εναντίον του «ομογενούς εν Τουρκία στοιχείου». Ενώ πίστευε ότι η προστασία του ελληνικού πληθυσμού θα επιτυχανόταν «διά της εν τω μέλλοντι υποστηρίξεως αυτού υπό των τριών μεγάλων Δυνάμεων» - Αγγλίας, Γαλλίας, Ρωσίας (Πλουμίδης, 2020, σελ.113· Ριζάς, 2015, σελ.29).

Ο Κωνσταντίνος απέρριψε την πρόταση και μαζί, τη φορά αυτή, την παραίτηση του πρωθυπουργού που τη συνόδευσε. Ακολούθησαν άλλες δύο παραιτήσεις τους επόμενους μήνες με το ίδιο επίδικo, τη συμμετοχή δηλαδή της Ελλάδας στον Μεγάλο Πόλεμο στο πλευρό της Αντάντ με αντάλλαγμα την περιοχή της Σμύρνης, που έτσι μπήκε στο κάδρο των ελληνικών διεκδικήσεων. Και τις δύο επόμενες φορές η παραίτηση του Βενιζέλου έγινε δεκτή και οδήγησε σ' αυτό που ιστορικά έχει μείνει γνωστό ως «Εθνικός Δικασμός» (Μαυρογορδάτος, 2016· Πλουμίδης, 2020, σελ. 113).

### Επιδίωξη διπλωματικής λύσης

Στο διπλωματικό επίπεδο η επιλογή που παρουσιάστηκε και εξετάστηκε παράλληλα προς τη στρατιωτική τέθηκε επίσημα στη συζήτηση στις αρχές Μαΐου του 1914 με πρωτοβουλία της Τουρκίας (Ριζάς, 2015, σελ. 20). Η πρόταση αφορούσε στην αμοιβαία «ανταλλαγή προσώπων και κτημάτων» και περιλάμβανε αφενός τους μουσουλμάνους της Ηπείρου και της Μακεδονίας που υπολογίζονταν στους 200.000, αφετέρου τους χριστιανούς του βιλαετιού της Σμύρνης και της Ανατολικής Θράκης (Πλουμίδης, 2020, σελ. 106). Το πλεονέκτημά της ήταν η αποφυγή, σύμφωνα με την πάγια τακτική του Βενιζέλου, ενός ελληνοτουρκικού πολέμου σε συνθήκες μονομαχίας (Συρίγος & Χατζηβασιλείου, 2022, σελ. 25–26).

Η απάντηση του Βενιζέλου δεν άργησε να έρθει και ήταν θετική υπό την προϋπόθεση ότι θα γινόταν σε εθελοντική βάση, θα αφορούσε σε αμιγώς αγροτικούς πληθυσμούς και θα υπήρχε ρευστοποίηση των περιουσιών των ανταλλαχθέντων πληθυσμών. Ακολούθησε και η υπογραφή προκαταρκτικής συμφωνίας τον Ιούνιο 1914 με

ταυτόχρονη συγκρότηση Μικτής Επιτροπής Ανταλλαγής, η οποία θα εξέταζε τις συνθήκες υλοποίησης της συμφωνίας και τις αιτήσεις που θα τις υποβάλλονταν για την εθελοντική συμμετοχή στην ανταλλαγή (Πλουμίδης, 2020, σελ. 106).

Η κήρυξη, ωστόσο, του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και η είσοδος της Τουρκίας στο πλευρό των Κεντρικών Αυτοκρατοριών ανέστειλε οποιαδήποτε διπλωματική επαφή των δύο κρατών. Ταυτόχρονα όμως προσέφερε στον Βενιζέλο τις γεωπολιτικές και στρατιωτικές συνθήκες που, ως μέλος μιας ευρύτερης συμμαχίας δυνάμεων, θα του επέτρεπαν να διεκδικήσει τα Μικρασιατικά παράλια –«παρακάμπτοντας» την Κωνσταντινούπολη– να εκπληρώσει τους εθνικούς πόθους για την απελευθέρωση των αλύτρωτων Ελλήνων και συγχρόνως να διασφαλίσει την παραμονή του εκεί ελληνισμού στον τόπο του.

## Συμπέρασμα

Η σημασία των γεγονότων του 1914 και ο καθοριστικός τους ρόλος στη διαμόρφωση των επιλογών του Βενιζέλου αναδείχτηκε σε δύο κρίσιμες ιστορικές συγκυρίες που ακολούθησαν και αποτέλεσαν αδιάσπαστη συνέχεια τους. Η πρώτη αφορά στο 1919, όταν ο Βενιζέλος συμμετείχε, με την πλευρά των νικητριών χωρών του Μεγάλου Πολέμου, στις συζητήσεις για τον διαμοιρασμό της ηττημένης Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Βασικός του στόχος στις διαπραγματεύσεις ήταν η ελληνική κατοχή της περιοχής της Σμύρνης με την πολυπληθή και εύρωστη οικονομικά ελληνική παρουσία έχοντας πάντα στη σκέψη του τα γεγονότα του 1914. Γνώριζε πολύ καλά ότι η διατήρηση των εδαφών αυτών από τους Τούρκους θα αποτελούσε την καταδίκη των ελληνικών πληθυσμών σε εξόντωση.

Η δεύτερη και πλέον δραματική συγκυρία αφορά στο 1922, όταν κλήθηκε να διαχειριστεί, σε περιβάλλον απόλυτα αρνητικό για την Ελλάδα, την τύχη του μικρασιατικού ελληνισμού στο σύνολό του. Και στη δυσμενή αυτή περίπτωση, μετά την ολέθρια αποτυχία της διαφύλαξης με στρατιωτικά μέσα της παρουσίας των Ελλήνων στις πατρογονικές τους εστίες, ο Βενιζέλος υπέγραψε μια νέα ελληνοτουρκική συμφωνία υποχρεωτικής πια ανταλλαγής πληθυσμών (Ριζάς, 2015, σελ. 20). Κι έτσι ο ανησυχών για τον ελληνισμό της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας το 1914 και απελευθερωτής του το 1919 έγινε, σ' ένα παιχνίδι της μοίρας και σε μια ακραίου ρεαλισμού συνομιλία με την ιστορία, ο άνθρωπος που έγραψε τον τραγικό επίλογο της μακραίωνης παρουσίας του στην Ανατολική Θράκη, στη Μικρά Ασία και στον Πόντο τέσσερα χρόνια αργότερα οριστικοποιώντας τον μεγάλο ξεριζωμό.

## Βιβλιογραφία

- Βερέμης, Μ.Θ. (2022). 22 ερωτήσεις και απαντήσεις για το '22. Μεταίχμιο.
- Horton, G. (1992). Αναφορικά με την Τουρκία. Προξενικά ντοκουμέντα των ΗΠΑ (μτφ. Ο. Μαύρου). Λιβάνης.
- Μαυρογορδάτος, Θ. Γ. (2016). 1915. Ο Εθνικός Διχασμός. Πατάκης.
- Πλουμίδης, Γ. Σ. (2020). Τα μυστήρια της Αιγηΐδος. Το μικρασιατικό ζήτημα στην ελληνική πολιτική (1891-1922) (3<sup>η</sup> εκδ.). Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Ριζάς, Σ. (2015). Το τέλος της Μεγάλης Ιδέας. Ο Βενιζέλος, ο αντιβενιζελισμός και η Μικρά Ασία. Καστανιώτης.
- Συρίγος, Α. & Χατζηβασιλείου Ε. (2022). Μικρασιατική Καταστροφή. 50 ερωτήματα και απαντήσεις. Πατάκης

## Αδημοσίευτες Πηγές

- Βενιζέλος, Ε. (1922). Τηλεγράφημα προς το Υπουργείο Εξωτερικών. Ανακτήθηκε από: <http://www.venizelosarchives.gr/rec.asp?id=10205>
- Bosdari, A., Demidov, P., Deville, G., Elliot, F., Quad, A., Szilassy, G. (1914). Διακοίνωση προς την Ελληνική Κυβέρνηση για τα νησιά του Αιγαίου. Ανακτήθηκε από: <http://www.venizelosarchives.gr/rec.asp?id=817>
- Ελληνική Πρεσβεία Κωνσταντινουπόλεως (1914), Σημείωμα προς τον Ε. Βενιζέλο σχετικά με αναφορές Τούρκου πρεσβευτή για αποτυχία σύναψης συμφωνίας Σερβίας-Ρουμανίας-Ελλάδας. Ανακτήθηκε από: <http://www.venizelosarchives.gr/rec.asp?id=1158>

## Διαδικτυακές Πηγές

- Ιστορικό Αρχείο Μουσείου Μπενάκη, Αρχείο Ελευθερίου Βενιζέλου (2023). Ανακτήθηκε από: <http://www.venizelosarchives.gr/res.asp>



**Το Δικαίωμα  
στην Εκπαίδευση  
/ Διαπολιτισμική  
Παιδαγωγική,  
Επιμόρφωση  
Εκπαιδευτικών  
και Εκπαιδευτικές  
Πολιτικές**

# Challenges in the implementation of the right to education for refugee children in Greece and Sweden: Theoretical promise or real practice?

Lamprina-Maria Gkavardina ☯ Victoria Banti-Markouti

Hellenic Open University

The worldwide migratory crisis leaves people fleeing persecution (i.e., asylum seekers, unaccompanied minors) highly exposed. This hardship intensifies for young refugees' cognitive production and conformity. Refugee education is addressed as a fundamental right for young refugees in both countries examined, where they are admitted to reception intercultural classes and language lessons. However, the authors deem the quality of legal planning towards intercultural refugee education embryonic, failing to transform efficiently into practical consolidation. Profound intercultural education and access to it, in many cases, are at stake due to challenges concerning the implementation of refugees' social rights, such as decent living conditions, documentation, etc. The paper firstly examines the legal provisions towards language education for young refugees in Greece and Sweden and their implementation, considering both planning and reality. Quality refugee education should be articulated by all legal agents and educational practitioners in all EU member states as a fundamental public right indiscriminately and not as an elitist good. The sociopolitical reality in both countries is quite different to their legal frameworks, showcasing several challenges in applying equality education. Hence, the authors evaluate the legal framework of refugee language education and assess its implementation by observing and comparing the literature reviewed, while juxtaposing it with actual facts. The aim is to pinpoint the line between the theoretical promise and the real practice.



## Keywords:

Right to education, legal framework, language education, asylum seekers, practical implementation

## Introduction

Migration's multidimensional hardships affect vulnerable groups (i.e., children, women, people with disabilities, etc.) largely, exposing them to intersectional violations of their rights. The global migratory crisis' impact, leaves 40% of youths and minors seeking asylum and an unprecedented backwash effect of 60% of underage refugees being out of school worldwide (UNHRC, 2020). In particular, from 280 million displaced people worldwide (UNHCR, 2020), 36 million were children seeking asylum and international protection, so it is critical to address child refugees experiencing (forced) migration, not failing to consider that they often are victims of conflict, exploitation, persecution

(IOM, 2019), trauma and prolonged pathogenesis (Horning et al., 2020). Reflecting on these numbers, we prioritize children refugees' vulnerability as more critical than adults' vulnerability. Vulnerability is examined as neither a value free concept nor in linearity with policy making. But instead, as a crossroads where multiple loci of subjectivities intersect, unmasking several challenges on legal planning (Schweiger, 2019, p. 49). The challenges that may pertain to children refugees' prioritization as more vulnerable are in close proximity with educational policing, while the backwash of risk-bearing factors have a great impact on children's cognitive development, dependent and determined by the type of education they received and will receive upon arrival, among others (Daud et al., 2008, p. 2). Child refugees' cognitive development is highly influenced by settling in fresh socio-political spaces, thus making them overtly more vulnerable in terms of receiving quality education and access ultimately (Shamieh & Sawalha, 2020, p. 253). In addition, illiteracy, a risk-bearing factor pertinent to other risks produced by it, renders the illiterate person susceptible to all kinds of their rights infringement and exploitation, a situation amplified for child refugees (ibid.).

Principally, the right to education, although exalted in 1948 by the United Nations, read as a second phase right attestation, becoming a reality after the Convention in 1951, in respect to the status of refugees, and strengthened by the 1989 Convention circling the rights of the child. Education's legal framing was the main issue of discussion and concern. Before 1951, the right to education appeared as value-free while more than 75.000 children were out-of-school, and they still are, exacerbating the already critical reality (Aydin & Kaya, 2017). In this respect, our focus addresses Greece's and Sweden's legal frameworks, as two important European reception countries border-defining the Schengen area at the South and North respectively (European Parliament, 2020). Their policies towards the right to education and child refugees' assimilation in mainstream classes are different, and although there is a gap of 14 years regarding their membership to EU (European Commission, n.d.), Sweden seems more prepared. This gap has proven to be critical regarding policing, if we consider that Sweden's accession to EU coincided with EU's renewed regulation on migration while maintaining a regime mostly of immigration at the time, in contrast to Greece's emigrating status still until recent times (Kallianteri, 2021, p. 15; Cetrez et al., 2020, p. 17).

Moreover, the patterns and qualities of migration, highly impact planning and assimilation. Class, previous education, time, contemporaneity of EU regulations coinciding with civil or economic factors, reformed migration patterns between migratory waves, and migration results, planning and policing in both countries. Drastic EU measures to alleviate the crisis, (i.e. blocking the Balkan route and EU-Turkey agreement (Weber 2017, p. 22)) were employed. The Balkan route never fully closed for Greece. Movement relied on smuggling, border control and strict pushbacks resulting in people being glued to Greece's preparatory policies in hotspots (Abikova & Piotrowicz, 2019, p. 253; Crul et al., 2019, p. 3), which transformed from a transit country to a country of settling (Koehler et al., 2022, p. 16). Contrastingly, it closed for Sweden, mitigating the increasing influx of people and organizing more successfully in policy planning and refugees' needs management (Crul et al., 2019, p. 3). Moreover, statistical VAT differentiations among the two countries showcase a gap in taxation performance, whereas the gaps between Vat Total Tax Liability (VTTL) and VAT



revenues in Greece are larger than in Sweden (European Commission, 2020, p. 17), signifying Greece's problems in government debt and debt per capita (Liapis et al., 2013, p. 64).

In this respect and although both countries took immediate action (Tzoraki, 2019; Bunar, 2017; Hedman & Magnusson, 2019) and despite their difference in resource reserves, issues that stall refugees' inclusion in education appear equally in both (Denkelaar, 2018, p. 16). Therefore, we negotiate on the challenges both countries face in applying successful educational planning for newcomers, each presenting different incapacities, both in quantity and quality, but in relation to their respective sociopolitical capacity or vulnerability. The ramifications of (non)proper education determine the socialization, communication, acculturation of newcomers and, thus, education as a universal right should be catered by all legal agents and societal planning indiscriminately (AIDA, 2020).

## Greece's reality

### The Sociopolitical Context of Greece

Geo-politically, Greece either becomes a transit point or the land of opportunity for traumatized persons seeking healthier living realities and standards (Palaiologou et al., 2018; Kantzou et al., 2017). Traditionally a country of emigration rather than immigration, experienced a mild reform following the advent of repatriated Greeks, prior to the transformation caused by the Syrian conflict. Between 2015–2016 almost 820.000 people reached Greece by water, interrupting policy planning and causing the Greek government to deem this year as *preparatory* (Ministry of Education, 2016, as cited in Palaiologou et al., 2018). The number slightly decreased between 2015–2017, only to triple the year after (Tzoraki, 2019). As of 2020, Greece was home to approximately 120.000 refugees and asylum seekers of which around 40% were children aged 6 to 15 years old (Tzoraki, 2019; Papapostolou et al., 2019). During 2015–2021 severe crises have caused, in turn, not only socio-political reformation but an imperative for educational shielding towards young refugees (AIDA, 2020). Specifically, during the school year 2020–2021 almost half of the refugee children were not enrolled in school, although the percentage might be higher (AIDA, 2020).

By the end of 2016, several organizations and volunteers were called by the Ministry of Education, Research and Religious Affairs to apply for credibility benefits to continue providing accredited educational support (Palaiologou et al., 2018). In addition, the Ministry appointed a committee in generating an integration plan towards young refugees in compulsory mainstream schooling or moderating reception classes (Tzoraki, 2019). These classes were issued for every of the following years between 2016–2021, where the policies of the Ministerial agency focused on intercultural education and learning Greek as a second language (Kantzou et al., 2017).

### Refugee Education in Greece - Legal framework

Going deeper, legal policies and planning existed long before 2015, although in their infancy. According to article 15 IPA, asylum-seeking children are entitled and even required to attend primary and secondary schooling, demonstrating a further detail in assimilating refugee students (AIDA, 2024a). It is worth mentioning that the Greek government decreed Law 3386/2005 to solidify equity in the right to education for

both nationals and migrants, to promote quality education for natives and the other by offering intercultural education. With Law 2413/1996 the foundations to meet the needs of the increasing heterogeneity were set. Law 3879/2010 also highlighted the right to enroll in reception classes as a radical educational program for migrants' assimilation in mainstream education.

Following the peak of migration in 2015, the Greek government signed the Law 4415/2016 decreeing provisions for the reformation of intercultural education within all official and non-official facilities. This, supported by the Ministerial Decision 152350/GDA/2016 for the proper organizing, function and coordination of reception facilities and preparatory afternoon classes (DYEP) for all children of compulsory education age, catered also for the proximity of the school units and untroubled accessibility to either morning or evening classes (AIDA, 2021). A second Ministerial Decision, 131024/DI/16, reinforcing the provisions of Law 3879/2010 circling the Zones of Educational Priority, by implementing ZEP into morning primary schools as well as elevating the type of education offered (Palaiologou et al., 2018), accompanied with two circulars (i.e. no.108457/D2/4-7-20161 and F1/143733/D2/7-9-201612), referring to the registration of migrant children at school, any time of the year and on hold of their credentials (ibid), strengthened the law. In addition, Joint Ministerial Decision 139654/ΓΔ4/2017, reshaping the one of 2016, assigned monitoring of DYEP classes to ensure the best educational planning for students attending them (AIDA,2024a), but also ensured functional distribution of pupils at schools. Furthermore, Law 89963/Ε2/23-7-2021 reshaped under-staffing and decreed the secondment of teachers in DYEP and RECs to meet the challenges of poor quality in school time.

In addition, among the legal provisions in Law 4636/2019 that declare explicitly the right of protection to refugees suffering from violence, persecution, etc., the right of international protection, the right of stay, provisions also address compulsory education for young refugees, under article 28. Though, it is addressed as a responsibility on behalf of the refugees and not as a right, signifying many challenges to it, considering also the standpoints of every refugee (AIDA,2024a). According to this law, education for refugee minors is accessible at the levels of pre-primary, primary and secondary classes at public schools, a process that is being constantly monitored and supported by regulating bodies, who provide new educational tools and methods to achieve intercultural education and inclusion (Eurydice, 2024; AIDA, 2024a). Also, in cases of non-compliance the state has the right to penalize any adult, either guardian or parent of the child according to the current provisions of the prefecture.

### **Educational Program/Practices in Greece**

The Greek Ministry of Education in collaboration with local Municipalities, Vocational training schools, Universities, Community centers, NGOS, Second chance schools, Lifelong learning centers and Centers for Greek language learning, designed and run language programs via various projects<sup>1</sup> to promote interculturalism in curricula (Kantzou et al., 2017), and address the language barriers. Ministerial decision 102635/ΓΔ4/31-07-2020 organized ZEP classes in two levels to accommodate teaching Greek

<sup>1</sup> Project Helios.

as a second/foreign language, also addressing refugee students' different skills and attainment in it (Eurydice, 2024). Supportive to those, refugee education is also addressed through intercultural schools in all levels of compulsory education (ibid.). Both intercultural and minority schools in the country operate at the same buildings as the regular classes to eliminate exclusion and distance between refugee and national students (Kesidou, 2019, p. 151). Furthermore, child refugees have access to remedial and compensatory teaching, and to supportive educational tools for students with learning difficulties (Eurydice, 2024). This access came under further Ministerial Decisions, i.e., 109285/Δ1/07-09-2021 as far as remedial teaching is concerned but also through decisions like Φ1/42235/Δ1/22.04.2024 and 99406/ΓΔ4/04.09.2024 linked to regulations for ZEP classes at both primary and secondary levels respectively (Eurydice, 2024), where Greek learning as a second/foreign language takes around six hours weekly.

Notwithstanding that within the different DYEP and ZEP centers refugee students are taught the same subjects as in regular classes, the educational process is tailored to their linguistic needs (Eurydice, 2024). The International Educational Policy in collaboration with the E.U., designed further linguistic material to fit all linguistic needs and training for teachers and other volunteers (Kolympari, 2017). Despite the shortcomings and the minimum resources, handbooks like *Geia sas* and *To mikro mou lexiko* were designed as language supportive material for students learning Greek as a second/foreign language in ZEP and DYEP classes (Manoli et al. 2021, p. 9; Papapostolou et al., 2020, p. 14). In addition, tailored bilingual material like, e.g., *Ellinika A* (Simopoulos et al., 2010, as cited in Kantzou et al., 2017, p.2 8), and official bilingual handbooks and guides like *Ftou Kai Vgaino* (Simopoulos et al., 2019) and *Entaxei* (Simopoulos, 2016) were introduced. These educational manuals accommodate experiential learning and multilingual settings in English, Greek, Arabic and Farsi, as well as glossaries facilitating refugees while learning. Beyond these guides, the bilingual dictionary *Gefyres* was introduced (Simopoulos, 2016) in Greek and Arabic. Moreover, following the 2022 migration flow from Ukraine (ICMPD, 2023), *Entaxei* was enriched with translations to Ukrainian, Russian (Simopoulos & Papadopoulou, 2022) as well as French, Somali and Turkish (Simopoulos, 2023) according to the latest applications for international protection per nationality rates (Hellenic Republic c, n.d.). Furthermore, hands-on and experiential learning, introduced by programs like *All children in Education* (ACE) by Unicef (European Commission, n.d.), offering in-school and out-of-school support to refugee students and their families, in regular subjects but also in Greek as a second/foreign language (European Commission, n.d.) or *Schools for All handbook of 31 Activities* (Aroni et al., 2022), a guide that helps teachers organize and implement successful practices were implemented to current curricula. Digital tools like the *Akelius* platform (Unicef, 2024, p. 10) were employed for better results.

UNICEF and the Secretariat of the Ministry of Immigration and Asylum introduced *A guide to tomorrow*, for professionals (Unicef, 2022), offering training around intercultural education, guidelines and manuals for professional and psychological counseling among others (Asvesta et al., 2022). Other projects like *Elix's "Learning for Integration Project"*, provide in- and out-of school language support to refugee students (European Commission, 2019, p. 14) and *"Blend-In"* familiarizes refugee students with the culture of the host country, available as a mobile app or

a training handbook for instructors (European Commission, 2019, p. 25). Beyond these, storytelling as well as interactive educational games and activities are utilized by teachers, who adapt them to the official curricula (Papapostolou et al., 2020, p. 14). “Teaching about Refugees” also, although not a bilingual handbook or glossary, accommodates methodical instructions and planning for teaching multicultural and multilingual classrooms (UNHCR, 2019).

Access to tailored curricula is also available in tertiary education, where refugees are entitled to enroll in classes that meet their needs in integrating to the Greek society. Special programs for refugee (under-, post-) graduates are offered, to help them finish or continue their academic careers and issues language licenses or L1 support in Farsi or Arabic.

### **Lived experiences/Challenges**

Most of the children refugees remain in detention for long periods of time, living in poor conditions, i.e., in several tents or Reception and Identification Centers, where they are subjected to numerous risks in terms of their physical, mental and or sexual integrity and health, with the statistics being against young girls or unaccompanied youngsters (Horning et al., 2020; Huemer et al., 2009).

Poor housing, lack of transportation, under-staffing, imperfect educational facilities and planning often hinder schooling assimilation and vulnerabilize most the illiterate or those having limited prior education. Although the Joint Ministerial Decision of 2017 foresaw the same decisions until the previous school year (i.e., 2023–2024), stressing the need for supportive reception classes, in reality challenges in attendance, staffing and expertise are evident (AIDA, 2024a). Attendance rates in particular decreased in the school year 2022–2023 due to under-staffing and poor housing as a backwash caused by the closure of the Estia<sup>2</sup> integration program (AIDA, 2024a). Drop-out rates were also high the previous years, according to Refugee Education Coordinators (RECs) due to their living conditions (Tzoraki 2019, p.7). Attendance, a first instance challenge, is also impacted by delays and gaps in administrative processes as applied by Asylum law in the country (Mamali & Arvanitis, 2022, p. 32). In the worst-case scenario, children are often deprived of the essentials, are victims of hunger, psychological disorders and post-traumatic stress, as they come to a reality that cannot foster adequate planning (AIDA, 2020).

On the other hand, implementing first language teaching at schools would increase the refugee students’ cognitive skills and capacity in learning Greek as a foreign/second language, while their reciprocal impact is long before registered as key (Sparks, 2012, as cited in Andreou & Segklia, 2017, p. 62). Nevertheless, first language teaching and learning is absent, if not avoided, in reception and preparatory classes in Greece (Gkaintartzi et al., 2015, p. 62), fixating the dire situation refugee students experienced. Reasons like lack of awareness towards students’ learning difficulties, cultural and linguistic locations or capacity-defeatism often due to lack of expertise (Fotiadou et al., 2022, p. 40) are most common, beyond the aforementioned.

<sup>2</sup> Emergency Support to Integration and Accommodation Scheme.

## Sweden's Reality

### The Sociopolitical Context of Sweden

Sweden, like Greece, a country of roughly 10 million people, is more popular for its strong welfare provisions and system (Bunar, 2017). Already in 2016, mainstream schools were receiving more than 1.3 million children, of which 50% were minors (Eurostat, 2022), enrolling in primary compulsory and upper secondary schooling. The Swedish state articulated an educational program with respect to SLL and tailored syllabuses implementing, actively, newcomers' L1s (Bunar, 2017; Hedman & Magnusson, 2019). In the following years, the number of unaccompanied child refugees decreased, although child migration remained a reality until recently during the Ukraine conflict.

In the break of the crisis, the Swedish State seemed also unprepared in the beginning. However, within a few months Sweden performed clear planning towards education and assimilation processes for children refugees' access in schooling. Sweden respects and protects language minorities that are regulated by the Language Act (SFS 2009:600 Språklag) where all languages are equal and welcome, and has already outlined provisions for providing mother language learning and teaching from the 60s (Righard et al., 2019; Loona & Wennerholm, 2017) although in its early days and mostly supportive for immigrant students (Cetrez et al., 2020, p. 17). The nascent multilingual need and language planning boomed in later years. Respect to multilingualism was key to future planning towards the inclusion of all minority languages in all stages of education. People immigrating to Sweden have the right to L1 education and manuals in their mother languages and the right to access SFI, receiving Swedish language lessons (Righard et al., 2019, pp. 3-4). Also, a wealthy and healthy society, politically, economically and educationally, demonstrates two times the Greek percentage of GDP per capita according to Eurostat statistics (2022), high literacy levels and one of the highest employment rates among OECD members (McDiarmid et al., 2022). That being said, Sweden also demonstrates a low percentage of school dropouts that mirrors the country's methodical state apparatus and planning.

### Refugee Education in Sweden - Legal framework

The Swedish state takes education seriously, already completing fourteen full years of the implementation of the Language Act (SFS 2009:600), consolidating the languages spoken in the country, including also the Swedish sign language. The Act centralizes the Swedish language as the official language but not superior, illustrating also provisions for the several minority languages present, i.e., Yiddish, Sámi, Finnish languages, etc. (Landqvist & Spetz, 2020). Global legal planning prioritizes basic education as mandatory for children aged 4–16 years old, although the age brackets might vary among countries. Schooling in Sweden has been compulsory long enough and is addressed by the Compulsory School Ordinance, under which children in Sweden are entitled to official schooling from year 1. Both legal provisions enclose high respect for all languages, recognizing them as equal and stressing for the active presence of L1 within official curricula and instruction (Righard et al., 2019). In more recent times, the Education Act, active almost since half a decade ago, decrees that child refugees have equal rights towards education as nationals and are entitled to attend any grade of official and non/un-official schooling (Denkelaar, 2018).

Focusing on the practices and legal provisions implemented after the migration crisis in 2015, Sweden demonstrated a student-centered agenda where the asylum-seeking students received preferential treatment in terms of answering to their needs immediately and not be seen as favoritism against nationals. Almost 1.3 million child refugees enrolled in mainstream schooling, which attests the success in legal planning. Particularly, quality education for newcomers was sealed by diagnostic tests that monitored previous literacy and numeracy levels, with duration strictly up to two months after the child's arrival. These diagnostic tests are the responsibility of each school separately and the principals are the executive body of placing a student to either a preparatory or regular class based on the tests (Hedman & Magnusson, 2019).

Adding up to the legal framing practices, as of January of 2017 all grades of education must comply with the Discrimination Act (SFS 2008:567), where schools bear the obligation to actively include gender, ethnicity, disability, etc. parameters in practicing quality education. Just as importantly, principals carry the responsibility of scrutinizing periods of students' absence and act against it (European Commission, 2022).

### **In Educational settings and Practices**

Refugee and migrant students in Sweden are entitled to enroll and follow official and non-official education, partaking in primary, secondary and tertiary education under the same terms as nationals. Regarding primary education, a child refugee is accustomed to attending preschooling centers, either regular or night preschools for at least 4 years from the age of 1. Similarly, they can enroll in the various alternative preschool institutions, namely the parent co-operations and daycare centers, which answer to the 27% of preschoolers' enrolment. Parent co-ops abide by national laws and rules for public schools, yet they follow an independent management of the school unit, where parents' roles are not only participative but also administrative (Garvis, 2018). Although preschool classes addressed to this age bracket were voluntary, in 2018 became compulsory.

All 5-year-olds residing in Sweden can attend a year of preparation schooling prior to their enrollment to mainstream elementary education, which lasts nine full years and is organized in various stages. The first level is part of primary education for children aged 7–9 years old, then follows secondary education, with lower secondary level for students aged 10–12 and upper secondary for 13–15 year old children. Those two respective stages have their own character, the former is the continuation of primary education and is compulsory, while the latter is part of voluntary schooling, structured in three-year duration of different programs fitting all needs. These various directions might answer to national programs that are a preparatory level for tertiary education or vocational training, the introductory programs for people who do not qualify for the national program agenda and programs addressed to sports education, etc. (Denkelaar, 2018; Nordic Health & Welfare statistics, 2022).

Remedial teaching as part of special education, in both primary and secondary grades, is established within the Swedish school system where students are offered teaching at home in case of illness, programs for learning disabilities, etc. Tertiary

education, organized in universities, colleges but also folk schools are available resembling Greece's night schools for adult preparative teaching for higher education.

### **Educational Program/Practices in Sweden**

Legal infrastructures address children refugees-oriented educational practices, centralizing their needs, strengths, weaknesses and linguistic repertoires or cultural identities within schooling. The comprehensive program for newly arrived students in Sweden is arranged in four principal levels, implemented with various practices and techniques according to each school community or municipality.

Refugee education mandates immediate schooling for all children, either undocumented minors or children being granted Swedish citizenship, addressing all levels of education without exception (Crul et al., 2019). The second level are the preparatory classes with a strict duration of two years, where refugee and migrant upper secondary students enroll to introductory classes that might be either independent or part of the regular class to accomplish reciprocal learning and direct assimilation (*ibid.*). During these classes, diagnostic tests monitor background education and students enjoy active language support while learning (Tajic & Bunar, 2020). Moreover, special support is given to children refugees within class, by teaching and learning in their respective L1s parallel to SLL. This special teaching model, including instruction of ordinary curricula in the students' L1s, is compulsory and supported by specially trained itinerant tongue teachers, primarily provided during regular classes, individually or in separate teaching groups if necessary (Paulsrud, 2022). In addition to L1 instruction, refugee students also receive Swedish as a second language classes, which are also based on curricula content and are simultaneous to L1 instruction (Berglund, 2017).

The Swedish teaching practices address the students' linguistic and cultural identities as well. This conscious teaching begins already from the preschool years where students participate in activities that are based on multiliteracies education, translanguaging and transformative teaching in promoting the full cognitive performance of students, putting them at the center of the teaching-learning process. Parents are also involved at preschools and primary schools where they engage in reciprocal learning and teaching with students in practice (Hedman & Magnusson, 2021). Also in some municipal areas, teaching is a collaboration among peers of different linguistic repertoires (*i.e.*, role-playing) within regular subjects. In many cases, schools use background music to create calm and safe spaces for young learners and promote dialogue in class (Ferguson-Patrick, 2020; Simón Burgos, 2021).

Curricula and individual subjects also deviate from normative structures, respecting creativity, reducing pathogenesis and promoting identity work and expression to boot. Mainstream subjects like PE and RE, are substantially transformed within Swedish schools to fit the diverse necessities. Particularly PE is culturally attentive and specific (*e.g.*, gender segregated lessons like dance or swimming lessons only for boys or girls respectively or individual training for students with zero experience in sports) to ensure students are left empowered and attached to the class (Berglund, 2017). Regarding RE, schools completely avoid teaching one certain religion, but instead promote dialogue, individual expression, welcoming all religions in class (McDiarmid et al., 2021). Both techniques, along with the implementation of



cooking and drawing activities while learning, promote a threefold remedy against pathogenesis and trauma that many students suffer from, focusing on coherence, comprehensibility and manageability in learning (Cseplö et al., 2022; Mock-Muñoz de Luna et al., 2020).

Supportive to all, storytelling is also an essential technique of battling pathogenesis and reducing trauma. Not only municipalities, but also a variety of NGOs in Sweden, like Hero2B, implement the practice of “entertainment-education” (Flesner et al., 2019, p. 4) as a reciprocal direction towards mental health and cognitive development. Schools in Gothenburg organize regular theater visits to plays that broach sensitive matters. “The Jihadist” and “The Others”, to name just a few, were two theatrical plays that promoted critical thinking and discussion, attachment to many students or an opportunity to identify important terms like otherness in education, in society, etc. and communicate difficult subjects (Sweden Sverige, 2022). Naturally then, these fruitful communicational sessions and dramatization of complex or taboo notions create fertile ground for personal narrations, disagreement, awareness and identity stories that empower students to consciously decipher meaning through experience (Lansing, 2022; UNHCR, 2021).

### **Educational extracurricular projects**

Moving outside school communities, Swedish society has many more to offer to child refugees adding up great quality to their assimilation in every institution. The abundance of projects that aid education, offer multilateral teaching opportunities, which are always in view of individual needs, sensitivities, strengths, etc.

“Children Waiting & Children Starting” is an initiative of the municipal area of Malmö, for the asylum-seeking children and their families who are on hold of their asylum applications. Keeping in mind the rationale of entertainment in education, refugee families engage in drama, art and music activities during their applications pending status. Music also is quite appreciated and deemed as an effective remedy to battle any hardship, and some schools, if not all, organize music classes that are not part of the official curricula yet hosted in each school’s canteen. Regarding the linguistic barrier and diversity in learning potential, schools majorly use SVT Språkplay application in teaching. Språkplay, an interesting tool for refugees to learn SLL, launched three applications that are compatible with Android and IOS for mobiles, tablets and the web, which offers among other things, subtitles to films, series in both Swedish and other languages and bilingual dictionary options, making it an all-around tool in teaching and learning (UNESCO, 2022).

Equally important in increasing refugee integration radically are the various social clubs and associations that organize many outdoor activities, nature schools and drama-based initiatives that offer tailored films for refugee students to promote reflex empathy and understanding of migration and its paraphernalia (Sweden Sverige, 2022).

A further instance of successful legal planning towards education are the noteworthy family centers in many municipalities, which direct the interest for family welfare and they are places of socialization and support. These centers are powered by trained staff on mental health, natal health, education and other related fields to promote inclusion and prosperity.



## Challenges

Sweden's advanced educational policing towards immigrants and the crisis also presents some notable challenges noticed in all levels of the social space. Sweden dynamically launched integration policies and practices in view of respect towards multiculturalism, diversity and non-discrimination (Kallianteri, 2021, p. 53), though imponderable agents came forth in questioning the effectiveness of these measures.

Unlike the Greek policing system for class distribution, Sweden experiences a great deal of uneven distribution among municipalities which lessens students' performance at school. Also, this uneven distribution weighs on some municipalities and schools more than others, creating also notable social and economic restraints in terms of functionality of the social chain (*ibid.*). This causality is also observed regarding the refugees' living locations and circumstances, where suburban and rural areas are the most popular places of refugee communities' presence and often the socioeconomic status is lower. Also, education being a right but not an obligation in Sweden, which causes some children not attending school at all or increased levels of dropouts (Crul et al., 2019, p. 4). This in turn creates delays in identification and by extent accessing the educational system, which puts UAM at risk of not receiving quality education (Aleghfeli & Hunt, 2022, p. 6), while at times the subjects they attend are not appropriate for their level and share a class with much younger peers (Crul et al., 2017, p. 64). Moreover, a difference among the statuses of teachers is also observed, where SSL teachers might be given less credit than regular ones, despite they are skilled, implicitly creating segregational spaces for students attending SSL classes (Crul et al., p. 10). Like Greece's case with separate preparatory classes for refugee students, Sweden also deals with the challenge of creating elite and non-elite students.

## Suggestions-Discussion

All things considered, both countries' response to intercultural education was late, demonstrating their poor resources. L1 teaching in their curricula came with limitations, due to the lack of staff or resources in general (AIDA, 2021), although they align with the provisions of the Convention of 1951 circling the Status of refugees, addressing their stay and the three-fold principle of non-discrimination, non-penalization, non-refoulement accompanied by some fine points.

In detail, Sweden demonstrates stricter provisions circling refugees' entry, which might be denied if they lack a visa, a residence permit or a passport according to the Aliens Act (Migrationsverket, 2021). The residence permit is granted only if the individual is capable of supporting himself according to the Aliens Act (*ibid.*). Also, with no official or tailored provisions for newly arrived students, their education aligns under the Education Act, meaning that if not registered to the Swedish education system before 18, they cannot enroll in upper secondary schooling, and no official planning caters for them (Svensson & Eastmond, 2013). Contrastingly in Greece there is no age limit and a child can enroll anytime. Another difference, explaining why Greece remains a transit point more often than a destination country, is the requirements of naturalization. In Sweden, citizenship is granted to a person living and working at least 5 years in the country, regardless of their level of Swedish language (Righard et al., 2019, p. 4). The non-compulsory status of learning the language, creates challenges

in refugee education and their integration in the social space. In Greece by contrast, except the covered socio-economic status, persons must demonstrate adequate capacity in Greek language, culture and history (AIDA, 2024b), a great challenge for refugees. Moreover, Article 28 of law 4636/2019, obliges all children aged 6–16 to attend school in Greece (AIDA, 2021), while in Sweden this is discretionary for refugees but compulsory for nationals (Denkelaar, 2018).

Greece can benefit from the Swedish paradigm, while it appears to successfully and steadily meet the needs of newly arrived students, when Greek practices or programs often fade away due to politics and economics. In fact, Sweden offers introductory programs and tailored courses (AIDA, 2021) and teaching and learning in refugees L1s as a common practice in formal education, hiring also multilingual teachers, whereas in Greece, L1 classes are part of non-formal education and therefore NGOs (Crul et al., 2019, p. 10). Beyond language curricula, we observe a similarity linked to RE. Both curricula aim at democracy and respect of human rights, freedom of religion and peace as a fundamental right (Antera, 2020, p. 18). Nevertheless, challenges circle the actual curricula, namely inclusion of other religions beyond Christianity (ibid.). RE reinvention aims to promote cultural exchange and stop victimizing identities in favor of others, a practice unfortunately applied extensively through RE books at schools (Kotronia, 2021, p. 40). The Educational Policy Institute, *ΙΕΠ*<sup>3</sup> in Greek, set up a committee responsible for suggesting changes for the RE curricula at primary and secondary education. These suggestions extensively left out the traditions, symbols and symbolisms, and customs of Judaism and Islam (ibid.), as well as excluded respect and awareness towards religious otherness from its learning outcomes (pp. 45–46). Another issue is that new books in RE have censored even nudity by covering famous artworks with prude imaging (Kotronia, 2021, p. 59). All these add up to Greece's incapacity in applying inclusive material and/or inter-religious education at RE (Argiri, 2022, p. 30) as well as the role of the state Church in cultivating a fixed national identity (Antera, 2020, p. 21). Inter-religious education is a branch of intercultural education and thus represents everything that interculturalism aims for.

Correspondingly, PE and IT classes, it is suggested, to be invigorated and instrumentalized fully respectively. Organizing visits to games, creating transcultural dance events in collaboration with international school communities will transform students from learners to teachers dynamically and also improve their mental health and mentality. Regarding the IT class, which still neutralizes students' agency or at least lessens students' performance, could be organized to demonstrate a real-time goal during class (e.g., buying online etc.), introduce digital tools and the potential of the hardware and software at disposal. The same applies for the robotics classes recently taking over education. Far from its instrumentalization, robotics class should become official and stimulatory to fit to the technology development of the era.

Finally, yet importantly, education should implement culture as a remedy, battling mental instability, feeling of being the lesser, troubles in perception, cognition blocking, etc. and schools must organize visits to theaters, music houses, the movies and encourage students to work culturally on important tasks. In view of the cultural prescription initiative, currently being under consideration by the Greek Ministry of

<sup>3</sup> ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Health, decision makers have to earnestly consider expanding it towards education and adjust more salutogenic approaches for and about refugee students.

Even though the above practices have proven to be quite efficient to transform refugee education in Sweden and Greek education, sustainability is in question. Undoubtedly enough, this would require radical restructure of both systems, aiming in sustainable intercultural education. Whereas Greek education system is highly aggregate, the Swedish is federal, meaning that all decisions and planning linked to education proceed from the collaboration of the State and the individual municipalities that orchestrate educational planning, monitor schooling and are responsible for their domestic affairs. Greece's curricula and educational planning are an aftereffect of the Ministry of Education and Religious affairs (Mamali & Arvanitis, 2022, p. 32), most often decisions taken by people who have no clue of what needs are there and by extension do not efficiently cover for them.

## Conclusion

To recapitulate, Greece and Sweden significantly cared for refugee education and assimilation, although this care was limited due to poor funding and resources. Other challenges are met in the high levels of unpreparedness and prejudice present that hinder the proper functioning of legal provisions and by extension, the smooth transition of refugee groups. Both countries as member states of the European Union align with the European and International legal provisions (Palaiologou et al., 2018, pp. 3, 6, 8; Eide & Hjern, 2013, p. 2), although, as mentioned, each one articulates these provisions divergently. The different operationalization of International and European tools in applying inclusive education for refugees and migrants could be parallelly monitored between the educational programs and acts, which both countries apply. A key difference is that Sweden applies a regulatory legal planning to succeed in immigrant engrossment in education and social reality in general (Denkelaar, 2018, p. 8), where all Ministries work aligned to EU's common rules for asylum, equality in education and free movement. By contrast, Greece does not bear the same regulatory mechanism, due to both its unpreparedness but also the unforeseen population influx, which reached unique levels already from 2015 (Palaiologou, 2018, p. 8), reshaping the Greek socio-political and economic scenery at large. In this vein, Sweden is more prepared and systematic in applying equal access to all levels of education, implementing refugee children in both regular and preparatory classes, not separating them from nationals (Denkelaar, 2018, p. 10), while Greece maintains reception classes for newcomers, who unfortunately may never be absorbed to regular classes due to bureaucratic hindrances among other trammels like xenophobia and racism (p. 7). Nevertheless, there has been a breakdown in the implementation of European and International standards on some occasions, where systems of conduct have been transformed into spaces of exclusion, presenting the greatest challenges for both countries (Denkelaar, 2018, p. 16; Bosdogianni & Nikolakopoulou, 2022, p. 52). Luckily though, in both countries there is highly active participation of NGOs and other organizations in the migration crisis (Palaiologou et al., 2018, p. 11; Flesner et al., 2019, p. 4). All in all, we certainly can acknowledge a great deal of effort towards refugee education in both countries although we rarely meet adequate legal practical consolidation of that effort. Hence, further research should be conducted to examine the challenges and reformation of social realities that directly affect the topic at issue.

## References

- Abikova, J. & Piotrowicz, W. (2020). Shaping the Balkan corridor: Development and changes in the migration route 2015–16. *International Migration*, 59, 248–265.
- AIDA. (2020 UPDATE). *Country report: Greece*. Asylum Information Database (AIDA). [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2021/06/AIDA-GR\\_2020update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2021/06/AIDA-GR_2020update.pdf).
- AIDA. (2021, April). *Country report: Sweden*. Asylum Information Database (AIDA). [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2021/04/AIDA-SE\\_2020update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2021/04/AIDA-SE_2020update.pdf).
- AIDA (2024a, July). *Country Report: Access to Education*. Asylum Information Database (AIDA). <https://asylumineurope.org/reports/country/greece/reception-conditions/employment-and-education/access-education/>.
- AIDA (2024b, July). *Country Report: Naturalization*. Asylum Information Database (AIDA). <https://asylumineurope.org/reports/country/greece/content-international-protection/status-and-residence/naturalisation/>.
- Aleghefeli, Y. K. & Hunt, L. (2022). Education of unaccompanied refugee minors in high-income countries: Risk and resilience factors. *Educational Research Review*, 35, 1–14.
- Andreou, G. & Segklia, M. (2017). Learning difficulties in first and second language: Preliminary results from a cross-linguistic skills transfer. *English Linguistics Research*, 62, 62–71.
- Antera, S. (2020, November). Religious Education in the European Context: Comparing aims in the Swedish and Greek curriculum. *Comparative education insights between Greece and Sweden: The research work of Greek postgraduate students in International and Comparative Education at Stockholm University* (Editorial). *Comparative and International Education Review*, 25, 7–25.
- Argiri, E. (2022). *Intercultural Education in Religious Education in Primary Education in Greece*. Bachelor Thesis. University of the Aegean.
- Aroni, G., Koukounaras-Liagkis, M., Potamou, I. & Vallianatos, A. (2022). *Schools For All: Inclusion of Refugee Students in Schools*. 31 Basic Activities. The European Wergeland Centre. <https://theewc.org/content/uploads/2022/12/31-BASIC-ACTIVITIES-SCHOOLS-FOR-ALL.pdf>.
- Asvesta, M., Aronis, K., Karabini, T., Katsouda, G., Kolovos, K., Baka, I., Biti, E., Bourlis, G., Pitsounis, P. I., Simitopoulos, K., Sifaki, A., Soukoulis, T. & Christidou, M. (2022). *A guide to tomorrow*. Kabili AEBE.
- Aydin, H. & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456–473.
- Bosdogianni, A. & Nikolakopoulou, M. (2022). *Annual Report*. Ombudsman. <https://www.synigoros.gr/el/category/default/post/ethsia-ek8esh-2022>.
- Berglund, J. (2017). *Education Policy - A Swedish Success Story?: Integration of Newly Arrived Students into the Swedish School System*. International Policy Analysis.
- Bunar, N. (2017). *Migration and Education in Sweden: Integration of Migrants in the Swedish School Education and Higher Education Systems* (No.3/2017). NESET. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/Migration-and-Education-in-Sweden.pdf>.

- Cetrez, Ö, DeMarinis, V., Pettersson, J. & Shakra, M. (2020). *Integration Policies, Practices and Experiences Sweden Country Report*. Uppsala University. <https://www.ecoi.net/en/file/local/2034814/WP5+Sweden+Country+Report.pdf>.
- Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F. & Chaemiaia, S. (2017). No lost generation? Education for refugee children: A comparison between Germany, the Netherlands, and Turkey. In R. Baubock & M. Tripkovic (Eds.), *The Integration of Migrants and Refugees. An EUI Forum on Migration, Citizenship and Demography* (pp. 62–79). European University Institute (EUI).
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(10), 1–20.
- Cseplö, E., Wagnsson, S., Luguetti, C. & Spaaij, R. (2021). “The teacher makes us feel like we are a family”: Students from refugee backgrounds’ perceptions of physical education in Swedish schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 531–544.
- Daud, A., af Klinteberg, B. & Rydelius, P.A. (2008). Resilience and vulnerability among refugee children of traumatized and non-traumatized parents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2(7), 1–11.
- Denkelaar, M. (2018). *Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe. Refugee Education in Sweden*. Perae. Sirius-Policy Network on Migrant Education. <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/Refugee-Education-in-Sweden-final.pdf>.
- Eide, K. & Hjern, A. (2013). Unaccompanied refugee children-vulnerability and agency. *Acta Paediatrica*, 102(7), 1–4.
- European Commission. (n.d.). *Greece: All children in education (ACE)*. [https://migrant-integration.ec.europa.eu/integration-practice/greece-all-children-education-ace\\_en](https://migrant-integration.ec.europa.eu/integration-practice/greece-all-children-education-ace_en).
- European Commission. (2019). *The contribution of youth work in the context of migration and refugee matters: A practical toolbox for youth workers and recommendations for policymakers*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1bcaf566-6a29-11e9-9f05-01aa75ed71a1>.
- European Commission. (2020). *Study and Reports on the VAT Gap in the EU-28 Member States*. [https://taxation-customs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/vat-gap-full-report-2020\\_en.pdf](https://taxation-customs.ec.europa.eu/system/files/2020-09/vat-gap-full-report-2020_en.pdf).
- European Commission. (2022). *Preventing early leaving from education and training (ELET)*. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/sweden/63-preventing-early-leaving-from-education-and-training-elet>.
- European Parliament (2020, May, 19). Border controls in Schengen due to coronavirus: what can the EU do?. EU countries are relaxing Covid-induced border controls. Parliament wants a coordinated effort to restore a functioning Schengen zone as soon as possible. <https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20200506ST078514/reopening-schengen-borders-after-covid-19-what-can-eu-do>.

- Eurostat. (2022, November). Asylum applications-monthly statistics. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum\\_applications\\_-\\_monthly\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_applications_-_monthly_statistics).
- Eurydice. (2024, September 17). *Educational Support and Guidance. Support measures for learners in early childhood and school education*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education>.
- Ferguson-Patrick, K. (2020). Cooperative learning in Swedish classrooms: Engagement and relationships as a focus for culturally diverse students. *Education Sciences*, 10 (312), 2–21.
- Flesner, K. K., Larsson, G. & Säljö, R. (2019). Jihadists and Refugees at the Theatre: Global Conflicts in Classroom Practices in Sweden. *Education Sciences*, 9(80), 2–17.
- Fotiadou, G, Prentza, A., Maligkoudi, C. Michalopoulou, S. & Mattheoudakis, M. (2021). Investigating teacher beliefs, attitudes and practices regarding the inclusion of refugee and immigrant students in Greek state schools. *Journal of Applied Linguistics*, 35, 36–58.
- Gkaintartzi, A., Tsokalidou, R. & Kiliari, A. (2014). “Invisible” bilingualism–“invisible” language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60–72.
- Garvis, S. (2018). *Quality employment and quality public services. Quality of employment in childcare Country report: Sweden*. <https://www.epsu.org/sites/default/files/article/files/Country%20report%20Sweden%20childcare.pdf>.
- Hedman, C. & Magnusson, U. (2019). Performative functions of multilingual policy in Second language education in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 452–466.
- Hellenic Republic c. (n.d.). Statistics. *Statistical Conclusions for the July 2024 Prospectuses*. <https://migration.gov.gr/en/statistika/>.
- Horning, A., Jordenö, S. V. & Savoie, N. (2020). Double-edged risk: unaccompanied minor refugees (UMRS) in Sweden and their search for safety. *Journal of Refugee Studies*, 33(2), 390–415.
- Huemer, J., Karnik, N. S., Voelkl-Kernstock, S., Granditsch, E., Dervic, K., Friedrich, M. H. & Steiner, H. (2009). Mental health issues in unaccompanied refugee minors. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3(13), 1–10.
- International Organization for Migration. (2019). (rep.). *WORLD MIGRATION REPORT 2020*. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/wmr\\_2020.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/wmr_2020.pdf)
- Katsara, O. (2024). Greek university students' intercultural sensitivity profile: A case study. *Intercultural Communication Studies*, 33(1), 16–34.
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A. & Papadopoulou, M. (2017). Language education for refugees and migrants: Multiple case studies from the Greek context. *Dialogues! Theory and Practice in Education and Education Sciences*, 3, 18–34.
- Kesidou, A. (2019). Preparing educators and researchers for multicultural/ intercultural education: A Greek perspective. In W. Veugelers (Ed.), *Education for Democratic Citizenship* (pp. 148–165). Brill Sense.



- Koehler, C. (2017). *Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe*. NESET II. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/Continuity-of-learning-for-newly-arrived-refugee-children-in-Europe.pdf>.
- Kolympari, T. (2017). The education policy for the refugees' inclusion into the public compulsory education. *Jean Monnet European Center of Excellence*, 3, 3–36.
- Kotronia, A. (2021). *The textbooks of the Religious Education course in Primary Education in Greece: The changes in the content of the textbooks of the school year 2020-2021. A critical review of the changes in the content of the curriculum in the new school year of the new school year 2020-2020*. Master Thesis. Hellenic Open University.
- Landqvist, M. & Spetz, J. (2020). Ten years with the Swedish Language Act. *Current Issues in Language Planning*, 21(5), 532–547.
- Lansing, H. E. (2022). Storytelling and narrative therapy through art among refugee children: A literature review. *Expressive Therapies Capstone Theses*, 560, 1–30.
- Liapis, K., Rovolis, A., Glanos, C. & Thalassinos, E. (2013). The clusters of economic similarities between EU Countries: A view under recent financial and debt crisis. *European Research Studies*, XVI(1), 41–66.
- Loona, S., & Wemerholm, M. (2017). Heritage language education in Norway and Sweden. *The Routledge Handbook of Heritage Language Education* (pp. 313–326).
- Mamali, P. & Arvanitis, E. (2022). Refugee children in Europe and their access to compulsory educational systems: A policy framework analysis. In E. Arvanitis (Ed.), *The Reach of Intercultural Education @ Inclusion* (pp. 21–40). SIETAR.
- Manoli, P., Mouti, A. & Kantzou, V. (2021). Children with a refugee and migrant background in the Greek formal education: A study of language support classes. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9(1), 1–15.
- McDiarmid, S., Durbeej, N., Sarkadi, A. & Osman, F. (2022). Schools' and teachers' roles and challenges in supporting the mental wellbeing of refugee youths: a qualitative study with Swedish teachers. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 17(2007568), 1–16.
- Mock-Muñoz de Luna, C., Granberg, A., Krasnik, A. & Vitus, K. (2020). Towards more equitable education: Meeting health and wellbeing needs of newly arrived migrant and refugee children—perspectives from educators in Denmark and Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15(1773207), 1–14.
- Migrationsverket. (2021). *The Swedish Migration Agency is now starting to apply the new rules of the Aliens Act*. <https://www.migrationsverket.se/English/About-the-Migration-Agency/For-press/News-archive/News-archive-2021/2021-07-21-The-Swedish-Migration-Agency-is-now-starting-to-apply-the-new-rules-of-the-Aliens-Act.html>.
- OECD. (2020). *Education Policy Outlook in Greece*. OECD Education Policy Perspectives, 17. OECD Publishing.

- Palaiologou, N., Michail, D. & Toumpoulidis, I. (2018). *Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe. Refugee Education in Greece*. Sirius -Policy Network on Migrant Education. <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/Refugee-Education-Asylum-Greece-final-1.pdf>.
- Papapostolou, A., Manoli, P. & Mouti, A. (2020). Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 7–22.
- Paulsrud, D. (2022). Inclusion in the light of competing educational ideals: Swedish Policy approaches to differentiation and their implications for inclusive education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 171–183.
- Righard, E., Emilsson, H. & Öberg, K. (2019). *Language Education for Asylum Seekers and Refugees in Sweden: Provision and Governance* (pp. 1–50). [https://www.glimer.eu/wp-content/uploads/2020/02/WP4-Report-Sweden\\_final.pdf](https://www.glimer.eu/wp-content/uploads/2020/02/WP4-Report-Sweden_final.pdf).
- Schweiger, G. (2019). Should states prioritize child refugees?. *Ethics @ Global Politics*, 12(2), 46–61.
- Shamieh, J. M. & Sawalha, I. H. (2020). Vulnerability and capacity. Assessment for refugee education crises. *International Journal of Emerging Markets* 17(1), 253–276.
- Simón Burgos, C. (2021). *Building meaningful relationships for refugee children: Exploring the different practices that professionals in Swedish preschools perform to facilitate refugee children's development and well-being*. Master Thesis. Jönköping University. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-54121>.
- Sweden Sverige. (2022). *Strong rights and school for all. Here are 10 aspects of children's lives in Sweden*. <https://sweden.se/life/society/children-in-sweden>.
- Simopoulos, G. (2023). *Entaxei*. [OK]. Metadrasi & UNHCR.
- Simopoulos, G. & Papadopoulou, V. I. (2022). *Entaxei*. [OK]. Metadrasi, Unicef & Hellenic Republic.
- Simopoulos, G., Gatsi, G., Pathiaki, E., Karagianni, D. & Mpouri, S. (2019). *Ftou kai Vgaino [Here I come]*. Unicef, ELIX & SolidarityNow.
- Simopoulos, G. (2016). *Entaxei*. [OK]. Metadrasi.
- Simopoulos, G. (2016). *Gefyres. [Bridges]*. Metadrasi & CEPD.
- Svensson, M. & Eastmond, M. (2013). “Betwixt and Between”: Hope and the meaning of school for asylum-seeking children in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 3(3), 162–170.
- Tzoraki, O. (2019). A descriptive study of the schooling and higher education reforms in response to the refugees' nflux into Greece. *Social Sciences*, 8(3), 72.
- Tajic, D. & Bunar, N. (2020). Do both ‘get it right’? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16.
- UNESCO. (2022). *Family Learning – Learning Together, Sweden*. <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/family-learning-learning-together-sweden>.



- UNHCR. (2019). *Teaching about refugees: UNHCR issues new material for Greek teachers*. <https://www.unhcr.org/gr/en/13049-teaching-about-refugees-unhcr-issues-new-material-for-greek-teachers.html>.
- UNHCR, UNICEF & IOM. (2020). *Access to education for refugee and migrant children in Europe*. <https://www.unhcr.org/neu/wp-content/uploads/sites/15/2019/09/Access-to-education-europe-19.pdf>.
- UNHCR. (2021.) *Convention Relating to the Status of Refugees of Stateless Persons*. [https://www.unhcr.org/ibelong/wp-content/uploads/1954-Convention-relating-to-the-Status-of-Stateless-Persons\\_ENG.pdf](https://www.unhcr.org/ibelong/wp-content/uploads/1954-Convention-relating-to-the-Status-of-Stateless-Persons_ENG.pdf).
- UNHCR (2021). In Sweden, storytelling to boost refugee children's mental health. <https://www.unhcr.org/news/videos/2021/2/602161044/in-sweden-storytelling-to-boost-refugee-childrens-mental-health.html>.
- UNICEF. (2024). *ALL CHILDREN IN EDUCATION. Ensuring a Pathway to Education for Refugee and Migrant Children in Greece*. United Nations Children's Fund.
- Weber, B. (2017). *The EU-Turkey Refugee Deal and the Not Quite Closed Balkan Route*. SOE.

### Legal Framework

- Law no. 2413/1996 (Official Government Gazette A'-124/17.6.1996) entitled "Greek education abroad, intercultural education and other provisions- Chapter A".
- Language Act 2009:600 (Ministry of Culture). (Swe).
- Law no. 3879/2010 (Official Government Gazette A'-162/1.9.2010) entitled "Development of Life-long Learning, and other provisions". F
- Law no. 4415/2016 (Official Government Gazette A' -159/6.9.2016) entitled "Arrangements for Greek language education, intercultural education and other provisions"
- Law no. 4636/2019 (Official Government Gazette A-169/1.11.2019) entitled "On International Protection and other provisions".
- Law no 3386/2005 (Official Government Gazette A'-212/ 23.8.2005) entitled "Entrance, residence and social integration of third country nationals in the Greek Territory".
- Ministerial Decision no. 131024/D1* (Official Government Gazette B' -2687/29.8.2016) entitled "Settings on Educational Priority Zones –Establishment of Reception Classes –Reinforcing Coaching Classes and Reception Facilities for education of refugees in school units".
- Ministerial Decision no. 152360/GD4/19-9-2016* (Official Government Gazette B'- 23.9.16) entitled "Establishment, organization, operation, coordination, and training program of the Reception Structures for the Refugees' Education (DYEP), criteria and staffing process of these structures".
- Joint Ministerial Decision no. 139654/ΓΔ4/2017* (Official Government Gazette B'- 30.08.2017) entitled "Organisation, operation, coordination and training programme of the Reception Centres for the Education of Refugees (DYEP), criteria and procedure for the staffing of these structures".
- Ministerial Decision no. 89963/E2/2021* (Official Government Gazette B'- 23.07.2021) entitled "Teachers' secondments of Primary and Secondary Education in Regional Directorates in order to appoint Refugee Education Coordinators in Refugee Accommodation Centers or structures for 2021-22".

Ministerial Decision no. Φ1/42235/Δ1/2024 (Official Government Gazette B'- 22.04.2024) entitled "Instructions and guidelines for the establishment and operation of ZEP Reception Units (ERUs) for the school year 2024-2025 in primary schools of the country - Phase A".

Ministerial Decision no. 99406/ΓΔ4/2024 (Official Government Gazette B' - 04.09.2024) entitled "Instructions and guidelines for the establishment and operation of Reception Units (H.O.C.) in ZEPs for for the school year 2024-2025 in Public Secondary Schools, General and Vocational High Schools of the country".



# Η συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στο σχολείο: Ζητήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών

Σοφία Αυγητίδου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Η συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς ένα δικαίωμα των παιδιών σύμφωνα με τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού που έχει υπογράψει η χώρα μας, αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική συνοχή και την ευημερία της πολιτείας. Η υποστήριξη των παιδιών προσφύγων στο σχολείο προϋποθέτει την υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω κατάλληλης επιμόρφωσης. Στο πρώτο μέρος της ομιλίας μου αντλώ από μια αναστοχαστική και διερευνητική προσέγγιση της εμπειρίας μου ως επιμορφώτρια εκπαιδευτικών για να εντοπίσω τους πιθανούς, αλλά απαραίτητους μετασχηματισμούς της εκπαιδευτικής σκέψης και πρακτικής, με σκοπό τη διευκόλυνση της συστημικής φρόντισης και συμπερίληψης των παιδιών προσφύγων στο σχολείο. Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων επηρεάζεται, όμως, και από μια σειρά δομικών παραγόντων, συμπεριλαμβανόμενης της συστημικής υποστήριξης της εκπαίδευσής τους με πόρους και νομοθετικές ρυθμίσεις, αλλά και από τη διαμόρφωση ευρύτερων πολιτικών που επηρεάζουν τη ζωή των παιδιών και των οικογενειών τους. Στο δεύτερο μέρος της ομιλίας μου αξιοποιώ ενδεικτικά παραδείγματα διαφορετικών πολιτικών με θετικές ή αρνητικές συνέπειες για τη συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση και καταλήγω με ορισμένες προτάσεις.



## Λέξεις-κλειδιά:

Εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική πολιτική

## Εισαγωγή

Η αφετηρία αυτού του κειμένου βασίζεται στην παραδοχή ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση αλλά και η συμμετοχή σε αυτή με όρους συμπερίληψης αποτελεί δικαίωμα όλων των παιδιών, ανεξαρτήτου προέλευσης, αλλά και προϋπόθεση μιας συνεκτικής και δημοκρατικής κοινωνίας, προϋπόθεση για την ευημερία μιας χώρας. Η κύρωση από τη χώρα μας της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Ν. 2101/1992) αποτελεί παράλληλα και μια υποχρέωση από αυτή να παρέχει και να υποστηρίξει τη συστηματική φρόντιση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Η εφαρμογή αυτού του δικαιώματος προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω κατάλληλης και συστημικής επιμόρφωσης, αλλά και την υποστήριξη των οικογενειών σε μια αξιοπρεπή διαβίωση, σε ένα παρόν χωρίς αποκλεισμούς και σε ένα καλύτερο μέλλον.

Μια δεύτερη παραδοχή του κειμένου αφορά στην αναγνώριση μιας συστημι-

κής προσέγγισης για τη διευκόλυνση της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων όπως και όλων των παιδιών. Η συστημική προσέγγιση αφορά στην αναγνώριση ότι το παιδί ζει σε ένα συνεχές και το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και οι πολιτικές που επηρεάζουν τη ζωή του επιδρούν στην επιτυχή συμμετοχή του στην εκπαίδευση. Η συστημική προσέγγιση αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων επηρεάζεται από μια σειρά δομικών παραγόντων, συμπεριλαμβανόμενης της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη συστηματική υποστήριξη της εκπαίδευσής τους με πόρους και νομοθετικές ρυθμίσεις, αλλά και από τη διαμόρφωση ευρύτερων πολιτικών που αφορούν, για παράδειγμα, την κοινωνική συμπερίληψή τους.

Στο πρώτο μέρος του κειμένου αντλώ από μια αναστοχαστική και διερευνητική προσέγγιση της εμπειρίας μου ως επιμορφώτριας εκπαιδευτικών για να εντοπίσω τους πιθανούς, αλλά απαραίτητους μετασχηματισμούς της εκπαιδευτικής σκέψης και πρακτικής με σκοπό τη διευκόλυνση της συστηματικής φοίτησης και συμπερίληψης όχι μόνο των παιδιών προσφύγων, αλλά όλων των παιδιών στο σχολείο (Avgitidou, 2021). Αναφέρω, επίσης, ποια σημεία χρειάζεται να ξανασκεφτούμε σχετικά με το σύνολο της εκπαίδευσης ώστε να αμφισβητήσουμε αυτονόητα και κυρίαρχες παραδόσεις στην εκπαίδευση, μιας και η φοίτηση των παιδιών προσφύγων στο σχολείο αποτέλεσε μια καλή ευκαιρία να εντοπίσουμε δυσκολίες και προβλήματα που αφορούν σε όλα τα παιδιά.

Στο δεύτερο μέρος του κειμένου αντλώ από εκθέσεις ανεξάρτητων φορέων, όπως αυτή του Συνηγόρου του Πολίτη που δημοσιεύθηκε το 2021 καθώς και από άλλες αναφορές (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, Save the Children & Γη των Ανθρώπων, 2022), από δημοσιευμένες εργασίες συναδέλφων από τους χώρους της Ιατρικής Επιστήμης και της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, καθώς και από τον δημόσιο λόγο, όπως αυτός εκφράζεται από μέλη της κυβέρνησης, αλλά και από εμπλεκόμενους στο ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων, όπως το κείμενο-διαμαρτυρία των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Το υλικό αυτό βοηθάει για να παρουσιάσω ενδεικτικά παραδείγματα διαφορετικών πολιτικών για τους πρόσφυγες δείχνοντας, από τη μια, πώς επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική και, από την άλλη, τις συνέπειες που έχουν σε σχέση με τις ευκαιρίες που δημιουργούν για τη συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση. Θα προσπαθήσω να δείξω πώς οι πολιτικές αυτές ενδυναμώνουν ή αποδυναμώνουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση και άρα ενδυναμώνουν ή αποδυναμώνουν την αποτελεσματική λειτουργία των θεσμών της εκπαίδευσης, με άλλες φορές θετικά και άλλες φορές αρνητικά αποτελέσματα, όχι μόνο για τα παιδιά πρόσφυγες και τις οικογένειές τους αλλά για την ίδια την κοινωνία. Τέλος, αντί συμπερασμάτων, παρουσιάζω ορισμένες ενδεικτικές προτάσεις υποστήριξης της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων από τους/τις εκπαιδευτικούς και την πολιτεία.

### **Ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Το περιεχόμενο και οι διαδικασίες αναγκαίων μετασχηματισμών για ένα σχολείο για όλα τα παιδιά**

Η συζήτηση για το περιεχόμενο και τη διαδικασία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για ένα σχολείο για όλα τα παιδιά βασίζεται στην παραδοχή ότι ζητούμενο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους μάθησης δεν είναι απλώς η προσθήκη ή ο εμπλουτισμός των υπαρχουσών γνώσεων, δεξιοτήτων και πρα-

κτικών τους. Ζητούμενο αποτελεί η διερεύνηση και ο κριτικός μετασχηματισμός αυτών των πεποιθήσεων και των πρακτικών μέσα από την κριτική επίγνωση των εκπαιδευτικών παραδοχών και των επιλογών, την ικανότητα παρατήρησης και ερμηνείας του εκπαιδευτικού πλαισίου, την αξιοποίηση θεωρητικών και αναλυτικών εργαλείων, τον συμμετοχικό σχεδιασμό της πολιτικής του σχολείου με ανάλογες δράσεις και τον συστηματικό αναστοχασμό πάνω στα αποτελέσματα των παρεμβάσεων στην εκπαίδευση (Avgitidou, 2019).

Υπό αυτό το πρίσμα, και με βάση την επιμορφωτική μου ιδιότητα κατά τη διάρκεια των τεσσάρων χρόνων συμμετοχής μου στο πρόγραμμα Teach4Integration (2019–2024), υπό την επιστημονική εποπτεία του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και τη χρηματοδότηση της UNICEF, είχα την ευκαιρία να συνεργαστώ με περισσότερους από 600 εκπαιδευτικούς και να εντοπίσω καταρχάς τις θεωρήσεις, κατανοήσεις και πρακτικές τους που θα μπορούσαν να αποτελέσουν «εμπόδια» στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, προκειμένου στη συνέχεια να ενισχύσω τον μετασχηματισμό τους. Οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών άλλαζαν μέσα στα τέσσερα αυτά χρόνια. Για παράδειγμα, τα πρώτα χρόνια, η ανάγκη να πείσουμε για την αναγκαιότητα και την εφικτότητα της συμμετοχής των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση ήταν εντονότερη, ενώ, με τη σταδιακή είσοδο των παιδιών προσφύγων στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωναν σταδιακά τα οφέλη της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση και προβληματίζονταν περισσότερο, είτε για ειδικότερα ζητήματα μάθησης, είτε για τις συνέπειες της εκπαιδευτικής πολιτικής στην καθημερινή τους πρακτική. Ειδικότερα, τα τρία πρώτα ζητήματα που αναφέρονται παρακάτω μας απασχόλησαν περισσότερο κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων της επιμόρφωσης, ενώ τα υπόλοιπα ζητήματα φάνηκαν σταθερά να αποτελούν λόγο παρέμβασης κατά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

### **Η μετακίνηση των προσφύγων ήταν επιλογή τους και όχι μια αναγκαστική συνθήκη;**

Κατά την επιμορφωτική διαδικασία χρειάστηκε να διευκρινιστεί ότι η μετακίνηση των προσφύγων δεν ήταν επιλογή τους. Αντίθετα, η μετακίνηση αυτή κατέστη αναγκαία λόγω των πολέμων, των οικονομικών δυσκολιών, περιβαλλοντικών λόγων, πολιτικών συγκρούσεων και καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

### **Η αξία της συμμετοχής στην εκπαίδευση και η αμφισβήτηση των αποτελεσμάτων της σε σχέση με την προσωρινότητα διαμονής**

Ένα σημαντικό σημείο παρέμβασης κατά την επιμόρφωση αφορούσε στην πεποίθηση για την αξία και το νόημα της σχολικής φοίτησης σε σχέση με την προσωρινότητα της διαμονής των προσφύγων σε έναν τόπο, λόγω των συχνών μετακινήσεων του πληθυσμού. Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιήθηκαν για την αναθεώρηση αυτής της πεποίθησης ήταν ότι, παρά την προσωρινότητα της διαμονής των προσφύγων, η σχολική φοίτηση αποτελεί δικαίωμα όλων των παιδιών, σταθεροποιητικό παράγοντα στη ζωή των προσφύγων και έναν ασφαλή χώρο για αλληλεπιδράσεις, και νέες γνωριμίες (Matthews, 2008). Η φοίτηση στο σχολείο, με άλλα λόγια, αποτελεί, μεταξύ άλλων, προϋπόθεση για την κοινωνική συμμετοχή των προσφύγων και για νέες ευκαιρίες ζωής. Άλλωστε, η επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα του όποιου τελικού προορισμού προ-

υποθέτει συστηματική φοίτηση σε προηγούμενα στάδια της μετακίνησης στις όποιες ενδιάμεσες χώρες.

Επιπλέον, αναδείχτηκε μέσα από ερευνητικά αποτελέσματα ότι, όταν γίνονται συστηματικές διδακτικές παρεμβάσεις στο σχολείο, η συμμετοχή στην εκπαίδευση, πέρα από την κοινωνικοποιητική και ενταξιακή λειτουργία της, έχει και μαθησιακά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, όταν οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν συστηματικά στην εκπαίδευση, τα παιδιά πρόσφυγες βελτιώνονται τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά σε σχέση, για παράδειγμα, με την ελληνική γλώσσα (Olioumtsevit's, Papadopoulou & Marinis, 2022).

### **Αναθεώρηση των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων – υπέρβαση των διχοτομήσεων – αναστοχασμοί για το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο**

Κατά τη διερεύνηση των ζητημάτων που απασχολούσαν τους/τις εκπαιδευτικούς φάνηκε να προτεραιοποιείται το ζήτημα της ακαδημαϊκής μάθησης και της επίδοσης των παιδιών προσφύγων και να αναδεικνύονται δυσκολίες κατά τη διδασκαλία και τη δυνατότητα ανταπόκρισης των παιδιών σε αυτήν. Η καταγεγραμμένη στη βιβλιογραφία διχοτόμηση ανάμεσα στην κοινωνικο-συναισθηματική ευεξία και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Hayward, 2017) ή ανάμεσα στη συναισθηματική υποστήριξη και στη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων (Pastoor, 2017) παρατηρήθηκε και στη δική μας περίπτωση. Η άρση αυτής της διχοτόμησης έγινε δείχνοντας πώς η συμπερίληψη και η αποδοχή στο σχολείο αποτελεί προϋπόθεση της όποιας μάθησης. Με δυο λόγια, δείξαμε ότι ένα παιδί δεν μπορεί να μάθει σε ένα σχολείο που νιώθει ανασφάλεια, δεν έχει κίνητρα να τα καταφέρει σε ένα πλαίσιο που δεν νιώθει ότι ανήκει και δεν έχει αποδοχή και υποστήριξη. Επισημάναμε, επίσης, ότι οι δυσκολίες των προσφύγων μαθητών και μαθητριών να ενταχθούν στο σχολείο σχετίζονται με πολλούς παράγοντες, όπως η άγνοια της σχολικής κουλτούρας, η απουσία προηγούμενης σχολικής φοίτησης στη χώρα προέλευσης, ο φόβος ή/και το στρες που προκαλεί η προσπάθεια προσαρμογής τους στο νέο περιβάλλον, το αίσθημα περιθωριοποίησης που έχουν υποστεί, όχι μόνο λόγω της άγνοιας της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αλλά και λόγω των εμπειριών τους κατά την άφιξη και ζωή στη νέα χώρα (Ferfolja, Vickers, McCarthy, Naidoo & Brace, 2011· Naidoo, 2009).

Με στόχο την άρση των διχοτομήσεων ανάμεσα στα παιδιά πρόσφυγες και στα υπόλοιπα παιδιά στο ελληνικό σχολείο, ενισχύσαμε τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών προκειμένου να εντοπίσουν αν παρόμοιες δυσκολίες συμμετοχής και ανταπόκρισης στην εκπαιδευτική διαδικασία υπήρχαν και πριν την άφιξη των μαθητών και μαθητριών προσφύγων στο σχολείο και ποιοι ήταν οι λόγοι που αυτά τα ζητήματα δεν είχαν αναδειχθεί σε αυτή την περίπτωση. Για παράδειγμα, η αναφορά σε προβλήματα σύναψης σχέσεων με τους συνομηλίκους ή χαμηλής επίδοσης, παρατηρούνταν και για άλλα παιδιά στην τάξη που δεν ήταν πρόσφυγες; Φανερώθηκε με αυτόν τον τρόπο η ανάγκη να ξανασκεφτούμε, με την ευκαιρία αυτή, το σύνολο της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και να εντοπίσουμε πως η οργάνωση, το περιεχόμενο και οι διαδικασίες της εκπαίδευσης εγείρουν ορισμένες φορές εμπόδια στην επιτυχή φοίτηση και επίδοση όλων των παιδιών. Από τις αναστοχαστικές αυτές συζητήσεις διαφάνηκε η αναγκαιότητα να αλλάξουμε τον υλοκεντρικό και εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου, να εξορθολογίσουμε τις απαιτήσεις και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, να διευρύνουμε τον χρόνο και τις δράσεις των εκπαιδευτικών με στόχο την καλή γνωριμία με τους

μαθητές και τις μαθήτριες και να ενισχύσουμε στοχευμένα τη συμμετοχή τους στη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συζητήθηκε, επίσης, ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου, πέρα από τον εκπαιδευτικό, ως αναγκαίος στις τρέχουσες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.

### **Ομογενοποιημένη εικόνα των παιδιών προσφύγων – απουσία βιογραφιών – ιστοριών ζωής**

Μιλώντας με τους/τις εκπαιδευτικούς για τα παιδιά πρόσφυγες στην τάξη τους, φάνηκε μια περιορισμένη γνώση των ιδιαίτερων βιογραφιών τους και μια τάση ομογενοποίησης της εικόνας που έχουν για τα παιδιά πρόσφυγες, αλλά και των προσδοκιών τους από αυτά. Η ομογενοποίηση των παιδιών προσφύγων, όπως και όλων των άλλων παιδιών, σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις προσδοκίες από αυτά, έρχεται σε αντίθεση με βασικές παιδαγωγικές αρχές που υποστηρίζουν την ανάγκη επίγνωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου, συμπεριλαμβανομένης της σύνθεσης της τάξης, και του τεκμηριωμένου σχεδιασμού της εκπαιδευτικής δράσης με βάση την επίγνωση αυτού του πλαισίου, προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Επίσης, διαπίστωσα ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αρκετές φορές κυρίαρχες αναπαραστάσεις για τους πρόσφυγες γενικότερα που επηρέαζαν τη στάση τους απέναντί τους, αλλά και τα αντιληπτά περιθώρια της δράσης τους.

Για την άρση αυτών των πεποιθήσεων προτάθηκαν ποικίλα ερευνητικά εργαλεία για να καταγραφούν οι βιογραφίες των παιδιών προσφύγων, όπως ενδεικτικά η καταγωγή, η οικογενειακή κατάσταση, η προηγούμενη σχολική εμπειρία, οι σταθμοί στο ταξίδι προς τη χώρα μας, οι γλώσσες που γνώριζαν, το επίπεδο ελληνομάθειας και οι συνθήκες διαβίωσής τους (Van Avermaet & Gysen, 2006). Επίσης, παρουσιάσαμε ερευνητικά εργαλεία, προκειμένου να συλλέξουν δεδομένα από τα ίδια τα παιδιά σχετικά με το πώς βιώνουν τη σχολική τους εμπειρία, τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της σχολικής τους εμπειρίας. Τέλος, αξιοποιήσαμε παραδείγματα κυρίαρχων αναπαραστάσεων για τους πρόσφυγες και συζητήσαμε για το πώς προκύπτουν αυτές οι κυρίαρχες αναπαραστάσεις, καθώς και πώς μπορούμε να αναστοχαστούμε πάνω σε αυτές με στόχο την αποδόμησή τους.

### **Ελλειμματική εικόνα των παιδιών προσφύγων**

Επιπλέον, η ομογενοποιημένη αυτή εικόνα των προσφύγων μαθητών και μαθητριών έδινε έμφαση πολλές φορές στο τραύμα της μετακίνησης και στις ελλείψεις των παιδιών προσφύγων. Η ερμηνεία της μη αποτελεσματικής συμμετοχής και χαμηλής επίδοσης των παιδιών προσφύγων από τους/τις εκπαιδευτικούς με βάση ορισμένα ελλειμματικά χαρακτηριστικά που αποδίδονταν στα παιδιά αυτά, λόγω της προσφυγικής τους ιδιότητας, αναθεωρήθηκε μέσα από τον εντοπισμό των συστημικών παραγόντων και των πολιτικών που επηρεάζουν τη συμμετοχή και την επίδοση των παιδιών προσφύγων (Taylor & Sidhu, 2012). Ενισχύθηκε, επίσης, η μετάβαση από ένα μοντέλο εστίασης στις μειονεξίες των μαθητών/τριών (Kaukko & Wilkinson, 2018) σε ένα μοντέλο ενοικοδόμησης με βάση τους πόρους και τις δυνατότητες που φέρουν μαζί τους.

Ευρύτερα, για την ερμηνεία των εκπαιδευτικών φαινομένων, όπως, για παράδειγμα, τον τρόπο εξήγησης των αδυναμιών των μαθητών και μαθητριών να ανταπεξέλθουν κοινωνικά και μαθησιακά στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, συζητήθηκε κριτικά η απόδοση αιτιών στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Παρουσιάστηκαν δύο



εναλλακτικές ερμηνευτικές στρατηγικές τέτοιων φαινομένων. Η πρώτη στρατηγική αξιοποιεί ως ερμηνευτικό πλαίσιο τη σχεσιακότητα έναντι των ατομικών συμπεριφορών και επιλογών. Για παράδειγμα, ένα παιδί που δεν αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά στο πλαίσιο του διαλείμματος, δεν σημαίνει ότι είναι ντροπαλό ή ότι επιλέγει να μένει μόνο του στο διάλειμμα. Το φαινόμενο της απομόνωσης ενός παιδιού συνδέεται με τις ευρύτερες σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους συνομηλίκους του, την εμπιστοσύνη και ασφάλεια που νιώθει ευρύτερα στο σχολείο, αλλά και από τις δράσεις και το αξιακό πλαίσιο του σχολείου που διευκολύνει ή όχι την αλληλεπίδραση και τη συμπερίληψη όλων των παιδιών. Υπό αυτή την έννοια, αυτό που χρειάζεται να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικοί είναι οι λόγοι για τους οποίους ένα παιδί φαίνεται ντροπαλό ή διστακτικό να αλληλεπιδράσει με τα υπόλοιπα παιδιά, έχοντας παράλληλα υπόψη τους ότι το ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο, αλλά και οι ευκαιρίες που δημιουργούν για την αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων επηρεάζουν την κατάσταση.

Η δεύτερη στρατηγική δίνει έμφαση σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο που αφορά στους πολλαπλούς παράγοντες που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά φαινόμενα, έχοντας υπόψη το γεγονός ότι οι κοινωνικές ανισότητες συχνά μετατρέπονται σε εκπαιδευτικές ανισότητες. Υπό αυτή την έννοια, το αν ένα παιδί έχει μία αξιοπρεπή κατοικία, πρόσβαση στο φαγητό και στην υγεία, νοιώθει ασφάλεια στην οικογένειά του, οι γονείς του εργάζονται και μπορούν να ανταποκριθούν στην καθημερινότητα και αν βιώνει κοινωνικές διακρίσεις, αποτελούν ερωτήματα που χρειάζεται να διερευνήσουμε, προκειμένου να εξηγήσουμε τι επηρεάζει τη συμμετοχή και την επίδοση των παιδιών στο σχολείο.

Κοινό σημείο και στις δύο παραπάνω στρατηγικές είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τη μεθοδολογία «διερευνώ, στοχάζομαι, σχεδιάζω, δρω, διερευνώ, αναστοχάζομαι, επανασχεδιάζω» με σκοπό τη λήψη αποφάσεων, έχοντας επίγνωση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου και την τεκμηρίωση των αποφάσεων με βάση τα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης και επίγνωσης.

### **Κυριαρχία της ατομικής δράσης των εκπαιδευτικών, χωρίς τη διαμόρφωση της ευρύτερης πολιτικής του σχολείου κατά των διακρίσεων**

Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης είχα την ευκαιρία να γνωρίσω πολλούς και πολλές εκπαιδευτικούς που εθελοντικά συμμετείχαν σε αυτήν και ήδη αξιοποιούσαν πολλές στρατηγικές για την επιτυχή συμπερίληψη των παιδιών των προσφύγων στις τάξεις τους. Αυτό που απουσίαζε, όμως, συχνά ήταν η διαμόρφωση και υλοποίηση μιας ευρύτερης πολιτικής του σχολείου κατά των διακρίσεων και υπέρ της συμπερίληψης όλων των παιδιών στο σχολείο. Για τον λόγο αυτόν αξιοποιήσαμε ποικίλα εργαλεία, καταρχάς για τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πάνω στο αν ίσχυε στο σχολείο που υπηρετούσαν μία συγκεκριμένη πολιτική κατά των διακρίσεων. Στη συνέχεια, αξιοποιήσαμε θεωρητικά και ερευνητικά εργαλεία για τον σχεδιασμό μιας συμπεριληπτικής πολιτικής του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο, η επιμορφωτική παρέμβαση αφορούσε στην ενίσχυση μιας ολιστικής προσέγγισης στο σχολείο, διαμορφωμένης από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που δεσμεύονται για την τήρηση των αρχών και των λειτουργιών που εξασφαλίζουν ένα σχολείο για όλα τα παιδιά.

## Ο ρόλος των δομικών παραγόντων και της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αποτελεσματική συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση

Παρατηρώντας ευρύτερα τις πολιτικές για τους πρόσφυγες τα τελευταία χρόνια, κανείς διαπιστώνει ότι αρκετές φορές έρχονται σε αντίθεση με όσα προσπαθούμε επιμορφωτικά να υποστηρίξουμε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με στόχο την ομαλή ένταξη και φοίτηση των παιδιών προσφύγων. Επίσης, γίνεται φανερό ότι οι ευρύτερες πολιτικές για τη στέγαση, την οικονομική υποστήριξη για μια αξιοπρεπή διαβίωση, την πρόσβαση στην υγεία και στην εργασία, για τις διαδικασίες απόκτησης ασύλου των προσφύγων, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, υπονομεύοντας το έργο των εκπαιδευτικών και τον ρόλο του σχολείου.

Συγκεκριμένα, τα τελευταία χρόνια διαπιστώσαμε ότι η πολιτική της χώρας μας εστιάζει σε προσπάθειες αποτροπής εισόδου των προσφύγων και μεταναστών, θέτοντας συχνά το προσφυγικό ως ζήτημα εθνικής ασφάλειας και τάξης. Ο εγκλεισμός χιλιάδων προσφύγων για μεγάλο χρονικό διάστημα σε υπερπλήρεις δομές και σε συνθήκες εξαθλίωσης και η έμφαση στην ύψωση τειχών και αποτρεπτικών θαλάσσιων εμποδίων στη λογική της Ευρώπης-φρούριο, εγείρουν πέρα από τα φυσικά σύνορα και συμβολικά όρια ανάμεσα σε Ευρωπαίους και μη στο πλαίσιο μιας ηγεμονικής ιδεολογίας (Τσιμουρή, 2022). Η πολιτική αυτή προτάσσει την ασφάλεια των εθνικών συνόρων έναντι της ασφάλειας της ανθρώπινης ζωής. Παράλληλα, οι νομοθετικές ρυθμίσεις των όρων, αλλά και των διαδικασιών απόκτησης του ασύλου και οι μεγάλες καθυστερήσεις στη λήψη των σχετικών αποφάσεων δυσχεραίνουν την κατάσταση όσων διαμένουν στην χώρα μας ως αιτούντες άσυλο.

Η εστίαση των πολιτικών στα σύνορα της χώρας δημιούργησε, όμως, σύνορα και συγκεκριμένα, αποκλεισμούς σε σχέση με την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Και αυτό έγινε φανερό με τουλάχιστον δύο τρόπους. Πρώτον, κατά τη διάρκεια της πανδημίας καταγράφηκε από τον Συνήγορο του Πολίτη, στο πόρισμά του για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών που διαβιούν σε δομές και Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ), ότι οι 27 από τις 30 δομές που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι η τηλεεκπαίδευση δεν λειτουργήσε ή λειτουργήσε πολύ αποσπασματικά λόγω της έλλειψης πρόσβασης στο διαδίκτυο, της έλλειψης συσκευών κ.α. (Συνήγορος του Πολίτη, 2021). Στην ίδια έκθεση, αναφέρθηκε ότι δεν υπήρξε εκπαιδευτικός σχεδιασμός για τα ΚΥΤ που φιλοξενούσαν χιλιάδες παιδιά.

Επίσης, μία πρόσφατη έρευνα του Κονδύλη και των συνεργατών του (2021) για τις επιμολύνσεις του κορονοϊού στα ΚΥΤ και στα Κέντρα Υποδοχής (ΚΥ), όπου διαβιούσαν 56.000 πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο, έδειξε ότι οι συνθήκες διαβίωσης στα κέντρα αυτά έκαναν αδύνατη τη λήψη μέτρων για περιορισμό των επιμολύνσεων και αύξησαν τον κίνδυνο μολύνσεων 2,5–3 φορές περισσότερο σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Στην έρευνά τους επισημαίνουν ότι τα κέντρα αυτά δεν περιλαμβάνονταν αρχικά στον εθνικό σχεδιασμό για τη μείωση των επιμολύνσεων. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, η έλλειψη μέτρων από την πολιτεία ενίσχυσε τη δημόσια εικόνα των προσφύγων ως επικίνδυνων για τη δημόσια υγεία και άρα ως ανεπιθύμητων.

Επιπλέον, η απουσία λήψης μέτρων στις Δομές εγκλώβισε τους διαμένοντες σε αυτές με παρατεταμένα lock down και περιόρισε τις μετακινήσεις τους, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά να μην έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η οδηγία του Υπουργείου

Μετανάστευσης και Ασύλου για την απαγόρευση εξόδου από τις Δομές κατά τη διάρκεια ορισμένης περιόδου στην πανδημία αναφέρεται ως παράγοντας αποκλεισμού των παιδιών από τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και στο Πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη (2021).

Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο ότι, ενώ έγινε ολόκληρη καμπάνια στα μέσα μαζικής ενημέρωσης για την αναγκαιότητα εμβολιασμού όλων των πολιτών, οι πρόσφυγες αποκλείστηκαν από αυτόν μέχρι να αναλάβουν αυτόν τον ρόλο Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Παράλληλα, η αδυναμία να δηλώσουν ηλεκτρονικά στην πλατφόρμα που σχεδιάστηκε το αποτέλεσμα του τεστ για τον κορονοϊό, λόγω της έλλειψης αριθμού φορολογικού μητρώου (ΑΦΜ), με βάση τον οποίο γίνονταν οι δηλώσεις αυτές, αποτέλεσε ένα ακόμα εμπόδιο πρόσβασης στην εκπαίδευση, λόγω της έλλειψης σχετικής πρόνοιας από την πολιτεία για την ικανότητα όλων των διαμενόντων στην Ελλάδα να δηλώσουν τα αποτελέσματα του τεστ (Papadatos et al., 2020).

Ζητήματα που ακόμα χρειάζονται βελτίωση για να υποστηριχθεί η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αποτελούν, μεταξύ άλλων, η πρόσβαση στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, η λήψη μέτρων για τη μεταφορά των παιδιών προσφύγων στα σχολεία από την αρχή της χρονιάς, η επαρκής στελέχωση και ο έγκαιρος προγραμματισμός για τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και η ενίσχυση δράσεων για την εξάλειψη της μισαλλοδοξίας και της ξενοφοβίας στις τοπικές κοινότητες (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, Save the Children & Γη των Ανθρώπων, 2022).

Πρόσθετη δυσκολία για τη συμμετοχή των προσφύγων παιδιών στην εκπαίδευση αποτέλεσαν και αποτελούν οι συχνές μετακινήσεις των πληθυσμών από το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, σε οποιαδήποτε περίοδο της σχολικής χρονιάς, χωρίς συντονισμό με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το γεγονός αυτό διευκόλυνε τη σχολική διαρροή αλλά και δημιούργησε εμπόδια στην επιτυχή ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς, εκτός από σημαντικά εμπόδια στη δυνατότητα δημιουργίας δεσμών των παιδιών με έναν τόπο και τους ανθρώπους του. Κραυγαλέο παράδειγμα αποτέλεσε η εκκένωση του Ελαιώνα το φθινόπωρο του 2022 λίγο πριν από το τέλος της σχολικής χρονιάς. Η συνεχιζόμενη σχολική διαρροή αποτελεί αποτέλεσμα και της επιδείνωσης των συνθηκών διαβίωσης και των περιορισμών/δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά όσον αφορά στην πρόσβαση στο άσυλο (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, Save the Children & Γη των Ανθρώπων, 2022). Τέλος, η αρχική μείωση των θέσεων στο πρόγραμμα ΕΣΤΙΑ, ένα πρόγραμμα για τη στέγαση των προσφύγων σε διαμερίσματα στον αστικό χώρο και η μετέπειτα κατάργησή του, προκάλεσαν σημαντικά προβλήματα όχι μόνο στην ασφαλή διαβίωση των παιδιών και των οικογενειών τους, αλλά και στη δυνατότητα εγγραφής και συστηματικής φοίτησης στο σχολείο. Οι παραπάνω πολιτικές μας κάνουν να αναρωτηθούμε ποιο είναι, εντέλει, ένα παιδί με δικαιώματα.

Η διαφοροποίηση της πολιτικής στο ζήτημα των Ουκρανών προσφύγων και της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων από την Ουκρανία έκανε ακόμα πιο ορατή την αδυναμία της πολιτείας να παρέχει το δικαίωμα συμμετοχής των παιδιών στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις. Η αναφορά του Υπουργού Μετανάστευσης και Ασύλου, κυρίου Νότη Μηταράκη, στους Ουκρανούς πρόσφυγες ως πραγματικούς πρόσφυγες (<https://thepressproject.gr/mitarakis-oi-prosfyges-apo-tin-oukrania-einai-pragmatikoi-prosfyges/>) τον Φεβρουάριο 2022, την οποία και υπερασπίστηκε την επόμενη ημέρα (<https://www.naftemporiki.gr/politics/1303762/n-mitarakis-ortha-charaktirisa-tous-prosfyges-apo-tin-oukrania-pragmatikous-prosfyges/>), φανε-

ρώνει έναν θεσμικό λόγο για το ποιοι θεωρούνται πρόσφυγες στη χώρα. Σύμφωνα με τον κύριο Μητράκη, κριτήριο για την αναγνώριση των Ουκρανών ως πραγματικών προσφύγων αποτελεί η αναγκαστική μετακίνησή τους λόγω του πολέμου από μια γειτονική στην Ελλάδα χώρα. Η γειτνίαση με τη χώρα μας ως κριτήριο παραγνώνει την προσφυγική ιδιότητα των ανθρώπων που μετακινήθηκαν από πιο μακρινές χώρες. Η διάκριση μεταξύ των προσφύγων έγινε φανερή σε συγκεκριμένες πολιτικές που εφαρμόστηκαν ειδικά για τους Ουκρανούς πρόσφυγες, όπως η δημιουργία μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας από την οποία λάμβαναν μετά από αυτο-συμπλήρωση του φακέλου τους μία ταυτότητα με τον αριθμό μητρώου κοινωνικών ασφαλίσεων (ΑΜΚΑ) και τον ΑΦΜ. Επίσης, στην περίπτωση των Ουκρανών προσφύγων προετοιμάστηκε άμεσα από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την ένταξη αυτών των παιδιών στο σχολείο, ενώ ενισχύθηκε ιδιαίτερος η εγγραφή τους στα σχολεία μέσα από την ενεργοποίηση εκπαιδευτικών φορέων, όπως οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Η διαφοροποίηση των πολιτικών για τους Ουκρανούς πρόσφυγες και για τους υπόλοιπους πρόσφυγες στη χώρα μας έρχεται να επιβεβαιώσει ότι όπου υπάρχει πολιτική βούληση ενισχύονται πρακτικές συμπερίληψης, όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία, υιοθετώντας μια συστημική προσέγγιση πρόσβασης στην υγεία και στην εργασία. Πολλά από τα παραπάνω γεγονότα συμπεριλήφθηκαν σε ανοικτή επιστολή-διαμαρτυρία 32 ΣΕΠ που δημοσιοποιήθηκε σχετικά πρόσφατα (<https://www.koutipandoras.gr/article/oidomes-prosfygon-eginan-anoichtes-fylakes-anoichti-epistoli-diamartyrias-sep/>) και συμπεριλάμβανε συγκεκριμένες προτάσεις.

### **Αντί συμπερασμάτων: Από εδώ και πέρα τι; Ενδεικτικές προτάσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων**

Έχοντας αναγνωρίσει τις συνέπειες των ευρύτερων δομικών παραγόντων στην επιτυχή συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων, είναι σημαντική η συλλογική διεκδίκηση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για την άρση των εμποδίων για ένα συμπεριληπτικό σχολείο με ικανότητα πρόσβασης και υποστήριξης όλων των παιδιών. Η προτεραιοποίηση της αξίας της ανθρωπίνης ζωής έναντι φοβικών αντιλήψεων για τους πρόσφυγες και μετανάστες, η αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού στα οποία έχει δεσμευτεί η χώρα μας μέσα από την υπογραφή της σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, η ανανοηματοδότηση της κρίσης του προσφυγικού ως κρίση υποδοχής των προσφύγων και η ανάληψη από την πολιτεία του χρέους της να χρηματοδοτεί και να εξασφαλίζει, μεταξύ άλλων, την πρόσβαση στην παιδεία, στην υγεία και στην κοινωνική πρόνοια, η συστηματική και δωρεάν επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, αποτελούν όλα σημαντικές προϋποθέσεις για την υποστήριξη ενός συμπεριληπτικού σχολείου.

Ενώ, όμως, οι ευρύτερες πολιτικές επιβάλλονται σε εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς επηρεάζοντας τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, είναι σημαντικό να προσδιορίσουμε ορισμένες ενέργειες που μπορούν, παρά τους δομικούς περιορισμούς, να δημιουργήσουν πλαίσια υποστήριξης της εκπαίδευσης όλων των παιδιών στο σχολείο. Αυτό που χρειάζεται να θυμόμαστε είναι ότι ακόμα και ένα μικρό βήμα προς την κατεύθυνση της εφαρμογής του δικαιώματος των παιδιών στην εκπαίδευση είναι ένα βήμα προς τα εμπρός.

Οι εκπαιδευτικοί ως επιστήμονες και ως επαγγελματίες μπορούν να διαμορ-

φώσουν, σε έναν βαθμό, και να διαμεσολαβήσουν κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τους για ένα σχολείο για όλα τα παιδιά να έχουν αποτέλεσμα. Όπως έδειξα παραπάνω, η κριτική επίγνωση του εκπαιδευτικού πλαισίου μέσα από τη διερεύνηση και τη συνεργασία με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι κρίσιμο να αποκτηθεί με σκοπό τον εστιασμένο και τεκμηριωμένο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως ερευνητών/τριών και αναστοχαζόμενων επαγγελματιών αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση αυτής της κριτικής επίγνωσης (Αυγητίδου, 2014). Βασική στρατηγική αποτελεί η συλλογή δεδομένων με διαφορετικούς τρόπους και από διαφορετικούς πληροφορητές προκειμένου να διερευνηθεί τι ακριβώς συμβαίνει σε μια εκπαιδευτική κατάσταση, ποιες είναι οι οπτικές των συμμετεχόντων σε αυτήν αλλά και οι προτάσεις τους για τη βελτίωσή της.

Παράλληλα, η ενίσχυση του αναστοχασμού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας για την απόδοση αιτιών στα φαινόμενα που παρατηρούνται και η δυνατότητα σύγκρισης των οπτικών και προτάσεων διαφορετικών συμμετεχόντων στην εκπαίδευση έχουν ως στόχο την ενίσχυση του διαλόγου και της συνδιαμόρφωσης των αποφάσεων από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το πρόταγμα για ένα συμπεριληπτικό σχολείο προϋποθέτει τον χρόνο για να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά του σχολείου και της τάξης τους και να δημιουργήσουν συστηματικές ευκαιρίες για την επικοινωνία και αλληλεπίδραση τόσο μαζί τους, όσο και μεταξύ των παιδιών. Η ανάπτυξη ενός αισθήματος ασφάλειας για όλα τα παιδιά, της εμπιστοσύνης τους απέναντι στο σχολείο και της διασφάλισης ενός κλίματος αποδοχής αποτελούν προϋποθέσεις για όποια μάθηση.

Τέλος, η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς, καθώς και η συνεργασία του σχολείου με άλλα σχολεία, την τοπική κοινότητα και άλλους φορείς είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση ενός σχολείου για όλα τα παιδιά, αλλά και για την παρέμβασή του στην ανατροπή ξενοφοβικών και ρατσιστικών προτύπων και συμπεριφορών.

## Βιβλιογραφία

- Avgitidou, S. (2021). Supporting Teachers in Refugee Children's Education. Στο I. Papadopoulos & S. Papadopoulou (Επιμ.), *Applied Linguistics Research and Good Practices for Multicultural and Multilingual Classrooms* (σελ. 77–93). Nova Science Publishers.
- Avgitidou, S. (2019). Facilitating teachers as action researchers and reflective practitioners: new issues and proposals. *Educational Action Research*, 28(2), 175–191.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση. Gutenberg.
- Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες (ΕΣΠ), Save the Children International (SCI) και Γη των ανθρώπων (Terre des hommes Hellas), (2022). Χρειάζεται να γίνεται καλύτερα. Βαθμολογώντας τις προσπάθειες της ελληνικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. [https://www.gcr.gr/media/k2/attachments/Greece\\_Education\\_Scorecard\\_Report\\_GR.pdf](https://www.gcr.gr/media/k2/attachments/Greece_Education_Scorecard_Report_GR.pdf).
- Ferfolja, T., Vickers, M. H., McCarthy, F. E., Naidoo, L. & Brace, E. (2011). *Crossing Borders: African Refugees, Teachers and Schools*. Common Ground <http://handle.uws.edu.au:8081/1959.7/uws:29438>.
- Hayward, M. (2017). Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds. *Intercultural Education*, 28(2), 165–181.
- Kaukko, M., & Wilkinson, J. (2018). 'Learning how to go on': refugee students and informal learning practices. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1175–1193.
- Kondilis, E., Papamichail, D. McCann, S., Orcutt, M., Carruthers, E., Veizis, A. & Hargreaves, S. (2021). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Migrants, Refugees and Asylum Seekers in Greece: A Retrospective Analysis of National Surveillance Data (Feb–Nov 2020). *eClinical Medicine*, 37, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2021.100958>.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31–45.
- Naidoo, L. (2009). Developing social inclusion through after-school homework tutoring: a study of African refugee students in Greater Western Sydney. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 261–273.
- Νόμος 2101/1992. Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. **ΦΕΚ 192, Τευχ. Πρώτο, 2/12/1992.**
- Pastoor, L. d. W. (2017). Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education*, 28(2), 143–164.
- Olioumtsevit, K., Papadopoulou, D. & Marinis, T. (2022). Second language grammar learning in refugee children: Is group dictation an effective teaching technique? *Pedagogical Linguistics*, 4(1), 50–76.

- Papadatos–Anagnostopoulos, D., Kouraganis, N. & Makridou, E. (2020). *Management of the COVID-19 epidemic crisis on refugee populations in Greece*. Centre of Research and Education in Public Health, Health Policy and Primary Health Care. Ανακτήθηκε από:  
[https://healthpolicycenter.gr/images/cwattachments/7\\_41cc1c51dc516db9ba652f94c6f4021f.pdf](https://healthpolicycenter.gr/images/cwattachments/7_41cc1c51dc516db9ba652f94c6f4021f.pdf).
- Συνήγορος του Πολίτη (2021). Πόρισμα. Εκπαιδευτική Ένταξη Παιδιών που διαβιούν σε Δομές και Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου.  
<https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2021/05/porisma-sinigorou-politi-gia-ekpaideftiki-entaksi-prosfugopoulwn.pdf>.
- Taylor, S. & Sidhu, E.K. (2012). Supporting Refugee Students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56.
- Τσιμουρή, Γ. (2022). Οι επαναπροωθήσεις στα Ελληνοτουρκικά χερσαία και θαλάσσια σύνορα ως νεκροπολιτική. *Άνθρωπος*, 7, 191–201.
- Van Avermaet, P. & Gysen, S. (2006). From needs to tasks: Language learning needs in a task-based approach. Στο K. Van den Branden (Επιμ.). *Task-based language education: from theory to practice* (σελ. 17–46). Cambridge University Press.





# Από τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση στη βιωματική μάθηση: (Ανα)στοχασμός φοιτητών/τριών σε θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής

Θεοδοσία Μιχελακάκη

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Η έρευνα στοχεύει να αναδείξει πώς μπορούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να προετοιμαστούν καλύτερα για να εργαστούν με τη διαφορετικότητα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων καλούνται να προετοιμάσουν αποτελεσματικά τους/τις εκπαιδευτικούς σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σχεδιάστηκε ένα εξαμηνιαίο προπτυχιακό σεμινάριο με στόχο την εμπλοκή και αλληλεπίδραση των φοιτητών/τριών με ουσιαστικές διαπολιτισμικές εμπειρίες. Η βιβλιογραφία τονίζει τη σημαντικότητα της ανάπτυξης διαπολιτισμικής μάθησης, ευαισθησίας, ικανότητας με αυθεντικές εμπειρίες, οι οποίες βοηθούν την οικοδόμηση θετικών στάσεων για πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς/ες μαθητές/τριες. Το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε είναι αυτό της μετασχηματιστικής μάθησης μέσω των ατομικών εμπειριών, του κριτικού αναστοχασμού, της επίγνωσης του πλαισίου. Η μετασχηματιστική μάθηση ξεκινά όταν ο/η μαθητής/τρια βιώνει/εμπλέκεται σε καταστάσεις που δεν ταιριάζουν με τις ατομικές κοινωνικοπολιτισμικές του/της παραδοχές, τις αντιλήψεις, σκέψεις, συναισθήματα, πράξεις. Αναστοχάζεται, τροποποιεί τη συμπεριφορά του/της και ενσωματώνει νέες προοπτικές και αντιλήψεις. Με εργαλεία έρευνας τα αναστοχαστικά ημερολόγια, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και τις άτυπες προφορικές συζητήσεις, επιχειρήθηκε η κωδικοποίηση και ερμηνεία των πεποιθήσεων και αφηγήσεων 29 προπτυχιακών φοιτητών/τριών, έπειτα από τον σχεδιασμό και υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές τάξεις σε δημοτικά σχολεία. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών εμφάνισε στοιχεία κριτικού αναστοχασμού στα ημερολόγια αλλά και στις συζητήσεις, κατανόηση της διαφορετικότητας μέσα από τις διαπολιτισμικές εμπειρίες, αλλά και του δικού τους κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου.



## Λέξεις-κλειδιά:

Βιωματική μάθηση, διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, αναστοχασμός, προπτυχιακοί φοιτητές/τριες

## Εισαγωγή

Η αυξημένη μετακίνηση ανθρώπων και η ακόλουθη επαφή μεταξύ πολιτισμών επηρεάζει πολλές πτυχές της ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αρχικής κατάρτισης και περαιτέρω εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάγκη συμπερίληψης και ένταξης γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών. Τα σχολεία, αλλά και γενικότερα τα εκπαι-

δευτικά ιδρύματα, λειτουργούν ως χώροι που κατεξοχήν προωθούν στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες με τη σειρά τους ενισχύουν ή αποτρέπουν την κοινωνική ένταξη. Ως εκ τούτου, η ανάγκη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών να εργαστούν σε ποικιλόμορφες τάξεις έχει βαρύνουσα σημασία, ειδικά εάν στόχος ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι μαθητές/τριες του να γίνουν υποστηρικτές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, να αποκτήσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης, αποδοχής, αμοιβαίου σεβασμού.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση ίσως αποτελεί το τελευταίο καταφύγιο ενός επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο παρέχει ευκαιρίες διαμόρφωσης μιας ουσιαστικής κατανόησης του πολυπολιτισμικού κόσμου που ζούμε. Αν και τα περισσότερα προγράμματα σπουδών για εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν και στοχεύουν στην πολιτισμική ποικιλομορφία –ειδικά στην Ελλάδα τα τελευταία τριάντα χρόνια η διαπολιτισμική μάθηση αποτελεί αντικείμενο της βασικής κατάρτισης εκπαιδευτικών– υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις τόσο στο περιεχόμενο όσο και στις μεθόδους διδασκαλίας. Έχει, επίσης, επισημανθεί ότι η προσφορά ενός ή δύο μαθημάτων δεν αρκεί για να καλλιεργηθούν γνώσεις και δεξιότητες για την πολιτισμική ποικιλομορφία (Gay & Howard, 2000). Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς εξοπλισμένοι/ες να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία των μαθητών/τριών τους (Cho & De Castro-Ambrosetti, 2005). Οι έρευνες φανερώνουν ότι δεν προετοιμάζονται να εργαστούν για μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Leutwyler et al., 2014), να εντοπίζουν και να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης, να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις συνάντησης της ετερότητας, να διαχειρίζονται και να επιλύουν συγκρούσεις που προκύπτουν από τις συγκρούσεις αξιών, να αναπτύσσουν δεξιότητες και στάσεις αποδοχής του διαφορετικού. Χωρίς την έκθεση σε προβληματισμό σχετικά με τη διαφορετικότητα, υπάρχει το ενδεχόμενο οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματίες πλέον, ακούσια να δημιουργούν στερεότυπα για τις μειονότητες ή τους πολιτισμικά διαφορετικούς και να αναπτύσσουν συμπεριφορές που δεν ευνοούν την ένταξη και την αποδοχή. Εάν προσθέσουμε σε αυτό και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντικατοπτρίζουν την ποικιλομορφία των μαθητών/τριών στα δημόσια σχολεία, επομένως, συχνά είναι γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικοί από τους μαθητές/τριες που διδάσκουν, γίνεται κατανοητή η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων που να τους/τις καθιστούν ικανούς/ες να προωθούν τη διαπολιτισμική αγωγή.

### **Μετασχηματιστική διαπολιτισμική μάθηση: θεωρητικές προσεγγίσεις μιας πολλαπλώς νοούμενης δεξιότητας**

Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας ορίζει τη διαπολιτισμική επάρκεια ως ένα σύνολο ικανοτήτων από γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις (Deardorff & Jones, 2022). Ειδικά ερευνητές/τριες όπως ο Byram (2021) και η Deardorff (2011) προβληματίζονται για το τι σημαίνει διαπολιτισμική επάρκεια, πώς μετράται, πώς αξιολογείται και εντέλει εάν αποτελεί διδακτικό στόχο προς επίτευξη. Σε αυτό το πλαίσιο, η Deardorff (2006) επικεντρώθηκε στο να μελετήσει την έννοια της διαπολιτισμικής επάρκειας και πώς την αντιλαμβάνονται επιστήμονες από διάφορα πεδία και θεωρητικά πλαίσια, πώς την ορίζουν αλλά και πώς την χρησιμοποιούν. Στην ουσία, αμφισβήτησε κατά πόσο μπορεί να μετρηθεί μια ικανότητα, η οποία στοχεύει στο απόλυτο, το ιδανικό, το ιδεατό στάδιο πολλών και διαφορετικών χαρακτηριστικών (στάσεων, αντιλήψεων, συναισθηματικών γνωρισμάτων, προσωπικότητας κλ.η). Ο Barrett (2013), αντίστοιχα, συζητά την έννοια

του πολιτισμού ως βασική παράμετρο της έννοιας της διαπολιτισμικότητας υποστηρίζοντας ότι πολλές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν ή εκλαμβάνουν την έννοια του πολιτισμού με μια ουσιοκρατική, κανονιστική, στατική διάσταση και αγνοούν τη μεταβλητότητα της ακόμα και εντός μιας μειονοτικής/διαφορετικής πολιτισμικά ομάδας. Με την έννοια αυτή, το να εκπαιδεύεις μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που να χαρακτηρίζονται από αυξημένη συνειδητοποίηση και ευαισθησία σχετικά με τις πολιτισμικές, φυλετικές και εθνοτικές διαφορές και να είναι σε θέση να διαπραγματεύονται τις πολλαπλές και ρευστές ταυτότητες είναι ένα ζητούμενο.

Ο Cushner (2011, σελ. 606) ορίζει τη διαπολιτισμική επάρκεια [intercultural competence] ως τις «κρίσιμες γνώσεις και δεξιότητες που επιτρέπουν στα άτομα να είναι επιτυχημένα μέσα σε ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικά διαφορετικών πλαισίων». Η Borghetti (2017) την αντιλαμβάνεται ως ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών παραγόντων που επηρεάζουν την κατανόηση, την αλληλεπίδραση με την ετερότητα και η οποία μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της εκπαίδευσης ή/και της εμπειρίας.

Οι Walton, Priest και Paradies (2013) προσδιορίζουν ως σημαντικούς παράγοντες στην ανάπτυξή της την επαφή με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, τον κριτικό αναστοχασμό σχετικά με τις προκαταλήψεις και παραδοχές και την εμπλοκή σε εμπειρίες που προωθούν τη συνεργασία. Αντίστοιχα και οι Taylor & Cranton (2012) προσδιορίζουν ως βασικές διδακτικές πρακτικές την εμπλοκή σε πραγματικές εμπειρίες, την ανάπτυξη αναστοχαστικής λογικής και την ανάπτυξη της επίγνωσης του πλαισίου. Σε αυτό περίπου το πλαίσιο και με στόχο να σχηματιστεί και να οριοθετηθεί τις διαδικασίες που οδηγούν στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων, η Senyshyn (2018) προτείνει ένα μοντέλο πέντε σταδίων που μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην απόκτηση επάρκειας και τέλος, σε μια μετασχηματιστική διαδικασία.

- (Από-)προσανατολιστικό δίλημμα, δηλ. εκείνο το στάδιο κατά το οποίο το άτομο βιώνει κάτι που δεν ταιριάζει με τις προϋπάρχουσες παραδοχές του και του προκαλεί αποπροσανατολισμό.
- (Ανα-)στοχασμός και διερεύνηση των παραδοχών, σε αυτό το στάδιο προκύπτει αναστοχασμός σχετικά με τις αντιλήψεις, σκέψεις, συναισθήματα, πράξεις και της απόκτησης νέων εμπειριών. Ενδέχεται, όπως και το στάδιο του αποπροσανατολισμού να προκαλεί σύγχυση και αισθήματα αμηχανίας για προηγούμενες πεποιθήσεις και συμπεριφορές.
- Απόκτηση εμπιστοσύνης σε έναν νέο ρόλο, σε αυτό το στάδιο ο/η εκπαιδευόμενος/η αρχίζει να σχεδιάζει και να αναλαμβάνει νέους ρόλους με βάση την διαδικασία αναστοχασμού που έχει ακολουθήσει.
- Αλλαγή συμπεριφοράς είναι το στάδιο εκείνο στο οποίο ενεργοποιούνται οι αποκτημένες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να εφαρμοστούν σε νέες καταστάσεις.
- Ενσωμάτωση νέων προοπτικών, δηλαδή αλλαγή στη σκέψη και στη συμπεριφορά σε ένα νέο πλαίσιο αναφοράς, στο οποίο επικρατεί η κατανόηση του διαφορετικού. Αυτό το τελευταίο στάδιο μετασχηματισμού μπορεί να μην είναι άμεσα εμφανές και διαπιστώσιμο, αλλά διαρκώς εξελισσόμενο.

## Μεθοδολογική προσέγγιση

Όπως ήδη αναφέρθηκε, σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών καλούνται να τους/τις προετοιμάσουν αποτελεσματικά και να τους/τις εξοπλίσουν με διαπολιτισμικές δεξιότητες. Αυτό που καταγράφει η μελέτη των προγραμμάτων κατάρτισης είναι ότι σπάνια προκαλούν συνάντηση με τη διαφορετικότητα και ουσιαστικές διαπολιτισμικές εμπειρίες (Scott & Scott, 2015), παρόλο που η βιβλιογραφία τονίζει τη σημαντικότητά τους στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, ικανότητας, δεξιότητας. Κρίνεται ζωτικής σημασίας η εμπλοκή σε αυθεντικές και ουσιαστικές διαπολιτισμικές εμπειρίες, ακριβώς γιατί τα οφέλη της συνάντησης και της βιωματικής μάθησης βοηθούν στην οικοδόμηση θετικών στάσεων για τους πολιτισμικά διαφορετικούς/ες μαθητές/τριες. Οι εμπειρίες αυτές, όταν αναφερόμαστε στην κατάρτιση μελλοντικών εκπαιδευτικών, για να είναι ουσιαστικές και επιτυχείς, θα πρέπει να είναι δομημένες και διευκολυντικές και να ακολουθούνται από αναστοχασμό. Να ακολουθείται ένα πρόγραμμα βασισμένο στη διερεύνηση, προσανατολισμένο στο πεδίο και στην κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών. Ένα τέτοιο πρόγραμμα απαιτεί από τον εκπαιδευόμενο να διερευνήσει θεωρίες μέσω πραγματικών καταστάσεων, να θέτει ερωτήματα, να διεξάγει έρευνα, να ερμηνεύει αποτελέσματα, να μεταφράζει τη διαπολιτισμική επίγνωση σε πρακτικές στρατηγικές για την οικοδόμηση περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους/τις μαθητές/τριες (Guo, Arthur, Lund, 2009).

Ο Bennet (2013) υποστηρίζει ότι μέσω των δραστηριοτήτων διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης ενταγμένων στα προγράμματα σπουδών προωθείται με τρόπο συστηματικό και σκόπιμο η διαπολιτισμική αγωγή. Η επαφή με το σχολικό πεδίο γεννά προβληματισμούς για την έννοια της διαπολιτισμικότητας και η εμπειρία της ετερότητας κατασκευάζει πιο σύνθετες αντιληπτικές κατηγορίες. Αντίστοιχα, ο κριτικός (ανα)στοχασμός σχετικά με προκαταλήψεις, στερεότυπα, παραδοχές και η εμπλοκή σε εμπειρίες που προωθούν τη συνεργασία, αποτελούν τους παράγοντες που συντελούν στη διαπολιτισμική μάθηση. Είναι εξίσου σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι/ες να σχεδιάζουν διαπολιτισμικές βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες οδηγούν σε διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση.

Στόχος της έρευνας είναι να αναδείξει πώς οι μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις έννοιες της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και πώς μπορούν να προετοιμαστούν καλύτερα για να εργαστούν με τη διαφορετικότητα. Οργανώθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης ένα προπτυχιακό σεμινάριο με τίτλο «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη» για τα ακαδημαϊκά έτη 2020–2021 και 2021–2022, στο οποίο συμμετείχαν φοιτητές/τριες στο 6ο και 8ο εξάμηνο σπουδών τους.

- η γνωστική συνιστώσα περιλάμβανε τις διαλέξεις και τα κείμενα προς μελέτη που δόθηκαν στους φοιτητές/τριες για να μελετήσουν, να συγγράψουν ένα σύντομο κείμενο (περίπου 1.000 λέξεων για το καθένα) σχολιάζοντάς το και να συζητήσουν τις έννοιες αυτές στην ολομέλεια. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στα κείμενα αναλύονταν οι έννοιες της διαπολιτισμικότητας, της πολυπολιτισμικότητας, της μετανάστευσης, του/της μετανάστη/τριας, του/της πρόσφυγα, της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, των εθνοπολιτισμικών διαφορών,

της γλωσσικής και θρησκευτικής ετερότητας, της εκπαίδευσης και αγωγής, του ρατσισμού, της έμφυλης βίας. Η μελέτη αυτών των εννοιών στόχευσε στο να αποκτήσουν οι φοιτητές/τριες το θεωρητικό υπόβαθρο που θα τους/τις βοηθήσει να χρησιμοποιούν σωστή ορολογία όταν περιγράφουν ένα φαινόμενο, αλλά και να εμβαθύνουν σε γνώσεις πέρα από ένα εισαγωγικό μάθημα σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής,

- η *συναισθηματική* συνιστώσα αφορά στον αναστοχασμό πάνω σε ζητήματα προκαταλήψεων, ρατσισμού, αποδοχής του διαφορετικού. Στο πλαίσιο των εβδομαδιαίων συναντήσεων υλοποιούνταν δραστηριότητες προβληματισμού και συζήτησης μέσω βίντεο ή οποιουδήποτε άλλου υλικού (π.χ. «εκπαιδευτικών στιγμιότυπων»), τα οποία καλούνταν οι συμμετέχοντες/ουσες να ερμηνεύσουν, αλλά και να τοποθετηθούν οι ίδιοι/ες. Με αφορμή αυτές τις δραστηριότητες ακολουθούσαν εκτενείς συζητήσεις σε ένα πλαίσιο διαλόγου, αντιπαράθεσης, προβληματισμού, αλλά σχεδόν «προστατευμένο» εντός της πανεπιστημιακής αίθουσας. Η διαδικασία αυτή στόχευε στο να προβληματιστούν και να τοποθετηθούν μέσω εκπαιδευτικών ή/και «κρίσιμων περιστατικών» πάνω σε θέματα προκαταλήψεων, ρατσισμού, εθνοκεντρισμού, απόρριψης της διαφοράς. Να διαπραγματευτούν και να συνδιαλλαγούν με αφορμή καταστάσεις ποικιλομορφίας (γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής, φυλετικής) και να τοποθετηθούν με σεβασμό πρωτίστως απέναντι στον συνομιλητή και δευτερευόντως στην ετερότητα,
- ενώ η *συμπεριφορική* συνιστώσα αφορά στις προσωπικές εμπειρίες, παρατηρήσεις και την εμπλοκή στο πεδίο μέσω του σχεδιασμού διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, των αλληλεπιδράσεων που αποκτούν ερχόμενοι/ες σε επαφή με την ετερότητα στη σχολική τάξη (Allen, 2021). Σε ένα δεύτερο επίπεδο εμπλοκής με αυθεντικές και ουσιαστικές διαπολιτισμικές εμπειρίες, οι φοιτητές/τριες είχαν την υποχρέωση να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν διαπολιτισμικές παρεμβάσεις σε πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις Δημοτικών Σχολείων διάρκειας μίας ή δύο διδακτικών ωρών. Η επιλογή του θέματος της παρέμβασης και ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων αυτής ήταν ελεύθερη με στόχο να ωφεληθούν από τη συνάντηση και τη βιωματική μάθηση και να βοηθηθούν στην οικοδόμηση θετικών στάσεων για τους/τις πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές/τριες. Ως τελική εργασία οι φοιτητές/τριες κατέθεταν γραπτό κείμενο 5.000 λέξεων στο οποίο αναπτύσσονταν το θεωρητικό σκεπτικό της εργασίας, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αποτίμηση των δραστηριοτήτων.

Στον σχεδιασμό του σεμιναρίου δόθηκε έμφαση στη γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφορική μάθηση ή αντίστοιχα στη γνώση, τα κίνητρα, τις δεξιότητες.

Η παραπάνω διαδικασία στόχευε στο να έρθουν σε επαφή με αυθεντικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, να εμπλακούν και να αλληλεπιδράσουν με την ετερότητα

της σχολικής τάξης, να σχεδιάσουν και να διαχειριστούν ένα θέμα που θεωρούν ότι εντάσσεται στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η παρουσίαση και συζήτηση, η ανταλλαγή εμπειριών με τους/τις υπόλοιπους/ες συμμετέχοντες/ουσες έδινε τη δυνατότητα να συζητήσουν και να προβληματιστούν πώς πέρασαν από τη θεωρία στην πράξη. Μοιράστηκαν, δηλαδή, τη θεωρία, αλλά και την εμπειρία.

Για τη στοχοθεσία αυτή κρίθηκε απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν ποικίλα εργαλεία, τα οποία θα διασφάλιζαν την έγκυρη συλλογή δεδομένων, αλλά κυρίως θα οδηγούσαν στην αναστοχαστική διαδικασία σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας. Στον ερευνητικό σχεδιασμό κρίθηκε ως εξαιρετικής σημασίας η σαφής σύνδεση θεωρίας και πράξης, χαρακτηριστικό που συνήθως εκλείπει από τα πανεπιστημιακά μαθήματα (Μιχελακάκη, 2019). Ειδικότερα, καθ' όλη τη διάρκεια του σεμιναρίου οι συμμετέχοντες/ουσες κατέγραφαν σκέψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς σε ημερολόγια αναστοχασμού, ένα είδος σημειωματάριου στο οποίο ο/η συντάκτης/τρια αξιοποιεί τη διαδικασία του αναστοχασμού για να καταγράψει, αναλύσει, ερμηνεύσει εμπειρίες δικές του/της ή άλλων ατόμων ή μελών της ομάδας, μέσα από τη δική του/της σκοπιά. Επιλέχθηκε ως εργαλείο που βοηθά στην καταγραφή απόψεων και συναισθημάτων, δραστηριοτήτων και πληροφοριών. Τα αναστοχαστικά ημερολόγια, χωρίς να έχουν αυστηρή δομή, επιτρέπουν στον/στη συντάκτη/τρια να εμβαθύνει σε θέματα που απασχολούν τον/την ίδιο/α και να φωτίσει πτυχές προσωπικών προβληματισμών, να αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες και λειτουργίες. Μέσα από την αποτύπωση των σκέψεων, απόψεων, προβληματισμών αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, ενδυναμώνεται η προσωπική αυτοέκφραση, αξιολογείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Το κυριότερο, όμως, όφελος είναι η αύξηση της αναστοχαστικής ικανότητας. Σαφώς υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή τους, οι οποίες σχετίζονται με τη δυσκολία έκφρασης, την επιφανειακή αναστοχαστική πρακτική και φυσικά τον χρόνο που απαιτείται για τη σύνταξή τους. Στο πλαίσιο του σεμιναρίου, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν με συστηματικό τρόπο να καταγράφουν σε εβδομαδιαία βάση τις σκέψεις τους σχετικά με τα ερεθίσματα που λάμβαναν και τις συζητήσεις στις οποίες συμμετείχαν (σε μεγαλύτερο ή μικρότερο ποσοστό).

Με την ολοκλήρωση του σεμιναρίου ελήφθησαν συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες/ουσες με στόχο να καταγραφεί η εμπειρία τους από το σεμινάριο και πιθανές ιδέες, προτάσεις, προβληματισμοί. Κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως:

- τι σας παρακίνησε να επιλέξετε το συγκεκριμένο σεμινάριο;
- τι μάθατε στο πλαίσιο του σεμιναρίου που μπορείτε να το εφαρμόσετε στο μέλλον;
- είναι σημαντική η ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και γιατί;

### Συμμετέχοντες

Τα δύο ακαδημαϊκά έτη που προσφέρθηκε το σεμινάριο συμμετείχαν συνολικά 29 φοιτητές και φοιτήτριες 6<sup>ου</sup> και 8<sup>ου</sup> εξαμήνου, αντίστοιχα.

| ΕΤΟΣ    | 6ο ΕΞΑΜΗΝΟ | 8ο ΕΞΑΜΗΝΟ | ΣΥΝΟΛΟ |
|---------|------------|------------|--------|
| 2020-21 | 9          | 6          | 15     |
| 2021-22 | 11         | 3          | 14     |
| ΣΥΝΟΛΟ  | 20         | 9          | 29     |

Πίνακας 1: Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα

Οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια των 13 συναντήσεων κατά το εαρινό εξάμηνο κάθε έτους κλήθηκαν, όπως αναφέρθηκε, να μελετήσουν κείμενα, να σχεδιάσουν βιωματικές δραστηριότητες και να τις υλοποιήσουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, να συγγράψουν εβδομαδιαία ημερολόγια αναστοχασμού και να συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις με θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Με βάση τα παραπάνω συλλέχθηκαν 10 περιλήψεις κειμένων από κάθε φοιτητή/τρια (δηλ. 290 έγγραφα), 300 περίπου αναστοχαστικά ημερολόγια, 29 τελικές εργασίες στις οποίες συζητείται θεωρητικά η έννοια με την οποία ασχολήθηκαν στις βιωματικές δραστηριότητες και γίνεται περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία αυτών των δραστηριοτήτων. Τέλος, με την ολοκλήρωση του σεμιναρίου διεξήχθησαν 18 συνεντεύξεις (μόνο σε όσους/ες ήταν διαθέσιμοι να συζητήσουν)<sup>1</sup>.

Το υλικό αυτό κατηγοριοποιήθηκε και αναλύθηκε θεματικά. Έγινε μια πρώτη ανάγνωση του συνόλου των κειμένων που παρήχθησαν από τους/τις φοιτητές/τριες και στη συνέχεια αναδείχθηκαν οι θεματικές κατηγορίες, οι οποίες δεν ήταν εκ των προτέρων κατασκευασμένες, αλλά προέκυψαν με τη μελέτη του υλικού. Η επαγωγική προσέγγιση του υλικού ανέδειξε μοτίβα επαναλαμβανόμενα, αλλά οδήγησε και σε αμφισβήτηση ή επαλήθευση των προϋπαρχουσών ιδεών. Προσεγγίσαμε τα δεδομένα χωρίς προκαταρκτικές και περιοριστικές αντιλήψεις αλλά παρατηρώντας, σημειώνοντας, καταγράφοντας, τροποποιώντας τις κωδικοποιήσεις.

Η παραπάνω μεθοδολογία υιοθετήθηκε για να φωτίσει επαρκώς και από πολλές πλευρές τις αντιλήψεις και ιδέες των μελλοντικών εκπαιδευτικών με ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, να τους/τις φέρει σε επαφή με πραγματικές καταστάσεις στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις και, τέλος, να θέσει τις προϋποθέσεις αναστοχασμού απέναντι στη διαφορετικότητα. Σαφώς, πρόκειται για μια μικρής κλίμακας ερευνητική προσέγγιση, της οποίας η πρωτοτυπία έγκειται στη μεθοδολογία και στη χρήση διαφορετικών εργαλείων έρευνας.

## Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Μέσα από την κωδικοποίηση και περιγραφή του υλικού που συλλέχθηκε με τα παραπάνω εργαλεία, αναδείχθηκαν τα στάδια που η Senyshyn (2018) περιγράφει για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μέσα από μια αναστοχαστική διαδικασία. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δεν ακολουθούν στο σύνολό τους μια γραμμική πορεία στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης. Εντοπίζονται, ωστόσο, αναστοχαστικές πρακτικές και συνειδητοποίηση του ρόλου τους ως μελλοντικών εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια στάσεων, τις οποίες οι ίδιοι/ες έχουν πριν αναπτύξει. Αυτή η συνειδητότητα εκφράζεται τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, με την έννοια της τοποθέτησης απέναντι σε καταστάσεις ετερότητας αλλά και διδασκαλίας με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Συνοπτικά τα αποτελέσματα της μικροέρευνας αφήνουν να διαφανούν τα παρακάτω ενδεικτικά στάδια:

<sup>1</sup> Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και για να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων δόθηκε σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα ένας αριθμός. Στο κείμενο παρουσιάζονται ως Υποκείμενο 1, 2, 3 κοκ.



### Στάδιο αποπροσανατολιστικού διλήμματος

Το μάθημα περιλάμβανε δραστηριότητες «think, pair, share» (σκέφτομαι, συνεργάζομαι, μοιράζομαι) στις οποίες οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνταν να σκεφτούν καταστάσεις, να προβληματιστούν, να τοποθετηθούν, να σχεδιάσουν πιθανές ενέργειες. Μέσα από την ανάλυση των κειμένων αλλά και τις συζητήσεις στις οποίες συμμετείχαν αναδύονταν θέματα που σταδιακά τους απασχολούσαν περισσότερο. Επικεντρώνονταν στην έννοια του πολιτισμού, της αντίληψης του διαφορετικού, της ταυτότητας και τις εκφάνσεις της, της διδασκαλίας γλωσσών, της έρευνας, της πρακτικής. Ενθαρρύνονταν να μοιράζονται τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους αλλά και να τις αναλύουν στα ημερολόγιά τους.

Σταδιακά διαφαινόταν η ανάγκη για διαπολιτισμική συνειδητοποίηση, για την πρόσβαση, για την επαφή με την πολιτισμική και γλωσσική διαφορά, για τη μετασχηματιστική/αναστοχαστική διαδικασία. Αρχικά αυτό εντοπίστηκε μέσα από την αλληλεπίδραση στην πανεπιστημιακή αίθουσα και σε ένα δεύτερο επίπεδο κατά τη φάση εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική πράξη, δηλ. στον σχεδιασμό και υλοποίηση των βιωματικών δραστηριοτήτων. Η τοποθέτησή τους στα εκπαιδευτικά στιγμιότυπα και περιστατικά σε όσα θέματα προέκυπταν μετακινήθηκε, για την πλειοψηφία, από το δίπολο «καλό-κακό» (εκπαιδευτικός, μαθητής, συμπεριφορά κ.λπ) σε πιο περίπλοκη και σύνθετη ανάλυση και προβληματισμό. Συχνά ξεκινούσε η διαδικασία επαναδιαπραγμάτευσης και κριτικού στοχασμού από γεγονότα και θέματα συζήτησης τα οποία μέχρι τότε δεν τα έθεταν σε αμφισβήτηση ή κινούνταν στη λογική του αυτονόητου, δίχως, όμως επεξεργασία και επιχειρηματολογία:

όταν έπρεπε να δώσω μια απάντηση στο σεμινάριο ήμουν σε δίλημμα. Μπορούσα να δώσω δύο απαντήσεις, μία που μου 'ρθε στο μυαλό και επιτόπου την έγραφα και μία που τη σκεφτόμουν, δηλ. είναι σωστό να απαντήσω αυτό; τι θα πουν οι άλλοι, να γράψω τι είναι σωστό ή τι είναι σωστό να πιστεύω; (Υπ. 7).

ένα ερώτημα που έθετα στον εαυτό μου είναι εάν οι απαντήσεις που έδινα ήταν πράγματι αυτές που πιστεύω 100% ή εάν ενέχουν κι ένα ποσοστό «στρογγυλέματος», αφού ξέρω ότι αυτό ορίζεται ως σωστό αυτό πρέπει να πιστεύω! (Υπ. 8).

### Στάδιο αναστοχαστικής διαδικασίας

Ο αναστοχασμός απαιτεί τη διερεύνηση και ενδεχομένως την αξιολόγηση πολιτισμικών κατασκευών που έχουν εγγραφεί στο άτομο και λαμβάνουν τη μορφή αντιλήψεων, αναπαραστάσεων, σκέψεων, πράξεων, συμπεριφορών. Μέσα από την επεξεργασία κατηγοριών για την ετερότητα και τη γλωσσική έκφραση γι' αυτήν, αναφύονται και ψήγματα αμφισβήτησης των εδραιωμένων αντιλήψεων. Ο αναστοχασμός αυτός απέναντι στον ίδιο τον εαυτό είναι ένα πρώτο στάδιο, το οποίο μπορεί να υποκρύπτει αμηχανία ακόμα και δυσφορία:



ήταν μια καλή ευκαιρία να τεστάρουμε τον εαυτό μας πάνω σε έννοιες όπως ο ρατσισμός, διότι μεγαλώνουμε με την αντίληψη ότι «οι Έλληνες τα έχουμε ανακαλύψει όλα και σε ουδεμία των περιπτώσεων θα ταιριάζαμε με ένα λαό τριτοκοσμικό», πράγμα που προφανώς είναι ψέμα (Υπ. 6).

αποφάσισα να ασχοληθώ με τα στερεότυπα στις βιωματικές δραστηριότητες και ενώ με προβλημάτιζε η επαφή μου με την τάξη, με ενεργοποίησε και μια δραστηριότητα που κάναμε στην τάξη (ενν. του σεμιναρίου) και έτσι ασχολήθηκα με αυτό, για να ερευνήσω και τον εαυτό μου (Υπ. 19).

Η καταγραφή σε ημερολογιακή μορφή των σκέψεων και προβληματισμών λειτούργησε αναστοχαστικά για αρκετούς συμμετέχοντες/ουσες τεκμηριώνοντας τη θέση αυτή ως εξής:

ήταν μια ευκαιρία να δουλέψουμε το μέσα μας, να εκφραστούμε ελεύθερα, να καταγράψω τί πραγματικά σκέφτομαι (Υπ. 10).

παρατήρησα ότι στην προσπάθεια περιγραφής του διαφορετικού συχνά χρησιμοποιούνται λέξεις οι οποίες κάποιες φορές είναι πολιτικά ορθές και κάποιες άλλες όχι. Αλλά όπως αναφέραμε, οι έννοιες έχουν μία ιστορικότητα, κάτι το οποίο μπορεί να καταστήσει μία έννοια πολιτικά ορθή, μη ορθή στο μέλλον και το αντίστροφο. Επίσης, αναφέραμε το πόσο ενδεχομένως κάποιες έννοιες να έχουν διαφορετική χροιά ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο του περιβάλλοντος που χρησιμοποιούνται. Άρα, τελικά, πόσο σχετική είναι η πολιτική ορθότητα, αφού είναι τόσο μεταβλητή και ποια η καθολικότητά της; (Υπ. 15).

### Στάδιο απόκτησης πεποίθησης σε νέο ρόλο

Καθώς εξελισσόταν το σεμινάριο, οι αρχικές συζητήσεις και προβληματισμοί οδηγούσαν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε νέες διερευνήσεις και νεοαποκτηθείσες πολιτισμικές γνώσεις. Οι αρχικές πεποιθήσεις επανεξετάζονταν, και νέα νοήματα γίνονταν αντικείμενο επαναδιαπραγμάτευσης με διαφορετικό τρόπο. Η διαδικασία αυτή διακρίνεται από ποικιλομορφία τόσο όσοι/όσες και οι φοιτητές/τριες, αφού ο καθένας/καθεμία ακολουθεί διαφορετικά βήματα γι' αυτή τη μετασχηματιστική πορεία μάθησης.

Το σεμινάριο με προβλημάτισε ιδιαίτερα με την επαφή που είχαμε με πολυπολιτισμικές τάξεις, οι συζητήσεις που κάναμε στην ολομέλεια, οι οπτικές των συμφοιτητών μου. Με προβλημάτισαν σε τέτοιο βαθμό ώστε να τα σκέφτομαι και μετά και να προσπαθώ να βγω έξω από τη ζώνη άνεσής μου» (Υπ. 8).

Ιδιαίτερα κατά τη φάση σχεδιασμού των διαπολιτισμικών βιωματικών δραστηριοτήτων έθεταν εαυτούς σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης με γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς συνομιλητές/τριες/μαθητές/τριες προσαρμόζοντας αντίστοιχα συμπεριφορές, αντιλήψεις, πεποιθήσεις, ερμηνείες. Μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία, σε κάποιες περιπτώσεις, εντοπίστηκε η ενσυναίσθηση, η κατανόηση.

Βέβαια, η έννοια της διαπολιτισμικής επάρκειας, ως τελικός στόχος, προβληματίζει ως κάτι ιδεατό το οποίο είναι δύσκολο να αποκτηθεί και είναι μια άσκηση που θέλει διαρκή ενασχόληση:

άραγε αυτό που γνωρίζω στη θεωρία να μην κρίνω την εμφάνιση, τη χώρα, το φύλο, μπορώ να τα εφαρμόσω κιόλας; Δεν είμαι σίγουρη για αυτό! (Υπ. 7).

Μου άρεσε που μπήκα στη διαδικασία να σκεφτώ με διαφορετικό τρόπο, προκειμένου να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις μιας διδασκαλίας σε πολλούς και διαφορετικούς μαθητές. Ωστόσο, με προβλημάτισε αρκετά όταν αντιλήφθηκα πόσο ευρύ θέμα είναι και πόσα ζητήματα διαπραγματεύεται. Θεωρώ ότι είναι ένα δύσκολο θέμα η διαχείριση της διαφορετικότητας και πρέπει κάποιος να τη χειριστεί με ευαισθησία (Υπ. 16).

### Στάδιο αλλαγής συμπεριφοράς (ανάπτυξη δεξιοτήτων)

Η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων επιφέρει αλλαγή στη συμπεριφορά. Βέβαια, η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνδέεται αναπόφευκτα με το ενδιαφέρον και το κίνητρο με βάση το οποίο επιλέγει κάποιος να παρακολουθήσει ένα τέτοιο σεμινάριο, την ανοιχτότητα και τη διάθεση αναστοχασμού. Σε κάποια ημερολόγια καταγράφονται επιφυλακτικές σκέψεις ως προς τη σημασία της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Οι εδραιωμένες αυτές νόρμες και αντιλήψεις πιθανόν πηγάζουν από τη φοίτηση σε ένα μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα που δεν έχει καλλιεργήσει δεξιότητες συνοχής, αποδοχής, ενσυναίσθησης.

Δεν ξέρω εάν είμαι ικανός να διαχειριστώ μια τάξη πολύγλωσση και πολυπολιτισμική. Είμαι σίγουρος ότι άλλαξε η ματιά μου και η θέλησή μου να εμπλακώ, να δείξω ενδιαφέρον για τη διαφορετικότητα, να της αφήσω χώρο να εκφραστεί (Υπ.4).

### Στάδιο ενσωμάτωσης νέων προοπτικών

Είναι πολύ δύσκολο να ανιχνευτεί και να προσδιοριστεί κατά πόσο οι προηγούμενες παραδοχές έχουν αντικατασταθεί με νέες νοηματοδοτήσεις, νέες δεξιότητες ή ακόμα και νέους ρόλους. Η χρονική διάρκεια ενός εξαμήνου δεν δίνει πάντα σαφές και εμφανές αποτέλεσμα. Αρκετοί/ες, όμως φοιτητές/τριες δήλωσαν ότι ενσωμάτωσαν νέες προοπτικές τις οποίες θα κληθούν να εφαρμόσουν σε δική τους μελλοντική τάξη.

Έμαθα πράγματα και ασκήθηκα σε καταστάσεις που με βοήθησαν προσωπικά και πιστεύω ότι μπορώ να τα εφαρμόσω όχι μόνο στην επαγγελματική μου ζωή ως εκπαιδευτικός, αλλά στην καθημερινότητά μου (Υπ.14).

Ερχόμενοι σε επαφή και ακούγοντας τις ιστορίες των «Άλλων» συνειδητοποίησα πόσο σημαντικό είναι να έχεις τα μάτια σου ανοιχτά, να βλέπεις και να ακούς τις ιστορίες των άλλων. Έτσι μπορείς να καλλιεργήσεις τον σεβασμό, την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση, την εμπιστοσύνη. Η ανάπτυξη αυτών των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων δεν είναι μόνο για τους εκπαιδευτικούς σημαντική αλλά για όλη την κοινωνία (Υπ. 22).

## Συζήτηση

Με αφετηρία την παραδοχή ότι η διαπολιτισμικότητα είναι μια αξία και όπως και άλλες αξίες θα πρέπει να προωθείται στη τάξη ή οπουδήποτε αλλού, σχεδιάστηκε το συγκεκριμένο σεμινάριο, το οποίο περικλείει τη βασική ερευνητική, αλλά κυρίως μεθοδολογική προσέγγιση που συνδυάζει τη θεωρία και την πράξη. Από τη βιβλιογραφία γνωρίζουμε ότι δεν είναι επαρκή τα μαθήματα που προσφέρονται στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι/ες με προγράμματα σπουδών επικεντρωμένα στην πολιτισμική πολυμορφία και στις πρακτικές ένταξης. Χωρίς προβληματισμό και με ελάχιστη ή καθόλου ιδέα για το πώς να εργαστούν αποτελεσματικά με μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, αλλά και χωρίς να ασκηθούν στον προβληματισμό σχετικά με τη διαφορετικότητα, ελλοχεύει ο κίνδυνος να διαιωνίζεται η ανισότητα, η απόρριψη, ο κατακερματισμός. Χωρίς να υπονοείται ότι επειδή κάτι διδάσκεται, θα πρέπει αυτόματα και να αξιολογείται, έγινε προσπάθεια συνδυασμού των θεωρητικών αρχών και της εφαρμογής τους σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Με εργαλείο τις θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά και τη δημιουργία εργαστηριακού πλαισίου, με επιτήρηση και συντεταγμένα, οδηγήθηκαν οι συμμετέχοντες/ουσες στην επαφή με την ετερότητα. Το σεμινάριο δεν ήταν ακραιφνώς θεωρητικό αλλά ούτε πειραματικό. Προσπάθησε να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη, ώστε να δοθεί η δυνατότητα αναθεώρησης, αναστοχασμού.

Οι παρατηρήσεις εν είδει συμπεράσματος από τη μικροέρευνα μπορούν αν συνοψιστούν στα εξής:

- Η διαπολιτισμική ικανότητα ως έννοια θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εσφαλμένη, καθώς υποδηλώνει την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας, ως το απόλυτο, ιδεατό, πλατωνικό στάδιο απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων.<sup>2</sup> Προφανώς, όμως, δεν πραγματώνεται εν συνόλω και αυτόματα, αλλά σε φάσεις και με εκφάνσεις ανάλογα τις συνθήκες και φυσικά σε διαφορετικό βαθμό σε καθένα/καθεμιά.
- Ορθότερη ίσως η χρήση του όρου διαπολιτισμική επάρκεια με την έννοια της σταδιακά αυξανόμενης δυνατότητας απόκτησης επίγνωσης για τη διαφορετικότητα. Αυτό που παρατηρείται είναι μια διαβάθμιση και μια συνειδητοποίηση της αλλαγής που συντελείται στο άτομο, μέσα από το βίωμα, την επαφή, την εμπλοκή, την έκθεση στη διαφορετικότητα.
- Ο (απο)προσανατολισμός από την επαφή με την ετερότητα και ο (ανα)στοχασμός μέσα από τα ημερολόγια οδηγεί, ενδεχομένως, σε μια συνειδητοποιημένη διαπολιτισμικότητα στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών, η οποία ευελπιστούμε ότι θα ενεργοποιηθεί όταν ως παιδαγωγοί θα εργαστούν σε τάξεις πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές.

<sup>2</sup> Όπως αναφέρουν οι Deardorff και Arasaratnam-Smith (2022), όροι όπως ανάπτυξη [development], επίγνωση [awareness], κατανόηση [understanding], ωριμότητα [maturity], θα μπορούσαν να θεωρηθούν πιο λειτουργικοί και αντιπροσωπευτικοί.

## Βιβλιογραφία

- Allen, T.J. (2021). Exploring students' perceptions about intercultural communication education: Rethinking the design and facilitation of a course in Japan, *International Communication Education*, 4 (3), 213–233.
- Barrett, M. (2013). Intercultural Competence. A distinctive hallmark of Interculturalism. Στο M. Barrett (Επιμ.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and differences* (σελ. 147–168). Council of Europe Publishing.
- Bennett, M. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices*. Intercultural Press.
- Borghetti, Cl. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues. *Journal of Intercultural Communication*, 17(2), 1–15.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited*. Multilingual Matters.
- Cho, G. & DeCastro-Ambrosetti, D. (2005). Is Ignorance Bliss? Pre-service Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education. *The High School Journal* 89(2), 24–28. [doi:10.1353/hsj.2005.0020](https://doi.org/10.1353/hsj.2005.0020).
- Cushner, K. (2011). Intercultural research in Teacher Education: An essential intersection in the preparation of globally competent teachers. *Action in Teacher Education* 33: 601–614.
- Deardorff, D. K. & Arasaratnam-Smith, L. (2022). *Developing Intercultural Competence in Higher Education. International Students' Stories and Self-Reflection*. Routledge.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D. K. & Jones, E. (2022). Intercultural Competence as a core focus in International Higher Education. Στο D. K. Deardorff, H. de Wit, B. Leask & H. Charles (Επιμ.), *The Handbook of International Higher Education* (σελ. 223–241). Stylus Publications.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65–78.
- Gay, G. & Howard C. T. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1–16.
- Guo, Y., Arthur, N. & Lund, D. (2009). Intercultural inquiry with pre-service teachers. *Intercultural Education*, 20(6), 565–577.
- Leutwyler, B., Mantela, C., Petrović, D., Dimitrijević, B. & Zlatković, B. (2014). Teachers' beliefs about Intercultural Education: Different levels of intercultural sensitivity in schooling and teaching. *Educational Research*, 5(8), 280–289.
- Μιχελακάκη, Θ. (2019). Διαπολιτισμικότητα στα προγράμματα σπουδών των ελληνικών σχολών αγωγής (1990-σήμερα): βασική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Στο Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Διεθνές Συνεδρίου: «Γραμματισμοί και Σύγχρονη Κοινωνία: Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί», (σελ. 316–329), Λευκωσία, 11–12 Οκτωβρίου 2019.

- Scott, J. & Scott, B. (2015). They “really” don’t speak English: Helping preservice teachers experience cultural and linguistic diversity. *AILACTE Journal*, 12(1), 17–34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092022>.
- Senyshyn, R. M. (2018). Teaching for transformation: converting the intercultural experience of preservice teachers into intercultural learning. *Intercultural Education*, 29(2), 163–184.
- Taylor, E. W. & Cranton, P. (Επιμ.) (2012). *Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. Jossey-Bass.
- Walton, J., Priest, N. & Paradies, Y. (2013). Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education*, 24(3), 181–194.



# Προσλήψεις της διαφορετικότητας, αναλυτικό πρόγραμμα και διαπολιτισμικές πρακτικές: Η περίπτωση ενός διαπολιτισμικού σχολείου

Δημήτριος Θ. Ζάχος & Λορέτα Μούτσα

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε έρευνα που αφορά στο πώς οι εκπαιδευτικοί της πρώτης βαθμίδας αντιλαμβάνονται τη σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με τα ζητήματα που σχετίζονται με τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και πώς αυτό επιδρά στις πρακτικές τους. Όλες/οι οι συμμετέχουσες/οντες ήταν εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε ένα πειραματικό δημοτικό διαπολιτισμικό σχολείο της Θεσσαλονίκης. Η έρευνά μας ήταν ποιοτική, η ερευνητική στρατηγική ήταν η Μελέτη Περίπτωσης και η βασική ερευνητική τεχνική μας η συνέντευξη βάθους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται την κρισιμότητα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τα ζητήματα της «διαφορετικότητας», αλλά οι πρακτικές τους δεν συνάδουν με μια διαπολιτισμική εκπαίδευση που στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη.



## Λέξεις-κλειδιά:

Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, διαπολιτισμική εκπαίδευση, κοινωνική δικαιοσύνη

## Εισαγωγή

Ο λόγος για την ισότητα στην εκπαίδευση έχει τεκνοθετηθεί από τη ρητορική πολλών κυβερνήσεων δυτικών χωρών και αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών τους πολιτικών. Παρότι ο λόγος αυτός δίνει έμφαση στην ισότητα ευκαιριών και όχι των αποτελεσμάτων, δηλαδή στο να έχουν όλα τα παιδιά πρόσβαση σε όλους τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και όχι στο να έχουν τα εφόδια και τις συνθήκες για να επιτύχουν τα καλύτερα αποτελέσματα, εντούτοις αφήνει το πεδίο ανοιχτό, έτσι ώστε να καλλιεργηθούν εκείνες οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και οι πρακτικές που στοχεύουν στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Σ' αυτό το πλαίσιο, τα τελευταία τριάντα χρόνια έχει αναπτυχθεί και εδραιωθεί μια υποπεριοχή της παιδαγωγικής, η οποία στοχεύει στο να καταστήσει την εκπαίδευση έναν ευνοϊκό θεσμό για όλες τις μαθήτριες και όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους τάξη, το φύλο, την εθνότητα, την εθνικότητα και τη θρησκεία τους, την πρώτη γλώσσα που ομιλούν, τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό και τις ικανότητες/αναπηρίες τους. Με βάση τις κεντρικές της στοχεύσεις, η υποπεριοχή αυτή της Παιδαγωγικής φαίνεται να έχει τρεις κατευθύνσεις: την πολυπολιτισμική, την αντιρατσιστική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προτείνει μια συνολική αναθεώρηση της εκπαίδευσης, με στόχο την εμβάθυνση της δημοκρατίας

και της ισότητας στα σχολεία και στην κοινωνία (Banks, 1995). Το ίδιο προτείνει και η αντιρατσιστική εκπαίδευση, η οποία σύμφωνα με όσες/ους την υποστηρίζουν διακρίνεται, γιατί εκτός από τον ατομικό, καταπολεμά και τον θεσμικό ρατσισμό (Pedersen et al., 2003). Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση (στο εξής ΔΕ) δίνει έμφαση στην επικοινωνία μεταξύ των ομάδων έτσι ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή. Η δική μας εκτίμηση είναι ότι ένα σημαντικό μέρος των θεωρητικών και των εκπαιδευτικών «της πράξης», των οποίων οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι εκπαιδευτικές δράσεις εντάσσονται στις παραπάνω τρεις κατευθύνσεις, μπορεί να συμβάλει ώστε να αναγνωρίσουμε και να καταπολεμήσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία ευνοούν ορισμένες ομάδες και αδικούν και περιθωριοποιούν κάποιες άλλες. Η προσέγγιση που υποστηρίζουμε, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη (στο εξής ΔΕΚΔ), κινείται πέρα από την αναγνώριση των κατακερματισμένων ταυτοτήτων (McLaren & Farahmandpur, 2013) και δίνει έμφαση στις κοινωνικές δομές και στις σχέσεις εξουσίας που διαιωνίζουν τις κοινωνικές αδικίες (Cho, 2017). Για αυτό, μια αποτελεσματική παιδαγωγική προσανατολισμένη στους στόχους της ΔΕΚΔ είναι μια συνεχής διαδικασία (Banks, 1995), η οποία διατρέχει όλες τις πτυχές της διδασκαλίας (Roiha & Sommier, 2021) και απευθύνεται σε όλες/ους ανεξαιρέτως τις/τους μαθήτριες/τες. Η ΔΕΚΔ στοχεύει στην εδραίωση εκείνων των αλλαγών με βάση τις οποίες κανένα παιδί δεν θα ντρέπεται γι' αυτό που είναι. Σ' ό,τι αφορά στο περιβάλλον προέλευσης, η ΔΕΚΔ δέχεται ότι οι άνθρωποι αντλούν δύναμη από τον πολιτισμό τους και γι' αυτό είναι σημαντικό όλα τα παιδιά στην τάξη να διατηρήσουν την ταυτότητά τους, αλλά παράλληλα να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να λειτουργούν στην ευρύτερη κοινωνία (McCrachen, 1993). Σ' αυτό το πλαίσιο, ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (στο εξής ΑΠΣ) μιας ΔΕΚΔ διακρίνεται: Πρώτον, γιατί ενσωματώνει τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τα μαθησιακά στυλ όλων των μαθητριών/ών και δεύτερον, γιατί θέτει τα ζητήματα των κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών (Sleeter, 2018). Ένα τέτοιο ΑΠΣ απαιτεί από τις/τους εκπαιδευτικούς να κάνουν επιλογές γνώσεων (Sleeter, 2009), έτσι ώστε η διαδικασία της μάθησης να μπορέσει να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σχετικά με τις πολλαπλές μορφές κοινωνικών ανισοτήτων και περιθωριοποίησης και του τρόπου που αυτές δημιουργούνται και αναπαράγονται. Υπογραμμίζουμε ότι ο τρόπος που κατανοούν την πραγματικότητα οι μαθήτριες/ες εξαρτάται σε ένα σημαντικό ίσως βαθμό από τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και γι' αυτό οι τελευταίες/οι θα πρέπει να είναι εφοδιασμένες/οι με την απαραίτητη διορατικότητα και τις δεξιότητες για να μεσολαβήσουν σε αυτή τη διαδικασία (Watkins & Noble, 2019). Επειδή υπάρχει μια μερίδα εκπαιδευτικών, τα μέλη της οποίας συνειδητά ή ασυνειδητά έχουν προκαταλήψεις (Sharma, 2005), ενστερνίζονται εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις, προβαίνουν σε διακρίσεις απέναντι στους/στις πολιτισμικά διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες και δηλώνουν διαπολιτισμικά ανεπαρκείς και ανέτοιμοι να διαχειριστούν τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις (Παπαχρήστος, 2009), γι' αυτό πιστεύουμε ότι οι βασικές σπουδές και η μετεκπαίδευσή τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρειάζεται να ενισχυθούν. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα μέσο για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, να απαλλαγούν από τα στερεότυπα και να μπορέσουν να δημιουργήσουν τις συνθήκες, έτσι ώστε οι διαφορετικοί/ές μαθητές/τριες να επιτύχουν στους στόχους της εκπαίδευσης (Grand & Gibson, 2011).



## Η έρευνα

### Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνάς μας ήταν να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχέση του ΑΠΣ με τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις, όπως και με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στις τάξεις τους. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα:

- Προωθούνται οι στόχοι της ΔΕ και ιδιαίτερα της ΔΕΚΔ με βάση το ΑΠΣ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εισάγουν/ενισχύουν τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό του ΑΠΣ και εφαρμόζουν διαπολιτισμικές πρακτικές;
- Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις (διαφορετικότητα);

### Ερευνητική στρατηγική, ερευνητική τεχνική και πορεία έρευνας

Η έρευνά μας ήταν ποιοτική, αφού επιδιώξαμε να παραγάγουμε έναν τέτοιο πλούτο δεδομένων που θα βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα τα ζητήματα που διερευνούμε και όχι να εξάγουμε νόμους και κανονικότητες. Η στρατηγική της έρευνάς μας ήταν η μελέτη περίπτωσης [Case Study] (Creswell, 1997) και η «περίπτωσή» μας ήταν ένα πρότυπο διαπολιτισμικό σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης, στο οποίο το 30% του συνολικού μαθητικού δυναμικού –66 από τους/τις 210– είναι μαθήτριες και μαθητές με εθνοτικά και πολιτισμικά διαφορετικό υπόβαθρο (πρόσφυγες, μετανάστριες/ές, Ρομά). Η βασική τεχνική της έρευνάς μας ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία δίνει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να θέτει ερωτήσεις ανοικτού τύπου γύρω από τα υπό εξέταση ζητήματα, επιτρέπει την υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων πάνω στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, ενώ παράλληλα παρέχει ελευθερία στους συνεντευξιαζόμενους να εστιάσουν σε ό,τι θεωρούν σημαντικό (Bryman, 2016). Μ' αυτό το «μέσο» είχαμε τη δυνατότητα να διερευνήσουμε σε βάθος τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και να τις συνδέσουμε με τις πρακτικές τους. Μια δεύτερη τεχνική, με βάση την οποία «ελέγξαμε» την αλήθεια των δηλώσεων των εκπαιδευτικών ήταν η παρατήρηση. Πιο αναλυτικά, παραβρεθήκαμε τρεις συνολικά εβδομάδες στις εργασίες και δράσεις τριών διαφορετικών τμημάτων του σχολείου. Το βάρος της παρατήρησης έπεσε στον τρόπο που εισήγαγαν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους τα ζητήματα των κοινωνικών ανισοτήτων και διαφοροποιήσεων, καθώς και στα μέσα και στο υλικό που χρησιμοποιούσαν. Παρατηρήσαμε ακόμη τη θέση του πολιτισμού των «διαφορετικών» μαθητών/τριών στις τάξεις, τις διδακτικές μεθόδους των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους απέναντι στα εν λόγω παιδιά.

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν κατά την περίοδο Οκτωβρίου-Δεκεμβρίου του 2022. Η καταγραφή όλων των συνεντεύξεων, εκτός μίας κατά την οποία κρατήσαμε σημειώσεις, έγινε με μαγνητόφωνο.

### Συμμετέχουσες και συμμετέχοντες

Συνολικά 13 μέλη του προσωπικού του σχολείου πήραν μέρος στην έρευνά μας. Πιο αναλυτικά, 11 εκπαιδευτικοί διαφόρων τάξεων, η νοσηλεύτρια και ο διευθυντής του σχολείου μας παραχώρησαν συνέντευξη, ενώ τρεις εξ αυτών δέχτηκαν να κάνουμε

παρατήρηση στις τάξεις τους. Σ' ό,τι αφορά στο φύλο, τα άτομα που πήραν μέρος στην έρευνά μας ήταν δέκα γυναίκες και τρεις άνδρες. Σ' ό,τι αφορά στην προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση, οι περισσότεροι/ες (9/12, εξαιρείται η νοσηλεύτρια) είχαν πάνω 10 χρόνια. Σ' ό,τι αφορά στην εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους, επτά από αυτές/ους είχαν δίπλωμα μεταπτυχιακών σπουδών και μάλιστα των τεσσάρων σχετίζονταν με τη ΔΕ, ενώ εννιά δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει σχετικά με τα θέματα της ΔΕ σεμινάρια και ημερίδες.

|  | ΕΤΗ            | ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ | %   |
|--|----------------|-----------------------|-----|
|  | <b>0 - 10</b>  | 3                     | 23% |
|  | <b>10 - 20</b> | 3                     | 23% |
|  | <b>20 - 30</b> | 5                     | 39% |
|  | <b>&gt;30</b>  | 2                     | 15% |

Πίνακας 1: Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

|                 | ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ | %    |
|-----------------|-----------------------|------|
| <b>ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b> | 9                     | 69%  |
| <b>ΑΝΔΡΕΣ</b>   | 4                     | 31%  |
| <b>ΣΥΝΟΛΟ</b>   | 13                    | 100% |

Πίνακας 2: Το φύλο των εκπαιδευτικών

| ΔΙΠΛΩΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ |    | ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ/ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΗ ΔΕ |    |
|-------------------------------|----|------------------------------------------|----|
| ΑΤΟΜΑ                         | %  | ΑΤΟΜΑ                                    | %  |
| 7                             | 54 | 9                                        | 69 |

Πίνακας 3: Η εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

## Τα δεδομένα της έρευνας

Τα δεδομένα της έρευνάς μας χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: Σ' αυτά που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και σ' αυτά που προέκυψαν από την παρατήρηση.

### Α. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων

Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις έγινε με βάση τη θεματική ανάλυση [Thematic Analysis], η οποία σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2006, σελ. 79) είναι μια μέθοδος για να αναγνωρίζουμε, να οργανώνουμε, να αναλύουμε και να παρουσιάζουμε (καταγράφουμε και εκθέτουμε) με λεπτομέρεια τα θέματα που προκύπτουν από τα δεδομένα μας. Στην επεξεργασία μας ακολουθήσαμε το μοντέλο που προτείνει ο Τσιώλης (2018), καθώς αυτό παρέχει ένα συγκεκριμένο καθοδηγητικό πλαίσιο, με βάση το οποίο η ερευνήτρια ακολουθεί πέντε βήματα: α) Καταγράφει τα δεδομένα. β) Εξοικειώνεται με τα δεδομένα. γ) Κωδικοποιεί τα δεδομένα. δ) Μεταβαίνει από τους κωδικούς στα θέματα και ε) εκθέτει (παρουσιάζει) τα δεδομένα.

Από την ανάλυση αυτή προέκυψαν τέσσερα θέματα: Πρώτο, ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Δεύτερο, οι θεωρητικές γνώσεις για τα ζητήματα της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τρίτο, οι διαπολιτισμικές πρακτικές και τέταρτο, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας.

### Ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας θεωρούν ότι το υπάρχον ΑΠΣ έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό:

Ναι, ναι, ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (...) Βασικά έχουν ανανεωθεί τώρα. Βασικά, θα έπρεπε να γίνει αφού έχουμε αυτή την έκρηξη με τους πρόσφυγες και πιστεύω ότι είναι. (Δ3) (...)

η αποδοχή της διαφορετικότητας εντάσσεται μέσα στο αναλυτικό μας πρόγραμμα (...) υπάρχει μάθημα που λέει αποδέχομαι τα ΑΜΕΑ, άρα αποδέχομαι και παιδιά από ξένες χώρες, γιατί μιλάει για τις εθελοντικές οργανώσεις. (Δ1)

Κάποιες/οι από αυτές/ούς, όμως, θεωρούν ότι η διαπολιτισμικότητα του ΑΠΣ είναι επιφανειακή, όπως και ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία και ρόλο στη διαμόρφωσή του:

Τα ΑΠ έχουν γράφει πριν από 16 χρόνια, έχουν γίνει κάποιες μικρές βελτιώσεις. Τι έχει γίνει; Έχουν βάλει κάποια ονόματα ηρώων των βιβλίων και σε μια άλλη γλώσσα. Προσπαθούν πολύ δειλά να ενσωματώσουν την κουλτούρα των άλλων λαών. Ελπίζω τα νέα ΑΠΣ να είναι πιο ανοιχτά πιο καινοτόμα. (Δ11)

Θα μπορούσε σίγουρα παραπάνω. (...) να μπορείς να ανοίξεις την ψαλίδα να βάλεις όλο και περισσότερες ομάδες μέσα, πρέπει να ανοίξει λίγο αυτό και να εμπιστευόμαστε τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να τα αναλάβουν αυτά. (Δ12)

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας, ενώ αναγνωρίζουν ότι το ΑΠΣ αποτελεί ένα πλαίσιο στο οποίο οφείλουν να κινούνται, από την άλλη πλευρά όμως τονίζουν πως υπάρχει –προς το παρόν– μεγάλη ελευθερία στον τρόπο που το εφαρμόζουν και κατά συνέπεια, ότι είναι οι ίδιοι/ες υπεύθυνοι/ες για το αν θα ακολουθήσουν ή όχι τις κατευθύνσεις που σχετίζονται με διαπολιτισμικά ζητήματα:

Το ΑΠ υπάρχει στο να μας δίνει μια κατεύθυνση και να μας βοηθάει στο τι πρέπει να διδάξουμε. Από κει και πέρα υπάρχει ένας μεγάλος βαθμός ελευθερίας. (Δ5)

Οπότε ξαναλέω αν αυτοί θέλουν μπορούν να το κάνουν, να φέρουν άλλο υλικό (...) Το εμπόδιο πιστεύω είναι το μυαλό μας ή η γνώση που δεν έχουμε. (Δ4)

Από τη στιγμή που και το νομικό πλαίσιο τους παρέχει την δυνατότητα να κάνουν τέτοια προγράμματα θεωρώ ότι τα εμπόδια πλέον το 2022 είναι μια επίφαση και μια δικαιολογία. (Δ7)

## Οι θεωρητικές γνώσεις για τα ζητήματα της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ένα μέρος των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνά μας υποστηρίζουν ότι είναι διαπολιτισμικά προσανατολισμένες/οι και ότι αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις ως πλούτο. Εκτιμούν μάλιστα ότι αυτό είναι ένα στοιχείο που κάνει το σχολείο τους διαφορετικό σε σχέση με τα γειτονικά σχολεία, τα οποία μπορεί να έχουν και εκείνα διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό:

Η διαφορά [μεταξύ των δύο σχολείων είναι] στη συμπεριφορά και στον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα παιδιά που δεν είναι Έλληνες ιθαγενείς, ας πούμε.... Δεν ξέρω αν έχει να κάνει με το σχολείο, αλλά από το διάλειμμα μέχρι την τάξη φαίνονται πάρα πολύ οι διαφορές. Επειδή και μέσα στην ημέρα αλλάζω σχολεία, είναι πολύ εμφανείς όλες οι διαφορές. (Δ12)

Οι εκπαιδευτικοί αυτές/οί θεωρούν ότι η ΔΕ και οι δράσεις και οι στάσεις που προωθεί, όπως ο διάλογος και η αλληλεπίδραση των πολιτισμών, είναι απαραίτητο στοιχείο για όλα τα παιδιά αφού έτσι μπορεί να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός και οι διακρίσεις, να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και να μπουν οι βάσεις για τη δημιουργία μιας καλύτερης κοινωνίας:

Πιστεύω η ΔΕ θα έπρεπε να είναι ένα θέμα το οποίο θα διδάσκεται και θα καλλιεργείται σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας όχι μόνο στα διαπολιτισμικά, γιατί δεν είναι μόνο πώς θα γίνουν αποδεκτά εδώ σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό τον συγκεκριμένο, με τη συγκεκριμένη σύνθεση, αλλά είναι σημαντικό και τα παιδιά που είναι σε σχολεία που φοιτούν αμιγώς Έλληνες να καλλιεργηθεί μια νοοτροπία της αποδοχής των άλλων πολιτισμών, το οποίο δεν υπάρχει. (Δ10)

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση; (...) Να μπορέσουν τα παιδιά να προσαρμοστούν στο σχολείο, να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα χωρίς προκαταλήψεις κτλ. (Δ3)

Θεωρώ ότι η γλώσσα είναι ένα πολιτισμικό στοιχείο που πρέπει να γίνεται πάντα σεβαστή και να αξιοποιείται σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. (Δ7)

Να μιλάνε για τη χώρα προέλευσης τους, να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους πράγμα πολύ σημαντικό. (Δ10)

Σημειώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μια τέτοια αντίληψη για τη ΔΕ, όπως και οι υπόλοιπες/οι που πήραν μέρος στην έρευνά μας δεν αναφέρθηκαν σε ζητήματα δομών και κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, τα οποία παράγουν και αναπαράγουν τον ρατσισμό, τις διακρίσεις και τις κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις. Αντίθετα, έριξαν το βάρος τους στις ατομικές στάσεις, στην ευαισθησία και το προσωπικό ενδιαφέρον που πρέπει να διέπει έναν/μία εκπαιδευτικό:

Να είμαστε πιο ευαίσθητοι και ευαισθητοποιημένοι στα τόσα θέματα που έχουμε και στους τόσους νέους μαθητές που έχουμε. Το σχολείο εδώ όντως κάνει εκδηλώσεις καλωσορίσματος, πάρα πολύ σπουδαία, να το πιστεύουν όμως κιόλας, όσοι το κάνουν ρε παιδί μου. (Δ4)

Ένα άλλο μέρος των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνά μας φαίνεται ότι δεν ενστερνίζεται βασικές αρχές της ΔΕ, όπως η χρησιμότητα της καλλιέργειας της πρώτης γλώσσας των παιδιών:

Δεν χρειάζεται να τη χρησιμοποιήσω, τα παιδιά είναι 7 χρονών, γεννήθηκαν και μεγάλωσαν εδώ, (...) οπότε και οι γονείς τους μιλάνε χωρίς πρόβλημα τα ελληνικά, οπότε τα παιδιά ακόμα καλύτερα. Βέβαια, αρκετά μιλάνε και τις 2 γλώσσες στο σπίτι και τη μητρική και τη γλώσσα της χώρας εδώ, που είναι, την Ελληνική. (...) Κάποιες φορές [αυτό] είναι πρόβλημα, γιατί τα ελληνικά είναι μια δύσκολη γλώσσα, δεν είναι εύκολη να τη κατανοήσει κανείς. Πόσο μάλλον ένα παιδί το οποίο είναι δίγλωσσο ή τρίγλωσσο. (Δ2)

Κάποιες/οι από τις/ους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνά μας φαίνεται ότι δεν έχουν απαλλαγεί από τα στερεότυπα και τους μύθους που αφορούν στον προσδιοριστικό ρόλο της «φυλής» ή του πολιτισμού στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και στη συμπεριφορά των μαθητριών/ών:

Οι Ρομά για παράδειγμα, έχουν δικιά τους φιλοσοφία, υπάρχει πρόβλημα και προκατάληψη και από μας προς αυτούς και από αυτούς προς εμάς, δηλαδή δεν αποδέχονται εύκολα ότι πρέπει να δουλέψουν στο σπίτι με τα παιδιά τους, πιστεύουν ότι το παιδί βοηθιέται μόνο εδώ και ότι εμείς δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα, διότι και εμείς δεν έχουμε μορφωθεί. Είναι άλλο το επίπεδό τους, άλλη η φυλή τους, άλλα τα ήθη και τα έθιμα. (Δ1)

Πολύ ζωνό το σχολείο, έχουμε 20 Ρομά και δεν καταλαβαίνουν. Τι να κάνουμε και εμείς; Τέσσερις ώρες είμαστε μαζί τους. (...) Να ξέρεις, όλα προέρχονται από το σπίτι. (Δ1)

(...) Υπάρχουν διάφορα κίνητρα που τους δίνονται αλλά παρόλα αυτά είναι μια νοοτροπία που ισχύει στην πολιτιστική τους ταυτότητα. (...) Είναι ένα στοιχείο της ταυτότητάς τους αυτό, δύσκολα ανατρέπεται. (Δ5)

Οι εκπαιδευτικοί αυτής της «ομάδας» δεν θεωρούν χρήσιμο να παρέμβουν στο ΑΠΣ και μάλλον δίνουν προτεραιότητα στην υπαλληλική διάσταση του ρόλου τους, αυτή δηλαδή που τις/τους θέλει να εκτελούν «πιστά» εντολές:

Όχι, εμένα η δουλειά μου είναι να τους μάθω να γράφουν και να διαβάζουν. Εάν τύχει κάποιο κείμενο και έχει τέτοιο, ένα κείμενο ας πούμε που αναφέρεται στη θρησκεία... θα το αναφέρω, θα το διαβάσω και από κει και πέρα ή θα το αποδεχτεί ας πούμε ο μουσουλμάνος είτε θα μπορέσουμε να κάνουμε μια κουβέντα. (Δ3)

### Οι διαπολιτισμικές πρακτικές

Το μέρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας και δήλωσαν διαπολιτισμικά προσανατολισμένες/οι, υποστήριξαν ότι διαφοροποιούνται από το ΑΠΣ προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Αυτό το κάνουν εφαρμόζοντας τις κατάλληλες (κατά την εκτίμησή τους) μεθόδους διδασκαλίας και πρακτικές και δημιουργώντας το κατάλληλο, ασφαλές και δημιουργικό κλίμα στην τάξη:

Πολλές φορές οι στόχοι που περιγράφονται στο ΑΠΣ μπορεί να επιτυγχάνονται πέρα

από διαθεματικές δραστηριότητες και με άλλες δράσεις εναλλακτικές που έχουν να κάνουν με τα εικαστικά, τον κινηματογράφο, με θεατρικά δρώμενα. Δεν είναι απαραίτητο ότι πρέπει να ακολουθήσουμε τις ασκήσεις του βιβλίου. (Δ7)

Na δημιουργήσω ένα πλαίσιο, ένα κλίμα ασφάλειας μέσα στη τάξη, ότι όλοι είμαστε ομάδα, ότι όλοι προσπαθούμε για το καλύτερο, ότι ο ένας βοηθάει τον άλλον, ότι αποδεχόμαστε τους άλλους ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, θρησκείας κτλ. (Δ10)

Γνωρίζουν την αξία της πρώτης γλώσσας και γι' αυτό δεν αποτρέπουν τη χρήση της στην τάξη και γενικότερα στο σχολείο:

Οπωσδήποτε προάγω και ενθαρρύνω να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα γιατί πρώτον αυτό έχω μάθει ότι πρέπει να κάνουμε και θεωρώ σωστό. (Δ4)

(...) στην καθημερινή τους επικοινωνία μιλούν τη ρώσικη γλώσσα, μέσα στην τάξη (...) μόλις δουν την εικόνα, τη λέξη και τη λένε στα ρωσικά αλλά μετά μαθαίνουν και την ελληνική και την θυμούνται. Θυμούνται και τις δύο. (Δ11)

Οι εκπαιδευτικοί αυτές/οί εκτιμούν ότι ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους ορισμένα στοιχεία του πολιτισμού των μαθητριών και των μαθητών τους:

Χρησιμοποιώ κυρίως τραγούδια με αφορμή διάφορες γιορτές, όπως η γιορτή της μητέρας. (Δ11) Κουζίνα-κοινά φαγητά, κοινά παιχνίδια. (Δ6)

Χρησιμοποιούν τη διδασκαλία σε ομάδες, αφού:

(...) αν πας να κάνεις μια μετωπική διδασκαλία, όπως θα έκανες σε ένα οποιοδήποτε άλλο σχολείο, πιθανόν να αποτύχεις, γιατί στα παιδιά συνήθως τους αρέσει να δουλεύουν ομαδικά. (Δ10)

Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στη δεύτερη ομάδα, δηλαδή όσες και όσοι δεν είναι ένθερμες/οι υποστηρίκτριες/ές της διαπολιτισμικής προσέγγισης, δεν φαίνεται να έχουν αυτού του είδους τη διδακτική προσέγγιση:

Ε, δεν αποφεύγω να θίξω κάτι αλλά δεν ασχολούμαι επισημασμένα με κάτι που είναι διαφορετικό, όταν κάτι δεν υπάρχει ανάγκη. Θα ασχοληθώ με τη διαφορετικότητα και τη διαπολιτισμικότητα όταν προκύψει ένα θέμα μεταξύ μαθητών. (Δ5)

### **Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας**

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας, στο σύνολό τους εκτιμούν ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσής τους σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας είναι σημαντικός:

(...) θεωρώ ότι η εκπαίδευση σαν θεσμός και οι λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι εδώ για να ξεπερνούν αυτά τα εμπόδια. (Δ7)

Πέρα από τις ιδέες, OK, τη φιλοσοφία που γνώρισα μέσα από αυτά τα μαθήματα (...) αλλά σίγουρα μου ενίσχυσαν και τις γνώσεις και το υλικό που δουλεύω. (Δ4)

Οι επιμορφώσεις με έχουν βοηθήσει ικανοποιητικά στο να ανταπεξέλθω στον ρόλο μου στο διαπολιτισμικό σχολείο. (Δ2)

Κάποιοι/ες τονίζουν ότι πέρα από τις σπουδές, ο προσωπικός παράγοντας παίζει τον κύριο ρόλο:

Κοίτα, το μεταπτυχιακό σίγουρα μου έδωσε κάποια εφόδια για να έχω ένα θεωρητικό background όσον αφορά τη διαπολιτισμική (...) είναι θέμα προσωπικό το πόσο καλά θα διαχειριστείς μια τάξη, ένα τέτοιο πολιτισμικό περιβάλλον, νομίζω περισσότερο από ό,τι οι σπουδές καθαρά. (Δ10)

Ναι, μεν θα μας βοηθήσουν αλλά αν δεν την έχεις, δεν μπορείς να το κάνεις, δεν το πρεσβεύεις αυτό, για αυτό και εγώ πέρσι σαν παράλληλη ήμουν και δεν ήμουν (...) πρέπει όλα αυτά να τα έχεις μέσα σου, για να τα βγάλεις στην τάξη, αυτή είναι η άποψη μου, δεν μαθαίνεται. (Δ4)

## **B. Τα δεδομένα της παρατήρησης**

Από την παρατήρηση που κάναμε στις τρεις τάξεις του σχολείου, όπως και από μέρος των συνεντεύξεων, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας κάνουν κάποιες αλλαγές στο ΑΠΣ, οι οποίες είναι όμως επιφανειακές. Με άλλα λόγια, οι αλλαγές αυτές εντάσσονται στην κατηγορία που ο Banks (2016) ονομάζει «προσέγγιση των συνεισφορών» και αφορούν στην εισαγωγή μέρους στοιχείων της ιστορίας και του πολιτισμού των «διαφορετικών» μαθητών/τριών. Η δομή και οι στόχοι του ΑΠΣ παραμένουν όμως αμετάβλητοι, η κυρίαρχη οπτική δεν αμφισβητείται, αφού δεν εισάγονται ενότητες που θίγουν τις κοινωνικές ανισότητες και την ανισοκατανομή της δύναμης/εξουσίας.

Αναλυτικότερα:

Με την πρώτη παρατήρηση που κάναμε (τάξη της Δ4) διαπιστώσαμε μια διάσταση συνέντευξης και πρακτικών, αφού η εν λόγω εκπαιδευτικός δήλωσε ότι δεσμεύεται σε μια ΔΕ για την κοινωνική δικαιοσύνη, ενώ οι πρακτικές της περιορίζονταν σε αυτό που ορίσαμε παραπάνω ως «προσέγγιση συνεισφορών».

Στη δεύτερη παρατήρηση που πραγματοποιήσαμε (τάξη της Δ7), διαπιστώσαμε πως εφαρμόζονταν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, πραγματοποιούνταν διάφορες εναλλακτικές δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων και η υλοποίηση ενός project με θέμα την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, όπου τα θέματα παρουσιάζονταν από πολλαπλές οπτικές γωνίες. Ενδεικτικά αναφέρουμε πως κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ιστορίας (Ενότητα 8, «Ο χριστιανισμός γίνεται επίσημη θρησκεία») τέθηκε η ερώτηση:

Με βάση τη στάση τους στα θρησκευτικά ζητήματα ο Ιουλιανός χαρακτηρίστηκε «Παραβάτης» ή «Αποστάτης» και ο Θεοδόσιος ανακηρύχθηκε «Μέγας», συμφωνείτε με αυτό;

Υπογραμμίζουμε ότι η εν λόγω ερώτηση δεν υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο. Στη συνέχεια, στη συζήτηση που ακολούθησε, ακούστηκαν διάφορες τεκμηριωμένες απόψεις, οι οποίες έγιναν σεβαστές και συνέβαλαν ώστε να προβληματιστούν αρκετά παιδιά στην τάξη.

Εντούτοις, η εν λόγω εκπαιδευτικός δεν ενσωματώνει στοιχεία από το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα όσα δήλωσε στη συνέντευξη. Επίσης, στο διάστημα της παρακολούθησής μας δεν τέθηκαν ζητήματα διακρίσεων, ανισότητας, αποκλεισμού και των αιτιών τους (παρά τις αφορμές που δόθηκαν).

Στην τρίτη παρατήρηση, σε αντίθεση με όσα δήλωσε στη συνέντευξή της η εκπαιδευτικός, η τάξη δεν δούλευε σε ομάδες, ενώ ακολουθούνταν πιστά το επίσημο ΑΠΣ.

### Συμπεράσματα-Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος σ' αυτή εκτιμούν ότι το ισχύον ΑΠΣ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εισάγει και προωθεί τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικότητας και της ΔΕ στα σχολεία. Οι ίδιες και οι ίδιοι εκτιμούν ότι το συγκεκριμένο ΑΠΣ τους/τις παρέχει μια σχετική ελευθερία για να εισαγάγουν στοιχεία και ενότητες όταν το κρίνουν. Εντούτοις, ακόμη και αυτές/οί που στις συνεντεύξεις δήλωσαν ότι αντιλαμβάνονται την επιφανειακή φύση της ενσωμάτωσης διαπολιτισμικού περιεχομένου στο ΑΠΣ και στα σχολικά εγχειρίδια, δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν τις αρνητικές επιδράσεις του ΑΠΣ στην υλοποίηση διαπολιτισμικών πρακτικών που θα στοχεύουν στην κοινωνική δικαιοσύνη. Οι παραλείψεις του ΑΠΣ που σχετίζονται με τις ιστορικές πορείες και δράσεις των «διαφορετικών» ομάδων και ο τρόπος που προβάλλεται η εθνική αφήγηση δεν φαίνεται να βοηθάει στην καταπολέμηση του εθνικισμού και των προκαταλήψεων (Zachos & Michailidou, 2014; Zachos, 2017). Η ενσωμάτωση στοιχείων από τον πολιτισμό των «διαφορετικών» ομάδων είναι περιορισμένη στο ισχύον ΑΠΣ και αφορά κυρίως ήρωες, γιορτές και τραγούδια. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας δεν φαίνεται να ενδιαφέρονται για να εισάγουν σ' αυτό «επίμαχα» θέματα, όπως οι οικονομικές ανισότητες και η ανισοκατανομή της δύναμης/εξουσίας. Οι δε διαπολιτισμικές πρακτικές υλοποιούνται αποσπασματικά και φαίνεται ότι αποτελούν μεμονωμένες δραστηριότητες ή θεματικές. Καταληκτικά, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν τη ΔΕ οι περισσότερες/οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας φαίνεται ότι περιορίζεται σε γενικές αναφορές περί «ανοχής» και «αποδοχής της διαφορετικότητας», σε εισαγωγή φολκλορικού τύπου στοιχείων στο ΑΠΣ και σε ανώδυνες ουμανιστικές επικλήσεις και πρακτικές. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί αυτές/οί αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμικότητα συχνά με ανθρωπιστικούς και απλοϊκούς όρους και συνήθως επικεντρώνονται σε παράγοντες όπως η λαογραφία (Sharma, 2005). Αυτό είναι ένα από τα πεδία που κατά την εκτίμησή μας χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, όπως χρειάζεται και η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Τέλος, για τις/τους συμμετέχουσες/οντες στην έρευνά μας η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ΔΕ είναι αναγκαία. Υπογραμμίζουμε, όμως, ότι η εν λόγω δράσεις μπορεί να συμβάλλουν στη βελτίωση της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, δεν φαίνεται, όμως, να επαρκούν για να αλλάξουν τόσο οι πεποιθήσεις, όσο και οι πρακτικές τους. Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός που μπορεί να



αντιπαλέψει τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, δεν μπορεί μόνη της, όμως, να αλλάξει την κοινωνία.

Η εργασία μας δεν αξιώνει γενίκευση των ευρημάτων της. Εντούτοις, οι μελέτες περίπτωσης σχολείων με κοινωνικά διαφοροποιημένο πληθυσμό μπορούν να μας βοηθήσουν να έχουμε μια πιο έγκυρη εικόνα των συστημικών συνθηκών (οικονομικές ανισότητες, ρατσισμός, διακρίσεις) και της επίδρασής τους στην εκπαιδευτική νομοθεσία και στη σχολική πράξη. Αναζητώντας και προβάλλοντας τόσο τις αναποτελεσματικές, όσο και τις αποτελεσματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών μπορούμε να δημιουργήσουμε μια αφήγηση σχετικά με το τι μπορούμε να πετύχουμε και με ποιους τρόπους. Μια τέτοια αφήγηση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης όλων των παιδιών και τελικά σε μια καλύτερη κοινωνία.

## Βιβλιογραφία

- Banks, A. J. (1995). Multicultural education and curriculum transformation. *The Journal of Negro Education*, 64(4), 390–400.
- Banks, A. J. (2016). Approaches to multicultural curriculum reform. Στο A. J. Banks & A. C McGee Banks, (Επιμ.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th edition) (σελ. 151–170). Wiley.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Bryman, A. (2016). Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας (επιμ. Α. Αϊδίνης). Gutenberg.
- Cho, H. (2017). Navigating the meanings of social justice, teaching for social justice, and multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 1–19.
- Creswell, J. (1997). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Grand, C. & Gibson, M. (2011). Diversity and teacher education: A historical perspective on research and policy. Στο A. F. Ball & C. A. Tyson (Επιμ.), *Studying Diversity in Teacher Education* (σελ. 19–23). Rowman & Littlefield Publishers.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2013). Για μια Παιδαγωγική της Αντίστασης: Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό (επιμ. Κ. Σκορδούλης). Τόπος.
- McCrachen, J. (1993). *Valuing diversity: The primary years*. National Association for the Education of Young Children.
- Παπαχρήστος, Κ. (2009). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. [http://fourtounis.gr/arhtra/pap\\_diapol.html#arxi](http://fourtounis.gr/arhtra/pap_diapol.html#arxi)
- Pedersen, A., Walker, I., Rapley, M. & Wise, M. (2003). *Anti-racism—what works. An evaluation of the effectiveness of anti-racism strategies*. Centre for Social Change & Social Equity, Murdoch University. Ανακτήθηκε στις 05/06/2011 από [https://diversity.iu.edu/doc/anti-racist/resources-articles-lit/antiracism\\_what\\_works.pdf](https://diversity.iu.edu/doc/anti-racist/resources-articles-lit/antiracism_what_works.pdf)
- Roiha, A. & Sommier, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education*, 32(4), 446–463.
- Sharma, S. (2005). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of College Teaching and Learning*, 2(5), 53–64.
- Sleeter, C. (2009). Developing teacher epistemological sophistication about multicultural curriculum: A case study. *Action in Teacher Education*, 31(1), 3–13.
- Sleeter, C. (2018). A framework to improve teaching in multicultural contexts. *Education and Self Development*, 13(1), 43–54.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σελ. 97–125). Πανεπιστήμιο Κρήτης-Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

- Watkins, M. & Noble, G. (2019). Lazy multiculturalism: Cultural essentialism and the persistence of the Multicultural Day in Australian schools. *Ethnography and Education*, 14(3), 295–310.
- Zachos, D. & Michailidou, A. (2014). “Others” in textbooks: The case of Greek sixth grade’s history textbook. *Theory in Action*, 7, 1–25.  
<https://doi.org/10.3798/tia.1937-0237.14016>
- Zachos, D. T. (2017). Roma, curriculum, and textbooks: The case of Greece. *Creative Education*, 8(10), 1656–1672.



# Η γεφύρωση της πολιτισμικής απόστασης ανάμεσα στην οικογένεια και το νηπιαγωγείο

Διονυσία Κοντογιάννη

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Η μετανάστευση προς την Ελλάδα δεν είναι πλέον ένα νέο φαινόμενο, ωστόσο η διαχείριση του γλωσσικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά και κοινωνικά μικτού μαθητικού πληθυσμού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης εξακολουθεί να είναι ένα ζήτημα για αρκετούς εκπαιδευτικούς. Η αξιοποίηση των οικογενειακών πολιτισμών όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μεταξύ μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονιών με πολιτισμικά κατάλληλες πρακτικές σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν μία απάντηση στις προκλήσεις του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι αφενός, να προσδιοριστούν τα πολιτισμικά στοιχεία που οι οικογένειες με χώρα προέλευσης τη Συρία θεωρούν ως σημαντικά για την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών τους και αφετέρου, να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο του σχολείου στη θεματοποίηση αυτών των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχτηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις από έξι εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες υπηρετούν σε νηπιαγωγεία που φοιτούν παιδιά με καταγωγή από τη Συρία και από έξι γονείς των παιδιών αυτών. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε προγενέστερο χρόνο των συνεντεύξεων τα νηπιαγωγεία αυτά συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών, μικρής χρονικής διάρκειας, το οποίο αποτέλεσε το παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις. Τα ευρήματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων έδειξαν ότι, ενώ οι γονείς προσδοκούν από το σχολείο να ενσωματώσει στοιχεία του οικογενειακού τους πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με επιφυλακτικότητα τις προσδοκίες αυτές. Παράλληλα, διαφάνηκε ένας αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για επανεξέταση των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για ενεργότερη συμμετοχή των γονιών στη σχολική ζωή.



## Λέξεις-κλειδιά:

Γονείς συριακής καταγωγής, νηπιαγωγοί, οικογενειακός πολιτισμός

## Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία στο σύγχρονο σχολείο είναι πλέον μια δεδομένη και μη διαπραγματεύσιμη πραγματικότητα. Εντούτοις, η διαχείριση του γλωσσικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά και κοινωνικά μικτού μαθητικού πληθυσμού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης εξακολουθεί να είναι ένα ζήτημα για αρκετούς/ές εκπαιδευτικούς. Διάφοροι/ες ερευνητές/τριες (Conteh, 2012· Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2019) κάνουν

λόγο για ασυνέχειες και ανισότητες που έχουν να διαχειριστούν οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο κατά τη μετάβασή τους από το σπίτι στο σχολείο. Για να γεφυρωθούν αυτές οι ασυνέχειες είναι σκόπιμο να δημιουργηθεί ένα ενταξιακό σχολικό περιβάλλον που θα επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση και αποτελεσματική διδασκαλία όλων των μαθητών/τριών (Aronson & Laughter, 2016). Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να αναπτυχθούν διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα αναγνωρίζουν και θα αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών/τριών ως μέσο για την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη στη βάση της εκπαιδευτικής ισοτιμίας (Gay, 2015).

Με αυτές τις αφετηρίες σχεδιάστηκε μία παιδαγωγική παρέμβαση, η οποία είχε ως αντικείμενο τη γεφύρωση της απόστασης μεταξύ οικογενειακού και σχολικού πολιτισμού. Σε πρώτη φάση, εφαρμόστηκε μία διδακτική παρέμβαση σε τάξεις του νηπιαγωγείου, η οποία ενέταξε στα περιεχόμενα διδασκαλίας στοιχεία του οικογενειακού πολιτισμού των μαθητών/τριών και σε δεύτερη φάση, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με γονείς συριακής καταγωγής και με νηπιαγωγούς προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους για τον ρόλο του σχολείου στη διαχείριση του οικογενειακού πολιτισμού των μαθητών/τριών.

### Θεωρητικό πλαίσιο

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύεται η «πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία» [Culturally Responsive Teaching] (Gay, 2010) ή «πολιτισμικά σχετική παιδαγωγική» [Culturally Relevant Pedagogy] (Landson-Billings, 1995), η οποία ενσωματώνοντας αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιδιώκει τη γεφύρωση της απόστασης μεταξύ οικογενειακού και σχολικού πολιτισμού των μαθητών/τριών. Πρόκειται, σύμφωνα με την Gay (2010), για εκείνη τη διδασκαλία που αξιοποιεί την πολιτισμική γνώση και τις βιωμένες εμπειρίες των μαθητών/τριών από τα εκτός σχολείου πλαίσια αναφοράς, αλλά και λαμβάνει υπόψη της τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης που απορρέουν και από τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα των μαθητών/τριών. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η μαθησιακή διαδικασία είναι περισσότερο κατανοητή και αποτελεσματική, καθώς στηρίζεται στα προσωπικά βιώματα και στις ατομικές διδακτικές ανάγκες και προϋποθέσεις του/της κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά. Η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη ή σχετική διδασκαλία αποσκοπεί στη συνεχή σχολική βελτίωση όλων των μαθητών/τριών, στην ανάπτυξη της πολιτισμικής τους ταυτότητας<sup>1</sup>, ώστε να αλληλοεπιδρούν με άλλους πολιτισμούς και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες να διακρίνουν, να αμφισβητούν και να αναλαμβάνουν κοινωνική δράση ενάντια στις ανισότητες και τις αδικίες (Landson-Billings, 1995). Για την επίτευξη αυτών των στόχων αναγνωρίζεται η σημασία των πολιτισμικών διαφορών στη μάθηση και η δημιουργία κοινότητας μάθησης με την ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο των μαθητών/τριών, αλλά και των γονιών τους (Gay, 2015).

Οι γονείς σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, αλλά κυρίως στην προσχολική εκπαίδευση, αποτελούν τη βασική πηγή πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών και για τα κοινωνικοπολιτισμικά τους πλαίσια αναφοράς. Είναι, λοιπόν, σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν πολιτισμικά

<sup>1</sup> Στο πλαίσιο της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης ή σχετικής διδασκαλίας αναγνωρίζεται η δυναμική, ρευστή και συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/τριών (Paris, 2012).

κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς εμπλέκοντάς τους δυναμικά στον προγραμματισμό και την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου, ώστε να συμπεριληφθούν οι οικογενειακοί πολιτισμοί όλων των μαθητών/τριών με διάφορους τρόπους και πρακτικές, αλλά και σε μία συστηματική και διαρκή βάση (Androulakis et al., 2016· Chan, 2011).

Συνεπώς, το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα που επιδιώκει να διαμορφώσει ένα διαπολιτισμικό–συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον για όλα τα παιδιά θα πρέπει να προβεί σε μετασχηματισμό και αλλαγή όχι μόνο των περιεχομένων διδασκαλίας, των μεθόδων και των πρακτικών, αλλά οφείλει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν σε αυτές τις αλλαγές. Προς αυτή την κατεύθυνση οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη πέρα από γνώσεις, να βοηθηθούν κυρίως στο να αναστοχαστούν και να επανεξετάσουν τις «αχρωματοψίες» τους και τις πεποιθήσεις τους ως προς τη διαφορετικότητα, τον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας, τις σχέσεις τους με τους μαθητές/τριες και τους γονείς τους, καθώς και τον ρόλο τους μέσα στην τάξη, στο πεδίο, δηλαδή, της σχολικής καθημερινότητας (Hachfeld et al., 2015· Szelei et al., 2020).

Ωστόσο, όπως παρατηρούν οι Παπακωνσταντίνου και Κατσομαλλiάρη (2020), κάθε προσπάθεια για αλλαγή και πρόταση για υιοθέτηση μίας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας συχνά βρίσκει «αντιστάσεις» και από τους εκπαιδευτικούς. Οι Hambrick και Cannella (1989, στο Παπακωνσταντίνου & Κατσομαλλiάρη, 2020) κατηγοριοποιούν τις «αντιστάσεις» των εκπαιδευτικών σε ιδεολογική, πολιτική και τυφλή. Στην ιδεολογική αντίσταση, οι αλλαγές που προτείνονται προσκρούουν στις αξίες και τις πεποιθήσεις του ατόμου. Στην πολιτική αντίσταση, η εφαρμογή της αλλαγής οδηγεί σε απώλεια κάποιου στοιχείου που έχει αξία για το άτομο (π.χ. εξουσίας) και η τυφλή αντίσταση συνδέεται με τη δυσκολία του ατόμου να δεχτεί κάτι νέο, να αλλάξει τις συνήθειές του, ενώ το άγνωστο του προκαλεί ανησυχία και αναστάτωση.

Πρόσφατες έρευνες σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στη διαφορετικότητα (Kaldi et al., 2018), νιώθουν, όμως, έλλειψη ετοιμότητας στο να αξιοποιήσουν ενδυναμωτικά για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες τις πολιτισμικές τους διαφορές (Αρχάκης, 2019). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι η επικοινωνία με τους γονείς έχει συγκεκριμένα όρια, τα οποία χαράσσει το σχολείο και οι γονείς δεν μπορούν να ξεπεράσουν (Androulakis et al., 2016). Ειδικότερα, όπως προκύπτει από την έρευνα των Κοντογιάννη και Οικονομίδη (2014), οι νηπιαγωγοί συχνά παρωθούν τους γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο να συμμετέχουν σε δράσεις του σχολείου, αλλά δεν επιδιώκουν την εμπλοκή τους στη σχολική τάξη. Και ενώ συζητούν σε έναν βαθμό για τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, δεν παρατηρείται προσπάθεια μετουσίωσης των συζητήσεων αυτών σε διαπολιτισμικές πρακτικές μέσα στην τάξη.

## Ερευνητικός σχεδιασμός

### Αφετηρία: Διδακτική παρέμβαση

Αφετηρία για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε η διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Διδακτικής Άσκησης των φοιτητών/τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης σε πέντε νηπιαγωγεία την άνοιξη του 2022. Η γράφουσα ως επόπτρια της Διδακτικής Άσκησης σχεδίασε και οι φοιτητές/τριες υλοποίησαν ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των νηπίων με θέμα τη «Μετακίνηση των ανθρώπων» διάρκειας πέντε ημερών.

Ο στόχος για τα νήπια ήταν να επεξεργαστούν όψεις της διαφορετικότητας ξεκινώντας από τις μεταξύ τους διαφορές και για τους/τις φοιτητές/τριες, που αποτελούσαν τους κύριους αποδέκτες του προγράμματος, ήταν να μυηθούν στη μετουσίωση της διαπολιτισμικής θεωρίας σε εκπαιδευτική πράξη, να ευαισθητοποιηθούν στο να σέβονται την πολιτισμική ταυτότητα όλων των μαθητών/τριών τους και να τη συμπεριλαμβάνουν στη διδασκαλία τους καθιστώντας το μάθημα ενδιαφέρον για όλα τα παιδιά. Στο παρόν κείμενο δεν θα γίνει αναφορά στην επίδραση που είχε η παρέμβαση στους/στις φοιτητές/τριες.

Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να περιγράψουμε αδρομερώς κάποια βασικά σημεία των δραστηριοτήτων της παρέμβασης, καθώς η παρέμβαση αποτέλεσε την αφετηρία και το παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με τους γονείς και τις εκπαιδευτικούς.

Την πρώτη μέρα, έχοντας σταλεί σε προγενέστερο χρόνο μία σχετική επιστολή στους γονείς, όλοι/ες οι μαθητές/τριες χάραξαν σε έναν παγκόσμιο χάρτη τις διαδρομές της οικογένειάς τους, έμαθαν στους/στις συμμαθητές/τριες τους μία νέα λέξη από τη γλώσσα ή τη διάλεκτο του τόπου καταγωγής τους και όλοι μαζί χόρεψαν με τραγούδια των τόπων αυτών. Μάλιστα, η δραστηριότητα «Μάθε μου μια νέα λέξη!» εντάχθηκε στις ρουτίνες των ημερών της υλοποίησης του προγράμματος.

Τη δεύτερη, τρίτη και τέταρτη ημέρα παίρνοντας αφορμή από τις διηγήσεις κάποιων σύγχρονων εικονογραφημένων μικρών ιστοριών, οι μαθητές/τριες βίωσαν τη μονοτονία της ομοιογένειας με ψυχοκινητικά παιχνίδια, ανέδειξαν τη μοναδικότητά τους ζωγραφίζοντας τα όνειρά τους, παρατήρησαν τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές και μέσω δραματοποίησης επεξεργάστηκαν τον τρόπο δημιουργίας των στερεοτύπων. Στη συνέχεια συζήτησαν τους λόγους μετακίνησης των ανθρώπων και αναζητήσαν τρόπους επικοινωνίας και υποδοχής νέων μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη τους, με βάση ένα φανταστικό σενάριο που τους παρουσίασαν οι φοιτητές/φοιτήτριες.

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε την πέμπτη ημέρα με επίσκεψη μίας μητέρας με μεταναστευτική βιογραφία στο κάθε τμήμα του νηπιαγωγείου. Η μητέρα απάντησε αρχικά σε ερωτήσεις που τα νήπια είχαν προετοιμάσει σχετικά με τις διάφορες διαστάσεις της μεταναστευτικής της διαδρομής. Στη συνέχεια αλληλεπέδρασε με τα παιδιά, γνωρίζοντάς τους στοιχεία του πολιτισμού της χώρας καταγωγής της, όπως λέξεις, μουσικές, παιχνίδια, φαγητά ή ό,τι άλλο η ίδια θεωρούσε σημαντικό από τον οικογενειακό της πολιτισμό. Με αυτό τον τρόπο η ολοκλήρωση της παρέμβασης έγινε μέσα σε μία γιορτινή ατμόσφαιρα, δημιουργώντας θετικά συναισθήματα σε όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες.

Η διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης συνέβαλε στην προετοιμασία των συνεντεύξεων που ακολούθησαν. Η εμπλοκή των γονιών στην παρέμβαση είτε άμεσα, μέσω της συμμετοχής τους στη διδασκαλία, είτε έμμεσα, μέσω της προσκόμισης πληροφοριών για τις οικογενειακές τους διαδρομές, αλλά και η γενικότερη θεματογραφία, δημιούργησαν σχέσεις εμπιστοσύνης και οικειότητας της ερευνήτριας με τους γονείς συριακής καταγωγής, ώστε να αποδεχτούν τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Στις συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς η διδακτική παρέμβαση αποτέλεσε το πλαίσιο αναφοράς γύρω από το οποίο αναπτύχθηκε η συζήτηση σχετικά με τη διαχείριση της διαφορετικότητας στις τάξεις τους.



## Μεθοδολογία

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με γονείς συριακής καταγωγής και τις νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων στα οποία φοιτούσαν τα παιδιά τους, με κύρια επιδίωξη να αναδειχτούν οι αντιλήψεις και οι προβληματισμοί τους για τον ρόλο του σχολείου στη διαχείριση του οικογενειακού πολιτισμού των μαθητών/τριών. Για τον σκοπό αυτό συντάχτηκαν δύο διαφορετικοί οδηγοί συνέντευξης (Σαραφίδου, 2011): α) Ο οδηγός συνέντευξης για τους γονείς συριακής καταγωγής που αποσκοπούσε στο να εκφράσουν τις προσδοκίες τους από το σχολείο για την εκπαίδευση των παιδιών τους και β) ο οδηγός συνέντευξης για τις νηπιαγωγούς που είχε ως στόχο να διερευνήσει τις δυνατότητες ανταπόκρισής τους στις προσδοκίες των γονιών και τον τρόπο που τελικά οι ίδιες προσλαμβάνουν και διαχειρίζονται την πολιτισμική διαφορά στην τάξη τους.

Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν έξι ζευγάρια γονιών συριακής καταγωγής. Η έρευνα εστίασε στη συγκεκριμένη εθνοπολιτισμική ομάδα, καθώς είναι μία σχετικά νέα εθνοπολιτισμική ομάδα στα νηπιαγωγεία της Κρήτης και τα μέλη της παρουσιάζουν χαμηλή πολιτισμική συμβατότητα με διάφορες διαστάσεις του σχολικού πολιτισμού εξαιτίας και της διαφορετικής τους θρησκείας. Οι πατεράδες μετανάστευσαν στην Ελλάδα ως οικονομικοί μετανάστες στο διάστημα μεταξύ 1993–2004, ασχολούνται με οικοδομικές εργασίες και επικοινωνούν αρκετά καλά στην ελληνική γλώσσα. Οι μητέρες μετανάστευσαν με τα μεγαλύτερα από τα παιδιά τους, καθώς τα μικρότερα έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, στο διάστημα μεταξύ 2010–2016, ασχολούνται με τα οικιακά και έχουν χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας. Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν στα σπίτια των οικογενειών μετά από ραντεβού κυρίως με τους πατεράδες, οι οποίοι λειτουργούσαν και ως μεταφραστές όταν ήθελαν οι μητέρες να τοποθετηθούν.

Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν έξι, επίσης. Όπως δήλωσαν δεν ένιωθαν καταρτισμένες σε θέματα διαπολιτισμικότητας ή διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αλλά στηρίζονταν στη μακροχρόνια εμπειρία τους (15–27 χρόνια προϋπηρεσίας) για να διαχειριστούν τη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη. Όλες οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έγιναν την περίοδο Μάιο–Ιούνιο του 2022.

## Παρουσίαση αποτελεσμάτων

### Προσδοκίες των γονιών από το σχολείο ως προς τη διγλωσσία των παιδιών τους

Με βάση τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με τους γονείς διαφαίνεται ότι κύρια προσδοκία τους από το ελληνικό σχολείο είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά τους, καθώς τη θεωρούν ένα σημαντικό εφόδιο, είτε για λόγους επαγγελματικής και ακαδημαϊκής εξέλιξης, είτε για λόγους κοινωνικοποίησης και ενεργούς συμμετοχής τους στην κοινωνία διαμονής:

Να μάθουν πολύ καλά τη γλώσσα και θα ήθελα πάρα πολύ να σπουδάσουν, γιατί τα πράγματα είναι δύσκολα. Μέλλον δεν έχουν εκεί, πρέπει οπωσδήποτε εδώ (Γ1).

Θέλω να μάθει καλά ελληνικά, γιατί τα ελληνικά είναι σημαντικά για εμάς που ζούμε στην Ελλάδα και πρέπει να τα μάθει καλά (Γ4).

Αρκετοί γονείς φαίνεται να υποστηρίζουν συνειδητά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά τους και για τον λόγο αυτό προβαίνουν σε στοχευμένες εκπαιδευτικές επιλογές, όπως φοίτηση σε παιδικό σταθμό, διετής φοίτηση σε ολοήμερο νηπιαγωγείο, ενθάρρυνση των νηπιαγωγών για συναναστροφή των παιδιών τους με φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής:

Στην αρχή μιλούσαν μόνο αραβικά μεταξύ τους τα παιδιά από τη Συρία και μου το είπε η δασκάλα και της είπα να τα χωρίσει για να κάτσουν με άλλα παιδιά και να μάθουν καλύτερα ελληνικά (Γ3).

Οι γονείς αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει η καλή εκμάθηση της Ελληνικής για τη σχολική, κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών τους και αναμένουν το έργο αυτό να το υλοποιήσει το σχολείο και γενικότερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, μέσα στο σπίτι κυριαρχεί η αραβική γλώσσα και η επιλογή αυτή φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό συνειδητή, καθώς απορρέει από την υποχρέωση που οι γονείς θεωρούν ότι έχουν για να διατηρήσουν στα παιδιά τους την εθνοπολιτισμική και θρησκευτική τους ταυτότητα:

Στο σχολείο θα μάθουν ελληνικά, εμείς εδώ μιλάμε αραβικά για να μάθουν τη μάνα-γλώσσα (Γ6).

Εδώ στο σπίτι πιο πολύ μιλάμε αραβικά για να μάθουν, γιατί για εμένα αυτός που δεν ξέρει αραβικά είναι ξένος (Γ4).

Αναφορικά με τον ρόλο που μπορεί να έχει το ελληνικό σχολείο στην εκμάθηση της αραβικής γλώσσας, οι απόψεις των γονιών διίστανται. Δύο γονείς εξέφρασαν την επιθυμία τους να διδάσκεται η Αραβική στο ελληνικό σχολείο:

Αυτό θα ήθελα να ζητήσω και από το σχολείο, να μαθαίνουν από εκεί αραβικά (Γ5).

Αντίθετα, άλλοι γονείς θεωρούν ότι η παράλληλη εκμάθηση της Αραβικής στο σχολείο θα λειτουργήσει ως τροχοπέδη στην καλή εκμάθηση της Ελληνικής:

Νομίζω ότι αυτό δεν θα ήταν καλό για τα ελληνικά. Θα ήταν δύσκολο να μαθαίνουν και τις δύο γλώσσες μαζί. Πρώτα τα ελληνικά (Γ3).

### **Προσδοκίες των γονιών από το σχολείο ως προς άλλα στοιχεία του οικογενειακού πολιτισμού**

Με δεδομένο ότι οι γονείς αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς τους βασικούς τους συνεργάτες για να συλλέξουν πληροφορίες για την καθημερινότητα των μαθητών/τριών τους και γενικότερα το οικογενειακό τους πλαίσιο αναφοράς, αναζητήθηκαν από τους γονείς τα θέματα που συζητούν με τους εκπαιδευτικούς στις συναντήσεις τους.

Οι συζητήσεις αυτές φαίνεται ότι εστιάζουν κυρίως στη σχολική πρόοδο των παιδιών και σε οδηγίες για την υποστήριξη της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Αντίθετα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονιών, οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν ιδιαίτερα συζητήσεις και δεν αναζητούν πληροφορίες για θέματα που αφορούν στοιχεία του οικογενειακού πολιτισμού τους, τα οποία φαίνεται να τα αγνοούν, όπως υποστήριξαν με παραδείγματα οι ίδιοι οι γονείς:

Όταν έλειπαν τα παιδιά τρεις μέρες από το σχολείο, μας τηλεφώνησαν να ρωτήσουν γιατί λείπουν και τους είπαμε ότι έχουμε το δικό μας Πάσχα. Θα ήθελα να ήξεραν. Να κατανοούν και τα δικά μας έθιμα και να μας βοηθούν (Γ3).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι περισσότεροι γονείς εξέφρασαν την επιθυμία να γίνονται αναφορές σε στοιχεία του οικογενειακού τους πολιτισμού κατά τη διδασκαλία, επικαλούμενοι οικουμενικές αξίες και ένα πλαίσιο δικαιοσύνης και ισοτιμίας που θα πρέπει να επικρατεί στο σχολείο:

Στη Συρία Μουσουλμάνοι και Χριστιανοί γιορτάζουμε μαζί και τα Χριστούγεννα και το Πάσχα (Γ5).

Μπορεί τώρα ο Χασάν να είναι μικρός και να μην νιώθει κάτι για το Ραμαζάνι, αλλά να το μοιράζεται με τους συμμαθητές του είναι καλό, όπως μοιράζεται αυτός με τους χριστιανούς συμμαθητές του το πώς γιορτάζουν το Πάσχα (Γ6).

Άλλοι γονείς, περισσότερο ρεαλιστές, εξέφρασαν τους ενδιασμούς τους, καθώς θεωρούν ότι η εκπλήρωση της επιθυμίας τους προκαλεί τις κυρίαρχες πολιτισμικές παραδοχές της ελληνικής κοινωνίας:

Θα ήθελα να έλεγα στο σχολείο να μιλήσουν για τις δικές μας γιορτές και πώς ο Ιρφάν τις γιορτάζει με τους φίλους του. Αλλά δεν έχω αρκετή δύναμη να κάνω αυτό. Δεν γνωρίζω την αντίδραση. Δεν ξέρω αν θέλουν να μιλήσουν για αυτά στο σχολείο (Γ4).

### **Δυνατότητες αξιοποίησης του οικογενειακού πολιτισμού στην εκπαιδευτική πράξη**

Από τις συνεντεύξεις με τους γονείς προέκυψε ότι προσδοκούν από το ελληνικό σχολείο να ενσωματώσει στη μαθησιακή διαδικασία στοιχεία του οικογενειακού πολιτισμού τους. Κρίθηκε, επομένως, σκόπιμο να διερευνηθούν οι δυνατότητες των νηπιαγωγών στο να ανταποκριθούν σε αυτό το αίτημα των γονιών. Ωστόσο, όλες οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν μία έλλειψη σιγουριάς για να αξιοποιήσουν τις πολιτισμικές διαφορές στην εκπαιδευτική διαδικασία προβάλλοντας ως κύριο εμπόδιο την ελλιπή ενημέρωση, κατάρτιση και υποστήριξή τους με ανάλογο υλικό από την πολιτεία:

Δεν έχουμε επιμορφωθεί και φοβάμαι μην κάνω κάτι λάθος και νιώθω ασφάλεια ακολουθώντας την πεπατημένη (Ν5).

Θα πρέπει να υπάρχει και μία υποδομή, μία βαλίτσα, κάτι, για να μας βοηθήσει (Ν2).

Ειδικότερα, ο προβληματισμός κάποιων νηπιαγωγών ανάγεται σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας σχετικά με τον τρόπο ενσωμάτωσης της πολιτισμικής διαφοράς των μαθητών/τριών στον διδακτικό σχεδιασμό:

Θα πρέπει να ρωτήσεις αν γιορτάζουν όλοι Πάσχα και αν δεν γιορτάζουν πού πιστεύουν και θα πρέπει να αρχίσεις να αναφέρεσαι σε όλες τις θρησκείες. Και θα αρχίσουμε να λέμε ότι υπάρχει και ο Βούδας και ο Αλλάχ... (Ν3).

Επίσης φάνηκε ότι δεν αξιολογούν όλες οι νηπιαγωγοί τις πολιτισμικές διαφορές ως στοιχείο εμπλουτισμού για το σύνολο των μαθητών/τριών και κάποιες εξέφρασαν τους ενδοιασμούς τους και την επιφυλακτικότητά τους να αναπτύξουν πρακτικές που θα αφορούσαν μία μειοψηφία δίγλωσσων μαθητών ξεφεύγοντας από την πεπατημένη και τον μονοπολιτισμικό τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας τους:

Μερικές φορές σκέφτεσαι τι θα κάνεις, πώς θα το κάνεις, ειδικά όταν είναι ένα μόνο παιδί (N6).

Τέλος, φάνηκε ότι ενδεχόμενες αντιδράσεις των γονιών της κυρίαρχης ομάδας λειτουργούν αποτρεπτικά για τις νηπιαγωγούς και αποφεύγουν εκπαιδευτικές επιλογές που αμφισβητούν τις κυρίαρχες παραδοσιακές πολιτισμικές παραδοχές αναφορικά με ποικίλες διαστάσεις της γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ετερότητας:

Σε αυτό το κομμάτι σκέφτομαι και τις αντιδράσεις των Ελλήνων γονιών. Κάποιες φορές αντιδρούν, έστω και με τρόπο, δηλαδή «δεν θα έρθουν τώρα οι ξένοι να ξεχάσουμε τα δικά μας». Οπότε όταν το πάμε σιγά σιγά και με τρόπο οι περισσότεροι γονείς το αποδέχονται (N4).

Πρέπει να προσέχουμε και την άλλη πλευρά, γιατί μπορεί να γυρίσει μπουμέρανγκ και να γίνει δύσκολη η καθημερινότητα στο σχολείο (N2).

### **Πρόσληψη και διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών στην τάξη του νηπιαγωγείου**

Σχετικά με τον τρόπο πρόσληψης και διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών και των διαφορετικών βιωμάτων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική πράξη, όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την αμηχανία τους.

Η αναφορά στους οικογενειακούς πολιτισμούς των μαθητών/τριών φάνηκε να θεωρείται από κάποιες εκπαιδευτικούς ως επιπρόσθετη γνώση που δεν περιλαμβάνεται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών και δεν κρίνεται απαραίτητο να την εισάγει ο/η εκπαιδευτικός. Σε αυτές τις συνθήκες η παρουσίαση, επεξήγηση και ανάλυση των πολιτισμικών διαφορών μετατίθεται στους/στις δίγλωσσους μαθητές/τριες ή στους γονείς τους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συχνά στα παιδιά της τάξης παρανοήσεις:

Είπε η Μπαχάρ ότι τα Χριστούγεννα δεν στολίσανε δέντρο και ότι δεν της πήγε δώρο ο Άγιος Βασίλης και τότε ένας μαθητής τη ρώτησε, «γιατί επειδή δεν ήσουν καλό παιδί;» Και εξήγησα στα παιδιά ότι αυτοί δεν πιστεύουν στον Άγιο-Βασίλη πιστεύουν σε άλλα πράγματα από εμάς. Το σκέφτηκα τότε να μιλήσουμε για το Ραμαζάνι, με την έννοια ότι θα μιλούσε το ίδιο το παιδί, αλλά δεν μας έλεγε απολύτως τίποτα. Ρώτησα και τη μαμά, αλλά επειδή οι γονείς δεν μιλάνε καλά ελληνικά, δεν έχουμε λύσει τις απορίες αυτές (N6).

Σε ένα πλαίσιο ασάφειας ως προς τον τρόπο προσέγγισης της διαφορετικότητας, οι εκπαιδευτικοί συχνά ωθούνται να υιοθετήσουν πρακτικές γενίκευσης και ελαχιστοποίησης των πολιτισμικών διαφορών επισημαίνοντας τα κοινά στοιχεία μεταξύ των πολιτισμικών ταυτοτήτων των παιδιών:

Εμείς εδώ λέμε την προσευχούλα για τον Θεό και ότι ο καθένας έχει τα δικά του πιστεύω.

Εγώ τους λέω πάντα όπου πιστεύει ο καθένας (N1). Εγώ όταν διδάσκω κάνω μία γενική αναφορά. Ότι δηλαδή όλοι είμαστε από διαφορετικές χώρες, άλλες θρησκείες, ακούμε άλλα τραγούδια (N2).

Σε άλλες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε κάποιες μεμονωμένες προσπάθειες ένταξης στη διδασκαλία των πολιτισμικών διαφορών των μαθητών/τριών της τάξης σε μια λογική περιστασιακής και ευκαιριακής προσέγγισης:

Είχα πει στους γονείς και είχαμε γράψει το *καλημέρα* στον τοίχο και το μάθαμε σε όλες τις γλώσσες, αλλά έμεινε εκεί (N4).

Με μία αφορμή άνοιξα τον χάρτη της Ευρώπης και φαινόταν και η Συρία ... και κάπου εκεί ειπώθηκε και η ιστορία της Φατίμα και μόνο που δεν έκλαιγαν τα παιδιά. Και εκεί κατάλαβα ότι θα μας ένωνε σαν τάξη περισσότερο, αν ξέραμε όλων τις διαδρομές και την ιστορία και το πώς φτάσαμε εδώ (Γ3).

Τέλος, κάποιες νηπιαγωγοί εξέφρασαν την ανάγκη να επανεξετάσουν τον τρόπο διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών μέσα από έναν ειλικρινή αναστοχασμό της διδακτικής τους προσέγγισης:

Η αλήθεια είναι ότι ακολουθούσαμε τη γενική τάξη και δεν δίνουμε σημασία στα άλλα παιδιά. Δεν είχα συνειδητοποιήσει το πόσο σημαντικό είναι το να είχα κάποιες γνώσεις μέχρι φέτος που κάναμε κάποιες δραστηριότητες... και με το που τα παιδιά έφεραν αραβικές λέξεις και τις είπαν και δείξαμε στον χάρτη τον τόπο τους και τους έλεγε ένα κοριτσάκι κάθε πρωί «ريخال حابس» (Σαμπάχ ελ χέιρ), άρχισαν να μου λένε αραβικές λέξεις και να προσπαθούν να μιλήσουν στα ελληνικά και να συμμετέχουν στην παρεούλα (N5).

## Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, οι γονείς προσδοκούν αρχικά από το σχολείο την καλή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά τους, αναγνωρίζοντας την αξία που έχει για τη γενικότερη εξέλιξή τους. Παράλληλα, προσδοκούν να σεβαστεί την πολιτισμική τους ταυτότητα και να βοηθήσει τα παιδιά να την καταστήσουν γνωστή στην ευρύτερη ομάδα της τάξης σε ένα πλαίσιο αλληλογνωριμίας, αλληλοκατανόησης και ισότιμης συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, όλοι οι γονείς συριακής καταγωγής συμφωνούν στην ενσωμάτωση στοιχείων του οικογενειακού τους πολιτισμού στη διδασκαλία, καθώς και στην καλύτερη ενημέρωση των νηπιαγωγών σχετικά με βασικά ζητήματα της ζωής των παιδιών τους (Ragnarsdóttir, 2020). Δίονται, όμως, οι απόψεις των γονιών για το κατά πόσο είναι προς όφελος της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά τους η παράλληλη εκμάθηση της Αραβικής στο δημόσιο σχολείο (βλ. και Μαλιγκούδη & Αραβαντινού-Λιανού, 2021). Ανάλογες αμφίσημες απόψεις γονιών για την εισαγωγή των γλωσσών καταγωγής στο ελληνικό σχολείο έχουν καταγραφεί και σε άλλες έρευνες (Androulakis et al., 2016· Gkaintartzi et al., 2016). Σε κάθε περίπτωση και στο πλαίσιο των σχέσεων εξουσίας (Cummins,

2015) και των γενικότερων μηνυμάτων κοινωνικής ιεραρχίας που η ελληνική κοινωνία στέλνει στους μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα, οι γονείς φαίνεται να είναι σε μία κατάσταση «αναμονής» περιμένοντας από τους εκπαιδευτικούς να ορίσουν το πρόσημο (καταναγκαστικές vs. συνεργατικές) των σχέσεων εξουσίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου και κατ' επέκταση τη θέση των οικογενειακών τους πολιτισμών στο σχολείο και τον ρόλο των ίδιων των γονιών στη σχολική ζωή. Απόδειξη αυτού είναι ότι κατά τη διδακτική παρέμβαση οι μετανάστες γονείς ανταποκρίθηκαν με μεγάλη ευχαρίστηση σε ό,τι τους ζητήθηκε.

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί, ενώ αναγνωρίζουν την πολυπολιτισμικότητα των τάξεων τους, είναι επιφυλακτικοί/ες και προβληματίζονται σχετικά με τον τρόπο ενσωμάτωσης των πολιτισμικών διαφορών των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα περιεχόμενα μάθησης. Ενδεικτικό της επιφυλακτικότητας αποτελεί το γεγονός ότι είναι προσεκτικοί/ες στις αναφορές τους για τη διαφορετικότητα, ενώ συνήθως δεν επιδιώκουν να προσκομίσουν οι ίδιοι/ες πληροφορίες, αλλά αρκούνται σε αναφορές των παιδιών. Οι πρακτικές αυτές αναδεικνύουν ότι δεν έχουν πειστεί για τα οφέλη της διαπολιτισμικότητας στην εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών/τριών για να προσαρμόσουν ανάλογα και τη διδασκαλία τους (Μάγος, 2022· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Ακόμη, φαίνεται ότι οι αναφορές στους οικογενειακούς πολιτισμούς των μαθητών/τριών «στριμώνονται» στις συζητήσεις της ρουτίνας, σε γενικεύσεις ή επιφανειακές προσεγγίσεις. Με αποτέλεσμα να υποδηλώνεται ότι η ενσωμάτωση στη διδασκαλία των πολιτισμικών διαφορών των μαθητών/τριών της τάξης και η εξοικείωση και κατανόηση όλων με τις ποικίλες μορφές της ετερότητας δεν αποτελούν διδακτικούς στόχους της εκπαιδευτικής πράξης, σε αντίθεση με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (βλ. «Μάθηση για όλους» στο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση ΦΕΚ687/Τ.Β'/10.02.2023). Αξίζει να σημειωθεί ότι η καλή γνώση και η πρακτική εξοικείωση των νηπιαγωγών με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για να διαχειριστούν τις οποιεσδήποτε ενστάσεις των γονιών αναφορικά με τη συμπερίληψη των πολιτισμικών διαφορών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bailey & Marsden, 2017).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν απροετοίμαστοι/ες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου (Holliday, 2021) και προβάλλουν «αντιστάσεις» στις απαιτούμενες αλλαγές παραμένοντας στον μονοπολιτισμικό τρόπο προσέγγισης στη διδασκαλία τους. Οι «αντιστάσεις» αυτές αναδεικνύουν τις γενικότερες αντιφάσεις που υπάρχουν στους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαφορετικότητα και την ένταξή της στο σχολείο (Conteh, 2012). Επομένως, είναι σημαντικό η πολιτεία να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να βγουν από τα αδιέξοδά τους αναπτύσσοντας προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης, τα οποία θα εξοικειώνουν όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς σε πολιτισμικά κατάλληλες πρακτικές εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τάξη (Hajisoteriou et al., 2019· Holliday, 2021· Kaldi et al., 2018).

Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμορφωτικά προγράμματα με βιωματική μάθηση προέκυψε από τον αναστοχασμό που τους/τις προκάλεσε η διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε στις τάξεις του νηπιαγωγείου. Αν και ήταν μικρής διάρκειας, η επίδραση που είχε στους/στις μαθητές/τριες και στους γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο φάνηκε να προβληματίζει τους/τις εκπαιδευτικούς σχετικά με τον πολιτισμικό

εμπλουτισμό της διδασκαλίας τους, αλλά και με τις σχέσεις τους με τους γονείς ως πηγή πληροφόρησης των πολιτισμικών τους διαφορών. Έτσι, ως άμεσο αποτέλεσμα ήταν η διοργάνωση καλοκαιρινής γιορτής σε ένα νηπιαγωγείο με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μετανάστες γονείς και με στόχο να αναδειχτεί η πολυπολιτισμικότητα του σχολείου τους.

## Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. (2019). Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο. Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση. Πατάκης.
- Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R. & Tsioli, S. (2016). Parents-Schools' communication and Albanian as a heritage language in Greece. Στο P. P. Trifonas & T. Aravossitas (Επιμ.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (σελ. 521–538). Springer.
- Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206.
- Bailey, E. G. & Marsden, E. (2017). Teachers' views on recognizing and using home languages in predominantly monolingual primary schools. *Language and Education*, 31(4), 283–306.
- Chan, A. (2011). Critical multiculturalism: Supporting early childhood teachers to work with diverse immigrant families. *International Research in Early Childhood Education*, 2(1), 63–75.
- Conteh, J. (2012). Families, pupils and teachers learning together in a multilingual British city. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 101–116.
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455–468.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: international mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review*, 7(3), 123–139.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokolidou, R. (2016). Heritage language maintenance and education in the Greek sociolinguistic context: Albanian immigrant parents' views. *Cogent Education*, 3, 1–17.
- Guo-Brennan, L. & Guo-Brennan, M. (2019). Global citizenship education and social justice for immigrant students: Implications for administration, leadership, and teaching in schools. Στο R. Papa (Επιμ.), *Handbook on Promoting Social Justice in Education* (σελ. 2203–2222). Springer.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55.

- Hajisoteriou, C., Maniatis, P. & Angelides, P. (2019). Teacher professional development for improving the intercultural school: an example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 10(2), 166–188.
- Holliday, G. C. (2021). Culturally relevant coaching empowering new teachers. *English in Texas*, 51(1), 33–41.
- Κοντογιάννη Δ. & Οικονομίδης Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 117–144.
- Kaldi, S., Govaris, C. & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 2–20.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
- Μάγος, Κ. (2022). Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Gutenberg.
- Μαλιγκούδη Χ. & Αραβαντινού-Λιανού Μ. (2021). Αντιλήψεις γονέων δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας. *Preschool and Primary Education*, 9(2), 240–253.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Κατσομαλλiάρη, Β. (2020). Οι αντιστάσεις της σχολικής μονάδας στην εκπαιδευτική αλλαγή: η περίπτωση της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά. Στο Χ. Παρθένος (Επιμ.), *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (σελ. 52–73). Gutenberg.
- Paris, D. (2012). Culturally Sustaining Pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Researcher*, 41(3), 93–97
- Ragnarsdóttir, H. (2020). Refugee families in Iceland: opportunities and challenges in schools and society. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15(2), 1–10.
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Gutenberg.
- Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση των προσφύγων*. Gutenberg.
- Szelei, N., Tinoca, L. & Pinho, A.-S. (2020). Professional development for cultural diversity: The challenges of teacher learning in context. *Professional Development in Education*, 46(5), 780–796.





# Διαπολιτισμική αγωγή: Σχεδιάζοντας, επιλέγοντας και αξιολογώντας εκπαιδευτικά προγράμματα

Παρασκευή Τσάνη<sup>1</sup>, Κώστας Μάγος<sup>2</sup> & Ουρανία Μαρία Βεντίστα<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας, <sup>2</sup>Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Η παρούσα ανακοίνωση εστιάζει στο πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν, να πραγματοποιήσουν και να αξιολογήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τάξη τους, καθώς και πώς μπορούν να επιλέξουν αποτελεσματικά ανάμεσα σε ήδη υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στην ανακοίνωση παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού προγράμματος που πραγματοποιήθηκε σε 23 μαθητές/τριες Ε΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου. Σκοπός του προγράμματος ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών απέναντι στην προσφυγική εμπειρία μέσω της δημιουργίας σχετικής μουσειακής συλλογής εντός της τάξης. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε συνεντεύξεις, σε ομάδες εστίασης και απάντησαν σε ερωτηματολόγια πριν και μετά τη δημιουργία της μουσειακής συλλογής. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η δημιουργία της συλλογής στην τάξη λειτούργησε θετικά ως προς την αποδοχή της προσφυγικής ταυτότητας. Τέλος, με αφορμή την παρέμβαση, προτείνεται ένα πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές/τριες, που θα αποφασίσουν να μη σχεδιάσουν τη δική τους σχολική παρέμβαση, να μπορούν να επιλέξουν αποτελεσματικά ποιο από τα υπάρχοντα προγράμματα να εφαρμόσουν.



## Λέξεις-κλειδιά:

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μουσειακή αγωγή, προσφυγική εμπειρία

## Εισαγωγή

Τα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα των τελευταίων ετών έχουν μεταβάλει τη δομή των δυτικών κοινωνιών, αφού οι άνθρωποι που ζουν σ' αυτές χαρακτηρίζονται από πολλά διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, καθιστώντας τες πολυπολιτισμικές. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε παρά να έχει ενεργό ρόλο στοχεύοντας στον σεβασμό, στην αποδοχή και στον διάλογο με τη διαφορετικότητα. Αυτά ακριβώς καλείται να φέρει εις πέρας η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση μέσα από τη θεωρία και την πρακτική της. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η συζήτηση ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με εστίαση στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Κατ' αρχάς, παρουσιάζεται εν συντομία το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Ακολούθως, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης που υλοποιήθηκε με μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου, μέσα από το οποίο αναδεικνύονται οι φάσεις του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο τελευταίο μέρος της εργασίας

γίνεται συζήτηση για την αποτελεσματική επιλογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, με σκοπό να καλυφθούν οι τρέχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες των διδασκόντων.

### Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη Rollandi-Ricci (1996, σελ. 59) ο όρος «διαπολιτισμική» εστιάζει στην αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες οι άνθρωποι αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο. Η αναγνώριση αυτή αφορά, επίσης, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και της ποικιλίας που υπάρχουν τόσο ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς, όσο και ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού. Αντίστοιχα, οι Hohmann et al. (1994) υπογραμμίζουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να δημιουργήσει συνθήκες για πολυπολιτισμική ανταλλαγή και αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ανθρώπους αναγνωρίζοντας και κάνοντας αποδεκτές τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τους τρόπους ζωής. Οδηγεί σε εμπλουτισμό της σχολικής ζωής, με την προϋπόθεση ότι η εκπαιδευτική πολιτική δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν στο σχολείο και στο κοινωνικό του περιβάλλον να αναπτύξουν αποδοχή και κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών. Ο Γκότοβος (2020) υπογραμμίζει ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση χρειάζεται να διατρέχει το σύνολο των διαστάσεων της εκπαίδευσης και των λειτουργιών του σχολείου, όπως είναι η εκπαιδευτική πολιτική, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα εκπαιδευτικά υλικά, οι διδακτικές μέθοδοι και απαραίτητως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την UNESCO (2006), η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από τις εξής τρεις βασικές αρχές:

- Σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών μέσω της προώθησης πολιτισμικά κατάλληλης και υπεύθυνης ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους/όλες.
- Εφοδιάζει κάθε μαθητή/τρια με πολιτισμικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις απαραίτητες για να επιτύχει ενεργή και πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία.
- Εφοδιάζει όλους τους/τις μαθητές/τριες με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που τους κάνουν ικανούς να συμβάλλουν στον σεβασμό, κατανόηση και αλληλεγγύη ανάμεσα στα άτομα, στις εθνικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές ομάδες και στα κράτη.

Πρόσφατα, στη σύγχρονη βιβλιογραφία, εκτός από τον γενικότερο όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» συναντάται και ο όρος «κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση». Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση, αξιοποιώντας το πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, εστιάζει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών απέναντι στα κρίσιμα ζητήματα που αφορούν στην ταυτότητα και την ζωή των μη προνομιούχων «άλλων», ζητήματα που συνδέονται με τις κοινωνικές ανισότητες, τις διακρίσεις, τον ρατσισμό και τις σχέσεις εξουσίας (Μάγος, 2022).

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο συνήθως πραγματοποιείται μέσω διάφορων τύπων διδακτικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τον Μάγο (2006), η κατηγοριοποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με κριτήριο τη μορφή τους αναδεικνύει τρεις μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι προσεγγίσεις που εξαντλούνται στην πραγματοποίηση μερικών αποσπασματικών δραστηριοτήτων, όπως είναι η οργάνωση μιας συζήτησης ή

μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης, η πρόσκληση κάποιου εισηγητή στο σχολείο, η συγγραφή μιας σχετικής εργασίας από τους/τις μαθητές/τριες κ.ά. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι πολύ συνηθισμένες τόσο σε σχολεία της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι σχετικές δραστηριότητες μπορεί να γίνουν είτε την ίδια χρονική περίοδο, είτε σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της ίδιας χρονιάς, ενώ συχνά συνδέονται με κάποια επέτειο ή γιορτή, όπως είναι η ημέρα των δικαιωμάτων του παιδιού, η ημέρα κατά του ρατσισμού, η γιορτή του τέλους της σχολικής χρονιάς κ.ά.

Μια άλλη κατηγορία διδακτικών προσεγγίσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που συναντά κανείς περισσότερο στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνδέεται άμεσα με κάποιο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος, όπως της Γλώσσας και Λογοτεχνίας, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και άλλων.

Τέλος, ένας τρίτος τύπος διδακτικών προσεγγίσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι εκείνα που έχουν τη μορφή ενός σχεδίου εργασίας, ενός project. Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν διάρκεια μεγαλύτερη από εκείνες των προηγούμενων τύπων και η υλοποίησή τους ακολουθεί μια σειρά σταδίων, τα στάδια της μεθόδου του project. Βασικά χαρακτηριστικά αυτού του τύπου προσεγγίσεων αποτελεί η ερευνητική δουλειά των μαθητών/τριών, η συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας, η διαθεματική προσέγγιση, η συνεργασία σχολείου και κοινότητας. Είναι αυτονόητο ότι οι προσεγγίσεις αυτής της μορφής είναι απαιτητικότερες στην υλοποίηση από τις προηγούμενες, απαιτούν καλύτερο σχεδιασμό και οργάνωση, περισσότερη επένδυση και διαθέσιμο χρόνο, αλλά συγχρόνως οδηγούν σε ουσιαστικότερα και βαθύτερα αποτελέσματα απ' ό,τι οι προηγούμενοι τύποι προσεγγίσεων, οι οποίοι συνήθως παραμένουν σε ένα επιφανειακό επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής αγωγής που παρουσιάζεται ως παράδειγμα στη συγκεκριμένη εργασία είχε τη μορφή του σχεδίου εργασίας. Ήταν ένα πρόγραμμα διαθεματικό, το οποίο είχε διάρκεια, ενώ οι μαθητές συμμετείχαν σε ομάδες εργασίας. Προϋπόθεση προκειμένου να έχει θετικά αποτελέσματα ήταν η καλή οργάνωση και ο προσεκτικός σχεδιασμός, βήματα τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια.

### **Ένα παράδειγμα εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής αγωγής Σχεδιασμός του προγράμματος**

Σκοπός του προγράμματος αυτού ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών απέναντι στην προσφυγική εμπειρία, μέσω της δημιουργίας μιας μουσειακής συλλογής εντός της σχολικής τάξης. Είναι γεγονός ότι το μουσείο αποτελεί ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης, αφού με τον πλούτο των ερεθισμάτων του συμβάλλει στην εκπαίδευση των ατόμων (George, 1999). Ωστόσο, δεν είναι πάντα εφικτό να επισκέπτονται οι μαθητές μουσεία προκειμένου να συμμετάσχουν σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα, συνεπώς μπορούν να πραγματοποιηθούν παρόμοια προγράμματα μέσα στο σχολείο (Γερμανός, 2010).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος περιλάμβανε τόσο τον τρόπο δημιουργίας της μουσειακής συλλογής, όσο και τον σχεδιασμό των μέσων συλλογής δεδομένων.

Η κυριαρχία ρατσιστικών απόψεων και στερεοτύπων απέναντι στην πληθυσμιακή ομάδα των προσφύγων αποτέλεσε την αιτία του σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με τη συγκεκριμένη θεματική. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιλέχθηκε να έχει τη μορφή σχεδίου εργασίας (project), καθώς έτσι εξασφαλίζονται πιο ουσιαστικά αποτελέσματα (Μάγος, 2006). Η υλοποίηση του προγράμματος υπό το πρίσμα της

μουσειακής αγωγής τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι το μουσείο είναι ένας χώρος όπου εκτίθενται πολλοί διαφορετικοί πολιτισμοί. Επομένως, επηρεασμένο από αυτή τη διαφορετικότητα, εντάσσεται στον προγραμματισμό των δράσεων που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Ang, 2005).

Όσον αφορά στον παιδαγωγικό σχεδιασμό του προγράμματος, χρησιμοποιήθηκε η θεωρία του εποικοδομισμού, αφού έγινε αρχικά μια διερεύνηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών/τριών σχετικά με τα μουσεία και τις μουσειακές συλλογές και πάνω στις ήδη υπάρχουσες ιδέες και γνώσεις τους δομήθηκαν οι νέες γνώσεις και προέκυψε η ιδέα της δημιουργίας της δικής τους μουσειακής συλλογής (Δημητριάδης, 2015). Στο πλαίσιο του προγράμματος οι μαθητές/τριες εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά, καθώς έτσι προωθείται αβίαστα η ενεργός συμμετοχή, η συνεργασία, η αυτενέργεια, η κριτική σκέψη, η έκφραση, ο διάλογος και ο προβληματισμός. Επιπλέον, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας συμβάλλει στην επίλυση ζητημάτων οργάνωσης, όπως είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και η ανομοιογένεια της τάξης (Ματσαγγούρας, 2000). Με γνώμονα τα οργανωτικά αυτά ζητήματα συντέθηκαν οι ομάδες στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι μικτές. Έτσι, διαμορφώθηκαν τέσσερις ομάδες μαθητών/τριών.

### Συμμετέχοντες/ουσες

Το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε σε ένα εξαθέσιο δημοτικό σχολείο, σε ημιαστική περιοχή της βόρειας Ελλάδας. Συμμετέχοντες/ουσες του προγράμματος ήταν 23 μαθητές/τριες Ε΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου. Η τάξη αυτή δεν είχε προηγουμένως συμμετάσχει σε κάποιο άλλο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ούτε είχαν ολοκληρώσει project σε αυτό το θέμα.

### Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα μέσα συλλογής δεδομένων που σχεδιάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ήταν συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης και ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου που δόθηκαν πριν και μετά τη δημιουργία της μουσειακής συλλογής. Ειδικότερα, τόσο πριν όσο και μετά τη δημιουργία της μουσειακής συλλογής, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες ομαδικές συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης, προκειμένου οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα να μπορούν να απαντήσουν με μεγαλύτερη ελευθερία και να αναπτύξουν τη σκέψη τους. Κρίθηκε αναγκαίο να γίνουν ομαδικά για λόγους εξοικονόμησης χρόνου, αλλά και για να εξαχθούν συμπεράσματα από την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών (Harrell & Bradley, 2009). Επιπλέον, πριν τη δημιουργία της μουσειακής συλλογής, προωθήθηκε στους/στις μαθητές/τριες ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις, ώστε να εξετάσει τις απόψεις τους για την προσφυγική εμπειρία. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος επαναπροωθήθηκε, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι απόψεις αυτές άλλαξαν.

### Εφαρμογή του προγράμματος

Όσον αφορά στην εφαρμογή του προγράμματος, αυτό υλοποιήθηκε σε οκτώ διδακτικές ώρες. Πριν την έναρξη του προγράμματος, προωθήθηκε στους/στις μαθητές/τριες το ερωτηματολόγιο για να διερευνηθούν οι αρχικές τους απόψεις. Ο ρόλος της πρώτης διδακτικής ώρας ήταν εισαγωγικός, αφού έγινε μια συζήτηση με θέμα τα μουσεία και τις μουσειακές συλλογές. Οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν σχετικά με το τι είναι μουσείο,

είπαν ποια είδη μουσείων γνωρίζουν ή έχουν επισκεφτεί και είχαν την ευκαιρία να δουν δύο αντίγραφα εκθεμάτων, ώστε να ολοκληρωθεί η συζήτηση εποπτικά. Ακολούθησε η διενέργεια της προκαταρκτικής συνέντευξης και κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα πάρθηκε η απόφαση δημιουργίας μιας μουσειακής συλλογής. Το έναυσμα δόθηκε από μια παλιά βαλίτσα που είχε μέσα μια φωτογραφία από το παρελθόν, που εικόνιζε μια εύπορη οικογένεια της Σμύρνης. Κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, πυροδοτώντας έναν εποικοδομητικό διάλογο. Τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πιθανόν ανήκει σε κάποιον που τώρα είναι παππούς και ήρθε ως πρόσφυγας στη χώρα μας στο παρελθόν. Η μουσειακή συλλογή θα αποτελούνταν από δύο βαλίτσες: την παλιά (Εικόνα 1), η οποία θα γέμιζε με αντικείμενα που θα έπαιρνε μαζί του ένας πρόσφυγας στο παρελθόν, και μια σύγχρονη (Εικόνα 2), με τα αντικείμενα που παίρνουν σήμερα όσοι εγκαταλείπουν τη χώρα τους. Στην επόμενη συνάντηση που διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες, οι μαθητές/τριες τοποθέτησαν μέσα στις δύο βαλίτσες τα πράγματα που είχαν φέρει και συζήτησαν για τη μετανάστευση, την προσφυγιά και τα κοινά και διαφορετικά σημεία ανάμεσα στις δύο αυτές περιόδους.



Εικόνα 1: Παλιά βαλίτσα



Εικόνα 2: Σύγχρονη βαλίτσα

Ακόμη, οι μαθητές/τριες αποφάσισαν να δημιουργήσουν μια έκθεση φωτογραφίας. Ακολούθως, διαμορφώθηκαν οι ομάδες των μαθητών/τριών, οι οποίες στο τέταρτο διδακτικό δίωρο ασχολήθηκαν με την επεξεργασία και την καταγραφή πληροφοριών για ομάδες ανθρώπων που ήρθαν ως πρόσφυγες στην Ελλάδα από τον Πόντο, από την Κωνσταντινούπολη, τη Μικρά Ασία κατά το παρελθόν, και από τη Συρία σήμερα. Κάθε προσφυγική ομάδα από τις προαναφερθείσες αποτέλεσε αντικείμενο επεξεργασίας για καθεμία από τις ομάδες των μαθητών/τριών. Επέλεξαν τις πληροφορίες που θεωρούσαν πιο σημαντικές και σε χαρτί του μέτρου τις κατέγραψαν. Στο τελευταίο διδακτικό δίωρο, έγινε η επιλογή των φωτογραφιών που θα κοσμούσαν την έκθεση φωτογραφίας, μαζί με τις πληροφορίες που είχαν καταγράψει (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Άποψη μέρους της έκθεσης φωτογραφίας και της μουσειακής συλλογής

Στη συνέχεια η κάθε ομάδα ξενάγησε τις υπόλοιπες και με αφορμή τις φωτογραφίες, εντόπισαν κοινά σημεία και διαφορές και συζήτησαν για τον τρόπο με τον οποίο υποδέχτηκαν οι ντόπιοι τους πρόσφυγες αυτούς. Συμπέραναν ότι όλες οι εποχές ενείχαν παρόμοιες δυσκολίες και παραδέχτηκαν ότι ο καθένας θα μπορούσε να είναι στη θέση τους. Τις επόμενες ημέρες δόθηκε ξανά το ερωτηματολόγιο, και τέλος διενεργήθηκε η τελική συνέντευξη, ώστε να εντοπιστούν ενδεχόμενες μεταβολές στις απόψεις των μαθητών/τριών.

### Αξιολόγηση του Προγράμματος

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων έδειξαν ότι η εφαρμογή του προγράμματος επηρέασε τις αντιλήψεις που είχαν μέχρι πρότινος οι μαθητές/τριες. Ενώ οι απαντήσεις που είχαν δώσει στο ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη πριν την εφαρμογή του προγράμματος διακρίνονταν από επιφύλαξη απέναντι στους πρόσφυγες, μετά την εφαρμογή του προγράμματος εντοπίστηκαν κάποιες αλλαγές.

Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνέβαλε στην ισχυροποίηση των απόψεων που ήταν ήδη πιο ανοικτές προς τους πρόσφυγες, ενώ οι μαθητές/τριες που αρχικά ήταν πιο επιφυλακτικοί/ές, άμβλυναν τις απόψεις τους. Ενδεικτικά, αναφέρονται κάποια αποσπάσματα από την προκαταρκτική και την τελική συνέντευξη:



**Προκαταρκτική συνέντευξη:**

Μπορούν να μεταφέρουν αρρώστιες και να κολλήσουν πολλά παιδιά μια αρρώστια. (μαθήτρια 5, Δ' ομάδα).

Έχουν βρωμιές και θα μας φέρουν πολλές αρρώστιες. [...] Μπορεί να έχουν μαχαίρι (μαθητής 1, Α' ομάδα).

**Τελική συνέντευξη:**

[...] όπως είπα προηγουμένως πολλοί άνθρωποι όπως παλιά με τη Μ. Ασία, τον Πόντο και την Κωνσταντινούπολη αντιμετώπισαν όλα αυτά τα προβλήματα που περάσανε οι προηγούμενοι πρόσφυγες (μαθήτρια 5, Δ' ομάδα).

[...] όλοι... κι εμείς χτύπα ξύλο αν φύγουμε και γίνει πόλεμος έτσι θα είμαστε. [...] αν γίνει πόλεμος εδώ, το ίδιο θα είναι. Παπούτσια δεν θα έχουμε, ρούχα δεν θα έχουμε... [...] Και θα πηγαίνουμε χωρίς χώρα. Όλοι έχουμε τα ίσα δικαιώματα (μαθητής 1, Α' ομάδα).

Όπως είναι λογικό, μετά από τη σύντομη εφαρμογή ενός προγράμματος όπως αυτό που περιγράφεται στην παρούσα εργασία, δεν είναι δυνατό να αναμένεται ριζική αλλαγή και εξάλειψη των αρνητικών αντιλήψεων. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι η ύπαρξη τέτοιων απόψεων αμβλύθηκε σε μεγάλο βαθμό μετά το πέρας της εφαρμογής του προγράμματος. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα και σε μια άλλη έρευνα, όπου αξιοποιήθηκε η προφορική ιστορία με τη συλλογή από τους/τις μαθητές/τριες ιστοριών ζωής μεταναστών/τριών για τη δημιουργία μουσείου στην τάξη (Βλαχάκη, 2016). Οι μαθητές/τριες απέκτησαν νέες γνώσεις σχετικά με τους πρόσφυγες του παρελθόντος, αλλά και της σύγχρονης εποχής και υπήρξε από πλευράς τους μια προσπάθεια ενσυναίσθησης. Αντιλήφθηκαν πως η προσφυγιά είναι ένα φαινόμενο διαχρονικό και οι πρόσφυγες σε κάθε εποχή έρχονται αντιμέτωποι με τα ίδια προβλήματα και τις ίδιες δυσκολίες. Παρατηρήθηκε, επομένως, ανάπτυξη της αποδοχής της προσφυγικής εμπειρίας. Αποδέχθηκαν ότι πρόσφυγες και γηγενείς έχουν ίσα δικαιώματα, προσπάθησαν να μπουν στη θέση τους και κατάφεραν να συνδέσουν το προσφυγικό παρόν με το προσφυγικό παρελθόν του τόπου μας. Συνεπώς, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής αγωγής δημιούργησε το κατάλληλο έδαφος για την αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τους πρόσφυγες. Η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα συνέβαλε στο να αποκτήσουν νέες γνώσεις, με αποτέλεσμα να επηρεαστεί η στάση ακόμα και όσων ήταν αρχικά πιο διστακτικοί/ές.

Συνολικά, σε μια προσπάθεια αποτίμησης του προγράμματος, τα θετικά του στοιχεία σίγουρα συμπεριλαμβάνουν τη χρήση της μεθόδου project και την αποφυγή υιοθέτησης φολκlorικής προσέγγισης ή εξωτικοποίησης (Μάγος, 2006), τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ομάδες, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και τη διάθεση των μαθητών/τριών να συζητήσουν και να προβληματιστούν χωρίς εξωτερική πίεση. Ωστόσο, το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ορισμένους περιορισμούς, που δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων ως προς τον αντίκτυπό του. Ένας από αυτούς ήταν το μικρό μέγεθος του δείγματος, καθώς όσο μεγαλύτερο είναι, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αντιπροσωπευτικότητά του (Cohen et al., 2017). Επιπλέον, η παρουσία ομάδας ελέγχου θα οδηγούσε σε ασφαλέστερα συμπεράσματα ως προς τον αντίκτυπο του προγράμματος στις αντιλήψεις των μαθητών (Cohen et al., 2017). Ένας ακόμη περιο-



ρισμός ήταν η μικρή διάρκεια του προγράμματος. Δεδομένης της μικρής διάρκειας του προγράμματος, τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι η ουσιαστική μεταβολή των αντιλήψεων χρειάζεται χρόνο. Τέλος, ένας ακόμη πολύ σημαντικός παράγοντας που αποτέλεσε περιορισμό της έρευνας ήταν η δυσκολία εξασφάλισης του απαραίτητου χρόνου μέσα στα πλαίσια του πολύ αυστηρού αναλυτικού προγράμματος, καθώς είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, που αφήνει ελάχιστες ελευθερίες στους εκπαιδευτικούς ώστε να παρεκκλίνουν από αυτό εφαρμόζοντας αντίστοιχα προγράμματα.

### **Επιλογή και Αξιολόγηση Σχολικών Προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί αναζητούν και εφαρμόζουν προγράμματα, τα οποία έχουν ήδη δημιουργηθεί από άλλους/ες, αντί να σχεδιάσουν δικά τους, είναι σημαντικό να συζητηθεί και πώς μπορεί ένας/μία εκπαιδευτικός να επιλέξει αποτελεσματικά ένα πρόγραμμα ανάμεσα από τα πολλά σχολικά προγράμματα, που υπάρχουν διαθέσιμα. Υπάρχουν διάφορες πηγές τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να εντοπίσουν προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν κάποιες βασικές πηγές από τις οποίες συνήθως προκύπτει η γνώση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Σε αυτές τις πηγές ανήκουν διαφορετικές μορφές τυπικής εκπαίδευσης, πηγές γνώσεων, όπως τα βιβλία και το Διαδίκτυο, συνεργασία με άλλους και παρατήρηση, οι διδακτικές εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών και ο αναστοχασμός (Buehl & Fives, 2009). Με τέτοιους τρόπους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν και εκπαιδευτικά προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής. Μετά τον εντοπισμό κάποιου προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να προβούν στην εφαρμογή του άκριτα. Αφού εντοπιστεί ένα πρόγραμμα, το εύλογο ερώτημα είναι αν πρέπει να εφαρμοστεί αυτό το πρόγραμμα στην τάξη ή πρέπει να αναζητηθεί κάποιο άλλο. Η επιλογή προγράμματος φυσικά δε γίνεται τυχαία, αλλά με συγκεκριμένα κριτήρια.

Η Ventista (2021) έχει προτείνει ένα θεωρητικό πλαίσιο αξιολόγησης σχολικών προγραμμάτων για ερευνητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να γίνει επιλογή των πιο αποτελεσματικών σχολικών προγραμμάτων, ώστε να εξασφαλιστεί ο μέγιστος θετικός αντίκτυπος στη μάθηση και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση πρέπει να ξεκινάει πάντοτε από την παιδαγωγική αξιολόγηση του προγράμματος, καθώς αν το πρόγραμμα δεν είναι σύμφωνο με συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές, τότε δεν πρέπει να εφαρμοστεί. Στη συνέχεια, προτείνεται να εξετάζεται ο αντίκτυπος ολιστικά. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερα αυτά τα δύο στοιχεία προκειμένου να καθοδηγήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική επιλογή ενός προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το πρόγραμμα παιδαγωγικά. Οι προαναφερθείσες παιδαγωγικές αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της UNESCO (2006) θα μπορούσαν ενδεχομένως να αποτελέσουν βάση του πρώτου σταδίου αξιολόγησης του προγράμματος προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να επιλέξει αν θα το εφαρμόσει ή όχι. Επομένως, κάποιος/α εκπαιδευτικός θα μπορούσε να δει αν αυτές οι αρχές ικανοποιούνται στο πρόγραμμα το οποίο έχει εντοπιστεί. Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι αυτό το πλαίσιο αναφέρεται ενδεικτικά και όχι ως το ιδανικό πρότυπο αρχών, καθώς έχει λάβει και το συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο κριτική. Για παράδειγμα, η Dasli (2019)

έχει επισημάνει τις εσωτερικές αντιφάσεις και τις αδυναμίες των προτεινόμενων αρχών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβουλευτούν υπάρχοντα παιδαγωγικά πλαίσια και θεωρίες, σε συνδυασμό με τη δική τους παιδαγωγική κρίση, προκειμένου να αξιολογήσουν το υπάρχον πρόγραμμα και να δουν αν πρέπει να το εφαρμόσουν στην τάξη τους.

Το δεύτερο στοιχείο που προτείνει το προαναφερθέν πλαίσιο αξιολόγησης προγραμμάτων είναι η ολιστική αξιολόγηση του εκάστοτε προγράμματος. Η αξιολόγηση αυτή λαμβάνει υπόψη τα αποτελέσματα του προγράμματος και τον αντίκτυπο του προγράμματος ολιστικά σε διαφορετικές μαθητικές δεξιότητες. Άρα, δεν εστιάζει μόνο σε συγκεκριμένες δεξιότητες, αλλά έχει ως στόχο μία ολιστική κρίση για τον αντίκτυπο του προγράμματος. Αυτή την ολιστική κρίση, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τη βασίσει σε μία συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση (Ventista, 2021). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει δύο πλεονεκτήματα. Αφενός, μπορεί να αναδείξει τον αντίκτυπο του προγράμματος σε πολλές διαφορετικές δεξιότητες των μαθητών/τριών και αφετέρου, μέσα από την αναζήτηση πηγών και βιβλιογραφίας εντοπίζονται και αναδεικνύονται οι παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων και επομένως πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την εφαρμογή. Για παράδειγμα, σε μία μετα-ανάλυση παρεμβάσεων για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρέθηκε ότι είναι σημαντικό οι παρεμβάσεις να ξεκινούν νωρίς, ήδη από μικρές τάξεις, και ότι η διάρκεια του προγράμματος παίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς το σχολικό πρόγραμμα πρέπει να διαρκεί περισσότερο από ένα μήνα για να είναι αποτελεσματικότερο (Zhang & Zhou, 2019).

Ωστόσο, ακόμη κι όταν η επιλογή του προγράμματος γίνεται βασισμένη σε αρχές και με ιδιαίτερη προσοχή, όπως έχει μέχρι στιγμής συζητηθεί, αυτό δε σημαίνει ότι εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητά του. Κατά την εφαρμογή και μετά την εφαρμογή του προγράμματος στο συγκεκριμένο πλαίσιο, προτείνεται η αξιολόγηση του προγράμματος από τον/την εκπαιδευτικό. Στην προηγούμενη υποενότητα παρουσιάστηκε και η αποτίμηση του προγράμματος για την ευαισθητοποίηση απέναντι στην προσφυγική εμπειρία. Επομένως, το στάδιο της διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης δεν παραλείπεται, ανεξάρτητα από το αν οι εκπαιδευτικοί αποφασίσουν να σχεδιάσουν το δικό τους πρόγραμμα, όπως παρουσιάστηκε νωρίτερα, ή επιλέξουν να εφαρμόσουν κάποιο από τα υπάρχοντα σχολικά προγράμματα.

Δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς ένα εργαλείο ή τρόπο μέτρησης του αντίκτυπου προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Zhang & Zhou, 2019). Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται διάφορα εργαλεία, όπως το Intercultural Effectiveness Scale (Mendenhall et al., 2008). Ανεξάρτητα από το εργαλείο που θα επιλεγεί, προτείνεται το εργαλείο να έχει τρεις διαστάσεις. Αυτό έχει εφαρμοστεί και σε μία πρόσφατη έρευνα παρέμβασης με πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Hernández-Bravo, Cardona-Moltó & Hernández-Bravo, 2017), κατά την οποία το εργαλείο μετρούσε γνώση (πχ. «μπορώ να αναγνωρίσω στερεότυπα»), δεξιότητες (πχ. «βοηθάω να αποφεύγονται πολιτιστικές διαφωνίες») και στάσεις (πχ. «μου αρέσει να μαθαίνω λέξεις από άλλες γλώσσες»). Βέβαια, στο πλαίσιο αξιολόγησης και μέτρησης της διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και μία τέταρτη διάσταση που αφορά τη συμπεριφορά (Perry & Southwell, 2011). Για μεγαλύτερες ηλικίες (μαθητές από 15 ετών και άνω) συχνά έχει χρησιμοποιηθεί το Intercultural Development Inventory βασισμένο στο Developmental Model of Intercultural Sensitivity του Bennett

(Hammer, 2011). Ο Bennett (2009) αναφέρει ότι το εργαλείο Intercultural Development Inventory είναι καλό για συγκρίσεις με πειραματική ομάδα και ευαίσθητο σε αλλαγές σε επίπεδο ομάδας, όχι όμως αρκετά ευαίσθητο για ατομικές διαφορές. Επιπλέον, έχει τονίσει ότι υπάρχει ελάχιστη διάρκεια προγράμματος για να αλλάξει ο βαθμός των μαθητών/τριών στο εργαλείο. Οι τρόποι μέτρησης που συζητήθηκαν μέχρι στιγμής είναι ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς. Ωστόσο, έχει επισημανθεί ότι η παρατήρηση, τα portfolios και οι συνεντεύξεις μπορούν να αποτελέσουν πιο αυθεντικές και ακριβείς αξιολογήσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας (Perry & Southwell, 2011).

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν από τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χωρίς να χρειάζεται να σχεδιάσουν τα δικά τους. Όμως, οφείλουν να αξιολογήσουν τα προγράμματα πριν επιλέξουν ποιο να εφαρμόσουν. Επίσης, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής προτείνεται να αξιολογούν τον αντίκτυπο του προγράμματος στο δικό τους σχολικό πλαίσιο. Πολλοί παράγοντες μπορεί να παίξουν ρόλο στην αποτελεσματική ή μη αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος σε κάποιο σχολικό πλαίσιο. Ενδεικτικά παραδείγματα παραγόντων που πρέπει να ληφθούν υπόψη όταν εξετάζονται τα σχολικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών και η στάση και η συμμετοχή των γονέων (Μάγος, 2006). Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών για διαπολιτισμική διδασκαλία συσχετίζεται θετικά με μεταβλητές που αφορούν περισσότερο την ίδια την τάξη στην οποία οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και λιγότερο με μεταβλητές που αφορούν το σχολείο (Okken et al., 2022). Συνεπώς, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την υποστήριξη που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες κατά την εφαρμογή του προγράμματος και τον αντίκτυπό του.

## Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία παρουσίασε ένα παράδειγμα εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, προκειμένου να αναδείξει τα στάδια του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε με τη μορφή σχεδίου εργασίας, ενώ ο παιδαγωγικός του σχεδιασμός του έγινε στη βάση του εποικοδομιστικού μοντέλου μάθησης και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, παρουσίασε πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Στην προσπάθεια αξιολόγησης του προγράμματος, αναδείχθηκαν τα θετικά του στοιχεία και συζητήθηκαν οι περιορισμοί της έρευνας. Εν γένει, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι ακόμη και μια σύντομη παρέμβαση μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Αν και η διάρκειά της ήταν μικρή, φάνηκε ότι οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών επηρεάστηκαν θετικά. Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα παρουσίασε στοιχεία που μπορούν να καθοδηγήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να αξιολογήσουν και να επιλέξουν αποτελεσματικά ανάμεσα σε υπάρχοντα σχολικά προγράμματα. Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία σε κάποιο εργαλείο αξιολόγησης του αντικτύπου των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούν τον αντίκτυπο σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές.

## Βιβλιογραφία

- Ang, I. (2005). The predicament of diversity: Multiculturalism in practice at the art museum. *Ethnicities*, 5(3), 305–320.
- Βλαχάκη, Μ. (2016). Η επίδραση των ιστοριών ζωής στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων παιδιών του Δημοτικού για τους μετανάστες. *Museumedu*, 3, 73–100.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the *Intercultural Education double supplement*. *Intercultural Education*, 20, 1–13.
- Buehl, M. M. & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change?. *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 367–407.
- Γερμανός, Δ. (2010). Το μουσείο «πάει σχολείο;». Στο Μ. Βέμν & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σελ. 287–297). Νήσος.
- Γκότοβος, Α. (2020). Κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και διαπολιτισμική παιδαγωγική: ο σεβασμός τους «διαφορετικού» δεν αρκεί. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (σελ. 132–142). Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge.
- Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Dasli, M. (2019). UNESCO guidelines on intercultural education: a deconstructive reading. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(2), 215–232.
- George, A. S. (1999). Learning in museums: We learn what we live. *Journal of Museum Education*, 24(3), S6–S7.
- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 474–487.
- Harrell, M. C. & Bradley, M. A. (2009). *Data Collection Methods Semi-Structured Interviews and Focus Groups*. Training Manual. Rand.
- Hernández-Bravo, J. A., Cardona-Moltó, M. C. & Hernández-Bravo, J. R. (2017). Developing elementary school students' intercultural competence through teacher-led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, 28(1), 20–38.
- Hohmann, M., Luchtenberg, S. & Nieke, W. (1994). *Intercultural Education in Action*. Council of Europe.
- Μάγος, Κ. (2006). Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: πώς, από ποιον και για ποιον; Στα *Πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»* (σελ. 360–370). Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Εισήγηση στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές» (σελ. 7–21). Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.
- Mendenhall, M. E., Stevens, M. J., Bird, A., Oddou, G. R. & Osland, J. S. (2008). *Intercultural Effectiveness Scale: Technical Report*. The Kozai Group Inc.
- Okken, G. J., Jansen, E. P. W. A., Hofman, W. H. A. & Coelen, R. J. (2022). The relationship between intercultural teaching competence and school and classroom level characteristics. *Intercultural Education*, 33(2), 193–210.
- Perry, L. B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466.
- Rollandi-Ricci, M. (1996). Training Teachers for Intercultural Education. The Work of the Council of Europe. Στο T. Dragonas, A. Frangoudaki & C. Inglessi (Επιμ.), *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe* (σελ. 57–68). Nissos.
- UNESCO. (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Report Number ED.2006/WS/59. Paris.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- Ventista, O. M. (2021). *How to Evaluate the Effectiveness of a School-Based Intervention: Evaluating the Impact of the Philosophy for Children Programme on Students' Skills*. Emerald.
- Zhang, X. & Zhou, M. (2019). Interventions to promote learners' intercultural competence: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 71, 31–47.



# Ψηφιακές Τεχνολογίες και εκπαίδευση προσφύγων για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

Μιχαήλ Καλογιαννάκης<sup>1</sup>, Μαρία Δρόλια<sup>2</sup> & Ειρήνη Σηφάκη<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, <sup>2</sup>Εκπαιδευτικός

Η εκπαίδευση προσφύγων αποτελεί ένα κρίσιμο παγκοσμίως ερευνητικό πεδίο. Οι εμπόλεμες συρράξεις στη Συρία, στην Ουκρανία, στην Παλαιστίνη, στον Λίβανο καθώς και ο μεγάλος όγκος προσφυγικών ροών στην Ευρώπη έφεραν ξανά στο προσκήνιο την ανάγκη για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και παροχή εκπαιδευτικών εμπειριών υψηλού επιπέδου. Δεδομένων των δυσκολιών/εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στην εκπαίδευσή τους, όπως οι κακές συνθήκες διαβίωσης, η διακεκομμένη φοίτηση λόγω συχνών μετακινήσεων, η έλλειψη γνώσεων πάνω στο γλωσσικό και πολιτιστικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής, καθώς και η έλλειψη κατάλληλου προγράμματος σπουδών, προτάθηκε η χρήση «έξυπνων» ηλεκτρονικών συσκευών στην εκπαίδευσή τους, ως ένα μέσο που μπορεί να ανταποκριθεί εξατομικευμένα στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Ο βασικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει τα ευρήματα που προέκυψαν από μία εκτεταμένη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, ακολουθώντας τις αρχές της μεθοδολογίας PRISMA [Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses] γύρω από τον αριθμό και τα χαρακτηριστικά των υπάρχουσών εφαρμογών από την εκπαίδευση προσφύγων, αλλά και πάνω στον τομέα της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών σε πρόσφυγες. Συνοπτικά, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως ο αριθμός των εφαρμογών είναι ακόμη σχετικά μικρός και πως τα κύρια χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε αυτές τις εφαρμογές είναι τα ακόλουθα: δωρεάν διαθέσιμες, λειτουργούν εκτός σύνδεσης, πολύγλωσσες εφαρμογές με ελκυστικό σχεδιασμό πολυμέσων, παρεχόμενη ανατροφοδότηση/υποστήριξη, παροχή κοινωνικών αλληλεπιδράσεων εντός της εφαρμογής και περιεχόμενο που σχετίζεται με τη ζωή των προσφύγων.



## Λέξεις-κλειδιά:

Εφαρμογές, κινητή μάθηση, κινητές συσκευές, πρόσφυγες, φυσικές επιστήμες

## Εισαγωγή

Ο μεγάλος αριθμός των βίαια εκτοπισμένων ανθρώπων από το 2013 έχει οδηγήσει σε μια «παγκόσμια προσφυγική κρίση» (Abujarur et al., 2019· Fisher & Yafi, 2018· Cardarelli, 2018). Μόνο το 2022, η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR, 2022a) κατέγραψε πάνω από 32 εκατομμύρια πρόσφυγες παγκοσμίως, με τον αριθμό για την Ελλάδα από 01.01.2022–30.09.2022 να αγγίζει τους 14.212 ανθρώπους (Υπουργείο Μετανάστευσης, 2022). Το 72% του συνολικού αριθμού των προσφύγων παγκοσμίως προέρχεται από: τη Συρία, τη Βενεζουέλα, την Ουκρανία, το Αφγανιστάν,

το Σουδάν/Ανατολική Αφρική, την Παλαιστίνη και τον Λίβανο. Λόγω της γεωγραφικής της θέσης, η Ελλάδα δέχεται ένα σημαντικό ποσοστό προσφύγων, με αποτέλεσμα οι προσφυγικές ροές στη χώρα να υπολογίζονται περίπου σε 74.613 πρόσφυγες το 2019 και σε 15.696 ανθρώπους το 2020 (UNHCR, 2022a· UNHCR, 2022b· Υπουργείο Μετανάστευσης, 2022).

Πολλά ζητήματα που αφορούν τον προσφυγικό πληθυσμό έχουν κυριαρχήσει στην ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (UNESCO, 2017b). Η εκπαίδευση είναι ένα από αυτά, αφού το 41% των προσφύγων το 2022 ήταν κάτω των 18 ετών (UNHCR, 2022a). Οι πρόσφυγες συνήθως περνούν κατά μέσο όρο 17–20 χρόνια μακριά από τις χώρες τους (Dahya & Dryden-Peterson, 2016· UNHCR, 2016). Έτσι, αναδύεται ο κίνδυνος μιας «χαμένης γενιάς», εάν τα παιδιά και οι νέοι πρόσφυγες δεν έχουν ποιοτικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Fisher & Yafi, 2018· UNICEF, 2015· Taftaf & Williams, 2020· UNESCO, 2016).

Η εκπαίδευση των προσφύγων είναι απαραίτητη για τη μείωση της φτώχειας, την οικονομική ανάπτυξη και την προαγωγή της υγείας και της ευημερίας (Ally et al., 2017· OECD, 2015· Schneweis, 2011· UNESCO, 2017a). Θα πρέπει, όμως, να επισημανθεί ότι ο αριθμός των εγγαφών των προσφυγόπουλων σε δομές εκπαίδευσης φανέρωσε περιορισμένη πρόσβαση σε αυτές. Κατά την περίοδο 2020–2021, λιγότερο από 45% των παιδιών προσφύγων παγκοσμίως είχαν πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση, 68% στην πρωτοβάθμια και μόνο το 37% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (UNHCR, 2022b). Στην Ελλάδα το 2019, μόνο 11.700 από τα 27.000 παιδιά πρόσφυγες (ηλικίας 4–17 ετών) είχαν γίνει επίσημα δεκτά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Greek Council for Refugees, 2019).

Οι συνεχείς προσφυγικές ροές και μετακινήσεις είχαν ως βασικό αποτέλεσμα την αλλαγή της σύστασης του μαθητικού πληθυσμού (Zydney & Warner, 2016) και επακόλουθα τη θέσπιση μέτρων και υιοθέτηση ρυθμίσεων ως προς την ισχύουσα νομοθεσία και την εκπαιδευτική πολιτική. Ο προσφυγικός μαθητικός πληθυσμός αποτελεί μια ετερογενή ομάδα όσον αφορά τις συνθήκες διαβίωσης, τις μαθησιακές ή συναισθηματικές ανάγκες και το κοινωνικο-πολιτιστικό υπόβαθρο (Drolia et al., 2020· UNHCR, 2019). Οι πρόσφυγες συχνά αντιμετωπίζουν κακές συνθήκες διαβίωσης, προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας, επικοινωνιακές και μαθησιακές δυσκολίες. Αντιμετωπίζουν, επίσης, δυσκολία στην αναγνώριση της πρότερης εκπαίδευσής τους (π.χ. χαμένα έγγραφα), καθώς και προκλήσεις κατά τη φοίτησή τους, συνήθως λόγω της απουσίας ενός συνεκτικού προγράμματος σπουδών προσαρμοσμένου στις ανάγκες τους και των υψηλών ακαδημαϊκών και κοινωνικο-πολιτιστικών απαιτήσεων του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής (Ahmad et al., 2013· Drolia et al., 2020· Halkic & Arnold, 2019· Mason & Buchmann, 2016).

Συνοψίζοντας, η περιορισμένη πρόσβαση προσφύγων μαθητών/τριών στην εκπαίδευση, καθώς και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, συνετέλεσαν στην αύξηση των ερευνών για την ενίσχυση της πρόσβασης και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης προσφύγων. Μία σημαντική ομάδα ερευνών αφορά τη χρήση «έξυπνων» κινητών συσκευών στην εκπαίδευση των προσφύγων (κινητή μάθηση, [i.e. mobile learning]) (Bradley et al., 2020· Drolia et al., 2022· Taftaf & Williams, 2020· Weibert et al., 2019). Αν και έχουν αρκετές έρευνες για την αξία χρήσης των έξυπνων κινητών συσκευών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ένας μικρός μόνο αριθμός εξετάζει τη χρήση της κινητής μάθησης από τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα μαθητών/τριών



(Castaño-Muñoz et al., 2018· Hwang & Wu, 2014· Sung et al., 2016· Zydney & Warner, 2016). Με βάση τα παραπάνω, πραγματοποιήθηκε μία συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, με στόχο τη συλλογή χαρακτηριστικών των πρόσφατων εφαρμογών κινητής μάθησης για πρόσφυγες.

### **Κινητή μάθηση και πρόσφυγες μαθητές/τριες**

Σύμφωνα με έρευνες, η πλειονότητα των προσφύγων έχει στην κατοχή της τουλάχιστον μία έξυπνη κινητή συσκευή, την οποία θεωρούν απαραίτητο εργαλείο, τόσο κατά το ταξίδι, όσο και κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στις χώρες υποδοχής (Bradley et al., 2020· Gough & Gough, 2019· Gillespie et al., 2018· Kaufmann, 2018). Επακόλουθα, η αξιοποίηση των έξυπνων κινητών συσκευών προτάθηκε ως μέσο/τρόπος ενίσχυσης της πρόσβασης στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών/τριών (UNESCO, 2017b). Τα παιδιά ήδη από την πρώιμη σχολική ηλικία έχουν αρχίσει να αναπτύσσουν τις βασικές δεξιότητες για τις ΤΠΕ, λόγω της πληθώρας ύπαρξης κινητών συσκευών ή/και λόγω της αλληλεπίδρασης με αυτές αποκλειστικά ή παρατηρώντας άλλα άτομα στο περιβάλλον τους (Dorouka et al., 2020).

Σχετική βιβλιογραφία του πεδίου αναφέρει πως η σχολική επίδοση των μεταναστών ή προσφύγων μαθητών/τριών είναι σαφώς δυσχερέστερη σε σύγκριση με τους μαθητές/τριες της κυρίαρχης φυλετικής και πολιτισμικής ομάδας (Ρετάλη, 2013· Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Όσον αφορά τα μαθήματα Φυσικών Επιστημών έρευνες έδειξαν ότι οι πρόσφυγες μαθητές/τριες έχουν σημαντικά χαμηλές επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα, ενώ άλλοι ισχυρίζονται πως οι διαφορές με τον γηγενή μαθητικό πληθυσμό σε αυτά τα μαθήματα είναι λιγότερο σημαντικές (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται διαρκώς ο αριθμός και η ανάγκη για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών/τριών. Η αξιοποίηση των λειτουργικών πλεονεκτημάτων της χρήσης των έξυπνων κινητών συσκευών μπορεί να συμβάλει στην πρόσβαση στην εκπαίδευση ενός μεγαλύτερου αριθμού μαθητών/τριών (Ahmad et al., 2013· Halkic & Arnold, 2019· Kukulka-Hulme, 2019· UNESCO, 2017b). Πέραν από το ζήτημα της πρόσβασης στην εκπαίδευση, η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να συμβάλει και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών/τριών (Adil et al., 2019· Ahmad et al., 2013· Fisher & Yafi, 2018· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012· Taftaf & Williams, 2020· UNESCO, 2016). Συγκεκριμένα, λόγω των παρεχόμενων τεχνολογικών δυνατοτήτων των έξυπνων κινητών συσκευών, οι πρόσφυγες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, βασισμένα στις ανάγκες και τις επιθυμίες τους (Hulse et al., 2019· Khaddage et al., 2016· Smyser, 2019· Unesco, 2013· Weibert et al., 2019). Μπορούν, επίσης, να λάβουν την κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη ώστε να προχωρήσουν με τον δικό τους ρυθμό (Smyser, 2019· Weibert et al., 2019· Zhang, 2015).

Η κινητή μάθηση έχει αποδειχθεί ζωτικής σημασίας σε καταστάσεις όπου η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι περιορισμένη (π.χ. πανδημία, φυσικές καταστροφές, πολεμικές συγκρούσεις, απομακρυσμένες περιοχές) (Colucci et al., 2017· Dahya & Dryden-Peterson, 2016· Lamrani & Abdelwahed, 2020· UNHCR, 2016), καθώς λόγω της ασύγχρονης φύσης της δεν υπόκειται σε χωρο-χρονικούς περιορισμούς και προσφέρει ανεξαρτησία από τη χρήση γραφικής ύλης (βιβλία, τετράδια, μολύβια), που σε καταστάσεις πολεμικών κρίσεων και βίαιων μετακινήσεων δεν είναι πάντοτε διαθέσιμη

(Ahmad et al., 2013· Halkic & Arnold, 2019· Kukulska-Hulme, 2019· UNESCO, 2017b). Ακόμη, μέσα από τη χρήση πολυμεσικών στοιχείων (όπως μουσικής, εννοιολογικών χαρτών, φωτογραφιών, animation, τρισδιάστατων γραφικών (3D), τεχνολογίας επαυξημένης πραγματικότητας [Augmented Reality, AR] καθώς και τεχνολογίας εικονικής πραγματικότητας [Virtual reality, VR]), η διαδικασία της μάθησης μπορεί να αποκτήσει ελκυστικό και παιγνιώδη χαρακτήρα (Arici et al., 2019· Sahin & Yilmaz, 2020). Τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν ως αποτέλεσμα, όπως αναφέρεται σε έρευνες, υψηλές μαθησιακές επιδόσεις (Hamm et al., 2013· Heflin et al., 2017· Hulse et al., 2019· Hwang & Wu, 2014· Kucirkova, 2019· Rivera et al., 2018) λόγω των αυξημένων κινήτρων συμμετοχής των μαθητών/τριών και των αυξημένων επιπέδων της προσοχής/προσήλωσής τους στο μαθησιακό περιεχόμενο (Arici et al., 2019).

Από την άλλη πλευρά, τα μειονεκτήματα της κινητής μάθησης επικεντρώθηκαν κυρίως στη δυσκολία πλοήγησης στην εφαρμογή, στη γνωστική υπερφόρτωση και στην κοινωνική περιθωριοποίηση (Heflin et al., 2017· Zydney & Warner, 2016). Όσον αφορά τον προσφυγικό πληθυσμό, έρευνες αναφέρουν ορισμένες επιπρόσθετες δυσκολίες, όπως η ασταθής παροχή ηλεκτρικής ενέργειας και πρόσβασης στο διαδίκτυο, η ανισότητα των φύλων στην πρόσβαση σε κινητές συσκευές, η διαδικτυακή ασφάλεια, και η έλλειψη συνάφειας του περιεχομένου της εφαρμογής με την καθημερινή ζωή των προσφύγων (Adil et al., 2019· Menashy & Zakharia, 2020· Sabie & Ahmed, 2019).

### **Κινητή μάθηση και διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών**

Την τελευταία δεκαετία, η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών –μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics, [Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική και Μαθηματικά])– έχει γίνει το επίκεντρο του ενδιαφέροντος για ερευνητές/τριες και εκπαιδευτικούς, καθώς τις συνδέουν με τις μελλοντικές επιθυμητές δεξιότητες στον χώρο εργασίας και ευρύτερα με την οικονομική και την κοινωνική ευμάρεια του πληθυσμού (Psycharis, 2018· Faloon, 2017). Μερικές από τις σημαντικότερες προκλήσεις για τους μαθητές/τριες κατά τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών αποτελούν η κατανόηση του περιεχομένου κάποιων αφηρημένων και δυσνόητων εννοιών, των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων μεταξύ διάφορων μεταβλητών, η αδυναμία, σε κάποιες περιπτώσεις, της μελέτης φαινομένων στο φυσικό τους περιβάλλον, καθώς και η υιοθέτηση έμφυλων στερεοτύπων και προκαταλήψεων γύρω από τις Φυσικές Επιστήμες (Zydney & Warner, 2016).

Η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια ακολουθώντας την ταχύτατη ανάπτυξη και διάχυση των έξυπνων ηλεκτρονικών συσκευών (κινητά, tablets, κλπ.) στο εμπόριο. Στο χώρο των Φυσικών Επιστημών ηλεκτρονικά εργαστήρια, προγράμματα επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας, καθώς και εφαρμογές παιχνιδοποίησης έχουν κάνει την εμφάνισή τους σε μια προσπάθεια να αντισταθμίσουν/εξαλείψουν μέσω των τεχνολογικών πλεονεκτημάτων τις προκλήσεις που βιώνουν οι μαθητές/τριες (Arici et al., 2019).

Οι κυρίαρχοι τρόποι χρήσης τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία είναι ως:

- «Διασκεδαστικό εργαλείο» με στόχο την ενίσχυση των κινήτρων ενασχόλησης των μαθητών/τριών με τις Φυσικές Επιστήμες μέσω της διασκεδαστικής ενασχόλησης με τις κινητές συσκευές,
- «Πρακτικό εργαλείο», το οποίο είναι κατάλληλο για καταγραφή και παρουσίαση δεδομένων ή για εξάσκηση (Abbott, 2015· Zaranis et al., 2013),
- «Εργαλείο μάθησης», όπου ο κύριος στόχος είναι η διδασκαλία ενός μαθησιακού αντικειμένου, προεκτείνοντας πολλές φορές τη μάθηση και πέρα από το τυπικό πλαίσιο της τάξης σε άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα (Abbott, 2015· Faloon, 2017).

Αν και έχουν γίνει προσπάθειες για την ανάπτυξη εφαρμογών για την υποστήριξη των προσφύγων στη μάθηση, μικρή προσοχή έχει δοθεί σε εφαρμογές σχετικά με τις Φυσικές Επιστήμες (Drolia et al., 2022). Οι προαναφερθείσες προκλήσεις φαίνεται ότι μπορούν να ξεπεραστούν μέσω των εφαρμογών για κινητά και της ενσωμάτωσης διαδραστικών γραφικών, τρισδιάστατων γραφικών απεικονίσεων και προσομοιώσεων (Halkic & Arnold, 2019). Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές είναι σημαντικό να ξεπερνούν το μοντέλο της καρτών επίδειξης (flashcards) και την απομνημόνευση, ώστε να βοηθήσουν τους πρόσφυγες να επιτύχουν ουσιαστική μάθηση (Zosh et al., 2017). Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι λόγω της φορητότητας των έξυπνων κινητών συσκευών μπορεί να καταστεί δυνατή η μελέτη των φυσικών εννοιών στο φυσικό περιβάλλον (π.χ. μελέτη χλωρίδας στο φυσικό περιβάλλον αντί σε ένα εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών) (Miller, 2009).

Μέσω των έξυπνων κινητών συσκευών, η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σε πρόσφυγες μαθητές/τριες μπορεί να ενισχυθεί ακόμη μέσα από οπτικοακουστικά στοιχεία (εικόνες, ήχους, βίντεο, κινούμενα σχέδια), παγκοσμίως αναγνωρίσιμα σύμβολα και αναπαραστάσεις επιστημονικών σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος με γραφικά τεχνολογίας 3D, VR ή AR. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί η κατανόηση των διδασκόμενων εννοιών των Φυσικών Επιστημών και να εξισορροπηθούν τα χαμηλά επίπεδα γραμματισμού και γλωσσικού φραγμού που τείνουν να αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές/τριες (Halkic & Arnold, 2019· Miller, 2009).

### Μεθοδολογία έρευνας

Ο σκοπός της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν να εντοπίσει σύγχρονες εφαρμογές κινητής μάθησης που απευθύνονταν γενικά στους πρόσφυγες και ειδικότερα πάνω στον τομέα των Φυσικών Επιστημών κατά την περίοδο 2015–2020 και να συγκεντρώσει τα χαρακτηριστικά τους. Με βάση τη μεθοδολογία PRISMA (Liberati et al., 2009· Page et al., 2021), δημιουργήθηκε ένα ερευνητικό πρωτόκολλο και η βιβλιογραφική ανασκόπηση διεξήχθη εκτενώς σε επτά βάσεις δεδομένων και μία μηχανή αναζήτησης για τη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία [GoogleScholar].

Συγκεκριμένα, τα κριτήρια που τέθηκαν για την επιλογή των πηγών που προέκυπταν από την αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων, ήταν κάθε άρθρο/εφαρμογή να:

- απευθύνεται σε προσφυγικό κοινό,
- έχει ως στόχο την εκπαίδευση των προσφύγων,
- είναι προσβάσιμο διαδικτυακά, στην Αγγλική γλώσσα,
- έχει περάσει από διαδικασία κρίσης πριν την έκδοσή του (peer-reviewed articles) και
- έχει εκδοθεί την περίοδο 2015–2020.

Οι ερευνητές/τριες πραγματοποίησαν αρχικά πιλοτική εφαρμογή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (2018–2020), για να ελέγξουν το πρωτόκολλο ανασκόπησης και στη συνέχεια, διεξήχθη μια πιο εκτεταμένη έρευνα την περίοδο 2015–2020 και αναλύθηκαν τα αποτελέσματα. Με την ανάλυση των δεδομένων των εφαρμογών που συγκεντρώθηκαν κατέστη δυνατό να αναδειχθούν οι τομείς εκπαίδευσης στους οποίους στοχεύουν οι εφαρμογές κινητής μάθησης και κάποια βασικά τεχνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά τους.

### **Αποτελέσματα: Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών εφαρμογών για πρόσφυγες μαθητές/τριες**

Από τη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση (Drolia et al., 2022), αναδείχθηκε ένας μικρός αριθμός εφαρμογών κινητής μάθησης για πρόσφυγες (14/3456 πηγές), εύρημα που συμφωνεί και με προηγούμενες μελέτες (Taftaf & Williams, 2020· Weibert et al., 2019). Οι τομείς στους οποίους στόχευαν οι εφαρμογές κινητής μάθησης που επιλέχθηκαν ήταν: η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των προσφύγων, η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και Μαθηματικών, καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού και δεξιοτήτων επαγγελματικής κατάρτισης. Η συντριπτική πλειοψηφία των εφαρμογών αυτών επικεντρωνόταν στη διδασκαλία γλώσσας (της χώρας υποδοχής ή της μητρικής), μιας κι αυτό αποτελούσε ζήτημα άμεσης ανάγκης για τους πρόσφυγες που έφθαναν για πρώτη φορά σε μια χώρα.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των εφαρμογών (βλ. Πίνακα 1), βρέθηκε πως οι περισσότερες εφαρμογές μπορούσαν να αποκτηθούν δωρεάν και δεν χρειάζονταν σύνδεση στο Διαδίκτυο για τη χρήση τους. Η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε ήταν είτε η πρώτη γλώσσα των προσφύγων (Γ1) ή η γλώσσα της χώρας υποδοχής, είτε γινόταν χρήση πολυγλωσσικών εφαρμογών.

Η πλειονότητα των εφαρμογών περιλάμβανε οπτικές και ηχητικές αναπαραστάσεις κατάλληλες για την ηλικία της ομάδας-στόχου και μια φιλική προς τον/την χρήστη/τρια διεπαφή. Ωστόσο, μόνο μερικές εφαρμογές (5/14) ανέφεραν την ύπαρξη ακουστικής καθοδήγησης στη χρήση τους ως συμπεριλαμβανόμενο χαρακτηριστικό, στην πρώτη γλώσσα των προσφύγων ή στην πρώτη γλώσσα και την αγγλική. Εναλλακτικά, σε μια εφαρμογή χωρίς πρόβλεψη για υποστήριξη των χρηστών/τριών, η χρήση της ίδιας δομής στην περιήγηση υιοθετήθηκε ως αντισταθμιστικός τρόπος υποστήριξης (Al-Sabbagh et al., 2019). Στις μισές εφαρμογές, οι χρήστες/τριες είχαν την ευκαιρία να παρακολουθούν και να αξιολογούν την πρόδοό τους μέσω οπτικών αναπαραστάσεων.

Επιπρόσθετα θα πρέπει να αναφέρουμε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, η ανατροφοδότηση ή η διόρθωση (Koval-Saifi & Plass, 2018a· Koval-Saifi & Plass, 2018b· Taftaf & Williams, 2020) δόθηκε με συνδυασμό εικόνας και ήχου.

| ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ                | ΤΙΜΗ | ΣΥΝΔΕ-<br>ΣΗ ΣΤΟ<br>ΔΙΑΔΙ-<br>ΚΤΥΟ | ΓΛΩΣΣΑ             | ΓΡΑΦΙ-<br>ΚΑ &<br>ΗΧΟΣ | ΕΥΚΟ-<br>ΛΙΑ<br>ΧΡΗΣΗΣ | ΕΝΔΙΑ-<br>ΦΕΡΟΝ<br>ΠΕΡΙΕ-<br>ΧΟΜΕ-<br>ΝΟ | ΥΠΟ-<br>ΣΤΗΡΙΞΗ<br>ΜΑΘΗ-<br>ΣΙΑΚΗ | ΣΤΟΙ-<br>ΧΕΙΑ<br>ΠΟΛΙΤΙ-<br>ΣΤΙΚΗΣ<br>ΤΑΥΤΟ-<br>ΤΗΤΑΣ | ΚΟΙΝΩ-<br>ΝΙΚΕΣ<br>ΕΠΑΦΕΣ | ΣΥΝΑΙ-<br>ΣΘΗΜΑ-<br>ΤΙΚΕΣ<br>ΑΝΑ-<br>ΓΚΕΣ |
|--------------------------|------|------------------------------------|--------------------|------------------------|------------------------|------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------|
| Dinner Talk              | ΔΑ   | ΝΑΙ                                | ΑΓΓΛΙΚΑ<br>& 3 Γ2  | ΝΑΙ                    | ΝΑΙ                    | ΔΑ                                       | ΔΑ                                | ΔΑ                                                    | ΝΑΙ                       | ΟΧΙ                                       |
| Cannot Wait to Learn-ELS | ΟΧΙ  | ΟΧΙ                                | Γ1                 | ΝΑΙ                    | ΔΑ                     | ΝΑΙ                                      | ΝΑΙ                               | ΝΑΙ                                                   | ΟΧΙ                       | ΔΑ                                        |
| Ankommen                 | ΟΧΙ  | ΟΧΙ                                | ΑΓΓΛΙΚΑ<br>Γ1 & Γ2 | ΝΑΙ                    | ΔΑ                     | ΝΑΙ                                      | ΔΑ                                | ΔΑ                                                    | ΟΧΙ                       | ΔΑ                                        |
| Feed the monster         | ΟΧΙ  | ΟΧΙ                                | Γ1                 | ΝΑΙ                    | ΝΑΙ                    | ΝΑΙ                                      | ΝΑΙ                               | ΝΑΙ                                                   | ΟΧΙ                       | ΝΑΙ                                       |
| Antura and the Letters   | ΟΧΙ  | ΟΧΙ                                | Γ1                 | ΝΑΙ                    | ΝΑΙ                    | ΝΑΙ                                      | ΝΑΙ                               | ΟΧΙ                                                   | ΟΧΙ                       | ΟΧΙ                                       |
| Qysas                    | ΟΧΙ  | ΟΧΙ                                | Γ1                 | ΝΑΙ                    | ΔΑ                     | ΝΑΙ                                      | ΝΑΙ                               | ΝΑΙ                                                   | ΟΧΙ                       | ΟΧΙ                                       |
| Refinfo                  | ΟΧΙ  | ΔΑ                                 | ΑΓΓΛΙΚΑ<br>& Γ1    | ΝΑΙ                    | ΔΑ                     | ΝΑΙ                                      | ΔΑ                                | ΔΑ                                                    | ΟΧΙ                       | ΟΧΙ                                       |
| Hopscotch                | ΔΑ   | ΔΑ                                 | Γ2                 | ΝΑΙ                    | ΔΑ                     | ΔΑ                                       | ΝΑΙ                               | ΟΧΙ                                                   | ΟΧΙ                       | ΝΑΙ                                       |
| Project Hope             | ΟΧΙ  | ΝΑΙ                                | Γ1 & Γ2            | ΝΑΙ                    | ΝΑΙ                    | ΔΑ                                       | ΝΑΙ                               | ΟΧΙ                                                   | ΟΧΙ                       | ΝΑΙ                                       |
| Minclusion               | ΔΑ   | ΟΧΙ                                | Γ1 & Γ2            | ΝΑΙ                    | ΝΑΙ                    | ΝΑΙ                                      | ΔΑ                                | ΝΑΙ                                                   | ΝΑΙ                       | ΟΧΙ                                       |
| EngStarter               | ΟΧΙ  | ΟΧΙ                                | ΑΓΓΛΙΚΑ<br>& Γ1    | ΝΑΙ                    | ΝΑΙ                    | ΝΑΙ                                      | ΝΑΙ                               | ΟΧΙ                                                   | ΟΧΙ                       | ΟΧΙ                                       |
| Worldreader              | ΝΑΙ  | ΟΧΙ                                | ΠΟΛΥ-<br>ΓΛΩΣΣΙΚΗ  | ΝΑΙ                    | ΝΑΙ                    | ΝΑΙ                                      | ΝΑΙ                               | ΟΧΙ                                                   | ΟΧΙ                       | ΟΧΙ                                       |
| Studiare Migrando        | ΟΧΙ  | ΔΑ                                 | Γ2                 | ΝΑΙ                    | ΔΑ                     | ΝΑΙ                                      | ΝΑΙ                               | ΟΧΙ                                                   | e-platform                | ΔΑ                                        |
| Workeen                  | ΟΧΙ  | ΔΑ                                 | ΠΟΛΥ-<br>ΓΛΩΣΣΙΚΗ  | ΝΑΙ                    | ΔΑ                     | ΝΑΙ                                      | ΝΑΙ                               | ΟΧΙ                                                   | ΟΧΙ                       | ΟΧΙ                                       |

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά εφαρμογών κινητής μάθησης για πρόσφυγες (2015-2020) (Drolia et al., 2022)

Σύμβολα πίνακα: ΔΑ = Δεν Αναφέρεται ~ Γ2 = Δεύτερη γλώσσα / Γλώσσα χώρας υποδοχής

Σύμφωνα με τους/τις χρήστες/τριες, οι περισσότερες από τις εφαρμογές περιλάμβαναν περιεχόμενο σχετικό με τις ανάγκες των προσφύγων. Πολλοί πρόσφυγες δήλωσαν στα σχόλιά τους ότι βρήκαν το περιεχόμενο της εκάστοτε εφαρμογής χρήσιμο για την καθημερινή τους ζωή (DeFreitas & DeBoer, 2019· Koval-Saifi & Plass, 2018a· Koval-Saifi & Plass, 2018b· Smith & Crane, 2019). Τέλος, το πολιτιστικό υπόβαθρο των προσφύγων φάνηκε να λαμβάνεται υπόψη μόνο σε μικρό αριθμό εφαρμογών. Ειδικότερα, η εφαρμογή Minclusion (Al-Sabbagh et al., 2019) υιοθέτησε μια διάταξη από δεξιά προς τα αριστερά για πλοήγηση εφαρμογών, ώστε να είναι οικεία στους αραβόφωνους πρόσφυγες. Επιπλέον, οι χρήστες μπορούσαν να μοιράζονται συμβουλές και συνταγές

μαγειρικής στην πρώτη τους γλώσσα και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Η εφαρμογή Qysas περιλάμβανε παραδοσιακές ιστορίες και ιστορίες από τις πατρίδες των προσφύγων, ενώ στην εφαρμογή “Feed the Monster”, η ιστορία του παιχνιδιού ήταν παρόμοια με τις εμπειρίες των παιδιών προσφύγων. Τα τέρατα είχαν εκτοπιστεί βίαια, μεγάλωσαν και εξελίχθηκαν με ευημερία κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Koval-Saifi & Plass, 2018a).

## Σύνοψη

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι έξυπνες κινητές συσκευές μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην παροχή πρόσβασης στους πρόσφυγες στην εκπαίδευση καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσής τους. Η παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις υπάρχουσες εφαρμογές κινητής μάθησης για πρόσφυγες έδειξε ότι το περιεχόμενο και ο σχεδιασμός των εφαρμογών σχετίστηκε στενά με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των προσφύγων (π.χ. συνθήκες διαβίωσης, μαθησιακές και συναισθηματικές ανάγκες). Για παράδειγμα, πολλές εφαρμογές ήταν εύκολα προσβάσιμες (π.χ. δωρεάν και χωρίς ανάγκη σύνδεσης στο διαδίκτυο) ενώ περιλάμβαναν ιδιαίτερα χρήσιμο περιεχόμενο για την καθημερινή ζωή των προσφύγων.

Επιπλέον, οι συναισθηματικές ανάγκες των προσφύγων και η κοινωνικο-πολιτισμική τους ταυτότητα λήφθηκαν υπόψη στη σχεδίαση και την πλοκή του παιχνιδιού της εφαρμογής σε περιορισμένη έκταση (π.χ. σύνδεση ψυχολογικών και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών ή η συμπερίληψη παραμυθιών και συνταγών μαγειρικής από τη χώρα προέλευσης). Δεδομένου ότι ο αριθμός των ευρεθέντων εφαρμογών ήταν μικρός, περαιτέρω έρευνα θα πρέπει να διεξαχθεί με επίκεντρο τα χαρακτηριστικά των εφαρμογών κινητής μάθησης για πρόσφυγες και τον εκπαιδευτικό τους αντίκτυπο αναλυτικά για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

## Βιβλιογραφία

- Abujarour, S., Wiesche, M., Andrade, A. D., Fedorowicz, J., Krasnova, H., Olbrich, S. ... & Venkatesh, V. (2019). ICT-enabled refugee integration: A research agenda. *Communications of the AIS*, 44(1), 874–891, <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04440>
- Adil, M. N., Sundararaman, V., Bend, M., El-Kogali, S. E. T. & Krafft, C. (2020). Leveraging education technology. Στο *Expectations and Aspirations: A New Framework for Education in the Middle East and North Africa* (σελ. 193–205). World Bank Group.
- Ahmad, K.S., Armarego, J. & Sudweeks, F. (2013). Literature review on the feasibility of Mobile-Assisted Language Learning (MALL) in developing vocabulary skills among non-English-speaking migrant and refugee women. *Proceedings of the 3rd International Conference on Research and Innovation in Information Systems (ICRIIS'13)*, 336–341.
- Ally, M., Balaji, V., Abdelbaki, A. & Cheng, R. (2017). Use of tablet computers to improve access to education in a remote location. *Journal of Learning for Development*, 4(2), 221–228.
- Al-Sabbagh, K. W., Bradley, L., & Bartram, L. (2019). Mobile language learning applications for Arabic speaking migrants—a usability perspective. *Language Learning in Higher Education*, 9(1), 71–95.
- Arici, F., Yildirim, P., Caliklar, Ş. & Yilmaz, R. M. (2019). Research trends in the use of augmented reality in science education: Content and bibliometric mapping analysis. *Computers @ Education*, 142, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103647>
- Bradley, L., Bartram, L., Al-Sabbagh, K. W. & Algers, A. (2020). Designing mobile language learning with Arabic speaking migrants. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 514–526.
- Cardarelli, R. (2018). Solving the education crisis of displaced children: A most important goal for education diplomacy. *Childhood Education*, 94(3), 61–66.
- Castaño-Muñoz, J., Colucci, E. & Smidt, H. (2018). Free digital learning for inclusion of migrants and refugees in Europe: A qualitative analysis of three types of learning purposes. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), 1–21.
- Colucci, E., Smidt, H., Devaux, A., Vrasidas, C., Safarjalani, M. & Castaño-Muñoz, J. (2017). Free digital learning opportunities for migrants and refugees. *An Analysis of current initiatives and recommendations for their further use. JRC Science for Policy Report*. Publications Office of the European Union, <https://doi.org/10.2760/684414>
- Dorouka, P., Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2020). Tablets and apps for promoting robotics, mathematics, STEM education and literacy in early childhood education. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 14(2), 255–274, <https://doi.org/10.1504/IJML0.2020.106179>
- Dahya, N. & Dryden-Peterson, S. (2017). Tracing pathways to higher education for refugees: the role of virtual support networks and mobile phones for women in refugee camps. *Comparative Education*, 53(2), 284–301.



- De Freitas, C. C. S. & DeBoer, J. (2019). A mobile educational lab kit for fragile contexts. *2019 IEEE Global Humanitarian Technology Conference*, 1–7. IEEE.
- Drolia, M., Sifaki, E., Papadakis, S. & Kalogiannakis, M. (2020). An overview of mobile learning for refugee students: juxtaposing refugee needs with mobile applications' characteristics. *Challenges*, 11(2), 31.  
<https://doi.org/10.3390/challe11020031>
- Drolia, M., Papadakis, S., Sifaki, E. & Kalogiannakis, M. (2022). Mobile learning applications for refugees: A systematic literature review. *Education Sciences*, 12(2), 96. <https://doi.org/10.3390/educsci12020096>
- Eppard, J., Nasser, O. & Reddy, P. (2016). The next generation of technology: Mobile apps in the English language classroom. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(4), 21–27.
- Falloon, G. (2017). Mobile devices and apps as scaffolds to science learning in the primary classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 26(6), 613–628.
- Fisher, K. E. & Yafi, E. (2018). Syrian youth in Za'atari refugee camp as ICT wayfarers: An exploratory study using LEGO and storytelling. *Proceedings of the 1<sup>st</sup> ACM SIGCAS Conference on Computing and Sustainable Societies*, 1–12, <https://doi.org/10.1145/3209811.3209873>
- Gillespie, M., Osseiran, S. & Cheesman, M. (2018). Syrian refugees and the digital passage to Europe: Smartphone infrastructures and affordances. *Social media+ society*, 4(1), <https://doi.org/10.1177/2056305118764>
- Greek Council for Refugees. (2019). Access to education. Προσπελάστηκε στις 24/10/2023 στο <https://www.asylumineurope.org/reports/country/greece/reception-conditions/employment-and-education/access-education>
- Halkic, B. & Arnold, P. (2019). Refugees and online education: student perspectives on need and support in the context of (online) higher education. *Learning, Media and Technology*, 44(3), 345–364.
- Hamm, S., Saltsman, G., Jones, B., Baldridge, S. & Perkins, S. (2013). A mobile pedagogy approach for transforming learners and faculty. Στο Z. Berge & L. Muilenburg (Επιμ.), *Handbook of mobile learning*. Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203118764>
- Heflin, H., Shewmaker, J. & Nguyen, J. (2017). Impact of mobile technology on student attitudes, engagement, and learning. *Computers @ Education*, 107, 91–99.
- Hulse, T., Daigle, M., Manzo, D., Braith, L., Harrison A. & Ottmar, E. (2019). From here to there! Elementary: a game-based approach to developing number sense and early algebraic understanding. *Educational Technology Research and Development*, 67, 423–441.
- Hwang, G. J., Wu, P. H. & Ke, H. R. (2011). An interactive concept map approach to supporting mobile learning activities for natural science courses. *Computers @ Education*, 57(4), 2272–2280.
- Kaufmann, K. (2018). Navigating a new life: Syrian refugees and their smartphones in Vienna. *Information, Communication @ Society*, 21(6), 882–898.
- Khaddage, F., Müller, W. & Flintoff, K. (2016). Advancing mobile learning in formal and informal settings via mobile app technology: Where to from here, and how? *Journal of Educational Technology @ Society*, 19(3), 16–26.



- Koval-Saifi, N. & Plass, J. (2018a). *Feed the monster: Impact and technical evaluation*. World Vision and Foundation for Information Technology Education and Development.
- Koval-Saifi, N. & Plass, J. (2018b). *Antura and the Letters: Impact and Technical Evaluation*. World Vision and Foundation for Information Technology Education and Development.
- Kucirkova, N. (2018). Personalised learning with digital technologies at home and school: Where is children's agency? Στο G. Oakley (Επιμ.), *Mobile Technologies in Children's Language and Literacy: Innovative Pedagogy in Preschool and Primary Education* (σελ. 133–153). Emerald Publishing Limited, <https://doi.org/10.1108/978-1-78714-879-620181009>
- Kukulska-Hulme, A. (2019). Mobile language learning innovation inspired by migrants. *Journal of Learning for Development – JL4D*, 6(2), 116–119, <https://doi.org/10.56059/jl4d.v6i2.349>
- Lamrani, R. & Abdelwahed, El. H. (2020). Game-based learning and gamification to improve skills in early years education. *Computer Science and Information Systems*, 17(1), 339–356.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), W–65. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Mason, B. & Buchmann, D. (2016). *ICT4Refugees—A report on the emerging landscape of digital responses to the refugee crisis*. Bonn and Eschborn, Germany: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Προσελάσθηκε στις 15/01/2023 στο [https://regasus.de/online/datastore?epk=74D5roYc&file=image\\_8\\_en](https://regasus.de/online/datastore?epk=74D5roYc&file=image_8_en)
- Menashy, F. & Zakharia, Z. (2020). Private engagement in refugee education and the promise of digital humanitarianism. *Oxford Review of Education*, 46(3), 313–330.
- OECD (2015). *Immigrant students at school: Easing the journey towards intergration*. OECD Reviews of Migrant Education. OECD.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372 (71), <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Psycharis, S. (2018). STEAM in education: A literature review on the role of computational thinking, engineering epistemology, and computational science. *Computational STEAM Pedagogy (CSP)*. *Scientific Culture*, 4(2), 51–72, <https://doi.org/10.5281/zenodo.1214565>
- Ρετάλη, Κ. (2013). Επίδοση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα: Ευρήματα και προκλήσεις. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. (σελ. 321–350). Διάδραση.

- Rivera, S., Banavar, M. K. & Barry, D. (2018). Mobile apps for incorporating science and engineering practices in K-12 STEM Labs. *2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (σελ. 1–5). IEEE.
- Sabie, D. & Ahmed, S. I. (2019). Moving into a technology land: exploring the challenges for the refugees in Canada in accessing its computerized infrastructures. *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> ACM SIGCAS Conference on Computing and Sustainable Societies*, 218–233.
- Sahin, D. & Yilmaz, R. M. (2020). The effect of Augmented Reality Technology on middle school students' achievements and attitudes towards science education. *Computers & Education*, 144, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103710>
- Schneeweis, N. (2011). Educational institutions and the integration of migrants. *Journal of Population Economics*, 24(4), 1281–1308.
- Smith, W. & Crane, A. (2019). Worldreader: Leveraging mobile phones for reading to young children in India and Jordan. *Childhood Education*, 95(5), 6–15.
- Smyser, H. (2019). Adaptation of conventional technologies with refugee language learners: An overview of possibilities. *Language, teaching, and pedagogy for refugee education*, 15, 125–139, <https://doi.org/10.1108/S2055-364120180000015010>
- Sung, Y. T., Chang, K. E. & Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275.
- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών: Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. ΕΚΚΕ.
- Taftaf, R. & Williams, C. (2020). Supporting refugee distance education: A review of the literature. *American Journal of Distance Education*, 34(1), 5–18.
- Υπουργείο Μετανάστευσης. (2022). Στατιστικά. Προσπελάστηκε στις 20/11/2023 στο <https://migration.gov.gr/statistika/>
- UNESCO (2013). *Policy Guidelines for Mobile Learning*. Προσπελάστηκε στις 16/11/2023 στο <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>
- UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report 'Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All' (Report)*. Προσπελάστηκε στις 21/02/2023 στο <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>
- UNESCO (2017a). *Protecting the Right to Education for Refugees* (Publication). Προσπελάστηκε στις 16/01/2023 στο <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002510/251076E.pdf>
- UNESCO (2017b). *Working Group on Education: Digital Skills for Life and Work* (Publication). 2017. Προσπελάστηκε στις 10/01/2023 στο <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002590/259013e.pdf>
- UNHCR (2016a). *Missing out: Refugee Education in Crisis* (Publication). Προσπελάστηκε στις 10/01/2023 στο [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missingout-refugee-education-in-crisis\\_unhcr\\_2016-en.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missingout-refugee-education-in-crisis_unhcr_2016-en.pdf)

- UNHCR (2016b). *Connecting Refugees: How Internet and Mobile Connectivity Can Improve Refugee Well-Being and Transform Humanitarian Action* (Publication). Προσπελάστηκε στις 10/01/2023 στο <http://www.unhcr.org/5770d43c4>
- UNHCR (2019). *Mediterranean Situation*. Προσπελάστηκε στις 25/01/2023 στο [https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179#\\_ga=2.235360769.1696829008.15728049891561946582.1572804989](https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179#_ga=2.235360769.1696829008.15728049891561946582.1572804989)
- UNHCR (2022a). *Data portal. Situation Mediterranean. Greece*. Προσπελάστηκε στις 25/01/2023 στο [https://data.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179UnitedNationsHighCommissionerforRefugees\(UNHCR\)\(2022b\)](https://data.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179UnitedNationsHighCommissionerforRefugees(UNHCR)(2022b))
- UNHCR (2022b). *Refugee Data Finder*. Προσπελάστηκε στις 25/01/2023 στο <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>
- UNICEF (2015). *Education under Fire: How Conflict in the Middle East Is Depriving Children of Their Schooling*. UNICEF, New York, NY. Προσπελάστηκε στις 4/4/2023 στο [http://www.unicef.org/mena/media\\_10557.html](http://www.unicef.org/mena/media_10557.html)
- Wang, Y.-S., Wu, M.-C., & Wang, H.-Y. (2009). Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 92–118, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00809.x>
- Weibert, A., Krüger, M., Aal, K., Salehee, S. S., Khatib, R., Randall, D. & Wulf, V. (2019). Finding language classes: Designing a digital language wizard with refugees and migrants. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 3(CSCW), 1–23, <https://doi.org/10.1145/335921>
- Zhang, Y. (2015). *Handbook of Mobile Teaching and Learning*. Springer.
- Zydney, J. M., & Warner, Z. (2016). Mobile apps for science learning: Review of research. *Computers & Education*, 94, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.001>.



# Ανθεκτικότητα, ενδυνάμωση ή μετασχηματισμός; Καλές πρακτικές μη τυπικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για πρόσφυγες στην Ελλάδα

Διονύσης Γουβιάς, Μαριάνθη Οικονομάκου, Αργυρώ Ντίλιου,  
Ελένη Σκούρτου & Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Η μελέτη παρουσιάζει συγκεκριμένες διαστάσεις της εφαρμογής διαφόρων παρεμβάσεων μη τυπικής εκπαίδευσης για πρόσφυγες (π.χ. μαθήματα ελληνικής γλώσσας για ενήλικες, εθελοντική υποστήριξη παιδιών προσφύγων σχολικής ηλικίας, δραστηριότητες παιχνιδιού για παιδιά σε προσφυγικούς καταυλισμούς κ.λπ.), που πραγματοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου από το 2016 έως σήμερα. Αυτές οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν για να προωθήσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιβίωσης και προσαρμογής μαθητών/τριών και ενηλίκων με προσφυγικό υπόβαθρο που ζουν σε συνθήκες αβεβαιότητας, αλλά και να οδηγήσουν στην προσωπική χειραφέτηση και την κοινωνική τους ενδυνάμωση, μέσω της γλωσσικής εκμάθησης και της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Κύριος στόχος της μελέτης είναι η ανάδειξη των προκλήσεων αλλά και των προοπτικών που εμφανίζει ένα τέτοιο πρωτοποριακό (για το ελληνικό ακαδημαϊκό πλαίσιο) σύνολο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.



## Λέξεις-κλειδιά:

Γλωσσική εκμάθηση, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, εκπαίδευση προσφύγων, πρακτικές γραμματισμού

## Εισαγωγή

Η Ελλάδα έχει δεχτεί από το 2016 πολύ μεγάλο αριθμό προσφύγων, ειδικά στις νησιωτικές περιοχές που αποτελούν πύλες εισόδου δια της θαλάσσης στη χώρα. Μεγαλύτερες προσφυγικές ροές, με βάση τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου, συγκεντρώνονται στα νησιά του Βορείου Αιγαίου, ειδικότερα στη Λέσβο, τη Σάμο και τη Χίο, και δευτερευόντως σε αυτά του Νοτίου Αιγαίου. Ενδεικτικά, όπως προκύπτει από τις επίσημες καταγραφές<sup>1</sup>, από τον Ιανουάριο έως το τέλος Απριλίου του 2018, 5.823 άτομα υπέβαλαν αίτηση ασύλου στη Λέσβο και 2.094 στη Σάμο έναντι μόλις 211 ατόμων στη Ρόδο. Συγχρόνως, με βάση την κοινή δήλωση Ευρωπαϊκής Ένωσης-Τουρκίας τον Μάρτιο του 2016, όσοι/ες φθάνουν στην Ελλάδα αναμένεται να σταλούν πίσω στην Τουρκία, εάν δεν υποβάλουν αίτηση ασύλου ή αν αυτή εντέλει απορριφθεί. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την ενίσχυση των συνοριακών ελέγχων της Ε.Ε. και τη γενικότερη μεταναστευτική πολιτική της, οδηγεί ένα σημαντικό μέ-

<sup>1</sup> Για άντληση επικαιροποιημένων στοιχείων που αφορούν τον αριθμό αφίξεων των προσφύγων στις ηπειρωτικές και νησιωτικές περιοχές της χώρας, αλλά και για ζητήματα αιτήσεων ασύλου, βλ. <https://www.unhcr.org/gr/statistics> & <https://migration.gov.gr/statistika/>.

ρος μεταναστών/στριών και προσφύγων να εξετάζει την πιθανότητα μόνιμης διαμονής στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο αυτό, κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί φορείς έχουν αναλάβει, από την αρχή της προσφυγικής κρίσης, ποικίλες δράσεις για την πολύπλευρη στήριξη των προσφύγων τόσο σε επίπεδο βελτίωσης των καθημερινών συνθηκών διαβίωσής τους όσο και μαθησιακής ή επαγγελματικής τους υποστήριξης. Σημαντικό ρόλο έχουν διαδραματίσει και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τα οποία με την τεχνογνωσία και την εμπειρία του ανθρώπινου δυναμικού τους έχουν αναπτύξει ένα εξωστρεφές δίκτυο κοινωνικών και μορφωτικών δράσεων για τον προσφυγικό πληθυσμό (Androulakis et al., 2017), υλοποιώντας παρεμβάσεις είτε στον χώρο των πανεπιστημιακών μονάδων (Γουβιάς και συν., 2021) είτε στον χώρο διαμονής των προσφύγων στη χώρα υποδοχής.

Το παρόν κείμενο αποτελεί μια συνοπτική παρουσίαση τόσο των παρεμβάσεων μη τυπικής εκπαίδευσης για πρόσφυγες στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου κατά τη διάρκεια της τελευταίας οκταετίας (με έμφαση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας), όσο και των αποτελεσμάτων αυτών των παρεμβάσεων, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από διεξαγωγή συγκεκριμένων ερευνών πεδίου κατά την ίδια περίοδο (για λεπτομέρειες, βλ. Γουβιάς και συν., 2021· Kourtis-Kazoullis et al., 2019· Οικονομάκου και συν., 2021· Skourtou et al., 2021).

### Στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας

Η άφιξη ενός τόσο μεγάλου αριθμού προσφύγων που διαβιούν συχνά σε εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες και σε καθεστώς αβεβαιότητας ανέδειξε, μεταξύ άλλων, τη σημασία ενίσχυσης γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων που θα επέτρεπαν, σε έναν πρώτο χρόνο, την προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον και την κάλυψη των αυξημένων καθημερινών τους αναγκών (Bryers, Winstanley & Cook, 2013· Byram, 1997). Ένα κομβικό ερώτημα που ανέκυψε είναι κατά πόσο οι πανεπιστημιακοί φορείς ήταν σε θέση να αντιμετωπίσουν αυτήν την πρόκληση μέσω της ανάπτυξης, αναγκαστικά σε πρώτη φάση, μη τυπικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με επιδίωξη την ανάπτυξη του γραμματισμού τόσο των ενηλίκων προσφύγων όσο και των παιδιών τους (Skourtou et al., 2021). Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η παρουσίαση των πρωτοβουλιών που ανέλαβαν μέλη του πανεπιστημίου Αιγαίου, το οποίο βρέθηκε στο επίκεντρο της προσφυγικής κρίσης, καθώς οι μονάδες του, οι οποίες εδράζονται σε ξη- νησιά, λειτουργούν ενίοτε σε άμεση εγγύτητα με χώρους διαμονής των προσφύγων.

Κοινή συνισταμένη των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που αναπτύχθηκαν από το 2016 μέχρι τις μέρες μας υπήρξε η γλωσσική εκμάθηση ως πεδίο μετασχηματισμού, χειραφέτησης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Cummins, 2009· Fairclough, 1992· Freire, 1972· Mezirow, 1991) στο πλαίσιο μάλιστα συγκρότησης ενεργών κοινοτήτων μάθησης (Kourtis-Kazoullis et al., 2019). Ως αποτέλεσμα αυτών των ποικίλων παρεμβάσεων έχει ήδη εκπονηθεί μάλιστα σημαντικός αριθμός ερευνών με τη βοήθεια διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων και με σεβασμό πάντοτε στις αρχές δεοντολογίας (ενδεικτικά, βλ. Γουβιάς και συν., 2021· Kourtis-Kazoullis et al., 2019· Οικονομάκου και συν., 2021· Skourtou et al., 2021). Αντικείμενο διερεύνησης έχει αποτελέσει ο προσδιορισμός καλών πρακτικών για τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων με στόχο την επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική τους εξέλιξη (Γουβιάς και συν., 2021· Γουβιάς & Οικονομάκου, 2024) μέσω: (α) της διεξαγωγής ατομικών ή/και ομαδικών συνεντεύξεων με εκπαιδευτές/τριες και εκπαιδευόμενους/ες πρόσφυγες, (β) της συστηματικής τήρησης ερευνητικού ημερολογίου [diary] εκ μέρους των εκπαιδευτών/τριών κατά τη δι-

άρκεια των παρεμβάσεων, και (γ) της συγγραφής κειμένων ταυτότητας [identity texts] (Cummins & Early, 2011) και προσωπικών αφηγήσεων [storytelling] που αντιλήθηκαν από τους/τις ίδιους/ες τους/τις πρόσφυγες (Perry, 2008) στο πλαίσιο των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας.

### Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις γραμματισμού των προσφύγων

Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου έχει αναπτύξει, σε συνέχεια και άλλων δράσεων του για ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, προγράμματα γραμματισμού για ενήλικες πρόσφυγες και παιδιά στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, στη Ρόδο και τη Λέσβο αντίστοιχα (Kourtis-Kazoullis et al., 2019· Skourtou et al., 2021· Γουβιάς & Οικονομάκου, 2024). Στόχος των παρεμβάσεων είναι η γλωσσική στήριξη όσων διαμένουν στα δύο νησιά, μέσω της διοργάνωσης κύκλων μαθημάτων, τόσο στους χώρους του ιδρύματος και σε σχολικές μονάδες όσο και στα σημεία διαμονής τους. Στο πλαίσιο των πολυετών δράσεων καταβλήθηκε προσπάθεια να διερευνηθεί κατά πόσο η εκμάθηση της γλώσσας μπορεί να συμβάλει στην αυτονόμηση και τη χειραφέτηση των προσφύγων (Fairclough, 1992· Freire, 1972) μέσα από τη δημιουργική έκφραση, στον επαναπροσδιορισμό κυρίαρχων στερεοτυπικών αντιλήψεων για τις γλώσσες (Μότσιου και συν., 2021) και στην επαναδιαπραγμάτευση των ταυτοτήτων όλων των μελών της μαθησιακής κοινότητας (Cummins, 2001). Παράλληλα, αναζητήθηκαν καλές διδακτικές πρακτικές που θα ενίσχυαν την εξωστρέφεια και κοινωνικοποίηση των προσφύγων, αλλά και θα συντελούσαν στην άμβλυνση των αντιθέσεων μεταξύ πολύγλωσσων ομάδων μέσα σε συνθήκες κρίσης και πολυεπίπεδων διαπολιτισμικών ανταλλαγών.

Στην περίπτωση της Ρόδου, μέλη του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας του ΠΤΔΕ και της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών οργάνωσαν και υλοποίησαν από το 2016 μέχρι το 2020 προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες που διέμεναν σε άτυπο καταυλισμό εντός της πόλης και προσέφεραν μαθησιακή στήριξη σε παιδιά δημοτικού σχολείου πριν και μετά την ένταξή τους στις σχολικές μονάδες του νησιού (Γουβιάς και συν., 2021· Οικονομάκου και συν., 2021). Οι δράσεις αυτές στόχευαν, παράλληλα, στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινότητας σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας, στη διεύρυνση του πλαισίου συνεργασίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου με εκπαιδευτικούς ή άλλους φορείς που δραστηριοποιούνται στο πεδίο και στην οργάνωση επιμορφώσεων των ενεργεία εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούσαν προσφυγόπουλα. Τα μαθήματα υποστηρίχθηκαν από ομάδα εθελοντών/τριών φοιτητών/τριών της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών (Σ.Α.Ε.) που παρείχαν διδακτική στήριξη και δημιουργική απασχόληση στα προσφυγόπουλα που παρακολουθούσαν τα μαθήματα με τους γονείς τους. Χωρίστηκαν δε προοδευτικά σε δύο επίπεδα γλωσσομάθειας, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να λαμβάνουν μέρος στις Εξετάσεις Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.).

Λόγω του μικρότερου αριθμού προσφύγων στο νησί της Ρόδου, η ομάδα έργου έθεσε εξαρχής ως βασική της προτεραιότητα τη δημιουργία μίας Κοινότητας Μάθησης και Ενδυνάμωσης (Kourtis-Kazoullis et al., 2019· Skourtou et al., 2021), η οποία θα υπερέβαινε τα στενά πλαίσια ενός προγράμματος γλωσσικής εκμάθησης. Καθώς τα μέλη της κοινότητας βρίσκονταν υπό διαρκή μετακίνηση και σε κάποιες περιπτώσεις αδυνατούσαν να παρακολουθούν τακτικά τα μαθήματα, επιδιώχθηκε η υποστήριξή τους πέραν των ωρών υλοποίησης των μαθημάτων και η διασύνδεση του προγράμματος με

άλλες πολύμορφες δράσεις στην τοπική κοινότητα. Πέρα από τη συμμετοχή σε πολιτιστικές δράσεις και εκπαιδευτικές εκδρομές, δόθηκε, έτσι, η δυνατότητα σύγχρονης, εξ αποστάσεως παρακολούθησης των μαθημάτων, ενώ δημιουργήθηκε πολύγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό, με τη βοήθεια των ίδιων των προσφύγων, για τις ανάγκες της δράσης. Με τη βοήθεια των κοινωνικών δικτύων και των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών, τα μέλη της κοινότητας διατηρούσαν μάλιστα επαφή με την ομάδα των διδασκόντων/ουσών και μετά από τη μετακίνησή τους σε άλλες περιοχές της χώρας ή της Ευρώπης. Ανάλογη στήριξη παρείχαν εθελοντές/τριες, μέλη της Σχολής, στα προσφυγόπουλα στα σχολεία του νησιού βοηθώντας τα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος.

Ύστερα από την υπογραφή, στις 29 Μαΐου του 2018, Πρωτοκόλλου Συνεργασίας μεταξύ της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών (Σ.Α.Ε.) του Πανεπιστημίου Αιγαίου, της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ν. Αιγαίου και της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, οι δράσεις απέκτησαν έναν πιο θεσμικό χαρακτήρα, συντονίστηκαν περαιτέρω, με τη συμμετοχή και φορέων της Περιφέρειας, και υποστηρίχθηκαν σε επίπεδο υλικοτεχνικών μέσων (γραφική ύλη, πολύγλωσσα λεξικά και εγχειρίδια, τεχνολογικά μέσα κ.ά.). Από το 2016 μέχρι και την έναρξη της πανδημίας COVID-19 το 2020, που οδήγησε στη διακοπή των δια ζώσης μαθημάτων και στον περιορισμό των κοινωνικών δραστηριοτήτων, τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας είχαν παρακολουθήσει στον χώρο του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας του ΠΤΔΕ, σε τακτική ή μη βάση, αναλόγως των εξελίξεων στο προσφυγικό ζήτημα, πάνω από 100 ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες/ριες, κατά κύριο λόγο από τη Συρία, το Ιράκ, όπου είναι έντονο και το κουρδικό στοιχείο, το Ιράν, την Παλαιστίνη, το Αφγανιστάν και τη Σομαλία.

Στο νησί της Λέσβου, από την άλλη πλευρά, όπου και ο αριθμός των προσφύγων υπήρξε υψηλότερος από την αρχή της προσφυγικής κρίσης, λόγω και της επίσημης θεσμοθέτησης Κέντρων Υποδοχής & Ταυτοποίησης (Κ.Υ.Τ., ή αλλιώς «hotspots»), δόθηκε η δυνατότητα σε πρόσφυγες να ενταχθούν στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας που πραγματοποιούνται στην Πανεπιστημιούπολη της Μυτιλήνης και προσφέρονται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής προσφοράς της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών.

Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι η προσφορά εκπαίδευσης οποιουδήποτε τύπου (τυπικής και μη τυπικής), και για οποιαδήποτε ηλικιακή βαθμίδα (ανήλικοι/ες και ενήλικοι/ες) υπήρξε αρχικά μηδαμινή, ενώ στη συνέχεια αφέθηκε στα χέρια Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ) και αλληλέγγυων ομάδων (Gounias et al., 2020· Kostaki, 2017· Psimitis et al., 2017· Tsilimpounidi & Carastathis, 2017). Ιδίως στη Μόρια, ακριβώς επειδή επρόκειτο για ένα κλειστό απόλυτα ελεγχόμενο από τις κρατικές αρχές ασφάλειας Κέντρο Κράτησης, που βρισκόταν στα βορειοδυτικά της πόλης της Μυτιλήνης σε απόσταση περίπου 7 χλμ., δεν υπήρξε καμιά πρόνοια για παροχή εκπαίδευσης, ούτε καν σε ανήλικους πρόσφυγες, παρά τις διεθνείς νομικές υποχρεώσεις της Ελληνικής Πολιτείας (βλ. Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Στόχοι του ΟΗΕ για Βιώσιμη Ανάπτυξη 2030 [SDG2030], και Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017). Μια πυρκαγιά που ξέσπασε στις 8 με 9 Σεπτεμβρίου του 2020 κατέστρεψε τελικά ολοσχερώς το Κέντρο Κράτησης, οι λειτουργίες του οποίου μεταφέρθηκαν στο καμπ του Καρά Τεπέ.

Το Καρά Τεπέ (στο βορειοανατολικό άκρο της πόλης της Μυτιλήνης, περίπου



2,5 χλμ. από το κέντρο της) αρχικά λειτούργησε ως Κέντρο φιλοξενίας για οικογένειες προσφύγων, ευάλωτα άτομα, ηλικιωμένους, πρόσφυγες με προβλήματα υγείας. Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR) –με χρηματοδότηση από την ΕΕ– ανέλαβε τον σχεδιασμό και την οργάνωσή του με στόχο να παράσχει κατάλληλες συνθήκες διαβίωσης, αλλά και εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες, κυρίως για τα παιδιά στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά λάμβαναν επιπλέον στήριξη για να μεταβούν από τη μη τυπική εκπαίδευση στην τυπική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να γίνει κατορθωτή η φοίτηση 1.500 παιδιών στο δημόσιο σχολείο κατά το διάστημα 2018–2020. Ωστόσο, τον Απρίλιο του 2021 το Καρά Τεπέ άρχισε να λειτουργεί ως Κλειστή Ελεγχόμενη Δομή (ΚΕΔ). Πολλές από τις οικογένειες μεταφέρθηκαν σε άλλο μέρος (στο Μαυροβούνι ή σε διαμερίσματα με το πρόγραμμα ΕΣΤΙΑ), ενώ 272 αναγνωρισμένοι/ες πρόσφυγες μετεγκαταστάθηκαν σε χώρες της Ευρώπης<sup>2</sup>. Η διαρκής κινητικότητα του πληθυσμού του Καρά Τεπέ, η συνεχής αλλαγή των πληθυσμιακών ομάδων των προσφύγων–μεταναστών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι συνεχείς εκροές και εισροές δημιουργούν μια πολύ ρευστή κατάσταση και δυσχεραίνουν την οργάνωση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής στα σχολεία της Λέσβου. Παρ’ όλα αυτά, από το 2023–2024, ανοίγουν όλο και περισσότερες πρωινές και απογευματινές δομές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η φοίτηση όλων των παιδιών σχολικής ηλικίας που βρίσκονται στο ΚΕΔ του Καρά Τεπέ (Συντονιστής Εκπαίδευσης ΚΕΔ Καρά Τεπέ, προσωπική επικοινωνία, 21.09.2024).

Το ΠΙΚΠΑ, μια πρώην καλοκαιρινή κατασκήνωση για παιδιά, η οποία έμενε αξιοποιημένη και υποβαθμισμένη, μετατράπηκε από τη ΜΚΟ «Lesvos Solidarity» σε έναν ανεξάρτητο ανοιχτό χώρο υποδοχής με δυνατότητα φιλοξενίας μέχρι 150 προσφύγων<sup>3</sup>. Ήδη από τα πρώτα προσφυγικά κύματα, το καλοκαίρι του 2015, λειτούργησαν ομάδες προσφοράς μη τυπικής εκπαίδευσης σε πρόσφυγες όλων των ηλικιών στη βάση των αρχών της αλληλεγγύης και της αυτονομίας ενάντια «στις βάρβαρες ευρωπαϊκές μεταναστευτικές πολιτικές» (Alexiou et al., 2016· Lesvos Solidarity, 2015). Λόγω νομικού προβλήματος σχετικά με την ιδιοκτησία του χώρου και πολλών αντιδράσεων από τη Δημοτική Αρχή της Μυτιλήνης, με απόφαση του Υπουργού Μετανάστευσης και Ασύλου, στις 30 Οκτωβρίου του 2020 ξεκίνησε η εκκένωση της δομής, ενώ οι τότε 100 διαμένοντες/ουσες πρόσφυγες μεταφέρθηκαν στο Δημοτικό Κέντρο φιλοξενίας προσφύγων και μεταναστών στο Καρά Τεπέ.

Τελικά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υλοποιήθηκαν προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στην Πανεπιστημιούπολη της Μυτιλήνης, τα οποία προσφέρθηκαν στο πλαίσιο της παιδαγωγικής προσφοράς της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών. Τα μαθήματα αυτά απευθύνονται –μέχρι και σήμερα– σε φοιτητές/τριες, καθηγητές/τριες και ερευνητές/τριες, στο πλαίσιο προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και σε αλλοδαπούς/ές (ενήλικες) που επιθυμούν να μάθουν ή να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στα ελληνικά. Ήδη από το 2005, οπότε άρχισαν να εμφανίζονται αραιά και σε μονοψήφιο αριθμό οι πρώτοι πρόσφυγες και μετανάστες/στριες στο νησί, στα μαθήματα ελληνικής γλώσσας συμμετείχαν κυρίως όσοι/ες έμειναν στο νησί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Εντούτοις, κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2017–2018, και κυρίως το 2018–2019, λόγω της αύξησης του πληθυσμού των προσφύγων, το ενδιαφέ-

<sup>2</sup> Περισσότερα εδώ: <https://data.unhcr.org/en/documents/download/87239>.

<sup>3</sup> Περισσότερα εδώ: <https://www.lesvosolidarity.org/en/who-we-are/history/pikpa-camp>.

ρον για τα μαθήματα ελληνικών υπήρξε προοδευτικά αυξανόμενο. Έτσι, δημιουργήθηκαν τμήματα στα οποία συνυπήρξαν πρόσφυγες με άλλες κατηγορίες εκπαιδευόμενων, κυρίως φοιτητών/τριών Erasmus, με θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους επικοινωνιακής δεξιότητας, καθώς και την κοινωνικοποίηση και αυτονόμησή τους, μέσω της συνεργασίας τους με άτομα με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί πως και στην περίπτωση της Μυτιλήνης, η φοίτηση των προσφύγων δεν είχε συστηματικό χαρακτήρα λόγω των δύσκολων συνθηκών που αντιμετώπιζαν στον καταυλισμό της Μόριας και των επιπτώσεων αυτών, της απόστασης του πανεπιστημίου από τους χώρους διαμονής τους, αλλά και του αυξημένου κόστους μετάβασης στην πανεπιστημιούπολη με λεωφορεία.<sup>4</sup>

Ως εκ τούτου, δράσεις αναπτύχθηκαν και στους καταυλισμούς από μέλη της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών (Σ.Κ.Ε.), όπως αυτή της διοργάνωσης δραστηριοτήτων δημιουργικής απασχόλησης για παιδιά 3 έως 11 ετών σε μόνιμη βάση στο Καρά Τεπέ (δύο φορές την εβδομάδα για περίπου δύο ώρες), από μέλη και συνεργάτες/ιδες του Τμήματος Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας. Η παρέμβαση αυτή που είχε ως σημείο αναφοράς το παιχνίδι αποσκοπούσε στην ανάδειξη του δημόσιου Πανεπιστημίου ως Κοινότητας που έχει «την ευθύνη να σταθεί δίπλα στους πρόσφυγες και στις τοπικές κοινωνίες της Λέσβου, οι οποίες έχουν δοκιμαστεί από το καλοκαίρι του 2015 μέχρι σήμερα σε πολλά επίπεδα: στις καθημερινές αντοχές τους, στις ιδεολογίες και στις πολιτικές τους επιλογές»<sup>5</sup>.

Υποστηρικτικά προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της γλωσσομάθειας λειτούργησε και το Πρόγραμμα Διαδικτυακής Γλωσσικής Υποστήριξης για Πρόσφυγες (OLS) Erasmus+<sup>6</sup>. Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου έλαβε μέρος στο πρόγραμμα αυτό κατά το έτος 2017–2018, δίνοντας πρόσβαση στην παραπάνω υπηρεσία σε 2.000 πρόσφυγες στους/στις οποίους/ες επιτράπηκε να εισέλθουν στους χώρους του Πανεπιστημίου και να κάνουν χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας για εκμάθηση της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας υπό την καθοδήγηση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών. Η διαδικτυακή αυτή πλατφόρμα προσφέρει μαθήματα ξένων γλωσσών και οι υπηρεσίες της είναι ανά πάσα στιγμή προσβάσιμες από υπολογιστή, tablet ή smartphone με σύνδεση στο διαδίκτυο. Αν και το πρόγραμμα απευθυνόταν κυρίως σε φοιτητές/τριες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκπαιδευόμενους/ες επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και νέους εθελοντές/τριες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Erasmus+, με απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η υπηρεσία αυτή επεκτάθηκε προς όφελος περίπου 100.000 προσφύγων, σε εθελοντική βάση και δωρεάν για αυτούς/ές.

Εκτός από τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας και ξένων γλωσσών, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου στη Λέσβο προσπάθησε να υποστηρίξει, μέσω ανάλογων διεθνών προγραμμάτων<sup>7</sup>, πρόσφυγες με ακαδημαϊκό προφίλ. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του Προγράμματος Scirea (2018–2020) δόθηκε η δυνατότητα σε υψηλά καταρτισμένους/ες επιστήμονες με προσφυγικό υπόβαθρο να επανενταχθούν στον ακαδημαϊκό χώρο και στην αγορά εργασίας της Ευρώπης και να βελτιώσουν τα επαγγελματικά τους προ-

<sup>4</sup> Περισσότερα στοιχεία στην ιστοσελίδα: <https://scirea.aegean.gr/files/Argyroula%20Diliou%20-%20Poster.pdf>

<sup>5</sup> Περισσότερα στοιχεία για τη φιλοσοφία, τη στόχευση και την ομάδα έργου βρίσκονται στη ιστοσελίδα:

<https://refugeeobservatory.aegean.gr/en/kara-tepe-group-initiative-refugee-issue-university-aegean-effie-plexoussaki-greek>.

<sup>6</sup> Για περισσότερες πληροφορίες για το Πρόγραμμα, βλ.:

[https://eurep.auth.gr/sites/default/files/news-files/OLS-for-refugees\\_FAQs\\_for\\_BEN\\_Final\\_1.pdf](https://eurep.auth.gr/sites/default/files/news-files/OLS-for-refugees_FAQs_for_BEN_Final_1.pdf)

<sup>7</sup> Για τη στόχευση και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται στο πλαίσιο υλοποίησης του Προγράμματος, βλ.:

<https://scirea.aegean.gr/>, <https://cordis.europa.eu/project/id/786332>, <https://euraxess.ec.europa.eu/jobs/science4refugees>.

σόντα. Ανάλογη είναι και η στόχευση του Προγράμματος «Γέφυρα για ερευνητές/τριες που κινδυνεύουν στον δρόμο προς την Ευρώπη» [Bridge for Researchers In Danger Going to Europe/B.R.I.D.G.E.]. Το πρόγραμμα αποσκοπεί στη βελτίωση του επιπέδου ζωής των ερευνητών/τριών προσφύγων και στη δημιουργία μίας «γέφυρας» που θα τους επιτρέψει να επιστρέψουν σε ένα παραγωγικό περιβάλλον. Παρέχει, ειδικότερα, συμβουλευτική στήριξη στη βάση του προφίλ των συμμετεχόντων/ουσών και διοργανώνει κύκλους σεμιναρίων εκπαίδευσής τους, ώστε να προσανατολιστούν στον ενιαίο Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας (ERA), εξευρίσκοντας πόρους και δίνοντας κατάλληλες κατευθύνσεις ώστε να έχουν μια νέα ευκαιρία στην καριέρα τους ως ερευνητές/τριες. Αξίζει να σημειωθεί, όπως προκύπτει και από σχετικές έρευνες για τον προσφυγικό πληθυσμό της Λέσβου (Gavalas & Shayestefar, 2021· Tzoraki et al., 2021), πως το ζήτημα των συνθηκών εργασίας, της επαγγελματικής εξέλιξης και της ευημερίας των προσφύγων δεν είναι αποκομμένο και από τις ψυχολογικές επιπτώσεις που επιφέρει η προσφυγική εμπειρία, ως συνέπεια του βίαιου ξεριζωμού και των τραυματικών βιωμάτων στη χώρα προέλευσης. Σε αυτές τις επιπτώσεις προστίθενται και παράμετροι που σχετίζονται με τις προβληματικές συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων στην Ελλάδα, οι οποίες χειροτέρευσαν δραστικά εξαιτίας της υγειονομικής κρίσης του κορονοϊού, επιβαρύνοντας περαιτέρω την ψυχική υγεία τους.

### Καλές πρακτικές στη γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων

Από την εφαρμογή των μη τυπικών παρεμβάσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας που πραγματοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα διαφορετικών διδακτικών πρακτικών που μπορούν να υλοποιηθούν στην εκπαίδευση των προσφύγων (Οικονομάκου και συν., 2021· Γουβιάς & Οικονομάκου, 2024). Ένα πρώτο συμπέρασμα αφορά τη σημασία δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης, ενός «ασφαλούς καταφυγίου» (Cummins, 2009· Kourtis-Kazoullis et al., 2019), όπου σε καθεστώς ασφάλειας θα παρέχεται η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, να κοινωνικοποιηθούν, αλλά και να βελτιώσουν συνολικά τις συνθήκες της ζωής τους. Έτσι, πέρα από τον συμβατικό χρόνο παρακολούθησης των μαθημάτων, η συμμετοχή σε ποικίλες δράσεις (θεματικά ή βιωματικά εργαστήρια, ομιλίες με άξονα τη διαφορετικότητα, παρακολούθηση κινηματογραφικών ή θεατρικών έργων κ.α.) ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τη γλωσσική εκμάθηση και τη χειραφέτησή τους (Byram 1997, σελ. 52· επίσης στο Bryers, Winstanley & Cook, 2013). Ενδεικτικό παράδειγμα ανάλογης κοινωνικής δραστηριοποίησης αποτελεί και η υλοποίηση του προγράμματος περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος των Κ.Υ.Τ. στη Λέσβο, τη Σάμο και τη Χίο, το οποίο υλοποιήθηκε το 2021 από το Τμήμα Ωκεανογραφίας και Θαλασσιών Βιοεπιστημών. Σε αυτό συμμετείχαν και πρόσφυγες αναλαμβάνοντας δράση καθαρισμού παράκτιων περιοχών<sup>8</sup>, γεγονός που ενίσχυσε τους δεσμούς τους με την τοπική κοινωνία.

Σε επίπεδο τάξης, η ετερογένεια των μελών της κοινότητας που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και διαθέτουν διαφορετικά ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά

<sup>8</sup> Για την εν λόγω δράση, βλ. ενδεικτικά:

<https://www.lesvosnews.net/articles/news-categories/periballon/ethelontikos-paraktios-katharismos-konta-sta-kyt-envric>.

χαρακτηριστικά (Androulakis et al., 2017) επιτάσσει την υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων που αντικατοπτρίζουν τον δυναμικό χαρακτήρα των ταυτοτήτων και τις πολλαπλές ανάγκες τους (Γουβιάς και συν., 2021· Skourtu et al., 2021). Η υιοθέτηση ευέλικτων διδακτικών προσεγγίσεων (Bryers, Winstanley & Cook, 2013, σελ. 22) προϋποθέτει τη συστηματική χαρτογράφηση του πεδίου, ώστε να σκιαγραφηθεί το προφίλ και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων. Σε αυτό φαίνεται πως συμβάλλει καθοριστικά η επιλογή και διαμόρφωση του χώρου υλοποίησης των μαθημάτων: στην περίπτωση τόσο της Ρόδου όσο και της Λέσβου, η πραγματοποίηση των γλωσσικών μαθημάτων στον χώρο του Πανεπιστημίου ενδυνάμωσε την εξωστρέφεια των προσφύγων και συνέβαλε, με τη βοήθεια των μέσων και των τεχνολογικών υποδομών των Εργαστηρίων, στην πληρέστερη καταγραφή των στοιχείων των συμμετεχόντων/ουσών και στην εφαρμογή στοχευμένων δημιουργικών παρεμβάσεων σε επίπεδο τάξης. Η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων απέκτησε έτσι μια διττή διάσταση: υποβοήθησε την εξοικείωση των προσφύγων με «πολυτροπικά» ψηφιακά δεδομένα (Core & Kalantzis 2000· Kress, 2000) και νέους τρόπους έκφρασης και, συγχρόνως, δημιούργησε γέφυρες επικοινωνίας, μέσω των δικτύων κοινωνικής δικτύωσης τόσο με τα μέλη της ομάδας εκτός ωρών διδασκαλίας όσο και με άλλους/ες πρόσφυγες που βρίσκονταν υπό μετακίνηση σε άλλα μέρη της Ελλάδας. Η αξιοποίηση των εργαλείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κάλυπτε παράλληλα, σε έναν βαθμό, τις μαθησιακές ανάγκες όσων διέμεναν μεν στο νησί, αλλά αντιμετώπιζαν πρόβλημα μετακίνησης στο Πανεπιστήμιο, καθιστώντας την τεχνολογία αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας της τάξης.

Η ανάδειξη καλών πρακτικών για τη διδασκαλία της γλώσσας δεν μπορεί να επιτευχθεί, ωστόσο, χωρίς τον επαναπροσδιορισμό των στόχων που πρέπει να διέπουν τα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης των προσφύγων (Οικονομάκου και συν., 2021). Έτσι, μέσω της χαρτογράφησης του πεδίου, διαφάνηκε πως η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, που δεν αποτελούσε αυτοσκοπό, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες επιθυμούσαν, στην πλειονότητά τους, τη μετακίνησή τους σε άλλες χώρες της Ευρώπης, έπρεπε σε πρώτη βάση να συνδεθεί με την καλλιέργεια δεξιοτήτων επιβίωσης και την ικανοποίηση καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών (Gout, 2017). Βασική επιδίωξη, από την άλλη, των γλωσσικών προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, και ειδικότερα στη Ρόδο, ήταν και η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης και αυτονόμησης των εκπαιδευόμενων και η δημιουργία μίας κοινότητας μάθησης με χειραφετησιακά χαρακτηριστικά (Freire, 1972). Για αυτόν τον λόγο αξιοποιήθηκαν αρχές που εφαρμόζονται στη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι αρχές αυτές αντλήθηκαν από κοινωνικές και κριτικές θεωρίες μάθησης που προωθούν τον κριτικό στοχασμό και την ισότιμη κοινωνική δράση (Κόκκος, 2005, σελ. 57).

Η άντληση μεθοδολογικών εργαλείων από την εκπαίδευση ενηλίκων οδήγησε στην υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών που έθεταν στο επίκεντρο παιδευτικές διαδικασίες της μετασχηματιστικής (ή μετασχηματίζουσας) μάθησης (Cummins, 2001· Mezirow, 1991· Mezirow & Associates, 2000), βάσει της οποίας οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να συνειδητοποιήσουν πώς και γιατί οι παραδοχές τους περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους. Σε αυτό το πλαίσιο, ευνοήθηκε η ανάληψη, από μέρους των προσφύγων, νέων κοινωνικών ρόλων, καθώς τους δόθηκε η δυνατότητα να λειτουργήσουν ως μεταφραστές/στριες ή διαμε-

σολαβητές/τριες στις κοινότητές τους, αλλά και να συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, συνεισφέροντας στη δημιουργία πολύγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού με βάση το δικό τους γλωσσικό ρεπερτόριο. Η ενεργοποίηση των προσφύγων υπήρξε καθοριστική για τη συνέχεια της δράσης, καθώς συνέβαλε στη δημιουργία μίας γέφυρας επικοινωνίας μεταξύ του χώρου άφιξης και διαμονής τους και του χώρου μάθησης, ενισχύοντας προοδευτικά τους δεσμούς της κοινότητας που συνεχώς δεχόταν, λόγω της γενικής ρευστότητας, νέα μέλη.

Σε ένα γλωσσοδιδασκτικό επίπεδο, πέραν της εστίασης στη βιωματική χρήση της γλώσσας (Byram, 1997· Gout, 2017, σελ. 190), με στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων επιβίωσης και την κάλυψη καθημερινών επικοινωνιακών αναγκών, στοιχεία αντλήθηκαν και από την παιδαγωγική των γραμματισμών, και δη του κριτικού γραμματισμού (Cope & Kalantzis, 2000· Freire, 1972), καθώς και από προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Cummins, 2001, 2009). Η επαφή με διαφορετικά αυθεντικά είδη λόγου και κειμενικά είδη (πινακίδες, χάρτες, λειτουργικά και πληροφοριακά κείμενα, κ.α.) και η επεξεργασία λειτουργικού λεξιλογίου συνδέθηκαν, αρχικά, με την ανάγκη των εκπαιδευόμενων να γνωρίσουν τον περιβάλλοντα χώρο, καθώς το μεγαλύτερο μέρος παρέμενε, ειδικά τα πρώτα χρόνια των προσφυγικών ροών, σε κατάσταση εγκλεισμού στον καταυλισμό, αποκομμένο από τη ζωή της τοπικής κοινωνίας (Kourti-Kazoullis et al., 2019). Η μελέτη κειμένων της καθημερινότητας και προσωπικών εγγράφων (βεβαιώσεων, αιτήσεων, βιογραφικών σημειωμάτων) εξυπηρετούσε την ανάγκη διεκπεραίωσης υποθέσεων που σχετίζονταν με τη δημόσια διοίκηση ή με ζητήματα προστασίας ατομικών δικαιωμάτων, αλλά, συγχρόνως, έδινε το έναυσμα για την ανάδειξη ιδεολογικών και πολιτισμικών διαστάσεων ποικίλων κειμενικών περιβαλλόντων (Fairclough, 1992, σελ. 7· Μότσιου και συν., 2021· Οικονομάκου και συν., 2021), προσδίδοντας έναν κριτικό χαρακτήρα στη διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης.

Η ενδυνάμωση της ταυτότητας (Cummins, 2001) όλων των μελών της κοινότητας υποστηριζόταν από τη δυνατότητα συστηματικής χρήσης της μητρικής γλώσσας και των ομιλούμενων ποικιλιών στην τάξη κατά την υλοποίηση των γλωσσικών δραστηριοτήτων. Το εκπαιδευτικό υλικό, που είχε ως βάση την Αραβική και την Ελληνική, εμπλουτιζόταν προοδευτικά με τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, με αποτέλεσμα να καθίσταται τελικά πολύγλωσσο, ενώ συχνή ήταν και η δημιουργική σύνθεση κωδίκων και γλωσσών για τις ανάγκες της διδασκαλίας (Garcia, 2017, σελ. 17, 22). Λόγω του ρευστού κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος θετική επίδραση είχε και η συγγραφή κειμένων ταυτότητας (Androulakis et al., 2017, σελ. 185· Cummins & Early, 2011, σελ. 3· Gout 2017, σελ. 188) και προσωπικών αφηγήσεων (Perry, 2008), στα οποία καθρεπτιζόταν η προσωπικότητα, οι ιδιαίτερες επιδιώξεις και η δημιουργικότητα των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, η υλοποίηση ανάλογων πρακτικών διαγλωσσικότητας (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2018· Tsokalidou/Τσοκαλίδου, 2017) προσέκρουε συχνά σε εμπόδια (Skourtu et al., 2021), καθώς απαιτούσε χρόνο και προϋπόθετε την εδραίωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες, οι οποίοι/ες είχαν βιώσει συχνά πολύ τραυματικές εμπειρίες, να νιώσουν την ανάγκη να μοιραστούν στην τάξη στοιχεία της προσωπικής τους διαδρομής και της ταυτότητάς τους.

### **Συμπεράσματα και προοπτικές**

Η παρουσίαση διαφορετικών εκφάνσεων του συνόλου των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά την προσφυγική κρίση από το 2015–2020 σε ένα

περιφερειακό πανεπιστήμιο δεν συμβάλλει μόνο στην προώθηση της έρευνας σε σχέση με ποικίλες διαστάσεις του προσφυγικού φαινομένου, όπως αυτό της γλωσσικής εκμάθησης σε καθεστώς ετερότητας (Cummins, 2001), αλλά θέτει επί τάπητος και το ζήτημα του κοινωνικού και παιδευτικού ρόλου των πανεπιστημίων στο τοπικό συγκείμενο (Γουβιάς και συν., 2021).

Εγείρει επίσης ζητήματα που σχετίζονται με το είδος και την ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που πρέπει να διαθέτουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί (Γουβιάς & Οικονομάκου, 2024), προκειμένου να είναι σε θέση να διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά/πολυγλωσσικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η καταγραφή των αδυναμιών και των προκλήσεων που ανέκυψαν κατά την εφαρμογή των μη τυπικών, στην ουσία τους, παρεμβάσεων μπορούν να συντελέσουν στην ανάδειξη καινοτόμων πρακτικών που θα προωθούν πιο ενεργά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τη διαπολιτισμικότητα και την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης στο εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Στην περίπτωση του Πανεπιστημίου Αιγαίου, το οποίο βρέθηκε στο επίκεντρο των προσφυγικών ροών, διαφάνηκε πως υπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξης ενός πρωτοποριακού –για το ελληνικό ακαδημαϊκό πλαίσιο– δικτύου εξωστρεφών δράσεων για τη στήριξη ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, μέσω εθελοντικών, όμως, κατά βάση πρωτοβουλιών από τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας (Kourtis-Kazoullis et al., 2019). Παρόλες τις δυσκολίες συντονισμού των δράσεων, που προκύπτουν και από τον πολυνησιωτικό χαρακτήρα του Ιδρύματος, οι πολύπλευρες δράσεις στήριξης των προσφύγων που διαμένουν στα νησιά άφησε σημαντικό αποτύπωμα. Ειδικότερα, συνετέλεσε (α) στην ενίσχυση της συνεργασίας του πανεπιστημίου με εκπαιδευτικούς και άλλους τοπικούς φορείς και οργανώσεις, καθώς και με τις κοινότητες των μεταναστών/στριών, (β) στην οργάνωση εκδηλώσεων –με τη συμμετοχή των ίδιων των προσφύγων– ευαισθητοποίησης για θέματα γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας, (γ) στον εμπλουτισμό των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών με νέες θεματικές, μεθοδολογικά εργαλεία και ερευνητικά δεδομένα, (δ) στην εφαρμογή στα σχολεία διδακτικών πρακτικών που αποσκοπούν στην ανάδειξη του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο της υλοποίησης των πρακτικών ασκήσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών, και (ε) στην περαιτέρω ενεργοποίηση και εμπλοκή των φοιτητών/τριών σε εθελοντικές δράσεις μέσα στις πολύγλωσσες κοινότητες.

Σημαντική παρακαταθήκη των δράσεων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε πρόσφυγες της Ρόδου αποτελεί η Ίδρυση στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Κέντρου Γλωσσών το 2020, το οποίο σχεδιάζει και υλοποιεί προγράμματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, αξιοποιώντας την εμπειρία και την τεχνολογία των μελών της. Στόχος του Κέντρου είναι η δημιουργία προγραμμάτων διδασκαλίας και των γλωσσών της Μεσόγειου ή άλλων γλωσσών σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας (Α1–Γ2), με άξονα την καλλιέργεια του σεβασμού στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Εκτός από τη συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα, συνέδρια και θερινά σχολεία γλωσσολογικού κυρίως ενδιαφέροντος, το Κέντρο θα προσφέρει τη δυνατότητα σε προπτυχιακούς/ές και μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές και φοιτήτριες, καθώς και σε ερευνητές/τριες, να αποκτήσουν διδακτική εμπειρία διδάσκοντας σε πολύγλωσσες τάξεις, να συμβάλουν στη δημιουργία πολύγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού και να υλοποιούν έρευνες δράσης μέσα στις πολυπολιτισμικές τοπικές κοινότητες.



## Βιβλιογραφία

- Alexiou, X., Tsavdaroglou, C., & Petropoulou, C. (2016). Emerging common spaces in Mytilene and Idomeni. Στο X. Alexiou, C. Tsavdaroglou & C. Petropoulou (Επιμ.), *Urban social movements and refugees in Greece. A new relation?* Working Paper Series CONTESTED\_CITIES.  
<http://contested-cities.net/working-papers/2016/urban-social-movements-and-refugees-in-greece-a-new-relation-emerging-common-spaces-in-mytilene-and-idomeni/>
- Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R. & Tsioli, S. (2017). Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece. Στο J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little & P. Thalgott (Επιμ.), *The linguistic Integration of adult migrants. Some lessons from research* (σελ. 181–186). De Gruyter.
- Bryers, D., Winstanley, B. & Cooke M. (2013). *Whose Integration?* ESOL Nexus, Final Report. British Council.
- Byram, M. (1997). *Teacher and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Γουβιάς, Δ., Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β. & Οικονομάκου, Μ. (2021). Επibίωση ή Ενδυνάμωση; Κοινότητες μάθησης και ένταξη των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Στο Ν. Ασκούνη & Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), *Εθνοπολιτικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης* (σελ. 104–125). Gutenberg.
- Γουβιάς, Δ. & Οικονομάκου, Μ. (2024). Τύποι μάθησης στο πλαίσιο εθελοντικών δράσεων μη τυπικής εκπαίδευσης για άτομα με προσφυγικό υπόβαθρο. Στο Μ. Κουρουτσίδου, Β. Δ. Κατσαρού & Α. Αργυριάδης (Επιμ.), *Ένταξη και εκπαίδευση ευάλωτων και ευπαθών κοινωνικών ομάδων* (σσ. 300–324). Gutenberg.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Επιμ.). (2000). *Multiliteracies-Literacy, Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11, 38–56.
- Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books.
- Fairclough, N. (Επιμ.) (1992). *Critical Language Awareness*. Longman.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin.
- Gkaintartzi, A. & Tsokalidou, R. (2018). Is translanguaging a possibility in a language class? Theoretical issues and applications in an EFL class. Στο V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas, E. Skourtou & P. P. Trifonas (Επιμ.), *Interdisciplinary research approaches to multilingual education* (σελ. 201–218). Routledge.

- Garcia, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. Στο J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & Ph. Thalgott (Επιμ.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/Les enseignements de la recherche* (σελ. 11–26). De Gruyter.
- Gavalas, V. S. & Shayestefar, M. (2021). Survey on the mental health of unaccompanied women refugees in Moria Camp, Greece. *Migration Letters*, 18(4), 439–451.
- Gout, M. (2017). Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des nouveaux arrivants. Στο J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & Ph. Thalgott (Επιμ.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/Les enseignements de la recherche* (σελ. 187–194). De Gruyter.
- Gouvias, D., Zafeiris, K. & Petropoulou, C. (2020). “This is their mentality”–The role of habitus on informal educational provision for refugee children in Greece. E-KTE: *Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, 1, 129-142.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.
- Kourtis-Kazoullis, V., Gouvias, D., Oikonomakou, M. & Skourtou, E. (2019). The Creation of a community of language learning, empowerment and agency for refugees in Rhodes, Greece. In P. P. Trifonas (Επιμ.), *Springer International Handbooks of Education. Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education* (σελ. 1–21). Springer.
- Kress, G. (2000). Design and Transformation–New Theories of Meaning. In B. Cope & M. Kalantzis (Επιμ.), *Multiliteracies-Literacy, Learning and the Design of Social Futures* (σελ. 153–161). Macmillan.
- Lesvos Solidarity (2015). “About”. Προσπελάστηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2024 στο <http://lesvossolidarity.org/index.php/en/>.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. D. & Associates (2000). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in progress*. Jossey-Bass.
- Μότσιου, Ε., Βασιλάκη, Ε., Γκανά Ε., & Κωστούλας, Α. (Επιμ.). (2021). *Ιδεολογίες, Γλωσσική Επικοινωνία και Εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Οικονομάκου, Μ., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σκούρτου, Ε. & Γουβιάς, Δ. (2021). Η διδασκαλία της Ελληνικής σε πρόσφυγες: Διδακτικές πρακτικές και προκλήσεις. Στο Μ. Mattheoudakis, Ε. Griva & Μ. Moumtzi (Επιμ.), *Migration and Language Education in Southern Europe: Practices and Challenges* (σελ. 113–132). Cambridge Scholars Publishing.
- Perry, H. K. (2008). From storytelling to writing: Transforming literacy practices among Sudanese refugees. *Journal of Literacy Research*, 40, 317–358.
- Psimitis, M., Georgoulas, S. & Nagopoulos, N. (2017). The Refugee crisis and the Greek Public Services: Mapping of the contribution of public services in Lesvos concerning reception, registration, accommodation and care facilities, and the asylum procedures. Προσπελάστηκε στις 10 Ιουλίου 2018 στο [http://www.world-psi.org/sites/default/files/attachment/news/adedy\\_report\\_refugee\\_crisis\\_executive\\_summary\\_030317.pdf](http://www.world-psi.org/sites/default/files/attachment/news/adedy_report_refugee_crisis_executive_summary_030317.pdf)



- Skourtou, E., Kourtis-Kazoullis, V., Oikonomakou, M. & Gouvias, D. (2021). Identity and translanguaging in language education for refugees. Στο A. Hatzidaki & R. Tsokalidou (Επιμ.), *Challenges and Initiatives in Refugee Education: The case of Greece* (σελ. 101–128). Cambridge Scholar Publishing.
- Tsilimpounidi, M. & Carastathis, A. (2017). The “Refugee Crisis” from Athens to Lesbos and back: A dialogical account. *Slovenský národopis*, 65(4), 404–419.
- Tsokalidou, R./Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes! Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα/Beyond bilingualism to translanguaging* [bilingual edition]. Gutenberg.
- Tzoraki, O., Dimitrova, S., Barzakov, M., Yaseen, S., Gavalas, V., Harb, H., Haidari, A., Cahill, B.P., Čulibrk, A., Nikolarea, E., Andrianopoulou, E. & Trajanovic, M. (2021). The Impact of the COVID-19 pandemic on the working conditions, employment, career development and well-being of refugee researchers. *Societies*, 11(3), 71. <https://doi.org/10.3390/soc11030071>.



# Μετά το Γυμνάσιο τι; Μια εκπαιδευτική παρέμβαση για το δικαίωμα στην εκπαίδευση, την εργασία και την κοινωνική συμπερίληψη μαθητών/τριων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με προσφυγική εμπειρία

Στέλλα Μπράτιμου

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει μία σειρά παρεμβάσεων σε Τάξη Υποδοχής Γυμνασίου της Αθήνας, σχετικών με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, συνδυασμένων με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Ο «επαγγελματικός προσανατολισμός» ως θεματική επιλέχθηκε με βάση τον στόχο του προγράμματος «Bottleneck Analysis and Teacher Trainings for Inclusive Education» για τη βελτίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες της ηλικιακής ομάδας των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Αναδύθηκε, δε, ως ανάγκη μέσω παρατήρησης, άτυπων συζητήσεων με τους/τις μαθητές/τριες και ομάδων εστίασης με την εκπαιδευτική ομάδα του σχολείου, σε συνεργασία με την οποία άλλωστε σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις, υπηρετώντας, έτσι, τον επιμορφωτικό στόχο του προγράμματος. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν παιχνιδοκεντρικές δραστηριότητες, ελεύθερες συζητήσεις για τους επαγγελματικούς στόχους των μαθητών/τριών και τους δρόμους που οδηγούν στην επίτευξή τους, καθώς και επισκέψεις επαγγελματιών για να συζητήσουν με την τάξη, στην κατεύθυνση του τέταρτου άξονα διάρθρωσης του προγράμματος που αφορά στο άνοιγμα και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών σε όλες τις δραστηριότητες, σε αντίθεση με τη γενική αδιαφορία τους για το σχολικό μάθημα, αναδεικνύει πρωτίστως την ανάγκη τους να ενημερωθούν και να συζητήσουν για τις μελλοντικές τους επιλογές, αλλά και το γεγονός ότι η γλωσσική διδασκαλία είναι επιτυχής όταν είναι συνδεδεμένη και σχετική με τη ζωή των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερα το θέμα της εργασίας, ανακύπτει ως μείζον ζήτημα για τους/τις εφήβους με προσφυγική εμπειρία, απόλυτα συνδεδεμένο με την εκπαιδευτική τους πορεία, την παραμονή τους στη χώρα και την κοινωνική τους συμπερίληψη ως ισότιμα, ενεργά υποκείμενα με δικαιώματα.



## Λέξεις-κλειδιά:

Γλωσσική εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματικός προσανατολισμός, έφηβοι πρόσφυγες/ισσες, Τάξη Υποδοχής

## Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο περιγράφει μία σειρά εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν σε τμήμα υποδοχής (εφεξής ΤΥ) γυμνασίου της Αθήνας κατά το σχολικό έτος 2021–2022, στα πλαίσια του προγράμματος «Bottleneck Analysis and Teacher Trainings for Inclusive Education» που υλοποιείται από το Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και της Πολυγλωσσίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή Γ. Ανδρουλάκη, και χρηματοδοτείται από τη UNICEF<sup>1</sup>. Έχοντας ως στόχο την προώθηση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, η παρέμβαση που παρουσιάζεται εδώ εντάσσεται στους άξονες του προγράμματος που αφορούν την πλαισίωση συγκεκριμένων σχολικών κοινοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς και την ενίσχυση της συνεργασίας εντός σχολικής μονάδας αλλά και με την ευρύτερη κοινότητα και την αγορά εργασίας.

Σε συνεργασία με την παιδαγωγική ομάδα του σχολείου, αφού έγινε ανάλυση των αναγκών των μαθητών/τριών με προσφυγική εμπειρία που παρακολουθούσαν το ΤΥ και λαμβάνοντας υπόψη ότι η πλειοψηφία φοιτούσε στη Γ΄ γυμνασίου, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πλάνο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σχετικά με τα επαγγέλματα, τους επαγγελματικούς και εκπαιδευτικούς στόχους των μαθητών/τριών, καθώς και τα «μονοπάτια» που οδηγούν στην επίτευξή τους. Συνυπολογίζοντας ότι η εκπαίδευση και η εργασία αποτελούν θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους, οι παρεμβάσεις είχαν στόχο να συγκεράσουν τη γλωσσική διδασκαλία με την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών ώστε να φανταστούν το μέλλον τους όπως θα το ήθελαν και να αντιληφθούν τους/τις εαυτούς/ές τους ως ενεργά υποκείμενα στη διεκδίκηση αυτού του μέλλοντος.

## Θεωρητικό πλαίσιο

Με βάση μία σειρά διεθνών και ευρωπαϊκών συνθηκών, η εργασία και η εκπαίδευση αποτελούν θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία επίσης κατοχυρώνονται και στο ελληνικό σύνταγμα. Η προστασία των δικαιωμάτων αυτών εξειδικεύεται στην περίπτωση των προσφύγων/ισών στη «Σύμβαση για το καθεστώς των προσφύγων» (1951), όπου προβλέπονται και οι υποχρεώσεις των κρατών απέναντί τους. Ταυτόχρονα, το ελληνικό κράτος δεσμεύεται και από τον «Χάρτη θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (2012), στο άρθρο 14 του οποίου, το δικαίωμα στην εκπαίδευση επεκτείνεται πέραν της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνοντας και την πρόσβαση στην επαγγελματική και δια βίου κατάρτιση. Η σύνδεση αυτή αποτυπώνει τη στενή σχέση εκπαίδευσης–εργασίας.

Όσον αφορά στο δικαίωμα στην εργασία, σύμφωνα με το Άρθρο 23 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα ανθρώπινα δικαιώματα (1948), εκτός από την προστασία από την ανεργία, τις αξιοπρεπείς συνθήκες εργασίας, την ισοτιμία στην αμοιβή και την κοινωνική πρόνοια, ως δικαίωμα συμπεριλαμβάνει και την ελευθερία στην επιλογή επαγγέλματος και εργασίας. Όπως και το δικαίωμα στην εκπαίδευση, έτσι και η προστασία του δικαιώματος στην εργασία εξειδικεύεται περαιτέρω στα άρθρα 5 και 15 του

<sup>1</sup> Βλ. <http://greeklanglab.pre.uth.gr/el/bottleneck-analysis-for-inclusive-education-in-greece/>

«Χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ε.Ε.» (2012). Η κατοχύρωση της ισότιμης αμοιβής και της ελευθερίας στην επιλογή επαγγέλματος και τη σύναψη σχέσεων εργασίας (άρθρο 15), συμπληρώνεται από την απαγόρευση οποιασδήποτε μορφής αναγκαστικής εργασίας, της δουλείας και της ειλωτείας (άρθρο 5).

Για την υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με εμπειρία μετακίνησης, στο ελληνικό πλαίσιο προβλέπεται η εγγραφή τους στις δομές της δημόσιας τυπικής εκπαίδευσης και η εκπαιδευτική στήριξή τους μέσω της λειτουργίας προπαρασκευαστικών τάξεων υποδοχής ΖΕΠ στα σχολεία φοίτησής τους τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Υπουργική Απόφαση 131024/Δ1/2016, ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016). Παρόλα αυτά, το εφαρμοζόμενο εκπαιδευτικό μοντέλο (αναλυτικά προγράμματα, εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας) αποτυγχάνει να εντάξει αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες με εμπειρία μετακίνησης, ενισχύοντας το φαινόμενο της σχολικής διαρροής με σημαντικές επιπτώσεις στην επαγγελματική τους πορεία και τους όρους ένταξής τους στην αγορά εργασίας (Τριανταφυλλίδου & Σμαροπούλου, 2022). Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής ατόμων με μεταναστευτικό-προσφυγικό προφίλ είναι κατά πολύ αυξημένο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Fischer, 2010· He, Bettez & Levin, 2017), διαιωνίζοντας μέσω των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κοινωνικές ανισότητες (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται, επίσης, και από την έρευνα που αφορά την εργασιακή και κοινωνική συμπερίληψη των προσφύγων/ισών, καθώς και τις δυσκολίες και ανισότητες που συναντούν σε αυτή τη διαδικασία. Οι σημαντικότερες από αυτές περιλαμβάνουν τον ρατσισμό, την υποβάθμιση των δεξιοτήτων και του μορφωτικού τους κεφαλαίου και, δυστυχώς, οφείλονται και σε θεσμικά εμπόδια (Verwiebe et al., 2019). Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Εργασίας [ILO], στην Ελλάδα τα ποσοστά ανεργίας μεταναστών/τριών και προσφύγων/ισών ξεπερνούν κατά πολύ εκείνα του ντόπιου πληθυσμού, ενώ η πλειοψηφία των ανθρώπων με εμπειρία μετακίνησης εργάζονται ως ανειδίκευτοι (Rakotonarivo, 2019), με τις γυναίκες προσφύγισες-μετανάστριες να αποτελούν το 40% του συνόλου του γυναικείου ανειδίκευτου εργατικού δυναμικού της χώρας (Rakotonarivo, 2020). Η κατάσταση γίνεται ακόμα πιο σύνθετη για τα ανήλικα άτομα με εμπειρία μετακίνησης, τα οποία ενίοτε υποχρεώνονται σε σεξουαλική εργασία ή την επιλέγουν ως τρόπο επιβίωσης [survival sex] (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Ανάλογες, προκλήσεις αντιμετωπίζουν και οι ασυνόδευτοι/ες ανήλικοι/ες την περίοδο της ενηλικίωσής τους, καθώς βρίσκονται ξαφνικά αντιμέτωποι/ες με την «εξαφάνιση» του πλαισίου στήριξης που είχαν όσο ήταν ανήλικοι/ες, αντιμετωπίζοντας το φάσμα της αστεγίας, χωρίς να έχουν στην πραγματικότητα διαθέσιμες νόμιμες διεξόδους ικανοποιητικής επαγγελματικής απασχόλησης (MMP, 2017).

Τα σχετικά στοιχεία για την Ελλάδα δεν είναι ενθαρρυντικά. Στην τελευταία έκθεση (2022)<sup>2</sup> της επιτροπής του γραφείου του Υπατού Αρμοστή των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του ανθρώπου [OHCHR], που ειδικεύεται στην προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού, επισημαίνονται μία σειρά παραβιάσεων των δικαιωμάτων παιδιών με μεταναστευτική-προσφυγική εμπειρία, οι οποίες ξεκινούν από το ελληνικό κράτος –π.χ. διαδικασίες ασύλου, εγκλεισμός σε κέντρα υποδοχής και ταυτοποίησης κ.α.– και διαχέονται στην κοινωνία –εμπορία ανθρώπων, σεξουαλική εκμετάλλευση,

<sup>2</sup> CRC/C/GRC/CO/4-6 διαθέσιμη στο [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2F%2FGRC%2FCO%2F4-6&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2F%2FGRC%2FCO%2F4-6&Lang=en).

αναγκαστική εργασία (παράγραφοι 39–42). Επίσης, η επιτροπή σημειώνει ότι τα παιδιά με εμπειρία μετακίνησης εξακολουθούν να υφίστανται διακρίσεις και εμπόδια στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και περιορισμούς στα κοινωνικοοικονομικά τους δικαιώματα, οπότε έτσι καταδικάζονται στη φτώχεια (παράγραφος 17). Η επιτροπή καλεί το ελληνικό κράτος να διασφαλίσει την ενημέρωση των παιδιών για τα δικαιώματά τους και τις διαδικασίες εφαρμογής τους σε γλώσσες και κειμενικά είδη που κατανοούν (παράγραφος 25c) και να λάβει μέτρα ενίσχυσης της εκπαιδευτικής τους συμπερίληψης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με ρητή αναφορά στην ποιοτική επαγγελματική εκπαίδευση (παράγραφος 38).

Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση συνδέεται στενά με μία σειρά ανθρωπίνων και κοινωνικών δικαιωμάτων, μεταξύ των οποίων και το δικαίωμα στην εργασία, τα οποία μάλιστα συσχετίζονται σε διεθνείς και ευρωπαϊκές συνθήκες και αναφορές. Η επιστημονική βιβλιογραφία τεκμηριώνει ότι η καταστρατήγηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, ή η ελλιπής εφαρμογή του, επιφέρει αρνητικές και βαρύτατες συνέπειες σε πολλές πλευρές της ζωής ατόμων με μεταναστευτική εμπειρία. Χρειάζεται, επομένως, να αρθούν τα εμπόδια που οδηγούν στη σχολική διαρροή και στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, με ιδιαίτερη έμφαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου αφενός το φαινόμενο είναι πιο οξυμένο και αφετέρου οι μαθητές/τριες προετοιμάζουν και χαράζουν το δρόμο για τη μελλοντική τους επαγγελματική πορεία.

Πιο συγκεκριμένα, οι Koehler και Schneider (2019), ανάμεσα στα διάφορα θεσμικά εμπόδια που διαχρονικά ανακόπτουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική πρόοδο των παιδιών με προσφυγική ή/και μεταναστευτική εμπειρία, εντοπίζουν δύο ως σημαντικότερα. Πρώτον, επισημαίνουν τα ανελαστικά ηλικιακά όρια που τίθενται στις διάφορες βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης και τα οποία δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις διαδρομές ζωής και ό,τι αυτές συνεπάγονται για την εκπαιδευτική πορεία, τις δεξιότητες και τα γλωσσικά προφίλ των μαθητών/τριών αυτών. Δεύτερον, αναδεικνύουν ότι απουσιάζει η πρόβλεψη και, φυσικά, η ύπαρξη εναλλακτικών εκπαιδευτικών μονοπατιών τα οποία θα μπορούσαν να ακολουθήσουν τα άτομα με εμπειρία μετακίνησης, με αποτέλεσμα να συνθλίβονται από αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές διαδικασίες που παραμένουν αδιάφορα στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους ανάγκες.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται στη μελέτη των Crul et al. (2019) και για το ελληνικό πλαίσιο, όπου καταγράφεται ότι οι μαθητές/τριες με προσφυγική εμπειρία βρίσκονται στην πραγματικότητα σε καθεστώς αποκλεισμού από τη λυκειακή, επαγγελματική και, συνακόλουθα, πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Ωστόσο, στο ελληνικό πλαίσιο ακόμα δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς η έρευνα που εστιάζει στη σχέση τυπική εκπαίδευση–εργασία όσον αφορά άτομα με προσφυγική εμπειρία, με εξαίρεση την εκπόνηση ορισμένων μεταπτυχιακών διπλωματικών. Ο Αλέξης (2019) εντοπίζει την ανάγκη μίας ολιστικής προσέγγισης στην οποία συγκεράζεται η γλωσσική διδασκαλία και η γενική εκπαίδευση με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και με την επαγγελματική συμβουλευτική, η μεγάλη σημασία της οποίας αναδεικνύεται και από την Μπρούπη (2019). Επιπλέον, η Πετράκη (2021) στην έρευνα της με εκπαιδευτικούς τάξεων υποδοχής σε επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑΛ) κατέγραψε τον προβληματισμό τους για τη μεγάλη σχολική διαρροή, καθώς και τον προσανατολισμό τους στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων σχετικών με την εργασία ως ανάγκη που προκύπτει από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τον Κριτσιδής (2022) στην έρευνα του με νεαρούς/ες ενήλικες μαθητές/τριες με προσφυ-

γική εμπειρία σε ΕΠΑΛ της Αθήνας, όπου κατέγραψε ως βασικά κίνητρα φοίτησης την εκμάθηση της ελληνικής, τη βελτίωση των εργασιακών τους προοπτικών, καθώς και την προσδοκία ορισμένων να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταλυκειακή βαθμίδα.

### Μεθοδολογία δράσης

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων και η υλοποίησή τους ουσιαστικά ακολούθησαν τις αρχές μίας συμμετοχικής έρευνας δράσης (Baum et al., 2006). Αφού συγκροτήθηκε η παιδαγωγική ομάδα έργου με τέσσερις εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικού του ΤΥ, ακολουθήθηκε μία σπειροειδής διαδικασία συζητήσεων εκτίμησης των εμποδίων, σχεδιασμού για την υπερκέρασή τους, υλοποίησης, αναστοχασμού, επανασχεδιασμού κ.ο.κ. Επιπλέον, για την ανάλυση των αναγκών των μαθητών/τριών (Long, 2005) του Τ.Υ. πραγματοποιήθηκε α) μη συμμετοχική παρατήρηση την ώρα του μαθήματος και του διαλείμματος (32 ώρες στο ΤΥ, 14 σε άλλα μαθήματα), β) συζητήσεις εντός της παιδαγωγικής ομάδας γ) άτυπες συζητήσεις με εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στην παιδαγωγική ομάδα έργου, δ) σχετικές συζητήσεις με τους/τις μαθητές/τριες του Τ.Υ.

### Συμμετέχοντες/ουσες

Συνολικά στο συγκεκριμένο γυμνάσιο, κατά το έτος 2021–2022, εργάζονταν 25 εκπαιδευτικοί, χωρίς καμία επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, και φοιτούσαν 117 μαθητές/ριες, εκ των οποίων οι 99 με προσφυγική-μεταναστευτική εμπειρία (βλ. Πίνακα 1). Στο σχολείο είχαν συγκροτηθεί δύο ΤΥ. Όμως, για το μεγαλύτερο μέρος της χρονιάς, λειτούργησε μόνο το ένα λόγω μη κάλυψης του εκπαιδευτικού κενού μέχρι τον Μάρτιο και εν συνεχεία λόγω άδειας της εκπαιδευτικού που τοποθετήθηκε. Το εν λειτουργία ΤΥ παρακολούθησαν 22 μαθητές/τριες, εκ των οποίων 12 μεγαλύτεροι/ες των 16 ετών.

#### Σχολική μονάδα

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ                                 | ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ                            |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 25 εκπαιδευτικοί                                       | Σύνολο: 117 (96 μαθητές, 21 μαθήτριες)       |
| Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: κανείς/καμία | 99 με προσφυγική και μεταναστευτική εμπειρία |

#### Τμήματα Υποδοχής (δύο ΖΕΠ Ι, σε λειτουργία το ένα)

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ                                                                                                         | ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Αναπληρώτρια ΠΕ02<br>Κάτοχος μεταπτυχιακού<br>Μηδενική προϋπηρεσία<br>Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: καμία | 22 μαθητές/τριες<br>(20 μαθητές, 2 μαθήτριες)<br>Ηλικίες: 10 άτομα 13-15 ετών,<br>12 άνω των 16 ετών<br>Χώρες καταγωγής: Πακιστάν, Ινδία,<br>Αίγυπτος, Μαρόκο, Ιράκ, Συρία,<br>Αφγανιστάν, Κίνα, Γεωργία<br>Εργαζόμενοι/ες μαθητές/τριες:<br>8 άτομα |

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία σχολικής μονάδας και Τ.Υ.

### Αποτελέσματα ανάλυσης αναγκών

Η ανάλυση αναγκών αποκάλυψε ασυμφωνίες μεταξύ των αναφορών των εκπαιδευτικών και των δικών μου παρατηρήσεων, καθώς και διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους/τις μόνιμους/ες και στους/τις αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς, λόγω διαφορετικής εστίασης στο τι συνιστά πρόβλημα και τι ανάγκη. Ενδεικτικά, στις συζητήσεις με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς κυριαρχούσε το άγχος για την οργανικότητα του σχολείου λόγω κακής φήμης και μεγάλου μαθητικού πληθυσμού με προσφυγική-μεταναστευτική εμπειρία, οι οποίοι/ες γίνονταν αντιληπτοί σαν «περαστικοί/ες». Συνακόλουθα, οι μόνιμοι εστίαζαν περισσότερο στις ανάγκες της σχολικής μονάδας και προσπαθούσαν να συγκεραστούν με αυτές οι ανάγκες των μαθητών/ριών. Από την άλλη, από τους/τις αναπληρωτές/τριες συχνά εκφράστηκε άγνοια και φόβος για τη γειτονιά και το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να προσεγγίσουν το πλαίσιο της ζωής των μαθητών/τριών ή, σε ακραίες περιπτώσεις, να μετατοπίζουν τη δυσφορία τους για το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου στους/τις μαθητές/τριες, αδυνατώντας έτσι να διακρίνουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Χωρίς να υποτιμάται η σημασία των παραπάνω παρατηρήσεων, στην παιδαγωγική ομάδα επικεντρωθήκαμε στα σημεία σύγκλισης που λάμβαναν υπόψη τα εμπόδια που συναντούσε ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου, καθώς και τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες που εκφράστηκαν από τα ίδια τα παιδιά.

Συγκεκριμένα, εστιάζοντας στο ΤΥ, ως κοινοί τόποι προέκυψαν: η αδιαφορία για το μάθημα και η χαμηλή συμμετοχή σε αυτό, η ανυπαρξία κοινωνικών σχέσεων εντός της τάξης ως συνόλου και η ύπαρξη μόνο μικρών επιμέρους ομαδοποιήσεων των μαθητών/τριών, η ασταθής παρακολούθηση, η απόσυρση σχεδόν του συνόλου των μαθητών/τριών από τη διαδικασία του μαθήματος και η επίμονη ενασχόληση με το κινητό. Χαρακτηριστικά, όπως φαίνεται στο Απόσπασμα (1), μόλις τον Φλεβάρη κατέγραψα την πρώτη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών που δεν άνηκαν στην ίδια παρέα, ακόμα και αν αυτή ήταν περιπαιχτική.

#### Απόσπασμα (1)

Σ... [Γ1 Κινέζικα], τον ρωτάει ο Α... [Γ1 Ουρντού] «how do you say hi?» «Νί-χάο». Το επαναλαμβάνουν, μιμούνται και γελούν, μία ιδιότυπη κοροϊδία; Ωστόσο η πρώτη αλληλεπίδραση μεταξύ τους εδώ και μήνες!! Με περιεργάζεται ο Μ... [Γ1 Φαρσί] Στο διάλειμμα συζητάμε γιατί βαριέται «γιατί τα ξέρω κυρία»... θλίψη

(σημειώσεις πεδίου, ΤΥ, 18.02.2022)

Επιπλέον, όπως φαίνεται στο Απόσπασμα (1), σε μία άτυπη συζήτηση με μαθητή του ΤΥ, επιβεβαιώθηκαν οι προβληματισμοί της παιδαγωγικής ομάδας έργου για την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών του ΤΥ, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη ούτε τις δεξιότητές τους, ούτε και τη-βιολογική και κοινωνική- ηλικία τους. Πράγματι, μέσω πολλών ακόμα συζητήσεων και παρατήρησης, φαινόταν ότι οι μαθητές/τριες ήταν πιο ενεργοί/ες κάθε φορά που το μάθημα διαφοροποιούνταν από το επίσημο εκπαιδευτικό εγχειρίδιο και αφορούσε θέματα που απασχολούσαν την καθημερινότητα ή/και την κοινωνική ζωή των μαθητών/τριών.

Τέλος, μέσα από συζητήσεις με τους ασυνόδετους ανήλικους μαθητές, έγι-νε σαφές ότι τους απασχολούσε έντονα το ζήτημα της επικείμενης ενηλικίωσής τους,



η καθυστέρηση της διαδικασίας ασύλου, το πού θα βρίσκονταν και τι θα έκαναν στο άμεσο μέλλον τους. Υπαρκτός, αλλά λιγότερο έντονος, προβληματισμός υπήρχε και στους/τις νεότερους/ες ηλικιακά μαθητές/τριες που θα αποφοιτούσαν, όμως, από τη Γ΄ Γυμνασίου εκείνη τη χρονιά. Δεν ήταν, λοιπόν, έκπληξη που σε συζήτηση στο ΤΥ για πιθανά θέματα με τα οποία θα ήθελαν οι μαθητές/τριες να ασχοληθούμε προέκυψε πλειοψηφικά το ζήτημα της εργασίας.

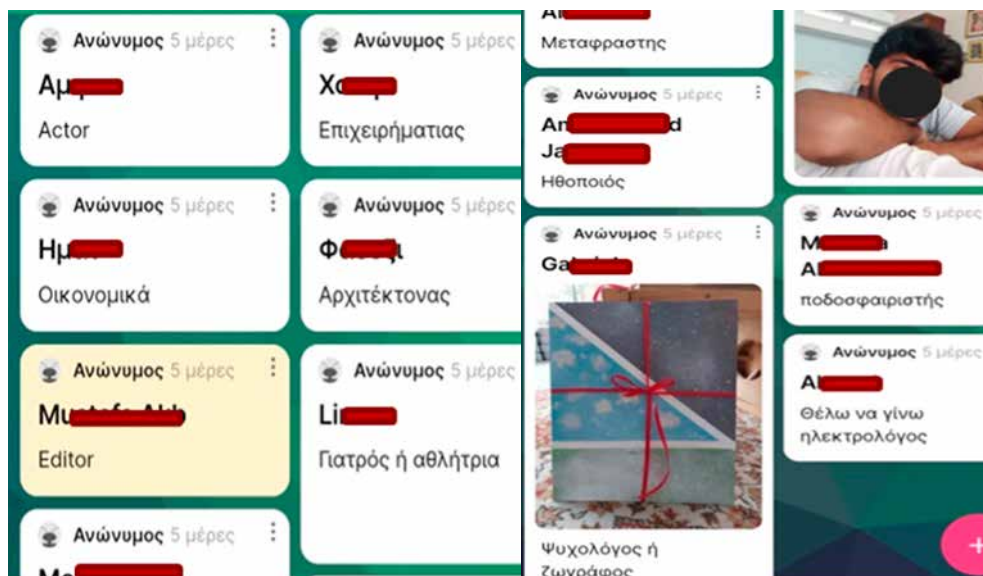
### Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Με βάση όσα αναφέρθηκαν, η εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιάστηκε αρθρωτά σε τρία βήματα –συνολική διάρκεια 28 διδακτικές ώρες–, τα οποία διατρέχονταν από κάποιες κοινές αρχές. Πρώτον, να προωθείται η αλληλεπίδραση εντός της τάξης και μέσω αυτής οι μαθητές/τριες να γίνονται παραγωγοί της γνώσης. Δεύτερον, να νομιμοποιηθούν τα ρεπερτόρια των μαθητών/τριών, να αξιοποιηθούν εντός της τάξης οι διαγλωσσικές τους πρακτικές και η εκμάθηση των ελληνικών να προκύπτει από την επικοινωνία για το προς διερεύνηση θέμα, έχοντας έτσι νόημα για τους μαθητές/τριες. Τρίτον, να περιλαμβάνονται δραστηριότητες με παιχνιδοκεντρικό χαρακτήρα, καθώς και δραστηριότητες ανοίγματος του ΤΥ εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Τέταρτον, να αξιοποιηθούν τα κινητά ως εκπαιδευτικό εργαλείο, ώστε να ενταχθούν στη μαθησιακή διαδικασία και να σταματήσουν να λειτουργούν ως μέσο κοινωνικής και εκπαιδευτικής απόσυρσης. Τέλος, κύριος στόχος της παρέμβασης ήταν να ενδυναμωθούν οι μαθητές/τριες, ώστε να φανταστούν τις μελλοντικές τους προοπτικές όπως θα τις ήθελαν, να τις εκφράσουν και στη συνέχεια να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να διεκδικήσουν τα επιθυμητά τους μέλλοντα. Στη συνέχεια περιγράφονται τα τρία βήματα και ενδεικτικά παραδείγματα κάποιων δραστηριοτήτων.

#### 1<sup>ο</sup> βήμα: τα θέλω μας

Σκοπός αυτού του βήματος ήταν πρωτίστως η διατύπωση των στόχων των μαθητών/τριών και διήρκεσε 4 διδακτικές ώρες. Ως πρώτη δραστηριότητα επιλέχθηκε ένα παιχνίδι παντομίμας για τα επαγγέλματα αξιοποιώντας πολυτροπικές εκπαιδευτικές κάρτες, στο οποίο η τάξη χωρίστηκε σε δύο ομάδες, ενώ η εκπαιδευτικός και η ερευνήτρια συμμετείχαν από μία σε κάθε ομάδα ως εμπυκώτριες. Οι μαθητές/τριες έβρισκαν το επάγγελμα σε όποια γλώσσα μπορούσαν και επικοινωνούσαν εντός της ομάδας τους σε όποιον/ους γλωσσικό/ούς κώδικα/ες επιθυμούσαν. Η πλειοψηφία των απαντήσεων δόθηκε στα αγγλικά και παράλληλα η εκπαιδευτικός της τάξης ενημέρωνε και για την αντίστοιχη ελληνική λέξη. Το σημαντικό ήταν η καθολική ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία, καθώς και στη συζήτηση που ακολούθησε την επόμενη διδακτική ώρα για τα επαγγέλματα που δεν/γνώριζαν σε τι συνίστανται. Στη διάρκεια αυτού του βήματος, εφαρμόστηκαν και άλλες παρόμοιες παιχνιδοκεντρικές ομαδικές δραστηριότητες με διαφοροποιημένη έμφαση στη σωματικότητα ή/και στην εικόνα ή/και στον λόγο καθώς και στη μη/χρήση των ελληνικών.

Σε αυτό το βήμα επίσης, οι μαθητές/τριες δημιούργησαν ένα padlet στα κινητά τους, στο οποίο κατέγραψαν τα επαγγέλματα με τα οποία θα ήθελαν να ασχοληθούν μελλοντικά και για τα οποία θα ήθελαν να συζητήσουμε (βλ. ενδεικτικά Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Padlet επαγγελματικών στόχων

Η συμμετοχή στο padlet αποκάλυψε τρεις σημαντικές διαστάσεις. Πρώτον, οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν με προθυμία το ψηφιακό εργαλείο, συνεχίστηκε δηλαδή η εμπλοκή τους στις δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να καμφθούν οι δισταγμοί της εκπαιδευτικού για την αξιοποίηση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας (κινητό, ψηφιακές πλατφόρμες, παιχνιδοκεντρικές δραστηριότητες). Δεύτερον, η συμβολή των μαθητών/τριών ανέδειξε ότι η νομιμοποίηση της διαγλωσσικότητας εντός της τάξης τους/τις διευκόλυνε να εκφραστούν αφενός, με μεγαλύτερη άνεση, καθώς αρκετές εγγραφές είναι διαγλωσσικές (όνομα με λατινικούς χαρακτήρες, επάγγελμα στα ελληνικά ή το αντίστροφο), και αφετέρου, δημιουργικά, εφόσον κάποιοι/ες μαθητές/τριες επέλεξαν να προσθέσουν εικόνες στις αναρτήσεις τους και κάποιοι/ες έκαναν και επιπλέον αναρτήσεις με τους/τις εαυτούς/ες τους. Τρίτον και κυρίότερο, στις προηγούμενες δραστηριότητες οι μαθητές/τριες είχαν γνώση περιορισμένων επαγγελμάτων, κυρίως αυτά τα οποία γνώριζαν από την καθημερινή εμπειρία τους. Οι εγγραφές τους στο padlet όμως εμπλουτίστηκαν σε κάποιες περιπτώσεις από επαγγέλματα τα οποία πριν δεν γνώριζαν, αναδεικνύοντας έτσι την ανάγκη ενημέρωσης και γνωριμίας με τα επαγγέλματα και τις προοπτικές τους. Επιπλέον, οι εγγραφές τους αποτυπώνουν ότι έχουν πολύ διαφορετικά όνειρα και στόχους για το μέλλον από τη θέση που επιφυλάσσεται στα άτομα με προσφυγική-μεταναστευτική εμπειρία στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στις στατιστικές (βλ. θεωρητικό πλαίσιο).

## 2° βήμα: οι δρόμοι για τα θέλω μας

Κύριος στόχος αυτού του βήματος ήταν η ενημέρωση για τις πορείες που ακολουθούνται στο ελληνικό πλαίσιο για την κατάρτιση στα διαφορετικά επαγγέλματα σε συνάρτηση με τη διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και με τα ουσιαστικά προσόντα που απαιτούνται. Το βήμα αυτό διήρκεσε 16 διδακτικές ώρες και περιλάμβανε και αυτό παιχνιδοκεντρικές δραστηριότητες, όπως κάρτες μνήμης με τα επαγγέλματα, διαγλωσσικό taboo κ.α.

Ξεκινήσαμε με συζήτηση για τις εγγραφές τους στο padlet, οπότε οι μαθητές/τριες επεξήγησαν τις επιλογές και τους στόχους τους. Με βάση αυτή τη συζήτηση, ακολούθησε μία χαρτογράφηση των τρόπων με τους οποίους μπορεί κάποιος/α να ειδικευτεί σε καθένα από αυτά τα επαγγέλματα. Αφού διαπραγματευτήκαμε τι είδους δεξιότητες και τι τυπικά προσόντα απαιτεί κάθε επάγγελμα, οι μαθητές/τριες, αναζητώντας πληροφορίες στο διαδίκτυο, διέκριναν τα επαγγέλματα σε αυτά που χρειάζονται πανεπιστημιακή μόρφωση (π.χ. αρχιτέκτονας, γιατρός, ψυχολόγος, ηλεκτρολόγος μηχανολόγος, λογιστής) ή/και επαγγελματική κατάρτιση (ηλεκτρολόγος, υδραυλικός, γραφίστας), άλλες δεξιότητες (ηθοποιός, ζωγράφος, tattoo artist, ποδοσφαιριστής), και στα ανειδίκευτα επαγγέλματα (delivery, ταμίας, πωλητής/τρια).

Σε χαρτί του μέτρου, παρουσιάστηκαν οι διαφορετικοί τύποι λυκείου (γενικό/επαγγελματικό, πρωινό/εσπερινό) και τι προσφέρει ο καθένας, καθώς και οι επιλογές που υπάρχουν για τη μεταλυκειακή εκπαίδευση και πως οδηγούμαστε σε καθεμία. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες, σχεδίασαν σε αυτό το χαρτί τις προσωπικές πορείες που θα έπρεπε να ακολουθήσουν στο ελληνικό πλαίσιο για να πετύχουν τους στόχους τους. Αυτό σε κάποιες περιπτώσεις ήταν απλό –π.χ. delivery: απολυτήριο γυμνασίου, ελληνικά και δίπλωμα οδήγησης– και σε άλλες ιδιαίτερα σύνθετο –π.χ. ψυχολόγος: γενικό λύκειο, θεωρητική κατεύθυνση, πανελλήνιες σε νέα ελληνική γλώσσα, αρχαία ελληνικά, λατινικά, ιστορία, πανεπιστημιακές σπουδές.

Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες μετάβασης στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, με επισκέψεις σε ΕΠΑΛ και Γενικό Λύκειο της περιοχής. Μετά τις επισκέψεις, ακολούθησε συζήτηση για τις εντυπώσεις τους, για τα καινούρια επαγγέλματα που έμαθαν (τις ειδικότητες του ΕΠΑΛ). Οι επισκέψεις αυτές λειτούργησαν ενισχυτικά στη θέληση των μαθητών/τριών να συνεχίσουν την εκπαιδευτική τους πορεία και μετά το γυμνάσιο και εμπλούτισαν τις ιδέες τους για τα επαγγέλματα που θα ήθελαν να κάνουν. Μετά την ολοκλήρωσή τους, αναθεωρήσαμε τον «χάρτη» με τις πορείες. Κατά πλειοψηφία, οι μαθητές/ριες εμπλούτισαν τις επιλογές τους και προσέθεσαν εναλλακτικές διαδρομές. Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι οι μαθητές/ριες που είχαν στόχο επαγγέλματα που απαιτούν πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών, έδειξαν να απογοητεύονται όταν διαισθάνθηκαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα τους/τις έχει ουσιαστικά αποκλείσει από αυτή την προοπτική. Με τη σκέψη ότι πρέπει να είναι ενήμεροι/ες με ειλικρίνεια για τις επιλογές τους, εφόσον η γνώση και η εκτίμηση της κατάστασης είναι προϋπόθεση για την ενδυνάμωσή τους, επιλέχθηκε να μην γίνει καμία προσπάθεια εξωραϊσμού της κατάστασης. Ωστόσο, παρουσιάστηκαν περιπτώσεις μαθητών/τριών με προσφυγική εμπειρία που πέτυχαν να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο, ώστε να αντιληφθούν ότι είναι μεν μία πολύ δύσβατη πορεία, αλλά όχι ακατόρθωτη.

Οι μαθητές/τριες επέδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και για αυτό το βήμα, με κυριότερο συμπέρασμα ότι δεν είχαν ενημερωθεί ποτέ ουσιαστικά για τις διαφορετικές επιλογές που έχουν όσον αφορά την εκπαίδευσή τους και, συνακόλουθα, την επαγγελματική τους πορεία. Γεγονός ιδιαίτερα ανησυχητικό, καθώς πολλοί/ές ολοκλήρωναν τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο και περίπου οι μισοί/ές πλησίαζαν την ενηλικίωση, οπότε σύντομα θα έπρεπε να επιβιώσουν χωρίς το πλέγμα προστασίας που μέχρι τότε απολάμβαναν. Αν και αυτό το βήμα εγκυμονούσε τον κίνδυνο οι μαθητές/τριες να απογοητευτούν, καθώς ήρθαν αντιμέτωποι/ες με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες που τους επιφυλάσσει το μέλλον, φάνηκε ότι η ομαδική τους διαπραγμάτευση βοήθησε να αποφευχθεί κάτι τέτοιο, ενώ επίσης αναδείχθηκε από τους/τις ίδιους/ες ότι έχουν

συγκριτικό πλεονέκτημα τη γνώση γλωσσών που δεν γνωρίζουν οι Έλληνες/ίδες. Αυτή η συνειδητοποίηση, συν τοις άλλοις, ενίσχυσε το κίνητρό τους να μάθουν καλύτερα τα ελληνικά και σε πολλούς/ες προέκυψε ως επιθυμητό επάγγελμα αυτό της διερμηνείας-διαμεσολάβησης.

### 3<sup>ο</sup> βήμα: συζήτηση με επαγγελματίες

Κύριος στόχος αυτού του βήματος ήταν να συζητήσει η τάξη με επαγγελματίες κάποιων από τα επαγγέλματα που είχαν επιλέξει οι μαθητές/τριες, να ενημερωθούν για την καθημερινή πραγματικότητα των επαγγελμάτων αυτών, να ρωτήσουν ό,τι απορία είχαν κ.λπ. Είχε διάρκεια οκτώ διδακτικές ώρες και πραγματοποιήθηκαν, επίσης, παιχνοδοκεντρικές δραστηριότητες για τα επαγγέλματα, εμπλουτισμένες σε αυτό το βήμα με όσα επαγγέλματα είχαν προκύψει από τα προηγούμενα βήματα, π.χ. σκιτσομαχίες, χαλασμένο τηλέφωνο κ.α. Οι μαθητές/τριες συζήτησαν με διερμηνέα, εργαζόμενο σε delivery, σκιτσογράφο και ηλεκτρολόγο. Σε όλες τις συζητήσεις προέκυψαν ως κοινές απορίες τι ακριβώς έκανε ο/η επαγγελματίας για να βρει δουλειά, καθώς και η αμοιβή του/της. Ενδεικτικά από την επίσκεψη του σκιτσογράφου (Απόσπασμα 2):

#### Απόσπασμα (2)

Γ...: πώς βρήκες δουλειά;

Σκιτσογράφος: πήγα στις εφημερίδες. Έφτιαξα ένα φάκελο, I made a collection, I chose my best drawings and I went to the newspapers. Τηλεφώνουσα πριν, I called and said "I want a ραντεβού, appointment to show my work". Σε πολλές μου λέγανε «όχι», ε συνέχιζα, δεν το έβαζα κάτω. I kept going, you have to try.

M...: Can I ask? How do you advertise your job? Insta?

Σκιτσογράφος: Not so much, my readers are older so they use Facebook, so I use Facebook more. Instagram less but maybe I should change that.

M...: Do you want to see my insta? (το δείχνει σε όλη την τάξη)

(Απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα  
από την επίσκεψη του σκιτσογράφου, 11.05.2022)

Όπως φαίνεται από τον διάλογο, μέσα από αυτές τις επισκέψεις δόθηκε η ευκαιρία οι μαθητές/τριες να μοιραστούν με την υπόλοιπη τάξη πλευρές της ζωής τους και δεξιότητες που μέχρι τότε ήταν αθέατες, όπως η περίπτωση του M... που παρουσίασε τα ζωγραφικά του έργα, του X... που μαθαίνει Νοηματική και έκανε ένα σύντομο μάθημα στην τάξη, του A... που μας έδειξε τα τατουάζ που έχει σχεδιάσει ο ίδιος. Επιπλέον, οι πολύ πρακτικές απορίες που διατυπώθηκαν για την ανεύρεση εργασίας και τους μισθούς, ανέδειξαν το μεγάλο κενό που υπάρχει στην ενημέρωση των μαθητών/τριών για τα εργασιακά δικαιώματα, καθώς και για τις διαδικασίες εύρεσης εργασίας.

## Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη παρέμβαση οδήγησε σε μία σειρά μετατοπίσεων, τόσο από την πλευρά των μαθητών/τριών, όσο και από την πλευρά της παιδαγωγικής ομάδας έργου και των διδακτικών της πρακτικών. Εστιάζοντας στους μαθητές/τριες, η αυξημένη εμπλοκή τους στο μάθημα κατά τη διάρκεια αυτών των παρεμβάσεων επιβεβαιώνει ότι η γλωσσική διδασκαλία είναι επιτυχής όταν είναι συνδεδεμένη με τη ζωή των μαθητών/τριών και όταν ανοίγει παράθυρα στη ζωή τους εκτός σχολείου (Maligkoudi, Mouti & Triantafyllou, 2023). Αναδείχθηκε, επίσης, έντονα η ανάγκη τους να ενημερωθούν και να συζητήσουν για τις μελλοντικές τους επιλογές με τρόπο που ενδυναμώνει και απελευθερώνει από τον καταναγκασμό της άγνοιας για το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και τη σύνδεσή του με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας.

Αποκαλύφθηκε ότι το σύνολο των μαθητών/τριών του ΤΥ είχαν άγνοια αυτών των ζητημάτων. Επομένως, προβάλλει ανάγλυφα η ανάγκη το Γυμνάσιο να τους/τις πλαισιώνει πολύ πιο αποτελεσματικά, σε επίπεδο ενημέρωσης και συμβουλευτικής. Εφόσον οι μαθητές/τριες τελειώνοντας το Γυμνάσιο καλούνται να πάρουν καθοριστικές αποφάσεις για το μέλλον τους, οι μετέπειτα πορείες τους και η εφαρμογή του δικαιώματος στην εργασία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη βαθμίδα ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η συζήτηση για τους στόχους που έχουν και την επίτευξή τους ενδυναμώνει τους/τις μαθητές/τριες με εμπειρία μετακίνησης, ωστόσο δεν παύουν να έρχονται αντιμέτωποι/ες με τις ανισότητες πρόσβασης που περιλαμβάνει και διαιωνίζει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Επομένως, εκτός από την πρόβλεψη για ενημέρωση και πρακτική καθοδήγηση, θα έπρεπε να αναθεωρηθούν εκείνες οι πλευρές της εκπαίδευσης που εμποδίζουν τους/τις μαθητές/τριες με εμπειρία μετακίνησης να προσδεύσουν στις σπουδές τους και να επιτύχουν τους επαγγελματικούς στόχους που θέτουν, με πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα τις πανελλήνιες εξετάσεις χωρίς ιδιαίτερη πρόβλεψη για αυτούς τους πληθυσμούς. Μέσα από την παρέμβαση, οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για τα δικαιώματα και τις επιλογές τους, ενδυναμώθηκαν να φανταστούν και να σχεδιάσουν το μέλλον τους. Ωστόσο, πραγματικά συμπεριληπτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα υπάρξει όταν αντιμετωπιστεί ολιστικά η εκπαιδευτική τους πορεία, η παραμονή τους στη χώρα και η κοινωνική τους συμπερίληψη ως ισότιμα, ενεργά υποκείμενα με δικαιώματα σε κάθε επίπεδο της ζωής. Διαφορετικά, άδηλα μεν αλλά ουσιαστικά, θα παραβιάζεται τόσο το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση, όσο και το δικαίωμά τους στην εργασία, διαιωνίζοντας κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμούς.

## Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228–236.
- Αλέξης, Γ. (2019). Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (εεκ) στο πλαίσιο της ΔΒΜ στην Ευρώπη: πολιτικές και τάσεις. <http://hdl.handle.net/11610/20508>.
- Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στην «Διαπολιτισμική Αναζήτηση». Τόμος Β'. Εκδόσεις Ε.Α.Π.
- Baum, F., MacDougall, C. & Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(10), 854–857.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1–20.
- Fischer, M. (2010). Immigrant educational outcomes in new destinations: An exploration of high school attrition. *Social Science Research*, 39, 627–641.
- He, Y., Bettez, S. C. & Levin, B. (2017). Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants. *Urban Education*, 52(8), 957–985.
- Koehler, C. & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: The particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 28.
- Κριτσιδήμας, Α. (2022). Η Εκπαίδευση των ευάλωτων ομάδων πληθυσμού - Η περίπτωση των ενηλίκων προσφύγων μαθητών του 3ου Επαγγελματικού Λυκείου Αθήνας. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/169909>.
- Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press.
- Maligkoudi, C., Mouti, A. & Triantafyllou, E. (2023). Where do critical pedagogy and language needs analysis meet? English as an additional language for adult refugees and migrants in Greece: A case study. *Journal of Language and Education*, 9(1), 103–112.
- MMP (2017). *On my own: Protection challenges for unaccompanied and separated children in Jordan, Lebanon and Greece*. INTERSOS.
- Μηρούπη, Ό. (2019). Ο ρόλος της επαγγελματικής συμβουλευτικής στην εργασιακή ένταξη και κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων και μεταναστών: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23713>.
- Πετράκη, Κ. (2021). Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση που προσφέρεται σε παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες. Μια μικρής κλίμακας μελέτη περίπτωσης σε ένα Επαγγελματικό Λύκειο, στο νησί της Χίου. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/71158>.
- Rakotonarivo, A. (2019, Δεκέμβριος 18). Are migrants also successful in the labour market?. ILOSTAT. <https://ilostat.ilo.org/are-migrants-also-successful-in-the-labour-market/>
- Rakotonarivo, A. (2020, Δεκέμβριος 18). Who are the women on the move? A portrait of female migrant workers. ILOSTAT. <https://ilostat.ilo.org/who-are-the-women-on-the-move-a-portrait-of-female-migrant-workers/>.

- Τριανταφυλλίδου, Π. & Σμαροπούλου, Α. (2022). Σχολική αποτυχία μαθητών/τριών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, 2(4), 37–49.
- Verwiebe, R., Kittel, B., Dellinger, F., Liebhart, C., Schiestl, D., Haindorfer, R. & Liedl, B. (2019). Finding your way into employment against all odds? Successful job search of refugees in Austria. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(9), 1401–1418.





# Κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής σε παιδιά μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα (1990–2020)

Γιώργος Μαυρομμάτης & Μαρία Ιατρού

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται επισκόπηση και σχολιασμός των κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόστηκαν αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής σε παιδιά παλιννοστούντων, αλλοδαπών, προσφύγων και μεταναστών σε δημόσια σχολεία, κατά την περίοδο 1990-2020. Μέσα από τη μελέτη των σχετικών νομικών/διοικητικών κειμένων, του εκπαιδευτικού υλικού που προτάθηκε και των οδηγιών που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, επιχειρείται μια αποτύπωση του τρόπου με τον οποίο η Πολιτεία αντιλαμβάνεται, και τελικά κατασκευάζει, το προφίλ των πληθυσμών και του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται και επιχειρεί να καλύψει τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών. Παράλληλα, γίνεται μια απόπειρα ερμηνείας των εκάστοτε επιλογών και σχολιασμός των αιτιών των διαφοροποιήσεων που παρατηρούνται.



## Λέξεις-κλειδιά:

Διδασκαλία ελληνικής, εκπαιδευτική πολιτική, μετανάστες

## Εισαγωγή

Κατά την περίοδο 1990–2020, η Ελλάδα υποδέχτηκε δύο μεγάλα κύματα μεταναστών και προσφύγων. Στις αρχές κυρίως της δεκαετίας του 1990, αλλά και κατά τη διάρκειά της, κατέφτασαν στη χώρα άνθρωποι από περιοχές της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης καθώς και των Βαλκανίων, οι οποίοι είχαν ποικίλο βαθμό εξοικείωσης με τη (νεο)ελληνική γλώσσα και κουλτούρα, ενώ βασικό χαρακτηριστικό τους ήταν ότι, κατά κανόνα, επιθυμούσαν, και ορισμένοι ενθαρρύνονταν, να εγκατασταθούν στην ελληνική επικράτεια. Αντιθέτως, κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 2010 έφτασαν στην Ελλάδα άνθρωποι από χώρες της Μέσης Ανατολής και της ΝΔ Ασίας, που διέθεταν ελάχιστη έως καθόλου εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα και κουλτούρα, ενώ επιθυμία των ίδιων, όπως και των γηγενών, αλλά και της ελληνικής πολιτείας, ήταν να αναχωρήσουν το συντομότερο δυνατόν για τις χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις, η Ελληνική Πολιτεία ενεπλάκη συστηματικά στην εκπαίδευση των συγκεκριμένων παιδιών, ακολουθώντας, προφανώς, την κοινή σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα παραδοχή ότι η γλώσσα αποτελεί ένα από τα βασικά γνωστικά αντικείμενα, καθώς μέσα από αυτή νοηματοδοτείται ο κόσμος και ο εαυτός και συντελείται η επικοινωνία με τους άλλους, που είναι ένα από τα κύρια στοιχεία συνοχής μιας κοινωνίας.

## Η φοίτηση παιδιών προσφύγων και μεταναστών σε πρωτοβάθμιες δομές εκπαίδευσης

### Σύντομη επισκόπηση νομοθετικού πλαισίου

Η πρωτόγνωρη, για το ελληνικό δημόσιο σχολείο, κατάσταση που προέκυψε από τη μαζική άφιξη των ατόμων από την πρώην Σοβιετική Ένωση και από τα Βαλκάνια κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, πιέζει για παραγωγή νομοθετημάτων που στοχεύουν στην ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στη δημόσια εκπαίδευση, με εμβληματικότερο σχετικό κείμενο τον Νόμο του 1996 «περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (Ν. 2413/96 ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996). Σε αυτόν προβλέπεται, μεταξύ άλλων, και η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), το οποίο ορίζεται τότε ως υπεύθυνος φορέας για την υποβοήθηση της ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών στην εκπαίδευση. Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. προβλέπεται να παρέμβει: 1) με την κατάρτιση, την παρακολούθηση της εφαρμογής, και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών και παλιννοστούντων στα ελληνικά σχολεία, 2) με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού που έχει σκοπό την ενίσχυση των σχολικών επιδόσεων των συγκεκριμένων μαθητών και την εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στα σχολικά προγράμματα, 3) με την παραγωγή επιμορφωτικού υλικού για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, των συμβούλων και των στελεχών της εκπαίδευσης, 4) με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων προς διευκόλυνση των εκπαιδευτικών, των σχολικών συμβούλων και των στελεχών της εκπαίδευσης, 5) με την αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην ελληνική επικράτεια, αναφορικά με την παρουσία και τη μαθητική πορεία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

Λίγο αργότερα, και πάλι στο πλαίσιο εφαρμογής του συγκεκριμένου Νόμου του 1996, εκδίδεται Υπουργική Απόφαση που προέβλεπε τη δημιουργία Φροντιστηριακών Τμημάτων καθώς και Τάξεων Υποδοχής. Τα περί ίδρυσης Τ.Υ. είχαν αρχικά θεσμοθετηθεί το 1980 και είχαν τροποποιηθεί με νομοθετικές ρυθμίσεις του 1994 και 1999, με σκοπό να διευκολυνθεί και να ενισχυθεί η συμμετοχή, τόσο των παλιννοστούντων, όσο και των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Υ.Α. Φ10/20/Γ1/708 ΦΕΚ1789 Β/28-9-99). Ουσιαστικά, επρόκειτο για ένα νομοθέτημα που επέκτεινε και εφάρμοζε για τα παιδιά των «νέων» μεταναστών τη σχετική Υ.Α. του 1993, η οποία προέβλεπε τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων για την ομαλή ένταξη των «παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων» με απόφαση του εκάστοτε νομάρχη.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι στον νόμο 2910/2001 (άρθρο 40 παρ. 1,2 ΦΕΚ 91 Α'/02.05.2001), και στο ευρύτερο πλαίσιο εφαρμογής της ονομαζόμενης «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» γίνονται και αναφορές στο ζήτημα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού –οι πρώτες σχετικές αναφορές εντοπίζονται σε Υ. Α του 1994– χωρίς όμως, όπως βλέπουμε στη συνέχεια, να έχει υπάρξει κάποιο συγκεκριμένο μέτρο ή εφαρμογή (Μαυρομμάτης & Τσιτσελίκης, 2004). Επιπλέον, με τις υπ' αριθμ. 100758/Γ2/29-09-2005 και 120839/Γ2/01-11-2005 εγκυκλίους, οι οποίες έχουν τη βάση τους στα Προεδρικά Διατάγματα 201/98 και 155/78, οι ανήλικοι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μπορούν να εγγραφούν σε όλα τα δημόσια σχολεία της χώρας ακόμη και με ελλιπή στοιχεία (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015). Τέλος, με την ισχύ των άρθρων 3, του ΠΔ 182/84 και 34 του ΠΔ 60/2000 οι μαθητές αυτοί μπορούν να απαλλαγούν από τη βαθμολόγησή τους στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και της Νεοελληνι-

κής Γλώσσας, ενώ ακόμα τους παρέχεται η δυνατότητα να εξεταστούν προφορικά στα υπόλοιπα μαθήματα κατά τον πρώτο χρόνο φοίτησης, καθώς και να προαχθούν στην επόμενη τάξη ή να πάρουν απολυτήριο με χαμηλότερη βαθμολογική βάση (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015).

Νέα σχετική νομοθετική παραγωγή εντοπίζεται περί τα μέσα της δεκαετίας του 2010 οπότε και επανακαθορίζονται οι σκοποί της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» αναφορικά με: α) την εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών, β) την ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού, γ) την εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών, δ) την αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό, ε) τη λήψη μέτρων και τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών που ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο ισότητας και με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, στ) τη δημιουργία κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων και δράσεων διαπολιτισμικού χαρακτήρα που απευθύνονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Υ. Α. 131024/Δ1/8-8-2016 ΦΕΚ 2687 τ Β'/29-8-16).

Τα μέτρα που λαμβάνονται για την επίτευξη των προαναφερθέντων σκοπών προβλέπουν: 1. Τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από καταρτισμένα επιστημονικά στελέχη του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων καθώς και την ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας. 2. α) Τη χρήση εξειδικευμένων για τη μαθητική κοινότητα μεθόδων διδασκαλίας, β) τη λήψη κοινωνικών μέτρων για την υποστήριξη τόσο του μαθητή όσο και του οικογενειακού περιβάλλοντος, γ) την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών για την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, δ) τη λειτουργία δομών εκτός της τυπικής εκπαίδευσης (καλοκαιρινά σχολεία, θερινές κατασκηνώσεις) και τέλος, ε) τη σύνταξη ειδικού υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού στις γλώσσες των κυριότερων μεταναστευτικών πληθυσμών (Υ.Α.131024/Δ1/8-8-2016).

Επιπλέον, λίγο αργότερα, νέα Υ.Α. προβλέπει την ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), ενώ αναγνωρίζει την ανάγκη διαμόρφωσης «ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης» για τους ανήλικους πρόσφυγες που διαμένουν σε δομές φιλοξενίας, με σκοπό να κατακτήσουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Δίνεται μάλιστα η δυνατότητα να ιδρύονται ΔΥΕΠ εντός των κέντρων φιλοξενίας για τις ηλικιακές ομάδες του Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου (Υ.Α. 166646/ΓΔ4/7-10-2016). Επίσης, παρατηρούμε ότι την περίοδο 2017-2019 η νομοθεσία για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (παλιννοστούντες, αλλοδαπούς, Ρομά, πρόσφυγες) είναι κοινή, ενώ κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 2010, ως νέες προσθήκες μπορούμε να θεωρήσουμε τις Υ.Α. 166172/Δ1/7-10-2016, 118066/Δ1/12-7-2017, 120367/Δ1/16-7-2018, και 108909/Δ1/4-7-2019 που σχετίζονται με την εφαρμογή του προγράμματος της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας που εφαρμόζεται από το 2015.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η «ευελιξία» που δείχνει το κράτος στην εκπαίδευση των παιδιών του συγκεκριμένου κύματος προσφύγων και μεταναστών, σχετικά με την παροχή δυνατότητας ίδρυσης και λειτουργίας κρατικών δομών εκπαίδευσης εκτός της τυπικής (μέχρι τώρα) λογικής λειτουργίας. Η συγκεκριμένη απόφαση αποτελεί μία

τομή, ή ίσως και παραβίαση, του «συμπεριληπτικού» θεωρούμενου τρόπου λειτουργίας του δημόσιου σχολείου. Η θέσπιση μιας τέτοιας εναλλακτικής δυνατότητας λειτουργίας θα μπορούσε να αποδοθεί σε λόγους αδυναμίας ανταπόκρισης της διοίκησης της εκπαίδευσης στις νέες ανάγκες (αδυναμία εύρεσης επιπλέον αιθουσών, αδυναμία πρόσληψης επιπλέον και κατάλληλων εκπαιδευτικών, αδυναμία διαχείρισης των έντονων αντιδράσεων για την παρουσία των «ξένων» στο σχολείο κ.λπ.), καθώς και σε αντιδράσεις των ίδιων των προσφύγων και μεταναστών μαθητών και των οικογενειών τους (φόβο απομάκρυνσης από το γκέτο και την όποια ασφάλεια παρέχει, άρνηση των μητέρων να δεχτούν φοίτηση των νηπίων τους κάπου έξω από τον χώρο φιλοξενίας, σε σημεία όπου δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση και εποπτεία, κ.λπ.).

### **Παρατηρήσεις πάνω σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής**

Επισκοπώντας συνολικότερα τα βασικά νομικά κείμενα που παρήχθησαν την περίοδο 1990–2020 αναφορικά με την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και προσφύγων παρατηρούμε κατ’ αρχάς ότι κατά το πρώτο μέρος της (2000–2010), οπότε και έχουμε βασικά άφιξη «παλιννοστούντων» και βαλκάνιων οικονομικών μεταναστών, η λήψη σχετικών αποφάσεων και μέτρων καθυστέρησε σημαντικά, και πάντως περισσότερα από πέντε χρόνια από τις πρώτες αφίξεις (Μαυρομμάτης & Τσιτσελίκης, 2004). Στον αντίποδα, κατά το δεύτερο μέρος της περιόδου (2015–2020), οπότε και έχουμε μαζική αύξηση προσφύγων και μεταναστών από Μέση Ανατολή, Ασία και Αφρική, που δεν επιθυμούν να παραμείνουν στην Ελλάδα, εμφανίζεται υψηλότερος βαθμός ετοιμότητας της Πολιτείας (παραγωγή νομοθεσίας, υλικού κ.λπ.) αναφορικά με την εκπαίδευση των συγκεκριμένων παιδιών. Αυτή η διαφορά μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι, στην περίπτωση των πρώτων, η ελληνική πολιτεία ήρθε για πρώτη φορά αντιμέτωπη με κάτι αντίστοιχο, ενώ στην περίπτωση των δεύτερων ήταν αρκετά εξοικειωμένη. Ωστόσο, όπως αποδείχτηκε στη συνέχεια, όσα ίσχυαν για την πρώτη φάση δεν μπορούσαν να αντιγραφούν και να εφαρμοστούν με επιτυχία στη δεύτερη φάση. Οι λόγοι μπορούν ενδεχομένως να αναζητηθούν στο ότι η κουλτούρα των συγκεκριμένων πληθυσμών βρισκόταν μακριά από την ελληνική/χριστιανική κουλτούρα καθώς και στο ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν επιθυμούσαν να παραμείνουν στην Ελλάδα [transit migrants]. Επιπλέον, ως αιτία της ταχείας αντίδρασης μπορεί να θεωρηθεί και η μεγάλη πίεση που φαίνεται πως ένωθε η ελληνική κοινωνία από την παρουσία ενός τόσο μεγάλου αριθμού πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων στην ελληνική επικράτεια.

Μία ακόμη διαφορά που διαπιστώνεται είναι αυτή του αριθμού και του επιπέδου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται με την εκπαίδευση των συγκεκριμένων παιδιών σε κάθε (υπο)περίοδο. Στην πρώτη, τόσο η διοίκηση της εκπαίδευσης όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ήταν απολύτως απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν την κατάσταση, ενώ υπήρχαν και σημαντικά πολιτικά ερωτήματα αναφορικά με τον βαθμό και τρόπο μετάβασης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από σκληρά αφομοιωτικό σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα αποδέχεται την πολιτισμική διαφορετικότητα και θα εργάζεται για την συμπερίληψη (Σαλιπιγκτής, 2021).

Κατά τη δεύτερη υποπερίοδο, αυτό που παρατηρείται είναι ότι η εμπειρία που είχε κατακτηθεί στη διάρκεια των προηγούμενων χρόνων δεν ήταν σε θέση να δώσει άμεσα καρπούς, κυρίως λόγω του διαφορετικού προφίλ των μαθητών. Εδώ επίσης πρέπει να τονιστεί ότι την υποπερίοδο 2015–2018 δεν υπήρξε μαζική παρουσία των συγκεκριμένων μαθητών στα δημόσια σχολεία –ανάλογη με εκείνη της υποπεριόδου

1990–2000–, αφενός λόγω των αντιδράσεων των τοπικών κοινοτήτων και αφετέρου λόγω των επιφυλάξεων πολλών μεταναστών γονέων, που θεωρούσαν τη φοίτηση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο ως πιστοποίηση της ήττας του να μετακινηθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα σε χώρες της κεντρική Ευρώπης.<sup>1</sup>

Αυτό που πρέπει επίσης να αναφερθεί είναι ότι στα μέσα της δεκαετίας του 2010 υπήρξε ταυτόχρονα ένα σημαντικό τεχνικό και παράλληλα διοικητικό πρόβλημα στον συγκεκριμένο χώρο. Ακόμα και αν η Πολιτεία επιθυμούσε να προσλάβει εκπαιδευτικούς που θα εργάζονταν πάνω στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων μέσα στα σχολεία, αυτό ήταν αδύνατο τη δεδομένη χρονική στιγμή, εξαιτίας των περικοπών στον Κρατικό Προϋπολογισμό λόγω «μνημονίου». Ταυτόχρονα η Ευρωπαϊκή Ένωση επέλεγε να διαθέτει τα (πολλά) χρήματα που είχαν συγκεντρωθεί για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, η δράση των οποίων, –κατά τα πρώτα χρόνια τουλάχιστον–, δεν εποπτευόταν επαρκώς από το ελληνικό κράτος.

Πέραν αυτών, μια σημαντική διαπίστωση που προκύπτει από τη μελέτη του νομοθετικού πλαισίου είναι πως και στις δύο υποπεριόδους η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» αποτέλεσε τον άξονα για τη θεσμοθέτηση μέτρων που θα διευκόλυναν την ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών με πολιτισμικό υπόβαθρο διαφορετικό από το κυρίαρχο. Ωστόσο, το ονομαζόμενο «διαπολιτισμικό σχολείο», όπως θεσμοθετήθηκε από την ελληνική νομοθεσία, κινήθηκε μάλλον στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, και κατά περιπτώσεις της αφομοίωσης, όπως άλλωστε και το ελληνικό δημόσιο σχολείο γενικότερα, καθώς δεν έλαβε υπόψη τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλόγλωσσων μαθητών (Γκόβαρης, 2011). Αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής λειτούργησε με λογικές και πρακτικές «γλωσσικής εμβάπτισης» (Μαυρομάτης & Τσιτσελίκης, 2004, σελ. 131). Η παραπάνω διαπίστωση αφορά τόσο τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές της πρώτης υποπεριόδου, όσο και τους πρόσφυγες και μετανάστες της δεύτερης υποπεριόδου, ενώ μια μικρή διαφοροποίηση (αξιοδότηση των μητρικών γλωσσών, αν και με μάλλον εργαλειακή λογική) παρατηρείται στη δεύτερη υποπερίοδο, καθώς εμφανίζεται υποστηρικτικό υλικό στις μεγάλες μητρικές/πρώτες γλώσσες.

Εδώ αξίζει να γίνει και μια παρατήρηση για τη στάση των κοινοτήτων αναφορικά με διδασκαλία της μητρικής/πρώτης γλώσσας. Φαίνεται πως το ζήτημα αντιμετωπίστηκε χαλαρά έως αδιάφορα εκ μέρους των ελληνικής καταγωγής ανθρώπων από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης αναφορικά με τη ρωσική, αλλά και τα «ρωμαίικα», την ποντιακή διάλεκτο, η οποία μάλλον περιβαλλόταν με κάποια απαξία, ενώ Αρμένιοι, Γεωργιανοί, Αλβανοί, Βούλγαροι κ.α. φαίνεται πως (αρχικά) ήταν διατεθειμένοι να απεμπολήσουν στοιχεία της πολιτισμικής τους κληρονομιάς στο όνομα της ένταξης. Η κατάσταση ήταν κάπως διαφορετική με τους πληθυσμούς της περιόδου 2015–2020, καθώς φαίνεται πως υπήρχε ενδιαφέρον για τη διατήρηση της γλώσσας. Ήταν πολύ συνηθισμένο στους διάφορους χώρους υποδοχής (Κέντρα Υποδοχής και Κέντρα Φιλοξενίας που στεγαζόνταν σε εγκαταλειμμένα στρατόπεδα και άλλες δομές), να γίνονται μαθήματα μητρικής γλώσσας, τα οποία αναλάμβαναν εθελοντικά γονείς που ήταν εκ-

<sup>1</sup> Γ. Μαυρομάτης. Εκτιμήσεις με βάση αφηγήματα μεταναστών γονέων κατά την περίοδο 2016–2018, κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών παρεμβάσεων Μεταπτυχιακών Φοιτητών του ΤΕΕΠΗ–ΔΠΘ στους χώρους φιλοξενίας προσφύγων σε Δράμα και Καβάλα.

παιδευτικοί, μέλη των κοινοτήτων που είχαν ιδιαίτερη σχέση με τη θρησκεία (ισλαμικές αδελφότητες) και ΜΚΟ. Οι τελευταίες μάλιστα παρείχαν και μαθήματα αγγλικής και γερμανικής γλώσσας.

Αξιοσημείωτη είναι ακόμη η κατηγοριοποίηση που φαίνεται να υπήρξε, καθ' όλη την περίοδο που μελετάμε, μεταξύ παλιννοστούντων από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και τέκνα Ελλήνων μεταναστών αφενός, και αλλοδαπών και προσφύγων, αφετέρου. Η διάκριση είναι σαφώς ορατή και επαναλαμβανόμενη σε αποφάσεις ή/και προγράμματα που γενικά αναφέρονται (κυρίως) σε παλιννοστούντες μαθητές (Μάρκου & Γκότοβος, 2003), καθώς ο συγκεκριμένος πληθυσμός θεωρείται δυνάμει μέρος του ελληνικού έθνους, (θεωρείται πως) έχει ελληνικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ παράλληλα πρόθεση όλων των πλευρών φαίνεται πως είναι η παραμονή του στην Ελλάδα.

### Το ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας

Για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παλιννοστούντων/αλλοδαπών και προσφύγων/μεταναστών μαθητών χρησιμοποιήθηκε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, διαφορετικό για κάθε χρονική (υπο)περίοδο και κατηγορία. Στην παρούσα ενότητα θα επιχειρηθεί μια συγκριτική μελέτη του υλικού αυτού, επικεντρώνοντας στον τρόπο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως Γ2, ενώ θα υπάρξουν και παρατηρήσεις αναφορικά με τις οδηγίες που παρέχονταν στους εκπαιδευτικούς.

Για την εκπαίδευση των παιδιών που ήρθαν στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 1990, παρήχθη ειδικό εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών». Αναφερόμαστε κατά κύριο λόγο στη σειρά εγχειριδίων *Γεια Σας και Διηγούμαι και γράφω ιστορίες* που δημιουργήθηκαν από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών.<sup>2</sup> Αντιθέτως, για την εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών που ήρθαν στην Ελλάδα από το 2015 και μετά, προτάθηκε από το ΙΕΠ η χρήση των εγχειριδίων *Καλό ταξίδι, Πάμε στην αγορά, Πού είναι ο φασαριάς και Οι πατημασιές*. Πρόκειται για υλικό που παρήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη», στην αρχική του μορφή το 2005<sup>3</sup> και θεωρήθηκε κατάλληλο για τα συγκεκριμένα παιδιά. Και τα δύο πακέτα εκπαιδευτικού υλικού είχαν παραχθεί λαμβάνοντας υπ' όψιν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και το γεγονός ότι οι μαθητές στους οποίους απευθύνονται δεν έχουν τα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα, ενώ το υλικό που παρήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη» λαμβάνει σοβαρά υπ' όψιν και το μουσουλμανικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Από το 2018 το υλικό που προτεινόταν για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών εμπλουτίστηκε και από υλικό από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» καθώς και από άλλα υλικά.<sup>4</sup>

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι το υλικό που παρήχθη και δόθηκε προς χρήση στα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών της πρώτης υποπεριόδου, συντάχτηκε μετά από μακροχρόνια μελέτη των αναγκών τους, με στόχο τη διευκόλυνση της ένταξής τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στον αντίποδα, για την

<sup>2</sup> Αναρτημένα στο [https://www.keda.uoa.gr/epam/el\\_material\\_presentation.html](https://www.keda.uoa.gr/epam/el_material_presentation.html) (10.7.23)

<sup>3</sup> <https://museduc.gr> -> Εκπαιδευτικά υλικά (10.7.23)

<sup>4</sup> Βλ. <https://iep.edu.gr/el/ekpaideftiko-logismiko-psifaka-vivlia> (3.12.24).

εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών της δεύτερης υποπεριόδου προτάθηκε υπάρχον υλικό, που είχε συνταχθεί με όμοιες λογικές και πρακτικές για τους Θρακιώτες μουσουλμάνους μειονοτικούς μαθητές. Αυτό προφανώς συνέβη εξαιτίας τριών παραγόντων: πρώτον, δεν υπήρχε ο χρόνος και ο προϋπολογισμός για να συνταχθεί νέο υλικό· δεύτερον, το προφίλ των συγκεκριμένων μαθητών ήταν ποικίλο· και τρίτον, λόγω της επιθυμίας των γονέων τους να αναχωρήσουν το συντομότερο δυνατόν, ασχέτως αν το πετύχαιναν ή όχι. Αυτοί οι δύο τελευταίοι παράγοντες οδηγούν σε προβληματισμό αναφορικά για την καταλληλότητα του συγκεκριμένου υλικού, όπως και για το κατά πόσο αυτό μπορούσε –μέσα στο τόσο αρνητικό περιβάλλον που ζούσαν τα παιδιά– να λειτουργήσει ως κίνητρο για την εκμάθηση της ελληνικής. Άλλωστε, είναι γνωστό πως η ύπαρξη κινήτρου διαδραματίζει κεφαλαιώδη σημασία στην εκμάθηση μιας γλώσσας, αλλά και εν γένει στην εκπαιδευτική σταδιοδρομία των μαθητών (Bao & Liu, 2021· Dörnyei, 1990· Ματθαιουδάκη, 2013).

### **Οι διαφορές προσέγγισης που ακολουθούν τα δύο πακέτα υλικών**

Ανάμεσα στα δύο πακέτα εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να εντοπίσει κανείς μια σειρά διαφορών αναφορικά με τη σύνταξη των κειμένων, το λεξιλόγιο, την αισθητική της εικονογράφησης κ.λπ. Ωστόσο, η σημαντικότερη, κατά τη γνώμη μας, διαφορά έχει να κάνει με την προσέγγιση που φαίνεται να κυριαρχεί στο κάθε πακέτο όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής. Πιο συγκεκριμένα, στο υλικό που δημιουργήθηκε για να καλύψει τις ανάγκες των παλιννοστούντων/αλλοδαπών μαθητών απαντούν πολλές δραστηριότητες που λειτουργούν με βάση την εστίαση στον τύπο, δηλαδή φαίνεται να κινούνται στο Μοντέλο του Εποπτικού Μηχανισμού και στη Διδασκαλία Βάσει του Γλωσσικού Εισαγόμενου (ΔΒΓΕ), ενώ στην περίπτωση του υλικού που απευθύνεται στους πρόσφυγες/μετανάστες υπάρχουν σε μεγάλη έκταση ασκήσεις και δραστηριότητες που φαίνεται να κινούνται στη λογική της συμπεριφοριστικής-δομιστικής προσέγγισης.

### **Οι οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς**

Μια ακόμη διαφορά που εντοπίζεται μεταξύ της στάσης που τήρησε το ελληνικό σχολείο αναφορικά με τους παλιννοστούντες/αλλοδαπούς αφενός, και τους πρόσφυγες/μετανάστες μαθητές αφετέρου, βρίσκεται στο συνοδευτικό υλικό και στις οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς.

Στην πρώτη περίπτωση παρατηρούμε ότι, ενώ υπάρχει συνοδευτικό υλικό (βιβλίο δασκάλου, λεξικά, καρτέλες) για τη σειρά των βιβλίων που απευθύνονται σε μικρότερα παιδιά (*Γεια σας*), δεν φαίνεται να έχει παραχθεί –τουλάχιστον δεν εντοπίσαμε εμείς– εκτενές συνοδευτικό υλικό και σχετικές οδηγίες για τη σειρά που απευθύνεται σε διδασκαλία υψηλότερου επιπέδου (*Διηγούμαι και γράφω Ιστορίες*). Αν αυτό ευσταθεί, τότε η συγκεκριμένη απουσία μπορεί να αποδοθεί στο ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης θεωρεί ως δεδομένη αφενός, την ύπαρξη κάποιας βασικής ελληνομάθειας στους μαθητές για την εκπαίδευση των οποίων προορίζεται το συγκεκριμένο υλικό και, αφετέρου, την επάρκεια των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών να διδάξουν την ελληνική, με τη χρήση των συγκεκριμένων εγχειριδίων, στο εν λόγω μαθητικό κοινό.



Στη δεύτερη περίπτωση, παρατηρούμε ότι υπάρχουν εκτενείς οδηγίες για τη διδασκαλία ανά επίπεδο, καθώς και παραδείγματα που κατατοπίζουν τους εκπαιδευτικούς.<sup>5</sup> Το υλικό αυτό συνοδεύεται από μια μεγάλη σειρά επιστημονικών άρθρων που σκοπό έχουν να καταρτίσουν τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση (διαγλωσσικότητα, κείμενα ταυτότητας κ.α.) και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, καθώς και να παρέχουν οδηγίες και προτάσεις αναφορικά με την προσέγγιση των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές και τις οικογένειές τους. Πιο συγκεκριμένα, παρατίθενται πληροφορίες που αφορούν την κουλτούρα και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των κοινοτήτων, τις έμφυλες σχέσεις, την περιγραφή της καθημερινής ζωής τους στα κέντρα φιλοξενίας κ.α.

### Συζήτηση και καταληκτικές παρατηρήσεις

Σε κανένα από τα δύο πακέτα υλικών δεν δηλώνεται ρητά η προσέγγιση που ακολουθείται, ούτε και ο λόγος που προτιμάται η συγκεκριμένη προσέγγιση (αντί άλλης). Ωστόσο, από τον τρόπο δόμησης και από το περιεχόμενο του υλικού καταλήγουμε, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στο ότι:

- στο πακέτο που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι πρόκειται να διδάξουν ελληνικά σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς (πρώτη υποπερίοδος), κυρίαρχη φαίνεται να είναι η λογική της συστηματικής διδασκαλίας της ελληνικής σε ένα σχετικά «σταθερό» πληθυσμό, με σχετικά τακτική φοίτηση και με σκοπό την κατάκτηση της γλώσσας σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Έτσι, φαίνεται πως ο όλος σχεδιασμός του κινείται βασικά στο Μοντέλο του Εποπτικού Μηχανισμού ενώ βασική θέση έχει η Διδασκαλία Βάσει του Γλωσσικού Εισαγόμενου.
- στο πακέτο που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που πρόκειται να διδάξουν ελληνικά σε πρόσφυγες και μετανάστες (δεύτερη υποπερίοδος), κυρίαρχη φαίνεται να είναι η λογική της διδασκαλίας με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση. Αυτό προκύπτει κυρίως από τις οδηγίες και το συνοδευτικό υλικό σε έναν «ρευστό» πληθυσμό, με εκ περιτροπής φοίτηση, με τη διδασκαλία να λαμβάνει χώρα συχνά σε σχήματα που απέχουν από αυτά της τυπικής εκπαίδευσης και να απευθύνεται σε μαθητικά κοινά που δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την κατάκτηση της συγκεκριμένης γλώσσας, καθώς βρίσκονται σε μια διαδικασία πολυεπίπεδης και συνεχούς μετάβασης (Αραμπατζή, 2018). Αναφορικά με το συγκεκριμένο υλικό που προτείνεται, αυτό φαίνεται να ακολουθεί μάλλον μια συμπεριφοριστική-δομική προσέγγιση.

Αναλυτικότερα, παρατηρούμε ότι το Μοντέλο Εποπτικού Μηχανισμού, το οποίο έχει επηρεαστεί από τη γενετική θεωρία του Chomsky, εστιάζει στην κατάκτηση της γλώσσας μέσω του γλωσσικού εισαγόμενου που παρέχεται στους μαθητές. Έτσι, το εισαγόμενο, ως προς τη δομή και το λεξιλόγιο, πρέπει να βρίσκεται ένα επίπεδο παραπάνω από το υπάρχον επίπεδο γλωσσομάθειας των εκπαιδευομένων, να είναι ενδιαφέρον για τους μαθητές, να έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα που θα εστιάζει στη σημασία (Krashen & Terrell, 1983). Σημειώνουμε ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση θεωρεί πως οι δραστηριότητες πρέπει διατηρούν τη συναισθηματική κινητοποίηση των μαθητών σε

<sup>5</sup> Βλ. <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/59-a-thmia> ->ΔΥΕΠ



χαμηλό επίπεδο, ώστε αυτοί να εστιάζουν απρόσκοπτα στην κατανόηση του εισαγομένου (Αγαθοπούλου, 2012· Krashen, 1982· Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου, 2014).

Από την άλλη πλευρά, η Διδασκαλία Βάσει του Γλωσσικού Εισαγόμενου (ΔΒΓΕ) αποτελεί μια προσέγγιση που εστιάζει στη διδασκαλία της γραμματικής (VanPatten 1996, 2002, 2004). Η συγκεκριμένη προσέγγιση απευθύνεται σε αρχάριους μαθητές της γλώσσας στόχου (Γ2) και ακολουθεί συνοπτικά τα εξής στάδια: 1) ρητή διδασκαλία του εκπαιδευτικού αντικειμένου, 2) ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τους τρόπους που ενδείκνυται και αντενδείκνυται να επεξεργαστούν το γλωσσικό εισαγόμενο και 3) ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες Δομημένου Γλωσσικού Εισερχόμενου (ΔΓΕ). Οι δραστηριότητες ΔΓΕ διακρίνονται σε 1) αναφορικού (referential) τύπου, όπου υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση και 2) συναισθηματικού (affective) τύπου. Στην πρώτη περίπτωση υπάρχει μία σωστή ή λάθος απάντηση, ενώ στη δεύτερη οι μαθητευόμενοι εκφράζουν απόψεις, αρέσκειες κτλ. (Benati, 2010· Lee & Benati, 2008).

Όσον αφορά το δεύτερο πακέτο υλικού και την επικοινωνιακή προσέγγιση, παρατηρούμε ότι η εξάσκηση των μαθητών για την κατάκτηση της γλώσσας στόχου γίνεται μέσω δραστηριοτήτων που διαθέτουν στοιχεία ρεαλισμού και ανταποκρίνονται σε αυθεντικές συνθήκες της καθημερινότητάς τους.<sup>6</sup> Δεν υπάρχει ένας προκαθορισμένος και ακριβής τρόπος με τον οποίο δίνονται οι κανόνες στους μαθητές, όπως συμβαίνει στην προσέγγιση του δομισμού-συμπεριφορισμού, αλλά προτιμάται κατά περίπτωση εκείνος που αρμόζει καλύτερα στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Με βάση αυτά, το μάθημα που υλοποιείται με τη χρήση της επικοινωνιακής προσέγγισης δεν αρκείται μόνο στην εξάσκηση του προφορικού λόγου, αλλά αποδίδει σημασία στην κατάκτηση όλων των δεξιοτήτων όπως η κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, οι οποίες εξασκούνται σε ρεαλιστικές δραστηριότητες (Αντωνοπούλου & Μπτσιάκη, 2008). Αυτό που πρέπει να επισημανθεί εδώ είναι ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση, χωρίς να παραμελεί την εκμάθηση των κανόνων της γραμματικής ή του συντακτικού, δίνει έμφαση στην ενεργοποίηση των εσωτερικών διεργασιών των μαθητών που χρειάζονται για την κατάκτηση της γλώσσας στόχου, βασιζόμενη σε σύγχρονες θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση εξαρτάται ως επί το πλείστον από εσωτερικά κίνητρα και διαδικασίες, παρά από τη διδασκαλία αυτή καθαυτή (Bao & Liu, 2021· Ματθαίουδάκη, 2013).

Ειδικότερα για τον γλωσσικό δομισμό, μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί μια από τις παλαιότερες και πιο διαδεδομένες μεθόδους διδασκαλίας, με την εστίαση να στρέφεται στη δομή και τους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα (Ματθαίουδάκη, 2013· Menezes, 2013· Μήτσος, 2004), ενώ ως έναν βαθμό συνδέεται με τις αρχές του συμπεριφορισμού. Εδώ, το γλωσσικό εισαγόμενο είναι το «ερέθισμα», η «απάντηση» είναι η απόκριση που θα δώσει ο διδασκόμενος και η «ενίσχυση» είναι η επιβράβευση του δασκάλου, αν η απάντηση είναι σωστή, ή η επίπληξη, στην περίπτωση που είναι λανθασμένη (Αγαθοπούλου, 2012· Μήτσος, 2004, σελ. 137). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η γλώσσα κατακτιέται μέσω της αυτοματοποιημένης αντίδρασης των μαθητών απέναντι στα διάφορα γλωσσικά φαινόμενα, χωρίς να λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη οι εσωτε-

<sup>6</sup> Πάντως, γενικά, κάτι τέτοιο φαίνεται να αποσιάζει σε κάθε περίπτωση, καθώς ούτε στα πρώτα, ούτε στα δεύτερα υλικά εμφανίζονται συνθήκες ζωής προσφυγικών πληθυσμών. Ενδεχομένως γιατί κάτι τέτοιο δεν θεωρείται αναγκαίο ή σκόπιμο. Εκπαιδευτικά υλικά που να λαμβάνουν υπ' όψιν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, τις συνθήκες ζωής και τις ανάγκες των συγκεκριμένων πληθυσμών παρήχθησαν από το έργο PRESS (ΕΑΠ), ενώ εδώ μπορούμε να συμπεριλάβουμε και το Βαλιτσάκι του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, και τη σειρά Εντάξει της ΜΕΤΑδρασης.

ρικές διεργασίες από την πλευρά τους (Ματθαιουδάκη, 2013· Menezes, 2013· Μήτσος, 2004).

Στο σημείο αυτό, δεν μπορούμε να μην αναφερθούμε και στην έντονη κριτική που δέχτηκε η θεωρία του συμπεριφορισμού και κατ' επέκταση του δομισμού στον χώρο της εκμάθησης της γλώσσας (Chomsky, 1966· Ματθαιουδάκη, 2013· Menezes, 2013). Η βασική ένσταση της κριτικής αυτής θεμελιώνεται στο ότι στον συμπεριφορισμό η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μιμητική διαδικασία και δεν λαμβάνονται υπόψη οι ψυχικές διεργασίες των μαθητών, ενώ το κύριο πρόβλημα φαίνεται πως προκύπτει από τη δυσκολία των εκπαιδευόμενων να εφαρμόσουν τα όσα είχαν μάθει σε ρεαλιστικές επικοινωνιακές συνθήκες. Για αυτόν τον λόγο αντενδείκνυται ως αποκλειστική μέθοδος στην εκμάθηση της γλώσσας (Richards & Rodgers, 2001).

Εν κατακλείδι, τα όσα καταθέτουμε σε αυτό το άρθρο αποτελούν προϊόν μιας αρχικής μελέτης νομικών κειμένων και εκπαιδευτικού υλικού. Δεδομένου μάλιστα ότι σε καμία περίπτωση δεν υπήρξαν ρητές δηλώσεις των δημιουργών για το σκεπτικό που ακολουθήθηκε και το μοντέλο που εφαρμόστηκε, είναι προφανές πως οι διαπιστώσεις χρειάζονται περισσότερη επεξεργασία, ώστε να επιβεβαιωθούν ή να διαψευστούν και πάντως, μελέτη και χρόνο που ξεπερνούν κατά πολύ το πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας. Όσον, δε, αφορά την αποτελεσματικότητα και περαιτέρω, την καταλληλότητα της κάθε επιλογής, εκτίμησή μας είναι ότι αυτή δεν είναι δυνατόν να διαπιστωθεί, καθώς, πέρα από το ότι αγνοούμε το πώς ακριβώς χρησιμοποιήθηκε/διδάχτηκε το κάθε υλικό, παρατηρούμε ότι, στην μεν πρώτη περίπτωση δεν υπήρξε ομάδα ελέγχου, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η ρευστότητα του σχήματος περίπου απαγορεύει κάποια σχετική διερεύνηση.

## Βιβλιογραφία

- Αγαθοπούλου, Ε. (2012). Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2. Διαδρομές στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=312>.
- Αντωνοπούλου, Ν. & Μπτσιάκη, Μ. (2008). Πρακτικές εφαρμογές στην επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία. Στο Π. Ξωχέλης (Επιμ.), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη Χρήση των Σχολικών Βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία* (σελ. 9–55). Λιθογραφία. [https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri\\_glossa/synedrio/dimosieuseis/xrisi\\_sxolikon\\_vivlion\\_diapolitismiki.pdf](https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/xrisi_sxolikon_vivlion_diapolitismiki.pdf).
- Αραμπατζή, Β. (2018). Πολιτισμός, πολιτική των συνόρων και εκπαίδευση: Ο λόγος των εμπλεκόμενων φορέων αναφορικά με την εκπαίδευση πληθυσμών που βρίσκονται σε κατάσταση διέλευσης συνόρων (transit migration) στην Ελλάδα το 2018 (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Bao, Y. Y. & Liu, S. Z. (2021). The influence of affective factors in second language acquisition on foreign language teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 463–470. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.93030>.
- Benati, A. (2010). Grammar instruction and processing instruction in second language acquisition. *Journal of Applied Linguistics*, 26, 43–58. (Ετήσια έκδοση της Ελληνικής Εταιρίας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας).
- Γκόβαρης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Διάδραση.
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the Theory of Generative Grammar*. Mouton.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*, 40(1), 45–78.
- Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 128–151.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S. D., & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Prentice Hall Europe.
- Lee, J. F. & Benati, A. (2008). *Grammar Acquisition and Processing Instruction: Secondary and Cumulative Effects*. Multilingual Matters.
- Μάρκου, Γ. Π. & Γκότοβος, Α. Ε. (2011). Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος Α: Γενική περιγραφή. ΙΠΟΔΕ.
- Ματθαίουδάκη, Μ. (2013). Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων. <https://docplayer.gr/2563892-Arthro-o-shediasmos-toy-xenoglossoy-mathimatos-protaseis-sta-plaisia-ton-syghronon-proseggiseon.html>.

- Μαυρομμάτης, Γ. & Τσιτσελίκης, Κ. (2004). Η εκπαίδευση των μεταναστών στην Ελλάδα 1990-2003: Πολιτικές και πρακτικές. Στο Μ. Παύλου & Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη* (σελ. 121-140). Κριτική-ΚΕΜΟ.
- Μήτσος, Ν. (2004). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη. Gutenberg.
- Menezes, V. (2013). Second language acquisition: Reconciling theories. *Open Journal of Applied Sciences*, 3, 404-412. <http://dx.doi.org/10.4236/>
- Παπαδοπούλου, Δ. & Αγαθοπούλου, Ε. (2014). Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. *Εκπαίδευση αλλοδαπών & παλιννοστούντων μαθητών*, Εκπαιδευτικό υλικό. [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/37-b5-papadopoulou?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-34-09/37-b5-papadopoulou?showall=1)
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. [2<sup>nd</sup> Edition]. Cambridge University Press.
- Σαλπικτής, Α. (2021). *Ο πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής στο δημόσιο ελληνικό δημοτικό σχολείο: ο λόγος της Διδακτικής Ομοσπονδίας Ελλάδας κατά την περίοδο 1990-2010* (Διδακτορική Διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Ablex.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52, 755-803.



# Παιδαγωγικός λόγος για ένα δημοκρατικό σχολείο την περίοδο του Μεσοπολέμου. Εκπαιδευτικά και εθνικά διακυβεύματα

Δέσποινα Καρακατσάνη & Παυλίνα Νικολοπούλου

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Στην ανακοίνωσή μας παρουσιάζουμε τις προσπάθειες για την επιστημονική θεμελίωση της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, για τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και τη δημιουργία ενός σχολείου περισσότερο αποτελεσματικού, δημοκρατικού και δίκαιου. Οι προσπάθειες αυτές είχαν ως σκοπό τους την προσαρμογή του εκπαιδευτικού θεσμού στις νέες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που προέκυψαν από την εισροή ενάμισι περίπου εκατομμυρίου προσφύγων σε μια φτωχή, υποανάπτυκτη και ουσιαστικά μη βιομηχανοποιημένη χώρα μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή το 1922. Για την εργασία μας στηριχθήκαμε στη μελέτη πρωτογενών αρχειακών πηγών που εντοπίστηκαν στο Αρχείο του Πανεπιστημίου Αθηνών και στα Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), καθώς και σε επιστημονικά συγγράμματα και σε υλικό από τα παιδαγωγικά περιοδικά της δεκαετίας του 1930. Τα στοιχεία που προέκυψαν από την εμπειρική μας έρευνα αναλύθηκαν με την ερμηνευτική μέθοδο η οποία χρησιμοποιείται εκτεταμένα στις κοινωνικές επιστήμες.



## Λέξεις-κλειδιά:

Παιδαγωγική, παιδολογικό κίνημα, πρόσφυγες

## Εισαγωγή

Το 1922 σηματοδοτεί για την Ελλάδα το οριστικό τέλος της Μεγάλης Ιδέας και την αρχή του Μεσοπολέμου (Ιστορία του ελληνικού έθνους, 1978, σελ. 286). Η Μικρασιατική καταστροφή και η υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών<sup>1</sup> (Βαρλάς, 2005, σελ. 218–220) που πραγματοποιήθηκε βάσει της ελληνοτουρκικής σύμβασης του 1923 είχαν ως αποτέλεσμα να προσδιοριστούν σαφώς δύο σημαντικά στοιχεία της ταυτότητας του ελληνικού κράτους. Το πού θα ήταν τα σύνορά του και ποιους πληθυσμούς θα περιλάμβανε (Clogg, 1993, σελ. 176). Οι παλιές ιδεολογίες απέμειναν γράμμα κενό και στη χώρα ξεκίνησε μια επίπονη προσπάθεια ανασύνθεσης της εθνικής ταυτότητας και επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου της εθνικής ιδεολογίας (Νούτσος, 2007, σελ. 233–241).

<sup>1</sup> Με βάση τη Συμφωνία της υποχρεωτικής ανταλλαγής πληθυσμών που υπογράφηκε στη Λωζάννη τον Ιανουάριο του 1923 περισσότεροι του ενός εκατομμυρίου Έλληνες πρόσφυγες από την Τουρκία θα μετακινούνταν υποχρεωτικά στην Ελλάδα και θα μπορούσαν να εγκατασταθούν στα οικόματα και τις γεωργικές εκτάσεις των 400.000 περίπου μουσουλμάνων Ελλήνων πολιτών, οι όποιοι έπρεπε να ταξιδέψουν προς την αντίθετη κατεύθυνση βάσει της συμφωνίας.

Η παγκόσμια κρίση που θα ξεσπάσει την εποχή του Μεσοπολέμου, η παρακμή του διεθνούς εμπορίου και το άφθονο φθινό εργατικό δυναμικό που προήλθε από τη εισροή ενάμισι περίπου εκατομμυρίου προσφύγων σε μια φτωχή, υποανάπτυκτη και ουσιαστικά μη βιομηχανοποιημένη χώρα συντείνουν στη σταδιακή επικράτηση μιας εθνικής αστικής τάξης, προσανατολισμένης προς παραγωγικές δραστηριότητες. Στον Μεσοπόλεμο συντελείται μία βαθμιαία μετάβαση της ελληνικής οικονομίας από το εμπορευματικό-διαμετακομιστικό στάδιο, όπου οι προκαπιταλιστικές μορφές διαδραματίζουν ακόμα σημαντικό ρόλο, στο καπιταλιστικό στάδιο με τη δημιουργία του βιομηχανικού τομέα, ενώ ταυτόχρονα σημειώνεται μια όλο και μεγαλύτερη διείσδυση του κεφαλαίου στις αγροτικές οικονομικές διαδικασίες (Σβορώνος, 2006, σελ. 26). Η εκβιομηχάνιση, έστω και με δειλά και ασταθή βήματα, θα εξελιχθεί για πρώτη φορά στην ελληνική ιστορία, με συνεχή ρυθμό επί είκοσι χρόνια περίπου (Τσουκαλάς, 1986, σελ. 19). Η εθνική αυτή αστική τάξη θα προσπαθήσει κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου να αρθρώσει ένα εθνικό πρόγραμμα εγχώριας ανάπτυξης, ενώ ταυτόχρονα την ίδια περίοδο δημιουργείται ο πυρήνας μιας εργατικής βιομηχανικής τάξης, αδύναμης και μη συνειδητοποιημένης ακόμα, που όμως θα επηρεάσει καθοριστικά τις εξελίξεις σε πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο στα επόμενα χρόνια (Σβορώνος, 2006, σελ. 28).

Οι δύο πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα αποτελούν για τη νεότερη Ελλάδα περίοδο σημαντικής προόδου, αλλά και επαναπροσέγγισης του εθνικού ζητήματος. Εντός ενός ευρωπαϊκού πλαισίου όπου ο ιμπεριαλισμός και η διεθνής αντιπαλότητα αυξάνονταν και θα οδηγούσαν σε παγκόσμιο πόλεμο, τα κράτη και τα καθεστώτα προσπαθούσαν να ενισχύσουν τον κρατικό πατριωτισμό (Hobsbawm, 1994, σελ. 130–131). Καθώς οι δομές της ελληνικής κοινωνίας, έστω και αργά, άλλαζαν περνώντας από τις σταθερές κοινωνικές δομές των αγροτικών πληθυσμών στην κινητική και ανώνυμη μαζική κοινωνία των αστικών κέντρων, η εκπαίδευση γινόταν απολύτως απαραίτητη και επιβλήθηκε η υποχρεωτικότητά της, αφού ήταν η μόνη που μπορούσε να μειώσει τον αναλφαβητισμό και να προσδώσει εκείνες τις ικανότητες που η νέα κοινωνική οργάνωση απαιτούσε (Gellner, 1992, 69–70).

### **Η εδραίωση και η θεμελίωση της Παιδαγωγικής στο ελληνικό πλαίσιο**

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα, οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η γλωσσολογία, η ανθρωπολογία και εθνολογία) θεσμοποιούνται ως ακαδημαϊκοί επιστημονικοί κλάδοι. Την ίδια εποχή η Παιδαγωγική, που ανήκει στον τομέα των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, βρίσκει και αυτή μια θέση στα πανεπιστήμια (Hofstetter & Schneuwly, 2004, σελ. 107–109). Η εγκαθίδρυση της νέας επιστήμης συνδέεται με τη δυνατότητα να παραχθούν γνώσεις που να μην είναι αυστηρά χρηστικές, απλά εργαλεία της διδασκαλίας, αλλά να αποτελέσουν ένα σώμα γενικότερων παιδαγωγικών γνώσεων που θα είναι απαραίτητες για την εξάσκηση του επαγγέλματος (Gautherin, 2002, σελ. 102–103). Πρώτον, η επιστήμη της Παιδαγωγικής, 2) η κρατική μέριμνα για την εκπαίδευση και 3) η βελτίωση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών είναι οι τρεις παράγοντες που αλληλοεπιδράσαν αμοιβαία δημιουργώντας το κατάλληλο κοινωνικό και εννοιολογικό πλαίσιο που επέτρεψε την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής σκέψης (Green, 2010, σελ. 88).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ένταξη της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο δεν απαντούσε σε καμία ζήτηση-απαίτηση του ακαδημαϊκού χώρου, ούτε του κόσμου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή της κοινωνίας. Ήταν η πολιτική θέ-

ληση για μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και μόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ικανοποιηθούν πολιτικοί στόχοι εκδημοκρατισμού της κοινωνίας μέσω της εξάπλωσης του λαϊκού σχολείου, αυτή που οδήγησε, με τη βοήθεια της κεντρικής διοίκησης, στην ένταξη της Παιδαγωγικής στα Πανεπιστήμια (Mayeur, 2004, σελ. 581–582).

Έχει ενδιαφέρον να μελετήσουμε την εξέλιξη και την πορεία της Παιδαγωγικής εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού χώρου και να τις συσχετίσουμε με τα ιδεολογικά και εθνικά διακυβεύματα για τον ρόλο της εκπαίδευσης και του σχολείου γενικότερα την ίδια εποχή.

Στην αρχή της δεύτερης δεκαετίας του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Ελλάδα ιδρύεται το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαιδύσεως (ακαδ. έτος 1910–1911) για την παιδαγωγική και διδακτική μόρφωση τόσο των εν ενεργεία, όσο και των μελλοντικών λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης (Αιτιολογική Έκθεση, 1910, σελ. 122). Το ιδρυτικό νομοσχέδιο φέρνει την υπογραφή του Ανδρέα Παναγιωτόπουλου ως υπουργού των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως και πρώτος διευθυντής του υπήρξε ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος (Ν. ΓΨΗΨ/1910). Η ίδρυση και λειτουργία του υπήρξε σταθμός για τα εκπαιδευτικά πράγματα και ήταν η αρχή για να εγκατασταθεί εκ νέου η Παιδαγωγική στο ακαδημαϊκό στερέωμα της χώρας μετά την απομάκρυνσή της από το Πανεπιστήμιο δέκα χρόνια πριν.

Η ίδρυση του Διδασκαλείου της Μέσης Εκπαίδευσης συνάντησε την αντίθεση των δύο εκ των τριών καθηγητικών σχολών του Πανεπιστημίου Αθηνών, της Φιλοσοφικής και της Θεολογίας, οι καθηγητές των οποίων υποστήριξαν την ανάγκη επανίδρυσης της έδρας της Παιδαγωγικής (ΠΣΦΣΠΑ, ΠΣΘΣΠΑ & ΠΣΦΜΣΠΑ, 1910). Η αντίδραση αυτή σηματοδότησε την εκ νέου έναρξη των προσπαθειών για ένταξη της Παιδαγωγικής ως επιστήμης ισότιμης με τις άλλες εντός του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η έδρα της «Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής» ιδρύθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, οριστικά, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Ν. ΓΩΚΕ, 1911), στην ιστορική συγκυρία των βαλκανικών πολέμων και κλήθηκε να συμβάλει στη γενικότερη «ανορθωτική προσπάθεια του έθνους». Αποτέλεσε μία από τις τριάντα τρεις έδρες που με βάση το Νέο Οργανισμό (Νόμο) του 1911, ιδρύθηκαν ή πληρώθηκαν εκ νέου στα δύο πανεπιστήμια, στο Εθνικό και στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Ο Οργανισμός του 1911 αποτέλεσε μία προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του ρόλου του Πανεπιστημίου, το οποίο κλήθηκε να συμβάλει στις προσπάθειες για πρόοδο, προετοιμάζοντας επιστήμονες που θα υπηρετούσαν την αστική ανάπτυξη της χώρας. Οι νέες έδρες που ιδρύθηκαν, μεταξύ αυτών και της Παιδαγωγικής, σχετίζονται με τις προσπάθειες της ελληνικής αστικής τάξης για την οργάνωση μιας σύγχρονης διοίκησης και εκπαίδευσης, κατά τα πρότυπα της Δύσης (Βρυχεία & Γαβρόγλου, 1982). Πρώτος καθηγητής της έδρας εκλέχθηκε ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος, ο οποίος παρέμεινε σε αυτήν για περισσότερα από τριάντα χρόνια καθορίζοντας την παιδαγωγική σκέψη στη χώρα.

Από την έδρα «Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής» του Πανεπιστημίου Αθηνών ο Ν. Εξαρχόπουλος προσπάθησε την περίοδο αυτή να θέσει την Παιδαγωγική σε επιστημονικές βάσεις και να μελετήσει με τη βοήθειά της την ελληνική πραγματικότητα, με απώτερο σκοπό τα αντικειμενικά πορίσματα των ερευνών του να συμβάλουν μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού στην γενικότερη προσπάθεια αστικής ανάπτυξης της χώρας. Επιπρόσθετα, η έδρα της «Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής» πρόβαλλε τα στοιχεία εκείνα που μπορούσαν να συγκροτήσουν την εθνική ταυτότητα και πρότεινε την ανάδειξη



και τη συστηματική καλλιέργειά τους σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έδρα πρότεινε το περιεχόμενο της εθνικής ιδεολογίας που θα αποτελούσε αντικείμενο διδασκαλίας και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Δεμερτζής, 1994, σελ. 87).

### Η αυτονόμηση

Στις 9 Ιουλίου του 1922, κι ενώ η προσοχή όλων ήταν στραμμένη στο μικρασιατικό μέτωπο, ψηφίστηκε με «συνοπτικές» διαδικασίες ο νέος Οργανισμός του Πανεπιστημίου Αθηνών, που έφερε στη Βουλή ο υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Πέτρου Πρωτοπαπαδάκη και καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Κωνσταντίνος Πολυγένης, με τη μορφή του Νόμου 2905 (Ν. 2905/1922). Σε μία στιγμή αδυναμίας της εκτελεστικής εξουσίας, με τα διαδραματιζόμενα στο μικρασιατικό μέτωπο να κυριαρχούν στην πολιτική ζωή της χώρας και με έναν επιφανή πανεπιστημιακό στην ηγεσία του υπουργείου Παιδείας, το καθηγητικό σώμα πέτυχε τη διεύρυνση της αυτονομίας του Πανεπιστημίου και την ενίσχυση της θέσης των τακτικών καθηγητών (Γαβρόγλου, Καραμανωλάκης & Μπάρκουλα, 2014, σελ. 210). Ο Εξαρχόπουλος, ο οποίος συμμετείχε στην επιτροπή για την προετοιμασία του νέου πανεπιστημιακού Οργανισμού, θα υποστηρίξει ως κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής ότι το νέο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του ανώτατου ιδρύματος δεν αποτελούσε απλώς μια κωδικοποίηση διατάξεων οι οποίες ήδη υπήρχαν και ήταν σε ισχύ, αλλά εισήγαγε νέους θεσμούς, οι οποίοι συντελούσαν στην ανάπτυξη της επιστήμης.<sup>2</sup> (Πρακτικά Συγκλήτου, 1921–1922, σελ. 324).

Ο Νόμος 2905 όριζε 22 τακτικές και πέντε έκτακτες αυτοτελείς έδρες για τη Φιλοσοφική Σχολή. Μία από τις τακτικές έδρες ήταν και αυτή της «Παιδαγωγικής». Μία δεκαετία αργότερα από τη στιγμή της οριστικής εγκατάστασης της έδρας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ο Εξαρχόπουλος πέτυχε τη μετονομασία της έδρας της «Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής» σε έδρα «Παιδαγωγικής». Η μετονομασία δεν ήταν τυχαία. Σηματοδοτούσε τη φιλοδοξία του κατόχου της για την ανάπτυξη ενός επιστημονικού κλάδου, αυτόνομου και ανεξάρτητου από τη Φιλοσοφία (ΠΣΦΣΠΑ, 1958, σελ. 392).

### Ένας νέος κόσμος

Κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων δεκαετιών του 20<sup>ου</sup> αιώνα (1907–1928), ο πληθυσμός της Ελλάδας μεταβαλλόταν συνεχώς. Μία ευρύτερη πληθυσμιακή κινητικότητα χαρακτήριζε την περίοδο αυτή ως αποτέλεσμα των εδαφικών επεκτάσεων, αλλά και της εισροής ελληνικών πληθυσμών από άλλες χώρες της ευρύτερης περιοχής. Οι δύο βαλκανικοί πόλεμοι είχαν ως αποτέλεσμα να αυξηθεί κατά 70% περίπου η έκταση των εθνικών εδαφών και να διπλασιαστεί σχεδόν ο πληθυσμός της χώρας, με ισχυρή όμως παρουσία εθνικών και θρησκευτικών μειονοτήτων, Σλάβων και Τούρκων, στα νεοαποκτημένα εδάφη (Clogg, 1993, σελ. 155).

Η μικρασιατική καταστροφή και οι ανταλλαγές πληθυσμών που την ακολούθησαν είχαν ως αποτέλεσμα τη μαζική εισροή χριστιανών προσφύγων στα ελληνικά εδάφη. Στο τέλος του Ιανουαρίου του 1923, μία χωριστή συνθήκη που υπογράφηκε μεταξύ

<sup>2</sup> «...δεν είναι απλή κωδικοποίησης του υπάρχοντος ο Οργανισμός, αλλά δι' αυτού εισάγονται νέοι θεσμοί και πράγματα εν γένει άτινα θα συντελέσωσι προς ανακαίνισιν της παρ' ημίν επιστήμης. Τούτο πρέπει να τονισθή εις την έκθεσιν, ότι δια του Οργανισμού εισερχόμεθα εις νέον επιστημονικόν βίον».

Ελευθέριου Βενιζέλου και Ισμέτ Ινονού, καθόριζε ότι έπρεπε να γίνει μία «αναγκαστική ανταλλαγή Τούρκων πολιτών Ορθοδόξου θρησκείματος εγκατεστημένων σε τουρκικό έδαφος και Ελλήνων πολιτών Μουσουλμανικού θρησκείματος εγκατεστημένων σε ελληνικό έδαφος». Ήταν η πρώτη υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών στην παγκόσμια ιστορία (Κρητικός, 2007, σελ. 354). Η επιλογή του θρησκείματος ως βασικού κριτηρίου εθνικότητας δημιούργησε σημαντικά προβλήματα και μεγάλη ανθρώπινη δυστυχία, καθώς σημαντικές πληθυσμιακές μειονότητες Τουρκόφωνων Ορθοδόξων χριστιανών της Μικράς Ασίας, οι καραμανλίδες, συμπεριλήφθηκαν στην ανταλλαγή, ενώ πολλοί απ' αυτούς, ιδιαίτερα οι γυναίκες, δεν μιλούσαν καθόλου ελληνικά. Αντίστοιχα, εξαναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την Κρήτη οι Ελληνόφωνοι Μουσουλμάνοι, απόγονοι χριστιανών, οι οποίοι είχαν μαζί με εξισλαμιστεί τον 17<sup>ο</sup> αιώνα.

Αν και υπάρχει μία αβεβαιότητα για τους ακριβείς αριθμούς, η απογραφή του 1928 κατέδειξε ότι στην Ελλάδα είχαν εγκατασταθεί 1.104.216 πρόσφυγες από την Τουρκία, 58.526 πρόσφυγες από την Ρωσία, ο σημαντικότερος όγκος των οποίων ήταν Πόντιοι που έφτασαν στην Ελλάδα μετά την Οκτωβριανή επανάσταση και 49.027 πρόσφυγες από τη Βουλγαρία, οι οποίοι κατέφυγαν στην Ελλάδα μετά τους βαλκανικούς πολέμους, στο πλαίσιο μιας εθελοντικής ανταλλαγής πληθυσμών, που ξεκίνησε το 1919 και διήρκεσε αρκετά χρόνια. Ο συνολικός πληθυσμός της χώρας μεταξύ 1907 και 1928 υπερδιπλασιάστηκε (Βαρλάς, 2005, σελ. 207). Οι πρόσφυγες, ελληνικής καταγωγής οι περισσότεροι, τόνωσαν το ελληνικό στοιχείο, καθιστώντας το πλειοψηφικό στις περιοχές εγκατάστασής τους, ιδιαίτερα στη Μακεδονία και τη Θράκη (Clogg, 1993, σελ. 178–180). Με βάση την απογραφή του 1928, στη χώρα διαβιούσαν Ορθόδοξοί Έλληνες σε ποσοστό 93,80% καθώς η υποχρεωτική ανταλλαγή εξασφάλισε την ομοιογένεια του πληθυσμού της Ελλάδας σε μεγάλο βαθμό (Κρητικός, 2007, σελ. 365).

Στόχος της εθνικής κρατικής πολιτικής αποτέλεσε η «ομογενοποίηση» των πληθυσμών και η εξάλειψη των ετεροτήτων, πολιτική η οποία συνδέθηκε με την επιδίωξη της σταθερότητας και της προόδου της χώρας (Κρητικός, 2007, σελ. 370). Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί κλήθηκαν να συμβάλουν στην κατασκευή κοινής εθνικής ταυτότητας και στην καλλιέργεια εθνικής συνείδησης (Λέκκας, 1992, σελ. 118).

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών ως ο ύψιστος εκπαιδευτικός θεσμός του κράτους, στο οποίο από την ίδρυσή του κιάλας είχε δοθεί, εκτός από τον επιστημονικό, και ένας ιδεολογικός, πολιτικός άμεσα εθνικός χαρακτήρας, πρόβαλλε τον εθνικό του ρόλο και τη συμμετοχή των καθηγητών και των φοιτητών του στην εθνική προσπάθεια.<sup>3</sup> (Τα κατά πρυτανείαν Σπυρίδωνος Π. Λάμπρου, 1911–1912, σελ. 28). Το Πανεπιστήμιο σύμφωνα με τον κάτοχο της έδρας της Παιδαγωγικής αποτελούσε ίδρυμα όχι μόνο προαγωγής των επιστημών αλλά και κέντρο εθνικής αγωγής (Εξαρχόπουλος, 1934, σελ. 9).

Επιστήμη που θεωρήθηκε απαραίτητη για την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού, η Παιδαγωγική κλήθηκε να προτείνει τους προσφορότερους τρόπους για τη δημιουργία κοινής εθνικής ταυτότητας στους νέους πληθυσμούς που

<sup>3</sup> «Πράγματι το Πανεπιστήμιο εφάνητο διανοιγόμενον προς νέους ορίζοντας Ελλάδος μεγάλης και μετά πάροδον ολίγων μηνών αληθώς αι νύλαι αυτού αι πάντοτε ανοικταί εις την επιστήμην, αλλ' ουδέποτε κλεισθείσαι εις την ηχώ των πατριωτικών πόθων εκλείσθησαν προς ώραν εις τα διδάγματα της επιστήμης και ανεπετάσθησαν εις τους φρουρούς της πατρίδος. [...] Οι δε ημέτεροι μαθηταί αντί να παρακάθηνται εις τους πόδας ημών ροφώντες τα νόματα διδασκαλίας επιστημονικής ετράπησαν, ακολουθούντες το πολεμικόν κέλευσμα της πατρίδος, εις τα πεδία των μαχών, αγωνιζόμενοι και πίπτοντες υπέρ του μεγαλείου του έθνους. Ούτω και το Πανεπιστήμιον συμμετέσχε του μεγάλου εθνικού αγώνος υπό παντοίαν έποψιν και δύναται να καυχήθι ότι συναπειργάσατο μετά του λοιπού έθνους τας νίκας της φυλής, αίτινες εμεγάλυναν και εδόξασαν την πατρίδα.»

εντάχθηκαν στο ελληνικό κράτος με τη λήξη των πολέμων, καθώς και να προετοιμάσει κατάλληλα τους μελλοντικούς δασκάλους του έθνους. Γιατί, σύμφωνα με το απόφθεγμα του Lassow, το οποίο ο Εξαρχόπουλος προτάσσει στην επί υφηγεσία διατριβή του: «Λαός παράγων διδασκάλους αξίους της εαυτών αποστολής και διατηρών αυτούς εν δράσει αποδεικνύει διά τούτου την ικανότητά του προς πάσαν περαιτέρω πρόοδον και την ύψιστην ισχύν προς διατήρησιν αυτού» (Εξαρχόπουλος, 1907, σελ. 44-48).

Αναμενόταν ότι η Παιδαγωγική θα πρότεινε και θα νομιμοποιούσε, με βάση τα «αντικειμενικά» και «έγκυρα» πορίσματα των ερευνών της, παιδαγωγικές πρακτικές που θα συνέβαλλαν στη μετάδοση της εθνικής ιδεολογίας και στη δημιουργία εθνικής ταυτότητας στους μαθητές. Θα υποδείκνυε την ύλη που θα επιλεγόταν και τον τρόπο που θα προσφερόταν στα παιδιά όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, με γνώμονα τις ανάγκες και τις δυνατότητες της παιδικής ηλικίας, όπως αυτές θα σκιαγραφούνταν και θα καταγράφονταν από τις παιδαγωγικές έρευνες, ώστε μέσω της εκπαίδευσης να συντελεστούν οι διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και της εθνικής ταύτισης (Κόκκινος, 1994, σελ. 152).<sup>4</sup> Θα συνέβαλε στην οικοδόμηση της ισότητας μεταξύ των πολιτών, οι οποίοι θα εξελίσσονταν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού συστήματος, ανάλογα με τις ικανότητες και τα προσόντα τους (Εξαρχόπουλος, 1950, σελ. 318).

### **Παιδαγωγική: Μία αυτόνομη επιστήμη κατά το πρότυπο των θετικών επιστημών**

Ο Εξαρχόπουλος, κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, επιχειρήσε να θεμελιώσει στο Πανεπιστήμιο Αθηνών την Παιδαγωγική ως επιστημονικό κλάδο, αυτόνομο, ανεξάρτητο από τη Φιλοσοφία και ισότιμο με τους άλλους, στη βάση του παιδολογικού επιστημονικού παραδείγματος.

Επρόκειτο για ένα μεταρρυθμιστικό κίνημα το οποίο αναπτύχθηκε στα τέλη του 19ου–αρχές 20<sup>ου</sup> αιώνα στον δυτικό κόσμο και προσπάθησε να συνθέσει τις μελέτες για το παιδί που πραγματοποιούσαν διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι και να τις ενσωματώσει μέσα σε ένα θετικιστικό μοντέλο της επιστήμης, αποτελώντας μια ολοκληρωμένη επιστήμη του παιδιού (Λαμπαδάριος, 1916, σελ. 6–7). Οι προσπάθειες επιστημονικοποίησης της Παιδαγωγικής κατά το πρότυπο των θετικών επιστημών θεμελιώνονταν φιλοσοφικά στον Θετικισμό και αφορούσαν κυρίως τη μέθοδο έρευνας του φαινομένου της αγωγής, δηλαδή την παραγωγή μιας επιστημονικής παιδαγωγικής θεωρίας (Claparède, 1916, σελ. 71).

Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, τα σημαντικότερα επιτεύγματα της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής κίνησης ήταν: α) η διαμόρφωση νέων μεθόδων επιστημονικής έρευνας και β) η μετατόπιση του κέντρου βάρους του παιδαγωγικού προβληματισμού και της έρευνας. Κύρια μέθοδο επιστημονικής έρευνας αποτελούσε πλέον το πείραμα και στο κέντρο των ερευνητικών προσπαθειών της νέας παιδαγωγικής έχει τεθεί το παιδί. Η πειραματική μελέτη της «φύσης» του παιδιού, τόσο της σωματικής, όσο και της ψυχικής, καθώς και των συνθηκών υπό τις οποίες το παιδί εργάζεται, πίστευε ότι θα οδηγήσουν στην επίλυση των παιδαγωγικών προβλημάτων και σε αυτή την κατεύθυν-

<sup>4</sup> «Ως εθνική ταυτοποίηση εννοούμε τη διαδικασία δόμησης της προσωπικότητας πάνω στην αντίληψη ότι η βαθύτερη 'έγκληση' του ατόμου –η συγκρότηση του δηλαδή σε υποκείμενο κοινωνικά και πολιτικά προσδιορισμένο, κατά την αλτουσεριανή έννοια του όρου– είναι ακριβώς το γεγονός ότι το άτομο αποτελεί στοιχείο του εθνικού οργανισμού.»

ση σημαντική ήταν η συμβολή της παιδολογικής έρευνας (Εξαρχόπουλος, 1923, θ').

Κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου επιδίωξε και πέτυχε τη δημιουργία μιας σειράς από θεσμούς που θα πλαισίωναν την έδρα και θα συνέβαλαν στη θεμελίωση της επιστημονικής παιδαγωγικής.

Το σημαντικότερο μέτρο, κατά τον ίδιο, που έπρεπε να ληφθεί, το οποίο και επανειλημμένα είχε ζητήσει από την Πολιτεία, ήταν η ίδρυση του εργαστηρίου πειραματικής Παιδαγωγικής προσαρτημένου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ν.2902/1922). Ο Ν. Εξαρχόπουλος ανέφερε ότι το εργαστήριο της πειραματικής Παιδαγωγικής εξυπηρετούσε σκοπούς θεωρητικούς και πρακτικούς. Οι θεωρητικοί αφορούσαν την καλλιέργεια και τη διάδοση της επιστημονικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα και την έρευνα των ελληνοπαίδων από σωματικής, πνευματικής και ηθικής απόψεως, (Εξαρχόπουλος, 1934, σελ. 1) ενώ οι πρακτικοί, την άσκηση φοιτητών και δημοδιδασκάλων στις επιστημονικές μεθόδους συστηματικής έρευνας και επεξεργασίας των παιδολογικών προβλημάτων. Επεδίωκε να θεμελιώσει στο Πανεπιστήμιο Αθηνών μια επιστήμη αντικειμενική ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιούσε για να διεξάγει τις έρευνές της και ως εκ τούτου, αξιόπιστη ως προς τα πορίσματα αυτών των ερευνών (Εξαρχόπουλος 1929, σελ. 145). Ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς που όφειλε να υπηρετήσει η νέα «αντικειμενική» Παιδαγωγική ήταν, σύμφωνα με τον καθηγητή της έδρας, να συμβάλει στην πρόοδο και την ανάπτυξη του έθνους (Εξαρχόπουλος, 1923, ι' και σελ. 135), χαράζοντας τις κατευθυντήριες γραμμές στην οργάνωση της ελληνικής εκπαίδευσης οι οποίες θα ήταν, τουλάχιστον επί των θεμελιωδών παιδαγωγικών ζητημάτων, ενιαίες και σταθερές ανεξάρτητα από κοινωνικές ή πολιτικές αλλαγές (Εξαρχόπουλος, 1957, σελ. 4).

Η δημιουργία ενός παιδαγωγικού συστήματος προσαρμοσμένου στις ανάγκες των ελληνοπαίδων και προορισμένου να υπηρετήσει τις ανάγκες του έθνους έπρεπε να οικοδομηθεί πάνω στη γνώση των σωματικών και ψυχικών ιδιοτεροτήτων της ελληνικής φυλής. Η νέα Παιδαγωγική στην Ελλάδα έπρεπε να οικοδομηθεί πάνω στη βάση εκτεταμένων παιδολογικών ερευνών που θα παρείχαν επιστημονική γνώση για τη σωματική και την ψυχική κατάσταση των ελληνοπαίδων, καθώς και για τις κυρίαρχες ιδιότητές τους. Η ίδρυση του εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής εξυπηρετούσε τον σκοπό της δημιουργίας μιας «Ελληνικής Παιδαγωγικής» (Εξαρχόπουλος, 1923, σελ. 135).

### **Μια επιστήμη στην υπηρεσία του έθνους και του πολίτη**

Οι απόψεις που η έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών θα υποστηρίξει σε σχέση με το έθνος και την ανάγκη εθνικής διαπαιδαγώγησης θα έχουν από την πρώτη κιόλας στιγμή εθνικιστικό προσανατολισμό. Οι ιστορικές περιπέτειες του έθνους επηρεάζουν το περιεχόμενο και τους στόχους της εθνικής ιδεολογίας. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος που δόθηκε στη νέα επιστήμη ευθύς μετά την ένταξή της στο ακαδημαϊκό πλαίσιο θα παραμείνει ο ίδιος σε όλη τη διάρκεια του Μεσοπολέμου και αργότερα. Ο Εξαρχόπουλος είναι σαφής: Τα ζητήματα που αφορούν στην αγωγή και στην Παιδεία των ελληνοπαίδων είναι ζητήματα τα οποία συνδέονται με το μέλλον του έθνους (Εξαρχόπουλος, 1929, σελ. 144).

Το ελληνικό έθνος, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, θεωρείται ως ανέκαθεν παρόν εντός του χρόνου. Το χαρακτηρίζει μια μακραίωνη και αδιάκοπη ιστορική παρουσία. Μια παρουσία χιλιετηρίδων. Έχοντας την αρχή του στον αρχαίο κόσμο, το ελληνικό

έθνος συνεχίζει μέσω του Βυζαντίου και φτάνει μέχρι τους νεότερους χρόνους όπου αναγεννάται μετά από την Οθωμανική κατάκτηση (Εξαρχόπουλος, 1942, σελ. 6–22). Η πορεία του παρουσιάζεται συνεχής, χαρακτηριζόμενη από περιόδους ακμής όπου μεγαλουργεί και από περιόδους όπου βρίσκεται σε «λήθαργο» περιμένοντας την «ανάσταση» για να εμφανιστεί ξανά και να δράσει στο ιστορικό προσκήνιο. «Το έθνος είναι μια ασυνέχεια που ο εθνικισμός το εμφανίζει ως συνέχεια» (Δεμερτζής, 1994, σελ. 89). Τα στοιχεία του παρελθόντος υπό την επίδραση της εθνικιστικής ιδεολογίας μεταπλάθονται, ανασυντίθενται και ιεραρχούνται κατά τρόπον ώστε με αυτά να δημιουργηθεί μία νέα ταυτότητα για τα μέλη του έθνους.

Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, η αφηγηρία οποιουδήποτε πολιτιστικού επιτεύγματος είναι εθνική (Εξαρχόπουλος, 1935, σελ. 1). Τα έθνη νοούμενα ως μονάδες που συναπαρτίζουν την ανθρωπότητα, δεν αντιμετωπίζουν κατά τον ίδιο τρόπο τις ιστορικές προκλήσεις. Το κάθε ένα από αυτά προσφέρει στη γενικότερη πρόοδο, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του λαού του, τη φύση της χώρας του και γενικότερα τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες διατελεί (Εξαρχόπουλος, 1935, σελ. 6). Η αξία του έθνους και η θέση του στον κόσμο καθορίζονται κυρίως από τη συμβολή του στην πρόοδο του πολιτισμού, του υλικού αλλά κυρίως του πνευματικού (Εξαρχόπουλος, 1942, σελ. 5). Το ελληνικό έθνος, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, είναι δημιουργός δύο μεγάλων πολιτισμών, του αρχαίου ελληνικού και του βυζαντινού, οι οποίοι άσκησαν εκπολιτιστική επίδραση στην ανθρωπότητα. Ο Εξαρχόπουλος παρουσιάζει τον ελληνικό λαό ως έναν περιούσιο λαό με ιδιαίτερη και ξεχωριστή μοίρα, ο οποίος ευεργέτησε, δίδαξε και εκπολίτισε την ανθρωπότητα προς χάριν της οποίας και έδρασε (Εξαρχόπουλος, 1942, σελ. 5). Η ελληνική αρχαιότητα έχει δημιουργήσει αιώνιες αξίες και βρίσκεται στην πολιτιστική αφηγηρία των σύγχρονων εθνών, στις ρίζες του δυτικού πολιτισμού, ο οποίος είναι ο περισσότερο ανεπτυγμένος της ανθρωπότητας. Όλες οι αξίες και τα πρότυπα που αυτός ο πολιτισμός υιοθετεί και ενστερνίζεται έχουν τις απαρχές τους στην αρχαία Ελλάδα (Εξαρχόπουλος, 1942, σελ. 11). Το Βυζάντιο, το οποίο ήταν η «ελληνική μεσαιωνική αυτοκρατορία», άσκησε με τη σειρά του μεγάλη εκπολιτιστική επίδραση στην ανθρωπότητα σε μια σκοταδιστική εποχή, διασώζοντας την αρχαία πολιτιστική κληρονομιά και καλλιεργώντας τα γράμματα, τις επιστήμες και τις τέχνες. Κυρίως, όμως, όλα τα στοιχεία του μεσαιωνικού ελληνικού πολιτισμού, προεξάρχουσας της γλώσσας, τέθηκαν στην υπηρεσία της χριστιανικής θρησκείας, επιτρέποντάς της να εδραιωθεί και να διαδοθεί, και αυτό είναι η σημαντικότερη ίσως συμβολή του Βυζαντίου στην πρόοδο της ανθρωπότητας. Το ελληνικό έθνος, τονίζει ο Εξαρχόπουλος, σε όλη τη μακραίωνη ιστορία του, υπηρέτησε μια πολιτιστική αποστολή υπέρ της ανθρωπότητας (Εξαρχόπουλος, 1942, σελ. 24).

Ο Εξαρχόπουλος ενστερνίζεται την εθνική αφήγηση που προτείνει ο Παπαρηγόπουλος, μια εθνική αφήγηση που επισκιάζει τις εποχές ρήξης, διακοπής και ασυνέχειας των περασμένων πέντε χιλιετιών και προβάλλει την εικόνα μιας συνεχούς πορείας. Αυτή η πορεία είναι ανάγκη να αναδειχθεί, δικαιολογώντας, αν χρειαστεί και στο μέτρο του δυνατού τις πιο σκοτεινές στιγμές της.

Η εθνική αγωγή έχει ως σκοπό την ενίσχυση της έμφυτης, όπως υποστηρίζει, ροπής που διακρίνει το άτομο για την πατρίδα του, και τη δημιουργία μιας «φιλοπατρίδας» έντονης και συνειδητής, την οποία θα χαρακτηρίζουν δύο στοιχεία, η προσπάθεια για τη διατήρηση της εθνικής ακεραιότητας και η συμβολή στην εξύψωση του πολιτισμού του έθνους (Εξαρχόπουλος, 1935, σελ. 16). Η σύγχρονή του αγωγή, τονίζει, για

να συμβάλει στη γενικότερη πρόοδο της ανθρωπότητας και στη συνεργασία των λαών έπρεπε να είναι εθνική αγωγή, αφού η εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού είναι αναπόσπαστα δεμένη με την έννοια του έθνους. Σε ό,τι αφορά την εθνική διαπαιδαγώγηση των Ελληνοπαίδων, αυτή έπρεπε να είναι στραμμένη στις πνευματικές και ηθικές αξίες του ελληνισμού, οι οποίες είναι αιώνιες και περικλείουν «ακατάβλητον δύναμιν».

Κύριο μέσο της αγωγής και της διδασκαλίας όφειλε να είναι ο ελληνικός πολιτισμός σε όλες τις περιόδους της εξέλιξής του (Εξαρχόπουλος, 1935, σελ. 21).<sup>5</sup> Η αγωγή θα είχε ως σκοπό να εμφυσήσει στα παιδιά την αγάπη για τα «εθνικά ιδανικά». Ως τέτοια ο Εξαρχόπουλος αναφέρει: α) την ελληνική οικογένεια, η οποία είναι ο πυρήνας της κοινωνίας και του έθνους, β) τη θρησκεία, έτσι όπως διαμορφώθηκε στη διάρκεια του ιστορικού βίου του έθνους, γ) την ελληνική γλώσσα, δ) τα εθνικά ήθη και έθιμα, ε) τα υπόλοιπα στοιχεία του εθνικού πολιτισμού και στ) τους εθνικούς πόθους. (Εξαρχόπουλος, 1935, σελ. 18–19).

## Επίλογος

Η Παιδαγωγική επιστήμη αναδύεται στην Ελλάδα στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και θεμελιώνεται κατά την διάρκεια του Μεσοπολέμου στον 20<sup>ο</sup> αιώνα για να υπηρετήσει πολιτικούς και εθνικούς στόχους.

Ο υπερδιπλασιασμός των εθνικών εδαφών, η μεγάλη πληθυσμιακή κινητικότητα και η αθρόα εισροή ελληνικών πληθυσμών που χαρακτήρισε την περίοδο αυτή, οδήγησε στην αναγκαιότητα της ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα συνέβαλε στην ένταξη των πληθυσμών αυτών στον εθνικό κορμό συντελώντας στην κοινωνική σταθερότητα.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός θεωρήθηκε ότι θα γινόταν περισσότερο αποτελεσματικός αν στηριζόταν στα πορίσματα της επιστημονικής Παιδαγωγικής. Από την έδρα του πανεπιστημίου Αθηνών, ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος με τη βοήθεια των αναλυτικών μεθόδων επεδίωξε να θεμελιώσει την Παιδαγωγική ως μία «αντικειμενική» και ιδεολογικά «ουδέτερη» επιστήμη, τα αποτελέσματα των ερευνών της οποίας θα ήταν κοινώς αποδεκτά. Η νέα Παιδαγωγική, οικοδομημένη πάνω στη βάση εκτεταμένων παιδολογικών ερευνών, θα παρέιχε επιστημονικές γνώσεις για τη σωματική και την ψυχική κατάσταση των ελληνοπαίδων, καθώς και για τις ιδιαιτερότητές τους και θα συνέβαλε στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος προσαρμοσμένου στις ανάγκες τους και προορισμένου να υπηρετήσει τις εθνικές επιδιώξεις.

Ο Εξαρχόπουλος ενέταξε την Παιδαγωγική μέσα στο ιδεολογικό πλαίσιο του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το Ανώτατο καθίδρυμα υπήρξε ο κατεξοχήν θεσμός παραγωγής της εθνικής ιδεολογίας, βασικός στόχος του οποίου ήταν η εδραίωση αρχικά, αλλά και στη συνέχεια η ανάπτυξη, η διεύρυνση και η υπεράσπιση των ιδεών του έθνους-κράτους. Όταν ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο Αθηνών, ο εθνικισμός αποτελούσε, όπως και σε όλη την Ευρώπη, ένα κίνημα προοδευτικό. Από το τέλος του 19ου αιώνα, όμως, αποκτά επιθετική μορφή, παύει να είναι πολιτιστικός και φιλελεύθερος και γίνεται αποκλειστικός και πολιτικός. Υπό την επίδρασή του, επιστήμονες από διάφορους κλάδους

<sup>5</sup> Είναι χαρακτηριστικό ότι όταν προτάθηκε στη Σχολή τον Ιανουάριο του 1925 να προχωρήσει στην πλήρωση της έδρας της «Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους», που είχε παραμείνει κενή μετά τη συνταξιοδότηση του Παύλου Καρολίδη, ο Εξαρχόπουλος υποστήριξε ένθερμα την πρόταση αυτή επειδή θεωρούσε ότι η έδρα ήταν απαραίτητη για τη διδασκαλία στους φοιτητές όλων των «φάσεων» του ελληνικού πολιτισμού. (Καραμανωλάκης, 2006, σελ. 343).

επιδίωξαν να δημιουργήσουν, ο καθένας στο αντικείμενό του, μία «εθνική επιστήμη», η χρησιμότητα της οποίας έγκειτο σε μεγάλο βαθμό στην προάσπιση των εθνικών αιτημάτων. Σε αυτό το πλαίσιο εγγράφονται προσπάθειες όπως του Παπαρρηγόπουλου στην Ιστορία, του Χατζηδάκη στη Γλωσσολογία και του Πολίτη στη Λαογραφία.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο Εξαρχόπουλος αντιμετώπιζε το έθνος ως μία διαχρονική οντότητα με μακραίωνη συνεχή και αδιάκοπη ιστορική παρουσία, τις ανάγκες της οποίας όφειλε να υπηρετήσει η Παιδαγωγική, τόσο ως προς τον καθορισμό των σκοπών, όσο και ως προς την οργάνωση της εκπαίδευσης που πρότεινε. Εντός του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κάθε μαθητής θα προόδευε ανάλογα με την προσωπική του αξία και θα προετοιμαζόταν ανάλογα με τις δυνάμεις του να συμβάλει στην επιτυχία των εθνικών στόχων. Η διαπαιδαγώγηση των νέων στις αξίες και τα ιδανικά ενός εξιδανικευμένου εθνικού πολιτισμού ήταν έργο της αγωγής που ως αποτέλεσμα θα είχε την άμβλυνση των εντάσεων που παρατηρούνταν εξαιτίας των πολιτισμικών και οικονομικών διαφορών σε μία κοινωνία, η οποία έπρεπε να ενσωματώσει περισσότερο από ένα εκατομμύριο πρόσφυγες. Η εκπαίδευση, προάγοντας στάσεις εθνικής ομοψυχίας και ανοχής, στο όνομα του κοινού πατρογονικού πολιτισμού και των ίδιων εθνικών συμφερόντων, θα συνέβαλλε στην επίτευξη της κοινωνικής σταθερότητας. Στο πλαίσιο του σχολείου της εθνικής ενότητας, η επίδραση των ταξικών ανισοτήτων στην επίδοση και στην πρόοδο των μαθητών δεν θα γινόταν αντιληπτή. Εκπαιδευτικές επιλογές, που οδηγούσαν στον αποκλεισμό από τα μορφωτικά αγαθά μεγάλου τμήματος των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, δεν συσχετίζονταν με τη διαφορετική κοινωνική αφετηρία των μαθητών, αλλά μετατρέπονταν σε ανισότητες οφειλόμενες στις διαφορετικές ατομικές ικανότητες, σε πνευματικές, ψυχικές και σωματικές ιδιαιτερότητες, τις οποίες μετρούσε και αποτιμούσε ένα αντικειμενικό εκπαιδευτικό σύστημα, στηριγμένο στα πορίσματα μίας επιστημονικής, ελεύθερης αξιολογήσεων, Παιδαγωγικής.



## Βιβλιογραφία

- Αιτιολογική έκθεσις του νομοσχεδίου «Περί Παιδαγωγικής μορφώσεως και δοκιμασίας των λειτουργιών της Μέσης Εκπαιδεύσεως» (Αρ. 166, Ν. 3718/1910). (1910).
- Βαρλάς, Μ. (2005). Οι πρόσφυγες. Στο *Ιστορία των Ελλήνων* (τ. 12). Δομή.
- Βρυχεία, Α. & Γαβρόγλου, Κ. (1982). *Απόπειρες μεταρρύθμισης της Ανώτατης Εκπαίδευσης 1911–1981*. Σύγχρονα Θέματα.
- Claparède, E. (1916). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Kundig.
- Clogg, R. (1993). *Σύντομη ιστορία της νεότερης Ελλάδας*. Καρδαμίτσας.
- Γαβρόγλου, Κ., Καραμανωλάκης, Β. & Μπάρκουλα, Χ. (2014). *Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και η ιστορία του (1837–1937)*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Δεμερτζής, Ν. (1994). *Ο εθνικισμός ως ιδεολογία: Έθνος-κράτος-εθνικισμός*. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1907). *Ποίος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος*. Τυπογραφείον «Αυγή Αθηνών» Αποστολοπούλου.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1923). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*. Δ. και Π. Δημητράκου.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1929). *Λόγοι. Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, 4. Γραφείον Δημοσιευμάτων Ακαδημίας Αθηνών.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1934α). *Επιστημονικά έρευναι γενομένοι εν τω εργαστηρίω πειραματικής παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τα πρώτα δέκα έτη από της ιδρύσεως αυτού 1923–1933*. [Έκθεσις υποβληθείσα εις την Ακαδημία Αθηνών κατά την συνεδρία αυτής της 1ης Φεβρουαρίου 1934]. Ακαδημία Αθηνών.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1934β). *Τα έργα και ο προορισμός του φοιτητού*. Πανεπιστήμιον Αθηνών.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1935). *Η εθνική αγωγή των ατόμων και η διεθνής συνεργασία των λαών*. (Χωρίς εκδότη).
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1942). *Η Ελλάς και ο πολιτισμός. Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, 17.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1950). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν* (τ. Α'). Ελικών.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1957). *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδεύσεως*. [Μελέτη ανακοινωθείσα τη Ακαδημία Αθηνών τη 14 Απριλίου και υιοθετηθείσα υπ' αυτής]. Γραφείον Δημοσιευμάτων της Ακαδημίας Αθηνών.
- Gautherin, J. (2002a). *Une discipline pour la république: La science de l'éducation en France (1882–1914)*. Peter Lang.
- Gautherin, J. (2002b). *La science de l'éducation, une discipline républicaine dans les facultés françaises (1883–1914)*. Στο R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Science(s) de l'éducation 19e–20e siècles: Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Peter Lang.
- Gellner, E. (1992). *Έθνη και εθνικισμός*. Αλεξάνδρεια.
- Hobsbawm, E. J. (1994). *Έθνη και εθνικισμός από το 1870 μέχρι σήμερα: Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα*. Καρδαμίτσας.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2004). *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης* (Δ. Καρακατσάνη, Μετφ.). Μεταίχμιο.
- Καραμανωλάκης, Β. (2006). *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο πανεπιστήμιο Αθηνών (1837–1932)*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών.



- Κόκκινος, Γ. (1994). Η αντίληψη για το έθνος και την εθνική συνείδηση στα Αναλυτικά Προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 17: Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*, 151–160.
- Κρητικός, Γ. (2007). Ένταξη προσφύγων και σταθερότητα στον ελληνικό χώρο μέσω της εκπαίδευσης (1922–1932). Στο Β. Βαρουχάκη & Α. Βατσάκη (Επιμ.), *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθέριου Βενιζέλου. Πρακτικά συνεδρίου* (Αθήνα, 20–24 Ιανουαρίου 2004) (σελ. 353–374). Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1916). *Παιδολογία και σχολική υγιεινή*. Εθνικό Τυπογραφείο.
- Λέκκας, Π. (1992). *Η εθνικιστική ιδεολογία*. Ε.Μ.Ν.Ε–Μνήμων.
- Mayeur, F. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation: Vol. 3. 1789–1930*. Perrin.
- Νόμος 2905/1922, *Περί Οργανισμού του Αθήνησι Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου*. (1922). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, 127(Α).
- Νούτσος, Χ. (2007). Τα όρια του βενιζελικού εκσυγχρονισμού στη σχολική γνώση: 1913–1931. Στο *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθέριου Βενιζέλου*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πανεπιστήμιο Αθηνών. (1912). *Τα κατά την πρυτανείαν Σπυρίδωνος Π. Λάμπρου πρυτανεύσαντος κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1911–1912: Πρυτανικοί Λόγοι*.
- Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σύγκλητος. (1922). *Πρακτικά Συγκλήτου* (τ. 33).
- Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. (1958). *Πρακτικά Συνεδριάσεων Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών (ΠΣΦΣΠΑ)* (Συνεδρία 10ης Μαρτίου, τ. 28).
- Σβορώνος, Ν. (2006). Τα κύρια προβλήματα της περιόδου 1940–1950. Στο Α. George (Επιμ.), *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940–1950: Ένα έθνος σε κρίση*. Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1986). *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Θεμέλιο.

### Συντομογραφίες

ΠΣΦΣΠΑ: Πρακτικά Συνεδριάσεων Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών  
 ΠΣΘΣΠΑ: Πρακτικά Συνεδριάσεων Θεολογικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών  
 ΠΣΦΜΣΠΑ: Πρακτικά Συνεδριάσεων Φυσικομαθηματικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών



**Γλωσσική/  
Πολυγλωσσική  
Υποστήριξη και  
Ενδυνάμωση**

# Γραμματισμός και δεύτερη γλώσσα για ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες: Ο Οδηγός LASLLIAM

Άννα Μουτή<sup>1</sup> & Χριστίνα Μαλιγκούδη<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, <sup>2</sup>Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες ατόμων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο με μηδενικές ή χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού στην πρώτη τους γλώσσα και οι ενταξιακές προοπτικές που τους προσφέρονται μέσω της εφαρμογής του οδηγού αναφοράς LASLLIAM<sup>1</sup> στο ελληνικό συγκείμενο. Στην Ελλάδα, η σχετική έρευνα είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, αλλά υπαρκτή τουλάχιστον μέσα από τη δουλειά των Mouti και Maligkoudi (2021, 2022, 2024), οι οποίες μελέτησαν προφίλ σπουδαστών μειωμένου αλφαριθμητισμού αλλά και εμπειρίες εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πεδίο στο ελληνικό πλαίσιο και οι οποίες δούλεψαν πάνω στον έλεγχο εγκυρότητας και στην πιλοτική εφαρμογή του LASLLIAM στην Ελλάδα, αλλά και στη μετάφραση των εργαλείων αξιολόγησης LLAT στα ελληνικά. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται όλη η ερευνητική δουλειά που έχει γίνει για την εφαρμογή του Οδηγού στην Ελλάδα και στα ελληνικά και η διάχυση των σχετικών πληροφοριών στην ελληνική γλώσσα.



## Λέξεις-κλειδιά:

Γραμματισμός, Γ2, ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες, οδηγός LASLLIAM, Συμβούλιο της Ευρώπης

## Εισαγωγή

Η γλωσσική εκπαίδευση για ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες στο ελληνικό συγκείμενο χαρακτηρίζεται από κάποια βασικά ζητήματα. Πρώτα από όλα, τα μαθήματα Ελληνικής ως Γ2 για αυτήν την ομάδα-στόχο χαρακτηρίζονται από μια μεγάλη ετερογένεια και ειδικότερα στους άξονες της γλωσσικής ικανότητας, του γραμματισμού και των γλωσσικών υποβάθρων των εκπαιδευομένων. Ενδέχεται να υπάρχουν περιπτώσεις ατόμων με μηδενικές δεξιότητες γραμματισμού, με απουσία γνώσης της Ελληνικής, μέχρι και άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και με γνώση πολλών ξένων γλωσσών. Επίσης, σε ατομικό επίπεδο οι εκπαιδευόμενοι/ες σπάνια χαρακτηρίζονται από ένα ομοιογενές προφίλ: για παράδειγμα, ενδέχεται να υπάρχουν εκπαιδευόμενοι με δεξιότητες γραμματισμού σε επίπεδο χαμηλότερο του Α1, των οποίων όμως η παραγωγή προφορικού λόγου να είναι επιπέδου Β1. Επιπρόσθετα, ποικίλλει το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων που προσφέρονται σε αυτό το κοινό, καθώς οι διδακτικοί στόχοι μπορεί να διαφέρουν: για παράδειγμα, μπορεί να ακολουθείται η στοχοθεσία του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ) αλλά μπορεί το μάθημα να ανταποκρίνεται και στις ιδιαίτερες γλωσσικές ανάγκες του συγκεκριμένου

<sup>1</sup> Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants.

μαθητικού κοινού (και αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα στις δομές μη τυπικής εκπαίδευσης), για παράδειγμα, πώς να ανταποκριθούν γλωσσικά στη διαδικασία παροχής ασύλου ή διαμονής ή στον εργασιακό τους τομέα ή στο πώς να συμπληρώνουν χρήσιμες για αυτούς αιτήσεις ή στην επικοινωνία με έναν γιατρό, με το σχολείο του παιδιού τους κ.λπ.

Ωστόσο, το βασικό ζήτημα στο ελληνικό συγκείμενο είναι ότι το πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης ενήλικων μεταναστών και προσφύγων είναι κατακερματισμένο, με την έννοια ότι εξαρτάται κατά πολύ από πρωτοβουλίες μεμονωμένων ατόμων/εκπαιδευτικών, ΜΚΟ ή οργανισμών σε τοπικό επίπεδο (Kantzu et al., 2017). Δεν υπάρχει προς το παρόν μια γενικότερη ενιαία προσέγγιση ή εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό επίπεδο. Υπάρχουν μόνο μερικές συστηματικά και επιστημονικά οργανωμένες προσπάθειες στόχευσης στον σχεδιασμό και την εφαρμογή εξειδικευμένου υλικού και μαθημάτων δεύτερης γλώσσας για μετανάστες, τα οποία να βασίζονται τόσο σε ανάλυση των αναγκών της ομάδας στόχου όσο και στους στόχους και το αναλυτικό πρόγραμμα που ανταποκρίνονται σε αυτές τις ανάγκες (βλ. Androulakis et al., 2017· Androulakis et al., 2016· Mouti et al., 2022). Ειδικά για την ομάδα των ενήλικων προσφύγων και μεταναστών με χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού, η σχετική έρευνα είναι ακόμη πιο περιορισμένη και μπορεί κάποιος να βρει σχετικές αναφορές στη δουλειά των Androulakis et al. (2016) και πιο συγκεκριμένα στο πρόγραμμα ΜΑΘ.Ε.ΜΕ<sup>2</sup> αλλά και στην πρόσφατη δουλειά των Mouti και Maligkoudi (2021, 2024b).

Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, για να μπορέσει κανείς να ανιχνεύσει και να ορίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενήλικων μεταναστών και προσφύγων, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο όρος «μετανάστης/τρια» είναι μια κοινωνιολογική ή νομική κατηγορία και όχι μια ομοιογενής γλωσσική κατηγορία, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης. Αυτό σημαίνει ότι για τον σχεδιασμό πολιτικής για τη γλωσσική εκπαίδευση ενήλικων μεταναστών και προσφύγων, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα διαφορετικά πλαίσια (contexts) μέσα στα οποία τα άτομα μαθαίνουν, καθώς επίσης και η πρότερη και γενικότερη γλωσσική τους εμπειρία και γνώση. Είναι αυτονόητο πως τα προγράμματα γλωσσικής εκμάθησης θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα προς τις πραγματικές γλωσσικές ανάγκες των μαθητευομένων. Ένα άλλο ζήτημα έχει να κάνει και με τη μεθοδολογική προσέγγιση της ανίχνευσης των αναγκών, που για το ελληνικό συγκείμενο συζητιέται εκτενώς στα Androulakis (2013), Androulakis et al. (2016) και Androulakis et al. (2020).

Μια σημαντική εξέλιξη και προσθήκη στην έρευνα σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση ενήλικων μαθητών αφορά τους μαθητές μειωμένου γραμματισμού και είναι η έκδοση του Οδηγού αναφοράς LASLLIAM (Minuz et al., 2022). Ο οδηγός αναφοράς LASLLIAM ή αλλιώς στα ελληνικά «Γραμματισμός και Δεύτερη Γλώσσα για τη Γλωσσική Ενσωμάτωση Ενήλικων Μεταναστών» εκπονήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Η πιλοτική του εφαρμογή στην Ελλάδα διοργανώθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και τη συγγραφική ομάδα του οδηγού LASLLIAM και χρηματοδοτήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Ακολούθησε τον ποιοτικό και ποσοτικό έλεγχο εγκυρότητας του Οδηγού (βλ. Kurvers et al., 2022) και των περιγραφητών αλλά και την ανάπτυξη του σχετικού εκπαιδευτικού υλικού.

<sup>2</sup> <http://greeklanglab.pre.uth.gr/el/ereunitika-programmata/matheme/>

Η παρούσα εργασία εξετάζει ζητήματα γραμματισμού και δεύτερης γλώσσας σε ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες που έχουν χαμηλές ή μηδενικές δεξιότητες αλφαριθμητισμού στην πρώτη τους γλώσσα, καθώς επίσης και τον οδηγό LASLLIAM του Συμβουλίου της Ευρώπης, μέσα από την εφαρμογή του και στο ελληνικό συγκείμενο.

### Η ανάπτυξη του γραμματισμού σε ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες και ο Οδηγός Αναφοράς LASLLIAM

Σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού στους ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες σε μια χώρα υποδοχής, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως ο όρος «γραμματισμός» (literacy) ενδέχεται να έχει διάφορες εννοιολογήσεις, ανάλογα και με το επιστημονικό πεδίο στο οποίο τον συναντάμε. Στην παρούσα εργασία υιοθετείται η θέση του Συμβουλίου της Ευρώπης, σύμφωνα με την οποία η κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου είναι ουσιώδεις γλωσσικές δεξιότητες για επιβίωση στον σύγχρονο κόσμο και υπάρχουν στενές σχέσεις μεταξύ έλλειψης γραμματισμού, φτώχειας και αποκλεισμού (<https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy>). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, η απουσία αντιμετώπισης της έλλειψης γραμματισμού σε ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες είναι μια βασική παραβίαση του δικαιώματος της εκπαίδευσης.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης (<https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy-profiles>) χωρίζει τους ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες με μηδενικές ή χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού στις εξής τέσσερις κατηγορίες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

| ΟΜΑΔΑ Α                                                                                                                                                              | ΟΜΑΔΑ Β                                                                                                                                                                  | ΟΜΑΔΑ Γ                                                                                                                        | ΟΜΑΔΑ Δ                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ενήλικες που δεν έχουν δεχτεί επαρκή εκπαίδευση στη χώρα καταγωγής τους, που η Γ1 τους δεν έχει γραπτή μορφή ή δεν είναι το μέσο εκπαίδευσης στη χώρα καταγωγής τους | Ενήλικες που δεν έχουν μάθει ποτέ να γράφουν ή να διαβάζουν στη Γ1 τους και μπορούν να χαρακτηριστούν ως «αναλφάβητοι», ειδικά αν είχαν λίγη ή καθόλου τυπική εκπαίδευση | Ενήλικες που είχαν περιορισμένη σχολική φοίτηση στη Γ1 τους (κάτω από 5 χρόνια) μπορούν να χαρακτηριστούν ως «ημι-αναλφάβητοι» | Εγγράμματοι μετανάστες μπορεί επίσης να διαφέρουν σε επίπεδο εκπαίδευσης, Γ1, ηλικίας, κινήτρων και άλλων προσωπικών και κοινωνιογλωσσικών παραγόντων |

Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση ενήλικων μεταναστών και προσφύγων με βάση τις δεξιότητες γραμματισμού

Ο οδηγός αναφοράς LASLLIAM (Minuz et al., 2022) εκπονήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και είναι ένας Οδηγός Αναφοράς για τον Γραμματισμό και τη Δεύτερη Γλώσσα για τη Γλωσσική Ενσωμάτωση Ενήλικων Μεταναστών, συνδεδεμένος με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ). Ο Οδηγός αυτός συμπληρώνει το ΚΕΠΑ και τον Συνοδευτικό Οδηγό του ΚΕΠΑ για ενήλικες μετανάστες, με ιδιαίτερη έμφαση σε άτομα με χαμηλές ή μηδενικές δεξιότητες γραμματισμού. Παρέχει περιγραφητές [descriptors] για προφορικές και γραπτές επικοινωνιακές γλωσσικές δραστηριότητες (π.χ. κατανόηση, παραγωγή και διεπίδραση), καθώς επίσης και

για τεχνικό γραμματισμό και ψηφιακές δεξιότητες. Περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα: LASLLIAM 1 - LASLLIAM 2 - LASLLIAM 3 - LASLLIAM 4 (CEFR-CV, 2020).

Ο οδηγός αναφοράς LASLLIAM (Minuz et al., 2022, σελ. 15) είναι ένα ευρωπαϊκό εργαλείο για την ανίχνευση και την προώθηση της ανάπτυξης μεταναστών με χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού, αλλά και για τον σχεδιασμό και τη βελτίωση μαθησιακών περιβαλλόντων γραμματισμού και δεύτερης γλώσσας. Ο γραμματισμός γενικότερα προϋποτίθεται τόσο από το ΚΕΠΑ όσο και από τον Συνοδευτικό τόμου του ΚΕΠΑ, ενώ ο Οδηγός Αναφοράς LASLLIAM φαίνεται να καλύπτει τα επίπεδα κάτω και μέχρι το επίπεδο A1 για ενήλικες μετανάστες, με ιδιαίτερη έμφαση στον γραμματισμό των ενήλικων μεταναστών. Ως ενδεικτικό παράδειγμα, το επίπεδο LASLLIAM 3 επικαλύπτεται εν μέρει με το επίπεδο Pre-A1 του Συνοδευτικού τόμου του ΚΕΠΑ και το επίπεδο LASLLIAM 4 μερικώς επικαλύπτεται από το επίπεδο A1. Στον οδηγό LASLLIAM (Minuz et al., 2022, σελ. 19), «η έννοια του γραμματισμού αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων, να αναγνωρίζουν, να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να παράγουν γραπτά κείμενα (τα οποία μπορούν να είναι χειρόγραφα, έντυπα, ψηφιακά και πολυτροπικά) σύμφωνα με τα κοινωνικά πλαίσια». Μια καινοτομία του Οδηγού LASLLIAM είναι ότι οι περιγραφητές δίνονται μέσα από παραδείγματα γλωσσικής χρήσης στα τέσσερα κοινωνικά πεδία του ΚΕΠΑ, όπως στο παράδειγμα που δίνεται στον Πίνακα 2.

| Descriptor                                                        | Personal domain                                                                                   | Public domain                                   | Occupational domain         | Educational domain                                |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------|
| Can write a personally relevant word by copying it into an agenda | e.g. date and time of sports club; birthdays of relatives; public holidays ('June 17: aunt Nora') | e.g. appointment at doctor's or a public office | e.g. working days and times | e.g. room number, lesson time and name of teacher |

Πίνακας 2: Παράδειγμα παρουσίασης περιγραφητή στον Οδηγό LASLLIAM-Specific scale-Functional writing-Level 1

## Γραμματισμός και δεύτερη γλώσσα για ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες στην Ελλάδα

Μία από τις λίγες μελέτες διερεύνησης αυτού του μαθητικού κοινού στην Ελλάδα (δηλαδή ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες με μηδενικές ή χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού) πραγματοποιήθηκε από τις Mouti και Maligkoudi (2021, 2024a). Διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτό το κοινό με τους εξής θεματικούς άξονες: (α) το προφίλ των εκπαιδευτικών, (β) το προφίλ των μαθητευομένων τους (γ) τα προφίλ γραμματισμού των μαθητευομένων, (δ) τις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2 σε αυτό το κοινό και (ε) τις προκλήσεις που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη.

Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησαν ήταν 26 (είκοσι έξι). Όσον αφορά το προφίλ τους ήταν όλοι/όλες πολύγλωσσοι/ες, καθώς εκτός από αγγλικά σε υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας και γαλλικά ή γερμανικά, δήλωσαν ότι γνωρίζουν άλλες γλώσσες όπως δανέζικα, καταλανικά, σουηδικά κ.λπ. Ήταν κυρίως απόφοιτοι

τμημάτων ελληνικής φιλολογίας και παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ 8 (οχτώ) είχαν σχετικό με το αντικείμενο μεταπτυχιακό τίτλο. Η εκπαιδευτική τους εμπειρία σε αυτό το μαθητικό κοινό ποικίλλει από λίγα έως πολλά έτη (δύο έως οχτώ χρόνια σε ενήλικες, ένα έως έξι χρόνια σε ενήλικες μειωμένου γραμματισμού) και διδάσκουν τα ελληνικά ως Γ2 σε διάφορες εκπαιδευτικές δομές, κυρίως μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα, στην Άρσις, στο πρόγραμμα ΗΛΙΟΣ, στη Μέλισσα στην Αθήνα, στο Κυριακάτικο Σχολείο Μεταναστών, σε προγράμματα τοπικής αυτοδιοίκησης κ.λπ.

Όσον αφορά τους μαθητευομένους/τις μαθητευόμενες που ανήκουν στην ομάδα-στόχο (ενήλικες μετανάστες και πρόσφυγες με μηδενικές ή χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού) και τους/τις οποίους/οποίες παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί τους στα σχετικά ερωτηματολόγια, οι πρώτες τους γλώσσες ήταν κυρίως τα αραβικά, τα φαρσί, τα ούρντου ή τα αγγλικά και τα γαλλικά. Κατάγονται κατά κύριο λόγο από τη Συρία, το Πακιστάν, την Αίγυπτο, το Ιράν, το Αφγανιστάν κ.λπ. Κατά μέσο όρο βρίσκονται στην Ελλάδα από μερικούς μήνες μέχρι τέσσερα έτη και απασχολούνται κυρίως σε χειρωνακτικές δουλειές. Ωστόσο, στο μαθητικό κοινό υπήρχαν και άνεργοι/ες ή γυναίκες που απασχολούνται με οικιακές δουλειές, καθώς επίσης και έφηβοι ή ανήλικοι με χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού.

Από τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψαν διάφορα προφίλ γραμματισμού των μαθητευομένων, τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν στις τέσσερις ομάδες που παρουσιάστηκαν παραπάνω (βλ. Πίνακας 1). Παρουσιάζεται ενδεικτικά (Πλαίσιο 1) ένα προφίλ γραμματισμού, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Συμβουλίου της Ευρώπης (βλ. αναλυτικά Mouti & Maligkoudi, 2024b):

Ο Άχμαντ είναι 40 χρονών από το Αφγανιστάν. Μιλάει Φαρσί και του είναι δύσκολο να κρατήσει ακόμα και ένα μολύβι. Δεν μπορεί να διαβάσει στη Γ1 του. Οι γλωσσικές του δεξιότητες στα ελληνικά είναι σε αρχάριο επίπεδο, παρά το γεγονός ότι μένει στην Ελλάδα αρκετά χρόνια, αλλά οι επαφές του είναι μόνο με μέλη της Φαρσί κοινότητας της περιοχής του. Στη χώρα του ήταν αγρότης, είχε περιορισμένη σχολική φοίτηση στη Γ1 του, μόνο τρία χρόνια και δεν μιλάει κάποια άλλη γλώσσα.

*Πλαίσιο 1: Παράδειγμα προφίλ γραμματισμού ομάδας Β στο ελληνικό συγκεκριμένο*

Οι προκλήσεις που δήλωσαν οι ερωτώμενοι/ες εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία τους με το συγκεκριμένο μαθητικό κοινό είναι πολλές και ποικίλες και συνοψίζονται στις εξής (Mouti & Maligkoudi, 2024a): α) Σε μεικτές τάξεις αυτοί/ές οι μαθητές/τριες φαίνεται να «μένουν πίσω» σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες με δεξιότητες γραμματισμού, β) Υπάρχει ανάγκη για κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, γ) Υπάρχει ανάγκη για περισσότερο διδακτικό χρόνο, δ) Υπάρχει ανάγκη των μαθητευομένων για περισσότερη ενθάρρυνση, ε) Προκύπτουν διάφορα πρακτικά και τεχνικά ζητήματα, όπως, για παράδειγμα, αρκετοί/ές μαθητευόμενοι/ες δεν γνωρίζουν πώς να γράψουν πάνω στις γραμμές, πώς να κρατήσουν το μολύβι ή πώς να γράψουν από τα αριστερά προς τα δεξιά, στ) Παρατηρείται συχνά έλλειψη κινήτρων εκ μέρους των εκπαιδευομένων, ειδικά σε περιπτώσεις μετακινήσεων, ζ) Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις διακοπτόμενης παρακολούθησης μαθημάτων ή διαρροής μαθητευομένων, η) Οι

εκπαιδευτικοί δηλώνουν έλλειψη στήριξης από εκπαιδευτικούς φορείς, θ) Στους/στις μαθητευομένους/ες παρατηρούνται επικοινωνιακά κενά και, τέλος, ι) Για αρκετούς/ές εκπαιδευτές/τριες η ετερογένεια της τάξης και οι πολλαπλές ταυτότητες είναι θέματα που τους προβληματίζουν και δηλώνουν ότι πρέπει να μάθουν να διαχειρίζονται στη διδακτική πράξη. Η σχετική μελέτη πραγματοποιήθηκε το 2021 και έτσι η πρόκληση Covid-19 ήταν παρούσα και ζωντανή. Επισημάνθηκε ότι ο χαμηλός γραμματισμός συνήθως συνοδεύεται από χαμηλό ψηφιακό γραμματισμό (βλ. Ψηφιακές Δεξιότητες LASLLIAM) και πρακτικά ζητήματα και δυσκολίες σχετικά με την πρόσβαση στην ηλεκτρονική γλωσσική εκπαίδευση θεωρήθηκαν πολύ σημαντικά.

Παράλληλα, σε μία δεύτερη έρευνα την ίδια χρονική περίοδο (Mouti, Maligkoudi & Gogonas, 2021, 2022) πραγματοποιήθηκε ανάλυση αναγκών ενήλικων μαθητευομένων που χαρακτηρίζονταν από διάφορα επίπεδα γραμματισμού στην πρώτη τους γλώσσα και παρακολουθούσαν μαθήματα Ελληνικής ως Γ2 σε διάφορες δομές μη τυπικής εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι μαθητευόμενοι/περισσότερες μαθητευόμενες δηλώνουν την ανάγκη να μπορούν να επικοινωνούν στον εργασιακό τους χώρο ή να έχουν τη γλώσσα ως εργαλείο προκειμένου να έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Ακολουθεί η ανάγκη για επικοινωνία σε δημόσιες υπηρεσίες και σε επίσημες κοινωνικές επαφές, η ανάγκη για επικοινωνία στον χώρο της υγείας και η ανάγκη για επικοινωνία στον χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα, να βοηθηθούν ώστε να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το σχολείο των παιδιών τους.

Ειδικά όσον αφορά αυτό το πεδίο, την ανάγκη για επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της εν λόγω έρευνας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μεγάλη θέληση στους γονείς για βελτίωση των δεξιοτήτων γραμματισμού και δη στα ελληνικά, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους με διαδικαστικά θέματα που σχετίζονται με το σχολείο αλλά και με τη μελέτη των μαθημάτων. Τα διαδικαστικά κυρίως ζητήματα στα οποία χρειάζονται βοήθεια είναι η εγγραφή παιδιού στο σχολείο, ενημερωτικά σημειώματα για συναντήσεις σχολείου-οικογένειας και ενημέρωση για ασθένεια του παιδιού. Το εύρημα αυτό συνάδει με ευρήματα έρευνας των Avermeat και Gysen (2016), στην οποία μετανάστριες μητέρες είχαν την ανάγκη να μάθουν ολλανδικά για να υποστηρίξουν και να ελέγχουν την εκπαίδευση των παιδιών τους σε σχολείο στην Ολλανδία αλλά και με ευρήματα στην Ελλάδα από τους Androulakis et al. (2016) μέσα από ένα ερευνητικό πρόγραμμα που μελέτησε τις ανάγκες των μεταναστών/τριών στο πλαίσιο επικοινωνίας σχολείου-γονέων.

### **Το πρόγραμμα LASLLIAM και η εφαρμογή του στο ελληνικό συγκείμενο**

Σχετικά με την εφαρμογή του Οδηγού LASLLIAM στο ελληνικό συγκείμενο, έχουν υλοποιηθεί από τις Μουτή και Μαλιγκούδη (2022) τα ακόλουθα: (1) Ποιοτική αξιολόγηση των περιγραφητών του Οδηγού LASLLIAM, (2) Ποσοτική αξιολόγηση των περιγραφητών του Οδηγού LASLLIAM, (3) Μετάφραση των περιγραφητών του Οδηγού LASLLIAM, (4) Εκπόνηση πιλοτικού διδακτικού υλικού στα ελληνικά που βασίζεται στους περιγραφητές του Οδηγού LASLLIAM, (5) Πιλοτική εφαρμογή του διδακτικού αυτού υλικού σε δομές μη τυπικής εκπαίδευσης και, τέλος, (6) Ανατροφοδότηση για την εφαρμογή του πιλοτικού διδακτικού υλικού στα ελληνικά.

Ειδικότερα, όσον αφορά το πιλοτικό διδακτικό υλικό στα ελληνικά, περιλαμβάνει διδακτικά σενάρια από το επίπεδο LASLLIAM 1 έως το επίπεδο LASLLIAM 4 σε μικτές ομάδες. Αποτελείται από θεματικές που βασίζονται σε επικοινωνιακές κατα-



στάσεις τις οποίες οι μαθητευόμενοι/ες αντιμετωπίζουν καθημερινά στην πραγματική ζωή (π.χ. εκπαίδευση, μετακινήσεις κ.λπ.). Οι δραστηριότητες παρουσιάζονται σε στρατηγική σειρά, προκειμένου να ικανοποιηθούν συγκεκριμένες επικοινωνιακές και γλωσσικές ανάγκες και εμπλέκουν διάφορα επικοινωνιακά πεδία (προσωπικό, δημόσιο, επαγγελματικό, εκπαιδευτικό). Τέλος, λόγω του ότι απευθύνεται στη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο (ενήλικες πρόσφυγες ή μετανάστες με μηδενικές ή χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού), στο πιλοτικό διδακτικό υλικό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες γραπτού λόγου και στον τεχνικό γραμματισμό [technical literacy].

Οι τέσσερις θεματικές του πιλοτικού διδακτικού υλικού, οι οποίες βασίζονται τόσο στον Οδηγό αναφοράς LASLLIAM όσο και στην έρευνα της ανάλυσης αναγκών που παρουσιάστηκε παραπάνω (βλ. Mouti et al., 2022) είναι οι εξής: (1) Σχολείο και παιδιά, (2) Μετακινήσεις και ταξίδια, (3) Στον χώρο εργασίας και (4) Αυτοπαρουσίαση.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα παράδειγμα από το διδακτικό υλικό, στη θεματική «Σχολείο και παιδιά» (επίπεδο LASLLIAM 3). Γενικότερος στόχος αυτής της θεματικής είναι να βοηθηθούν οι ενήλικες μετανάστες και πρόσφυγες που είναι γονείς να επικοινωνούν με τη διοίκηση του σχολείου και να εμπλέκονται σε επαφές με τη διεύθυνση του σχολείου και τους/τις εκπαιδευτικούς. Βασικός στόχος της θεματικής είναι να γίνει εισαγωγή λεξιλογίου και βασικών εκφράσεων σχετικά με το σχολείο και πληροφόρηση της ομάδας-στόχου για τις σχολικές υπηρεσίες στη χώρα υποδοχής, για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία της ομάδας-στόχου με τη σχολική διεύθυνση και τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι επικοινωνιακές καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται είναι η κατανόηση αιτήσεων για το σχολείο και σχολικών οδηγιών, συνομιλία στο σχολικό πλαίσιο και συμπλήρωση εγγράφων που απαιτούνται για το σχολείο.

Οι σφαιρικοί περιγραφητές, πάνω στους οποίους βασίστηκε η θεματική «Σχολείο και παιδιά» για παραγωγή γραπτού λόγου, παραγωγή γραπτής συνομιλίας και κατανόηση γραπτού λόγου, ήταν οι εξής τρεις: [Ο/Η εκπαιδευόμενος/εκπαιδευόμενη] (1) Μπορεί να σημειώνει σύντομες απλές φράσεις για να θυμάται το νόημα, (2) Μπορεί να γράφει και να απαντάει σε σύντομα απλά μηνύματα χρησιμοποιώντας συχνόχρηστες λέξεις και στερεοτυπικές φράσεις και (3) Μπορεί να καταλαβαίνει σύντομες απλές προτάσεις για οικεία θέματα (ακόμα και αν υπάρχει άγνωστη λέξη) διαβάζοντας λέξη προς λέξη και αξιοποιώντας οπτικά βοηθήματα.

Ακολουθήθηκε το μοντέλο ανάπτυξης δραστηριοτήτων που παρουσιάζεται στον Οδηγό Αναφοράς LASLLIAM (σελ. 32), με τη μορφή μιας σειράς δραστηριοτήτων από την πραγματική ζωή και συνοδευτικών ασκήσεων που προσπαθούν να δημιουργήσουν μια ισορροπία μεταξύ των τεχνικών και λειτουργικών πτυχών της μάθησης του γραμματισμού. Οι κλίμακες LASLLIAM στη γραπτή παραγωγή και αλληλεπίδραση (και πρόσληψη, σε κάποιες περιπτώσεις) και οι αντίστοιχοι πίνακες καθορίζουν τους πραγματικούς στόχους και τον διδακτικό προγραμματισμό των δραστηριοτήτων, ενώ οι κλίμακες LASLLIAM για τον Τεχνικό Γραμματισμό χρησιμεύουν υποστηρικτικά. Οι συνοδευτικές ασκήσεις και δραστηριότητες που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων θα οδηγήσουν σε ουσιαστικές ασκήσεις στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι θα βιώσουν τη χρησιμότητα των τεχνικών τους δεξιοτήτων για λειτουργικούς σκοπούς. Η ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού σε μια αλφαριθμητική γραφή όπως η ελληνική απαιτεί προσοχή σε γλωσσικές μονάδες όπως ήχους και γράμματα, συλλαβές, μορφήματα και λέξεις. Οι περιστάσεις επικοινωνίας που εμπλέκονται στο σχετικό υλικό έχουν να κάνουν με κατανόηση και συμπλήρωση αιτήσεων για το σχολείο, οδηγίες,

αλληλεπίδραση με τα σχολεία των παιδιών τους και συμπλήρωση εγγράφων.

Κατά την πιλοτική εφαρμογή του διδακτικού υλικού σε αυθεντικές τάξεις ενήλικων προσφύγων και μεταναστών και κατά τις ομάδες εστίασης που ακολούθησαν, συζητήθηκαν κυρίως τα διαφορετικά επίπεδα περιορισμένου γραμματισμού και η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού αναφορικά με το κριτήριο του γραμματισμού. Υπάρχουν περιπτώσεις απογοήτευσης των εγγράμματων συμμαθητών/τριών που δεν καταλαβαίνουν τον χαμηλό ρυθμό μάθησης, που ενδεχομένως να υιοθετείται για τους/τις μαθητές/τριες μειωμένου γραμματισμού. Επισημάνθηκε ότι τα δύο ή τρία χρόνια φοίτησης κάνουν τεράστια διαφορά σε σύγκριση με την περίπτωση της μηδενικής σχολικής εκπαίδευσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ακόμη και στην ηλικία των 25 ετών θεωρείται πολύ δύσκολο να αντιγράψει κάποιος κάτι από τον πίνακα ή ακόμα και να ταιριάξει εικόνες με λέξεις.

Η βασική δυσκολία που προέκυψε ήταν ότι σε πολλές περιπτώσεις το υλικό ήταν πιο απαιτητικό/σύνθετο. Επομένως, προστέθηκαν μερικές ασκήσεις τεχνικού αλφαριθμητισμού για να υποστηριχτεί ο λειτουργικός αλφαριθμητισμός που απαιτείται για τις εργασίες. Η αντιγραφή ήταν μια άσκηση που υπήρχε σε πολλές περιπτώσεις (ως επιλογή ή ως στόχος). Ο τεχνικός γραμματισμός στα ελληνικά είναι ένα σύνθετο έργο, ακόμη και για εγγράμματους ενήλικες από διαφορετικά συστήματα γραφής, επομένως απαιτείται επιπλέον χρόνος για την ανάπτυξή του. Αν και τα ελληνικά είναι αρκετά διαφανής γλώσσα ώστε να επιτρέπεται η πλήρης διαδοχική αντιστοίχιση μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων (Protopapas & Vlachou, 2009), ένας μαθητής χρειάζεται χρόνο για να εξασκηθεί στη γραφή, καθώς αποτελεί ένα διαφορετικό αλφάβητο ακόμη και για μαθητές που είναι ήδη εξοικειωμένοι με ένα αλφαριθμητικό σύστημα με λατινικούς χαρακτήρες.

Επισημάνθηκε ότι υπάρχουν περιπτώσεις γυναικών προσφύγων και μεταναστριών που, αν και μπορεί να διαθέτουν γνώσεις γραμματισμού, μπορεί να έχουν συννηθίσει σε διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα και ενδέχεται να μην είναι εξοικειωμένες με το είδος και τους περιγραφητές που σχετίζονται με συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας όπως η πρόσκληση, καθώς δεν έχουν λάβει καμία πρόσκληση στις χώρες καταγωγής τους. Εξαιτίας αυτών των πολιτιστικών ζητημάτων, οι γυναίκες πρόσφυγες και μετανάστριες δεν μπορούν να θεωρηθούν εξωστρεφείς σε πολλές περιπτώσεις και πιθανώς η χρήση της γλώσσας του σώματος και των χειρονομιών δεν επιτρέπεται ή δεν θεωρείται αποδεκτή.

## Συζήτηση

Παρόμοιο πιλοτικό διδακτικό υλικό έχει προετοιμαστεί και στα αγγλικά, ιταλικά, ισπανικά, γερμανικά, γαλλικά, τουρκικά και ολλανδικά και κάποια από αυτά παρουσιάστηκαν στο Συμβούλιο της Ευρώπης, στο Στρασβούργο τον Ιούνιο του 2022 κατά τη διάρκεια του LASLLIAM Launching Conference (<https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/launch-conference-reference-guide-laslliam>). Ένα πρότυπο εκπαιδευτικό σενάριο υπάρχει και στον ίδιο τον Οδηγό LASLLIAM (Minuz et al., 2022). Επίσης, παράλληλα με τον Οδηγό LASLLIAM, έχουν αναπτυχθεί και εργαλεία αξιολόγησης του LASLLIAM (LAMI-LASLLIAM Assessment Tools (ALTE-LAMI)), με σκοπό να προσφερθούν πρακτικές πηγές για την ανάπτυξη των εργαλείων αξιολόγησης για το LASLLIAM εντός ενός πλαισίου που στοχεύει στη βελτίωση της διασύνδεσης μεταξύ μάθησης και αξιολόγησης

(<https://www.alte.org/resources/Documents/LLAT%20-%20English%20version.pdf>) σε 12 γλώσσες (αγγλικά, γερμανικά, ελληνικά<sup>3</sup>, εσπεράντο, ιταλικά, νορβηγικά, ολλανδικά, πορτογαλικά, ρουμάνικα, σλοβένικα και τσέχικα). Τα Εργαλεία Αξιολόγησης LAMI-LASLLIAM (LLAT) στοχεύουν να υποστηρίξουν την ισονομία και την ποιότητα μέσω της συμπερίληψης και της εξατομικευμένης μάθησης και διδασκαλίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προσφέρονται δύο εργαλεία για χρήση στη «φάση του καλωσορίσματος», λαμβάνοντας υπόψη τόσο την ανάλυση των αναγκών όσο και την κατάταξη των μαθητών σύμφωνα με τον γραμματισμό και τη γνώση της δεύτερης γλώσσας, και άλλα δύο εργαλεία για την αξιολόγηση της επίδοσης του εκπαιδευόμενου στο τέλος μιας σειράς μαθημάτων.

Στο ελληνικό συγκείμενο το πιλοτικό διδακτικό υλικό αλλά και η εκδοχή στα ελληνικά των εργαλείων αξιολόγησης LLAT, εφαρμόστηκε τον Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2022 και πραγματοποιήθηκαν ομάδες εστίασης σχετικά με την υλοποίησή του από τους/τις διδάσκοντες/ουσες. Αναφορικά με την πιλοτική εφαρμογή του διδακτικού υλικού επισημάνθηκαν στις ομάδες εστίασης ζητήματα που οδήγησαν σε μια επικαιροποιημένη μορφή του υλικού.

Περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο θα μπορούσε να οδηγήσει και στη δημιουργία άλλων θεματικών ενοτήτων και εκπαιδευτικών σεναρίων, ακολουθώντας τις πρακτικές οδηγίες και τους περιγραφητές του Οδηγού αναφοράς LASLLIAM. Η ίδια η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε τέτοιες διαδικασίες οδηγεί σε μια μεγαλύτερη επίγνωση αναφορικά με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες αυτής της συγκεκριμένης μαθητικής ομάδας, των ενήλικων προσφύγων και μεταναστών με χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού.

## Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τη Fernanda Minuz και την Karen Schramm για όλη τη βοήθεια και την υποστήριξή τους, καθ' όλη τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του LASLLIAM στο ελληνικό πλαίσιο και στα ελληνικά. Θα θέλαμε επίσης να ευχαριστήσουμε το Συμβούλιο της Ευρώπης για την ευκαιρία που μας δόθηκε να συμμετάσχουμε στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής του Οδηγού.

<sup>3</sup> Οι συγγραφείς ανέλαβαν τη μετάφραση στα ελληνικά του συγκεκριμένου υλικού.

## Βιβλιογραφία

- Androulakis, G. (2013). Researching language needs using ‘insiders’: Mediated trilingualism and other issues of power asymmetries. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(3), 368–384.
- Androulakis, G., A. Gkaintartzi, R. Kitsiou & S. Tsioli (2017). Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece. Στο J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little & P. Thalgott (Επιμ.), *The linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research* (σελ. 181–186). De Gruyter.
- Androulakis, G., Mastorodimou, E. & van Boeschoten, R. (2016). Using qualitative methods for the analysis of adult immigrants’ L2 needs: Findings from a research project in Greece focusing on school-parents communication. *CALL: Irish Journal for Culture, Arts, Literature and Language*, 1 (1): Article 6. <https://arrow.tudublin.ie/priamls/vol1/iss1/6>.
- Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R., Liveranou, Z. & Markou, E. (2020). Interviewing as Understanding: Principles and modalities for transforming a qualitative research instrument into a stage of the integration process for immigrants. Στο E. Skourtou, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas, P. P. Trifonas (Επιμ.) *Language Diversity in Greece: Local Challenges with International Implications* (σελ. 39–48). Springer.
- Council of Europe and ALTE, (2023). *LAMI-LASLLIAM Assessment Tools (LLAT)* <https://www.alte.org/resources/Documents/LLAT%20-%20English%20version.pdf>.
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A. & Papadopoulou, M. (2017). Γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών/ριών: Πολλαπλές μελέτες περίπτωσης στον Ελλαδικό χώρο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 18–34.
- Kurvers, J., Minuz, F., Naeb, R., Rocca, L., Schramm, K., Schouwstra, S., & Feskens, R. (2022). *Report Quantitative validation LASLLIAM*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/report-on-laslliam-quantitative-validation/1680b2ee2a>.
- Minuz, F., Kurvers, J., Schramm, K., Rocca, L. & Naeb, R. (2022). *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*. Council of Europe.
- Mouti, A. & Maligkoudi, C. (2022). Sample LASLLIAM tools and reflections on piloting in Greek. Presentation in the Conference Launching the Council of Europe Reference Guide: “Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants” (LASLLIAM). Strasbourg, 30th June 2022.
- Mouti, A., & Maligkoudi, C. (2024a). Literacy and language education of adult refugees and migrants: Learning materials and teaching practices for LESLLA learners in the Greek context. *LESLLA Symposium Proceedings*, 18(1), 71–83. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10486284>.
- Mouti, A. & Maligkoudi C. (2024b). Literacy Profiles and Greek as an L2: Issues of SLA and the case of low-literate adult refugees and migrants. Στο V. Stojičić, A. Elaković-Nenadović, M. Lampropoulou (Επιμ.), *Proceedings of the 15th International Conference on Greek Linguistics*. Vol. 2 (σελ. 416–429). University of Belgrade. <https://doi.org/10.18485/icgl.2024.15.2.ch24>.

- Mouti, A., Maligkoudi, C. & Gogonas, N. (2022). Language needs analysis of adult refugees and migrants through the CoE-LIAM Toolkit: The context of language use in tailor-made L2 material design. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 24, 600–617.
- Mouti, A., Maligkoudi, C. & Gogonas, N. (2021). Assessing language needs of adult refugees and migrants in the Greek context. *Collated Papers for the ALTE 7th International Conference*, 229–232.
- Protopapas, A., Vlahou, E. L. (2009). A comparative quantitative analysis of Greek orthographic transparency. *Behavior Research Methods*, 41, 991–1008.
- van Avermaet, P. & Gysen, S. (2008). Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1d5>.



# Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση στη δεύτερη γλώσσα σε μαθητές/τριες-πρόσφυγες μέσω της διαγλωσσικότητας

Ειρήνη Ραχμανίδη

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Η σχολική τάξη απαρτίζεται από μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον με διαφορετικές γλωσσικές καταβολές, αλλά και με διαφορετικά επίπεδα γνώσης της γλώσσας που κυριαρχεί στη μαθησιακή διαδικασία. Η πραγματικότητα αυτή έχει ως αποτέλεσμα τα ελληνικά, που είναι η κυρίαρχη γλώσσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος στη χώρα μας, να λειτουργούν ως τροχοπέδη για κάποιους/ες μαθητές/τριες. Συνεπώς, το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας έχει στραφεί στον εντοπισμό μεθόδων, προκειμένου να βοηθήσει τον/την μαθητή/τρια να ανταπεξέλθει σε αυτά τα δεδομένα. Μία αξιολογη μέθοδος που συμβάλλει σε αυτήν την κατεύθυνση αξιοποιεί τη διαγλωσσικότητα, δηλαδή τη δυναμική χρήση όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου του/της ομιλήτή/τριας με συνθέσεις, συνδυασμούς, περάσματα από τη μία γλώσσα στην άλλη, με σκοπό τη δημιουργία νοήματος, χωρίς προσκόλληση στα κοινωνικά και πολιτικά σύνορα, όπως αυτά προσδιορίζονται από τις ονοματισμένες γλώσσες, δηλαδή τις κυρίαρχες ιδεολογικά αναγνωρισμένες γλώσσες. Η παρούσα μελέτη διερευνά το φαινόμενο της διαγλωσσικότητας στη μαθησιακή διαδικασία σε παιδιά με προσφυγική εμπειρία. Η έρευνα, που υλοποιήθηκε εν μέρει ψηφιακά λόγω του COVID-19, επικεντρώθηκε στην ενότητα των γεωμετρικών σχημάτων, με στόχο να αξιοποιηθούν οι γνώσεις των μαθητών/τριών στη μητρική τους γλώσσα. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως στον προφορικό λόγο, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν περισσότερο διαγλωσσικές πρακτικές σε σύγκριση με τον γραπτό λόγο, χωρίς ωστόσο να το συνειδητοποιούν. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες θεωρούσαν πως το ενιαίο γλωσσικό ρεπερτόριο λειτουργεί υποβοηθητικά για τους/τις ίδιους/ες στην επικοινωνία τους.



## Λέξεις-κλειδιά:

Διαγλωσσικότητα, δεύτερη γλώσσα, εκπαίδευση προσφύγων, δι-/πολύ-γλωσσοι/ες μαθητές/τριες

## Εισαγωγή

Η μετακίνηση των πληθυσμών και η αλλαγή της «σύνθεσης» των κοινωνικών συνόλων αποτελεί ένα φαινόμενο του οποίου η χρονική αφετηρία δεν μπορεί να οριστεί. Ο πλουραλισμός που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες, διεγείρει το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας για τον εντοπισμό μεθόδων που συμβάλλουν στην πρόωθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Από τη δεκαετία του 1990 στις σύγχρονες κοινωνίες γίνεται προσπάθεια να ενσωματωθούν οι γλώσσες των μαθητών/τριών μεταναστών/τριών και προσφύγων/ισσών στα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς το ποσοστό των χαμηλών επιδόσεων και της σχολικής αποτυχίας είναι υψηλότερο για αυτά τα παιδιά (Androulakis, 2019). Ένα φαινόμενο που μπορεί να αξιοποιηθεί

στο πλαίσιο αυτό είναι η διαγλωσσικότητα, η χρήση του πλήρους γλωσσικού ρεπερτορίου σε ποικίλα πλαίσια, αμφισβητώντας τα παραδοσιακά μονόγλωσσα μοντέλα και αναγνωρίζοντας τους πολύτιμους πόρους που φέρνουν στην τάξη οι πολύγλωσσοι/ες μαθητές/τριες. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνήσει το φαινόμενο της διαγλωσσικότητας στη μαθησιακή διαδικασία σε παιδιά με προσφυγική εμπειρία.

## Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαγλωσσικότητα είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, γλωσσικό, πολιτιστικό και κοινωνικό, κατά το οποίο το άτομο χρησιμοποιεί το πλήρες γλωσσικό ρεπερτόριό του, για να επικοινωνήσει αποτελεσματικά (García, 2022· Li Wei & García, 2022). Πρόκειται δηλαδή για την ελεύθερη διαδικασία ανάπτυξης όλου του γλωσσικού δυναμικού των δίγλωσσων και πολύγλωσσων ομιλητών/τριών, θεωρία η οποία εμμέσως συσχετίζεται με τη θεωρία αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins (2001). Όμως σε αυτήν την περίπτωση, τα δίγλωσσα άτομα διαθέτουν ένα ενιαίο γλωσσικό σύστημα από το οποίο επιλέγουν κάθε φορά στοιχεία για τις εκάστοτε επικοινωνιακές ανάγκες τους στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις (García & Li Wei, 2014). Υπερβαίνει, επομένως, την παραδοσιακή έννοια της εναλλαγής κώδικα, καθώς περιλαμβάνει την ενοποίηση και την αλληλεξάρτηση των γλωσσών.

Ο όρος διαγλωσσικότητα, ο οποίος μεταφράστηκε το 2014 στα ελληνικά (διαγλωσσικότητα ή ΔΓ) κατά το 3<sup>ο</sup> Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών (Τσοκαλίδου, 2015) προέρχεται από τον αγγλικό όρο *translanguaging*. Ο όρος *translanguaging* χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Baker (2011), για να περιγράψει τη διδασκαλία του Ουαλού εκπαιδευτικού Cen Williams. Τη δεκαετία του 1980 ο Williams χρησιμοποίησε συστηματικά και βάσει σχεδίου, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης μέσα από τη χρήση δύο γλωσσών. Σε διεθνές επίπεδο, ο όρος *translanguaging* είναι συνυφασμένος με το έργο της Ofelia García, η οποία έχει αναδείξει πολλές από τις σύγχρονες διαστάσεις του θέματος.

Σε μία προσπάθεια επέκτασης της θεωρητικής έννοιας της διαγλωσσικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης, οι García και Kano (2014) αναφέρονται

στη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες κι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε σύνθετες συλλογιστικές πρακτικές που περιλαμβάνουν όλες τις γλωσσικές επιλογές για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες της τάξης, με σκοπό να αναπτύξουν νέες γλωσσικές πρακτικές, να διατηρήσουν τις προηγούμενες, να επικοινωνήσουν, να κατακτήσουν τη γνώση και να δώσουν φωνή σε νέες κοινωνικοπολιτικές πραγματικότητες μέσω της αμφισβήτησης της γλωσσικής ανισότητας (García & Kano, 2014, σελ. 261).

Επιπλέον, η δημιουργικότητα [creativity] και η κριτικότητα [criticality] αποτελούν δύο θεμελιώδεις έννοιες για την εκπαίδευση και βασικά στοιχεία της διαγλωσσικότητας. Η δημιουργικότητα αναφέρεται στην ικανότητα που έχει κανείς να επιλέξει ανάμεσα στη συμμόρφωση και στην κατάρριψη των κανόνων και των νορμών στη γλωσσική χρήση, ενώ η κριτικότητα παραπέμπει στην ικανότητα χρήσης των διαθέσιμων στοιχείων κατάλληλα και συστηματικά με στόχο την εξέταση και την έκφραση απόψεων για πολιτισμικά, κοινωνικά, πολιτικά και γλωσσικά φαινόμενα. Οι δύο αυτές έννοιες, η δημιουργικότητα και η κριτικότητα, είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους (García & Li Wei, 2014).



Σύμφωνα με την García (2022), η διαγλωσσικότητα θεωρείται ως μια μετασχηματιστική παιδαγωγική πρακτική που αναγνωρίζει και εκτιμά το περίπλοκο γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των πολύγλωσσων μαθητών/τριών. Υποστηρίζει ότι δεν είναι απλώς ένα γλωσσικό φαινόμενο, αλλά ένα κοινωνικό και πολιτιστικό φαινόμενο που αμφισβητεί τις μονογλωσσικές νόρμες και ιδεολογίες. Η διαγλωσσικότητα δημιουργεί ευκαιρίες για τους/τις πολύγλωσσους/ες μαθητές/τριες, ώστε να αλληλεπιδράσουν και να μάθουν ο ένας από τον άλλον, καθώς αντλούν στοιχεία από τους διαφορετικούς γλωσσικούς και πολιτιστικούς πόρους τους, για να συν-κατασκευάσουν νόημα και γνώση. Ακόμη, είναι μια πρακτική που αφορά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, καθώς τους/τις δίνεται η δυνατότητα να επεκτείνουν τους γλωσσικούς και πολιτιστικούς ορίζοντές τους, να αναπτύξουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και κατανόηση των άλλων και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί επικοινωνιακά σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Αποτελεί συνεπώς παιδαγωγική προσέγγιση που ενδυναμώνει τους/τις πολύγλωσσους/ες μαθητές/τριες και προωθεί την κοινωνική και πολιτιστική πολυμορφία στην εκπαίδευση.

Τα οφέλη της χρήσης διαγλωσσικών πρακτικών στο σχολείο είναι πολλαπλά. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Baker και Wright (2017) είναι τα εξής: α) υποστηρίζει τη βαθύτερη και πλήρη κατανόηση του θέματος του μαθήματος (Lewis et al., 2012), β) συμβάλλει στην ανάπτυξη της ευχέρειας των μαθητών/τριών τόσο στον προφορικό λόγο, όσο και στον εγγραμματοισμό στην αδύναμη για αυτούς γλώσσα, γ) διευκολύνει τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια, δ) συντελεί στην ένταξη των μαθητών/τριών που μαθαίνουν μια γλώσσα σε διαφορετικά επίπεδα σε μια σχολική τάξη με μαθητές/τριες που γνωρίζουν ικανοποιητικά τη συγκεκριμένη γλώσσα και δημιουργείται ένας τρίτος χώρος [third space], ο οποίος συνδέει άμεσα τη γλώσσα με το αίσθημα της ασφάλειας (García & Li Wei, 2014).

Ωστόσο, η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών στο σχολείο εξαρτάται από πολλούς παράγοντες που σχετίζονται με τους/τις ίδιους/ες μαθητές/τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μία από τις μελέτες που διερευνούν αυτό το θέμα είναι η έρευνα των García και Kleyn (2016). Στη μελέτη τους, αναλύουν τη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών σε πολυγλωσσικά σχολεία και εστιάζουν στον ρόλο των εκπαιδευτικών. Καταλήγουν ότι η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών στο σχολείο εξαρτάται από τις πεποιθήσεις και τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών έναντι της γλωσσικής ποικιλίας και της πολυγλωσσίας.

Επιπλέον, σε μία άλλη μελέτη από τους Creese και Blackledge (2015), οι οποίοι βασίστηκαν σε παρατηρήσεις και συνεντεύξεις, αναδεικνύεται η σημασία του κοινωνικού πλαισίου και των διαπροσωπικών σχέσεων στην προώθηση της χρήσης διαγλωσσικών πρακτικών από τους/τις μαθητές/τριες. Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών στο σχολείο εξαρτάται από τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς και από το κοινωνικό πλαίσιο και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών/τριών.

## Μεθοδολογία

### Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του φαινομένου της διαγλωσσικότητας στη μαθησιακή διαδικασία σε παιδιά με προσφυγική εμπειρία ως μια μικρή συμβολή σε έναν ερευνητικό χώρο που δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικώς, ειδικότερα στις

παιδικές ηλικίες ώστε να αποτελέσει μια βάση για μελλοντικές έρευνες. Ως επιμέρους στόχοι τίθενται η διερεύνηση του εάν και κατά πόσο οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν διαγλωσσικές πρακτικές τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο, καθώς και των απόψεων των μαθητών/τριών για τη χρήση των διαγλωσσικών πρακτικών.

### Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας είναι ποιοτική και πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μία γλωσσική εθνογραφία [linguistic ethnography], καθώς μελετά τη γλώσσα λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται, αξιοποιώντας εθνογραφικές μεθόδους, για να κατανοήσει την αλληλεπίδραση μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας (Copland & Creese, 2015). Η έρευνα είναι ψηφιακά διαμεσολαβημένη, επρόκειτο δηλαδή για μία ψηφιακή εθνογραφία. Παρόλο που είχε σχεδιαστεί διά ζώσης διδακτική παρέμβαση, λόγω της απρόσμενης απαγόρευσης κυκλοφορίας [lockdown], της αναστολής λειτουργίας των σχολείων εξαιτίας του COVID-19 κι έχοντας αποκλειστεί η δυνατότητα υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης μέσω της σύγχρονης τηλεκαπαίδευσης, επιλέχθηκε η ασύγχρονη.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση των μαθητών/τριών πριν την αναστολή της λειτουργίας των σχολείων, οι σημειώσεις πεδίου, η διαδικτυακή συνέντευξη και οι απαντήσεις των μαθητών/τριών σε φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου [content analysis]. Οι σημειώσεις πεδίου και οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών/τριών στο φυλλάδιο που τους δόθηκε δομήθηκαν στις κατηγορίες που παρουσιάζονται στα δεδομένα της έρευνας με βάση τους σκοπούς και τους στόχους της.

### Περιγραφή του πλαισίου

Τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτελούν επτά μαθητές/τριες που φοιτούν στην Τάξη Υποδοχής (Τ.Υ.) ενός Δημοτικού Σχολείου του Βόλου το 2019-2020 και διαμένουν στην Ελλάδα λιγότερο από 18 μήνες. Οι μαθητές/τριες είναι από επτά έως ένδεκα χρόνων και παρακολουθούν πέρα από τα μαθήματα της Τ.Υ., τα δευτερεύοντα μαθήματα στη γενική τάξη. Η κατανομή τους στις γενικές τάξεις έγινε με βάση την ηλικία τους. Το κυριότερο κριτήριο για την επιλογή των συγκεκριμένων επτά μαθητών/τριών από τους δεκαοκτώ που φοιτούν στην Τ.Υ., είναι η συγγενική σχέση που έχουν μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά, πρόκειται για δύο αδέρφια με πρώτη γλώσσα τα λινγκάλα<sup>1</sup>, για δύο αδέρφια με πρώτη γλώσσα τη σοράνι<sup>2</sup> και τρία ξαδέρφια με πρώτη γλώσσα τα αγγλικά. Οι μαθητές/τριες διέμεναν στο ίδιο σπίτι (αδέρφια) ή σε γειτονικό (ξαδέρφια) και έτσι μπορούσε να επιτευχθεί η συνεργασία που απαιτούσε η επεξεργασία του υλικού, δεδομένου ότι κλήθηκαν να το συμπληρώσουν σε περίοδο καραντίνας κατά τη διάρκεια του COVID-19. Ακόμη, οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες γνώριζαν να διαβάζουν και να γράφουν τόσο στην πρώτη τους γλώσσα, όσο και στα ελληνικά. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται το επίπεδο ελληνομάθειας κάθε μαθητή/τριας με βάση το τμήμα που κατατάχθηκε στην Τ.Υ., η πρώτη γλώσσα του/της, καθώς και άλλες γλώσσες που ομιλούν.

<sup>1</sup> Τα λινγκάλα αποτελούν μια γλώσσα της Κεντρικής Αφρικής που ανήκει στην οικογένεια των Μπαντού και χρησιμοποιείται ευρέως στη Δημοκρατία του Κονγκό. Χρησιμοποιεί στοιχεία από τη γαλλική, λόγω της αποικιακής ιστορίας της περιοχής και έχει εξελιχθεί ως μια βασική γλώσσα επικοινωνίας στην περιοχή (Mufwene, 2008).

<sup>2</sup> Η σοράνι, μια σημαντική διάλεκτος της κουρδικής γλώσσας, είναι ευρέως διαδεδομένη στο Ιράκ και το Ιράν και γράφεται με το αραβικό αλφάβητο (Hassanpour, 1992).

|                | Τμήμα<br>με βάση επίπεδο<br>ελληνομάθειας | Πρώτη γλώσσα | Άλλες γλώσσες |
|----------------|-------------------------------------------|--------------|---------------|
| Μαθητής/τρια 1 | Αρχάριων 1                                | Αγγλικά      | Γαλλικά       |
| Μαθητής/τρια 2 | Αρχάριων 2                                | Αγγλικά      | Γαλλικά       |
| Μαθητής/τρια 3 | Αρχάριων 2                                | Αγγλικά      | Γαλλικά       |
| Μαθητής/τρια 4 | Αρχάριων 1                                | Λινγκάλα     | Γαλλικά       |
| Μαθητής/τρια 5 | Αρχάριων 2                                | Λινγκάλα     | Γαλλικά       |
| Μαθητής/τρια 6 | Προχωρημένοι/ες                           | Σοράνι       | Αραβικά       |
| Μαθητής/τρια 7 | Προχωρημένοι/ες                           | Σοράνι       | Αραβικά       |

Πίνακας 1: Παρουσίαση μαθητών/τριών

### Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης

Έπειτα από την τροποποίηση του σχεδιασμού της δια ζώσης παρέμβασης, εστάλη στους/στις μαθητές/τριες φύλλο εργασίας, το οποίο αφορούσε τα γεωμετρικά σχήματα και προβλεπόταν να λυθεί σε ομάδες με βάση την πρώτη γλώσσα των μαθητών/τριών. Κατά τη συγγραφή του φύλλου εργασίας έγινε προσπάθεια ενσωμάτωσης διαγλωσσικών πρακτικών. Πιο αναλυτικά, περιλάμβανε την ονομασία των γεωμετρικών σχημάτων (τετράγωνο, ορθογώνιο, κύκλος, τρίγωνο) σε τέσσερις γλώσσες, οι οποίες αντιστοιχούσαν στη Γ2 (ελληνικά) και στην πρώτη γλώσσα των μαθητών/τριών (αγγλικά, γαλλικά<sup>3</sup>, σοράνι), δύο δραστηριότητες-προκλήσεις που είναι γραμμένες στα ελληνικά και στην πρώτη γλώσσα της κάθε ομάδας, μία πρόσκληση για συμμετοχή σε quiz μέσω του Kahoot και κάποιες από τις ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης (ελληνικά-πρώτη γλώσσα κάθε ομάδας) που είχε σχεδιαστεί να γίνει διά ζώσης. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν οι εξής: Πότε και πού χρησιμοποιείς τα ... (πρώτη γλώσσα); Πότε και πού χρησιμοποιείς τα ελληνικά; Χρησιμοποιείς κάποια άλλη γλώσσα; Ποια; Πού; Σου άρεσαν οι δραστηριότητες αυτές; Πώς σου φάνηκε που δεν ήταν γραμμένες μόνο στα ελληνικά, αλλά και σε άλλες γλώσσες; Πώς θα σου φαινόταν, εάν μπορούσες να χρησιμοποιείς όλες τις γλώσσες που θέλεις ταυτόχρονα όταν μιλάς ή γράφεις; Κάθε μαθητής/τρια όφειλε να απαντήσει ξεχωριστά. Αναφορικά με το quiz μέσω του Kahoot, αξίζει να σημειωθεί ότι για κάθε ερώτηση, ο/η μαθητής/τρια είχε στη διάθεσή του 120", για να απαντήσει. Αφού υπέβαλε την απάντησή του/της, υπήρχε ένδειξη για το εάν ήταν σωστή ή λανθασμένη. Οι ερωτήσεις ήταν δύο τύπων: α) αναγνώρισης της ονομασίας του σχήματος με βάση την εικόνα που δίνεται και β) αναγνώρισης της εικόνας του σχήματος με βάση τη δοθείσα ονομασία. Οι μαθητές/τριες με πρώτη γλώσσα τη σοράνι, έπειτα από σχετική άδεια του κηδεμόνα, θα επεξεργάζονταν το υλικό εταιρικά υπό την παρουσία της ερευνήτριας μέσω Skype, για να εξεταστεί το εάν και κατά πόσο

<sup>3</sup> Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ομάδα όπου χρησιμοποιήθηκαν τα γαλλικά, η μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών είναι τα λινγκάλα. Παρόλα αυτά, επιλέχθηκαν τα γαλλικά ως γλώσσα αναφοράς, καθώς οι προηγούμενες εμπειρίες γραμματισμού των παιδιών σχετίζονται με τα γαλλικά, αφού το σχολείο όπου παρακολουθούσαν μαθήματα στη χώρα προέλευσης ήταν γαλλόφωνο. Ακόμη, η μητρική τους γλώσσα (λινγκάλα), όπως έχει ήδη ειπωθεί, έχει αρκετά δάνεια από τη γαλλική γλώσσα, γεγονός που διευκολύνει την εκμάθηση των γαλλικών.

έγινε χρήση διαγλωσσικών πρακτικών στη μεταξύ τους επικοινωνία. Στη συνέχεια, θα ακολουθούσε μία διαδικτυακή συνέντευξη μέσω Skype. Ωστόσο, άδεια για διαδικτυακή συνέντευξη δεν δόθηκε για τους/τις μαθητές/τριες με πρώτη γλώσσα τα αγγλικά και τα λινγκάλα, οι οποίοι/ες ως εκ τούτου θα επεξεργάζονταν το φυλλάδιο ομαδικά, όπως προβλεπόταν και στη συνέχεια θα τον έστελναν συμπληρωμένο στην ερευνήτρια. Επιλέχθηκε η ενότητα «γεωμετρικά σχήματα», γιατί οι μαθητές/τριες έχουν ήδη γνώσεις επί του θέματος στην πρώτη γλώσσα τους, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως σκαλωσιά [scaffolding]. Βασικό χαρακτηριστικό της όλης διαδικασίας είναι η παρότρυνση χρήσης διαγλωσσικών πρακτικών, με στόχο την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών/τριών, για να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία (Ραχμανίδη, 2020).

### Δεδομένα έρευνας

Για την καλύτερη οργάνωση των ευρημάτων που προέκυψαν, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ταξινομήθηκαν με βάση τρεις άξονες, οι οποίοι συμπίπτουν με τους βασικούς στόχους της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος άξονας αναφέρεται στα στοιχεία διαγλωσσικότητας στον προφορικό λόγο, ο δεύτερος αφορά τα στοιχεία διαγλωσσικότητας που εντοπίστηκαν στον γραπτό λόγο, ενώ ο τρίτος επικεντρώνεται στις απόψεις των μαθητών/τριών για τη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών.

#### Α' άξονας: Στοιχεία διαγλωσσικότητας στον προφορικό λόγο

Σε αυτόν τον άξονα τα δεδομένα αντλήθηκαν από την παρατήρηση των συμμετεχόντων/ουσών, τις σημειώσεις πεδίου και τη διαδικτυακή συνέντευξη. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι προέβαιναν σε χρήση διαγλωσσικών πρακτικών τόσο οι μαθητές/τριες, όσο και η εκπαιδευτικός.

#### Παράδειγμα (1)

- Εκ: Η λεξούλα εγώ είναι φίλη κολλητή με το -ω. Εγώ κάνω, εγώ γράφω.. Άρα, εγώ και ωμέγα are best friends. Let's see the first example. Εγώ τρέχ/ο/.
- M1: What does mean τρέχ/ο/;
- Εκ: Run. Τι /ο/ θα βάλω;
- M1: Ο.. Όκι.. ωμέγα.
- Εκ: Επόμενο είναι αυτό εδώ.. Πάμε να το διαβάσουμε.  
Ο M1 διαβάζει μόνος του συλλαβιστά.
- M1: Εγώ γελ/ο/.
- Εκ: Εγώ γελώ. Smile. Τι /ο/ θα βάλεις;
- M1: Ωμέγα.

Όπως γίνεται αντιληπτό και με βάση το Παράδειγμα (1), η εκπαιδευτικός συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος και σε μία προσπάθεια να γίνει κατανοητή από το σύνολο των μαθητών/τριών χρησιμοποιεί τόσο τα ελληνικά, όσο και τα αγγλικά. Τα αγγλικά κατέχουν κυρίαρχη θέση ως διεθνής γλώσσα στην παγκόσμια κοινότητα και ομιλούνται από μεγάλο τμήμα του πληθυσμού παγκοσμίως ως Ξένη Γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν αρκετά την πρώτη τους γλώσσα (αγγλικά), όπως δήλωσαν κι οι ίδιοι/ες, αφού μπορούν να γίνουν κατανοητοί/ες από τους/τις συνομιλητές/τριες τους. Η έντονη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών στον προφορικό λόγο από τους/τις μαθητές/τριες με πρώτη γλώσσα τα αγγλικά παρατηρήθηκε

εκτός από την ώρα του μαθήματος και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, όπου συναναστρέφονταν με μαθητές/τριες από τη Γενική τάξη και μιλούσαν μεταξύ τους τόσο στα ελληνικά, όσο και στα αγγλικά (Παράδειγμα 2).

### Παράδειγμα (2)

Χ: Τι ώρα χτυπάει το κουδούνι;  
Μαθ.1: Δε ξέρω... In 5 minutes.

Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι οι εν λόγω μαθητές/τριες, εκτός από τη μητρική τους γλώσσα, τα αγγλικά, αλλά και τα ελληνικά, φαίνεται πως γνωρίζουν και επικοινωνούν και σε άλλες γλώσσες. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις γραπτές απαντήσεις που έδωσαν στο φυλλάδιο αντί για τη συνέντευξη, αναφέρουν ότι στο σπίτι με τους γονείς τους, εκτός από τα αγγλικά, χρησιμοποιούν και τα γαλλικά, «We use French when we are at home.» (= Χρησιμοποιούμε τα γαλλικά όταν είμαστε στο σπίτι.).

### Παράδειγμα (3)

--M4: Γειά σας με λένε Τίτολα. (Διαβάζουν και τα υπόλοιπα ονόματα.)  
--Εκ: Όλα αυτά είναι ελληνικά ονόματα;  
--M3: No, Kim is Chinese and Tamara maybe Russian.  
--Εκ: Τίτολα υπάρχει στην Αφρική;  
--M2: Όχι.  
--Εκ: Μπορείτε να μου πείτε συνηθισμένα ονόματα στην Αφρική;  
--M2: Emanuel is the most common, Precious, Mark, John, David.  
--M3: No, Mark is not common in Africa, is in America.  
--M5: Jorge.  
--Εκ: Στην Ελλάδα υπάρχουν συνηθισμένα ονόματα;  
--M2: Ναι, Μαρία, Γιώργος, Δημήτρης.

Οι μαθητές/τριες καταλαβαίνουν τι τους ρωτάει η δασκάλα στα ελληνικά, ωστόσο προτιμούν να απαντήσουν στα αγγλικά, λόγω της ευχέρειας που έχουν και της μεγαλύτερης ασφάλειας που νιώθουν. Φαίνεται να το έκαναν χωρίς να το συνειδητοποιούν ως στρατηγική ή πρακτική, παρά μόνο ως φυσική ροή της επικοινωνίας τους. Η χρήση αυτών των δύο γλωσσών -ελληνικών και αγγλικών- ήταν ενσωματωμένη στην καθημερινότητά τους και υποστήριζε τη διαδικασία μάθησης με έναν πιο αυθόρμητο και άμεσο τρόπο.

Οι μαθητές/τριες με μητρική γλώσσα τα λινγκάλα δεν τα χρησιμοποιούσαν, γιατί όπως εξήγησαν οι ίδιοι/ες, δεν αισθάνονταν άνετα να τα χρησιμοποιούν στην τάξη, καθώς γνώριζαν ότι οι άλλοι/ες μαθητές/τριες δε θα τα κατανοούσαν. Έτσι, προτιμούσαν να επικοινωνούν στα ελληνικά ή στα αγγλικά, γλώσσες που είχαν μάθει και θεωρούσαν ότι τους βοηθούσαν να γίνουν κατανοητοί/ες από το σύνολο της τάξης.

Για τους/τις μαθητές/τριες με πρώτη γλώσσα τη σοράνι παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος και της διαδικτυακής συνέντευξης έντονη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες είχαν ως βασική γλώσσα επικοινωνίας με τους/τις συνομιλητές/τριες τους τα ελληνικά, ενώ όταν απηύθυναν τον λόγο ο ένας στον άλλον, είτε για ερωτήσεις που αφορούσαν κάποια άσκηση, είτε για να προβούν σε κάποιο σχόλιο μιλούσαν στη σοράνι. Την ίδια στάση κράτησαν και στη διαδικτυακή επικοινωνία με την ερευνήτρια. Πιο συγκεκριμένα, όσο συνομιλούσαν μαζί

της χρησιμοποιούσαν την ελληνική γλώσσα κι όταν δεν καταλάβαινε κάτι κάποιος/α από τους/τις δύο τους συνομιλούσαν μεταξύ τους στη σοράνι.

### **Β' άξονας: Στοιχεία διαγλωσσικότητας στον γραπτό λόγο**

Τα δεδομένα στον άξονα Β' προέρχονται από τις απαντήσεις στα φύλλα εργασίας των μαθητών/τριών. Σε γενικές γραμμές αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι οι μαθητές/τριες δεν επέλεξαν να προβούν σε εναλλαγή γλωσσών μέσα στην ίδια πρόταση ή κείμενο. Αντιθέτως, σε κάθε δραστηριότητα υπήρχε επιλογή μίας γλώσσας ως προς τη διατύπωση των απαντήσεών τους.

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές/τριες με πρώτη γλώσσα την αγγλική επέλεξαν να απαντήσουν στα ελληνικά στις δραστηριότητες-προκλήσεις στα γεωμετρικά σχήματα και στα αγγλικά στις ερωτήσεις της δομημένης συνέντευξης. Οι μαθητές/τριες βοηθήθηκαν στις πρώτες δραστηριότητες από την εισαγωγική θεωρία που υπάρχει με τις ονομασίες των σχημάτων και τις αντίστοιχες εικόνες.

Οι μαθητές/τριες με πρώτη γλώσσα τα λινγκάλα επέλεξαν να συμπληρώσουν ολόκληρο το φυλλάδιο στη γαλλική γλώσσα λόγω των προηγούμενων εμπειριών γραμματισμού στη χώρα προέλευσης. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκαν λάθη στα γαλλικά, γραμματικά και συντακτικά.

Οι μαθητές/τριες με σοράνι επέλεξαν να απαντήσουν στα ελληνικά στις δραστηριότητες αναφορικά με τα γεωμετρικά σχήματα, ενώ οι ερωτήσεις της συνέντευξης απαντήθηκαν προφορικά με τον τρόπο που παρουσιάστηκε προηγουμένως.

### **Γ' άξονας: Απόψεις των μαθητών/τριών για τη διαγλωσσικότητα**

Για τον άξονα αυτό αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών/τριών από τη δομημένη συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, στους/στις συμμετέχοντες/ουσες τέθηκαν δύο ερωτήσεις: α) Σου άρεσαν οι δραστηριότητες αυτές; Πώς σου φάνηκε που δεν ήταν γραμμένες μόνο στα ελληνικά, αλλά και σε άλλες γλώσσες; και β) Πώς θα σου φαινόταν εάν χρησιμοποιούσες όταν μιλούσες ή όταν έγραφες όσες γλώσσες ήθελες ταυτόχρονα;

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες με πρώτη την αγγλική γλώσσα δεν απάντησαν στις ερωτήσεις, ενδεχομένως γιατί δεν κατανόησαν τις εκφωνήσεις. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι μαθητές/τριες με πρώτη γλώσσα τα αγγλικά επεξεργάστηκαν τις ερωτήσεις χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να θέσουν επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις-απορίες. Με τον ίδιο τρόπο συμπλήρωσαν το φυλλάδιο και οι μαθητές/τριες με πρώτη γλώσσα τα λινγκάλα. Στη συνέχεια παρατίθενται οι απαντήσεις τους.

### **Ερώτηση Α' (Μαθητές/τριες 4 & 5)**

C'est une activite louable car ça nous aide a faire des petites exercices à la maison pendant le moment difficile de COVID 19 (=Είναι μια ωραία δραστηριότητα γιατί μας βοηθά να κάνουμε μικρές ασκήσεις στο σπίτι κατά την διάρκεια της δύσκολης περιόδου λόγω του Covid-19.)

Οι μαθητές/τριες απάντησαν γενικότερα για το εάν τους άρεσαν οι δραστηριότητες και όχι για το εάν τους άρεσε το γεγονός ότι ήταν διατυπωμένες και σε άλλες γλώσσες πέρα των ελληνικών.

**Ερώτηση Β' (Μαθητές/τριες 4 & 5)**

Ça me sent un peu difficile mais je sais qu' avec le temps je vais tout faire pour m' adapter. (=Νιώθω ότι θα ήταν λίγο δύσκολο, αλλά πιστεύω ότι με τον χρόνο θα κατάφερνα να προσαρμοστώ.)

Οι μαθητές/τριες θεωρούν την ελεύθερη εναλλαγή μεταξύ των γλωσσών ως μία διαδικασία δύσκολη, στην οποία όμως μπορούν να προσαρμοστούν. Εάν η συνέντευξη ήταν πρόσωπο με πρόσωπο, θα δίνονταν παραπάνω πληροφορίες στους μαθητές/τριες για τη διαγλωσσικότητα και θα περιγραφόταν αναλυτικότερα το πλαίσιο λειτουργίας της. Ενδεχομένως, οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιούσαν ότι συχνά στον προφορικό τους λόγο υιοθετούν τέτοιες πρακτικές χρησιμοποιώντας γαλλικές, ελληνικές κι αγγλικές λέξεις, για να επικοινωνήσουν.

**Ερώτηση Α' (Μαθητές/τριες 6 & 7)**

Ναι μ' άρεσε που ήταν και στα σορανικά, τα ελληνικά πάρα πολύ δύσκολα.

Η συνέντευξη των μαθητών/τριών αυτών έγινε διαδικτυακά. Ως εκ τούτου υπήρχε η δυνατότητα να δοθούν περαιτέρω διευκρινίσεις. Στο πλαίσιο αυτό, διευκρινίστηκε στους/στις μαθητές/τριες ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση κυρίως στο ότι ήταν διατυπωμένες οι δραστηριότητες και οι ερωτήσεις όχι μόνο στα ελληνικά, αλλά και στην πρώτη γλώσσα των μαθητών/τριων, τα σοράνι. Οι μαθητές/τριες ισχυρίστηκαν ότι η πραγματικότητα αυτή τους βοήθησε ιδιαίτερα, καθώς τα ελληνικά τους/τις δυσκολεύουν ακόμη και στα σοράνι έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στην κατανόηση γραπτού λόγου. Επομένως, τους/τις δόθηκε με αυτό τον τρόπο η δυνατότητα να διαβάσουν τις εκφωνήσεις στα ελληνικά και στα σοράνι, προκειμένου να τις κατανοήσουν καλύτερα.

**Ερώτηση Β' (Μαθητές/τριες 6 & 7)**

Ναι ελληνικά δε ξέρω καλά και μπορώ να μιλάω και σορανικά και αραβικά μαζί όταν δε ξέρω ελληνικά.

Οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι οι διαγλωσσικές πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν υποβοηθητικά για τους ίδιους. Πιο συγκεκριμένα, και οι δύο αναφέρουν ότι λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν με τα ελληνικά θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν για τις λέξεις που δε γνωρίζουν στα ελληνικά, τις αντίστοιχες στην πρώτη γλώσσα τους ή τα αραβικά.



## Συζήτηση/Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε στις θεωρητικές αρχές της διαγλωσσικότητας και για την πρακτική εφαρμογή της δημιουργήθηκε υλικό διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στα διαθέσιμα γλωσσικά ρεπερτόρια των μαθητών/τριών. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε ότι στον προφορικό λόγο, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν περισσότερο διαγλωσσικές πρακτικές από ό,τι στον γραπτό. Προέβαιναν δηλαδή στη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών, χωρίς ωστόσο να το συνειδητοποιούν, όπως φάνηκε κι από τις απαντήσεις τους στη δομημένη συνέντευξη. Στον γραπτό λόγο, από την άλλη πλευρά, υπήρχε μεγαλύτερη ετερογένεια μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών. Σε γενικές γραμμές επέλεγαν μόνο μία γλώσσα για να απαντήσουν σε κάθε δραστηριότητα. Απαντούσαν στα ελληνικά, όταν αισθάνονταν μεγαλύτερη ασφάλεια, ενώ επέλεγαν να απαντήσουν στην πρώτη γλώσσα ή τη γλώσσα προηγούμενων εμπειριών γραμματισμού, όταν αντιμετώπιζαν δυσκολίες ως προς τη διατύπωση των απαντήσεών τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες με μητρική γλώσσα τα λινγκάλα αισθάνονταν μεγαλύτερη ασφάλεια και ευχέρεια στην επικοινωνία όταν χρησιμοποιούσαν τις γλώσσες που ήταν κοινά αποδεκτές και κατανοητές από όλους/ες τους/τις συμμαθητές/τριες τους, όπως τα αγγλικά και τα γαλλικά. Αυτή η στάση δείχνει τη σημασία του κοινωνικού και επικοινωνιακού πλαισίου στη γλωσσική επιλογή, όπου οι μαθητές/τριες προσπαθούν να ελαχιστοποιήσουν τις δυσκολίες στην επικοινωνία και να ενταχθούν στο μαθησιακό περιβάλλον. Το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιούσαν τη μητρική τους γλώσσα, επειδή δεν ήταν κατανοητή από τους/τις υπόλοιπους/ες, ενισχύει την ανάγκη για υποστήριξη της διαγλωσσικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να ενθαρρύνονται οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν όλο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο, χωρίς περιορισμούς από τη γλωσσική γνώση των άλλων.

Αναφορικά με τις απόψεις των μαθητών/τριών για τη διαγλωσσικότητα λόγω των περιορισμών της έρευνας, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και κατ' επέκταση τα ευρήματα είναι λιγοστά. Ωστόσο, φάνηκε ότι για κάποιους μαθητές/τριες η μίξη των γλωσσών αποτελεί μία μέθοδο που λειτουργεί υποβοηθητικά για τους/τις ίδιους/ες. Αυτό συμβαίνει, γιατί μπορούν να αντλούν από το ενιαίο γλωσσικό ρεπερτόριο τους τις λέξεις που επιθυμούν κάθε φορά, ανεξάρτητα από το σε ποια γλώσσα ανήκουν, διευκολύνοντας έτσι την επικοινωνία τους στην ελληνική γλώσσα, στην οποία ακόμη δεν υπάρχει μεγάλη ευχέρεια.

Αυτό που πρέπει να γίνει από την πλευρά του σχολείου και των εκπαιδευτικών, κατά τη γνώμη μου, είναι αρχικά να ενισχυθεί η γλωσσομάθεια της πρώτης γλώσσας και να αναδειχθεί η σημασία της. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παροτρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν διαγλωσσικές πρακτικές, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, δίνοντάς τους φωνή για να εκφράσουν είτε τις σκέψεις τους είτε τα συναισθήματά τους. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες θα νιώθουν ότι είναι ισότιμοι/ες με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης που ενδεχομένως να γνωρίζουν καλύτερα ελληνικά από τους/τις ίδιους/ες και θα κινητοποιηθούν για τη μάθηση, αφού θα έχει δημιουργηθεί ο «τρίτος χώρος» (Garcia & Li Wei, 2014) και θα έχει τονωθεί το αίσθημα της ασφάλειας. **Οι μαθητές/τριες δε χρειάζεται να γνωρίζουν «καλά, πολύ καλά ή τέλεια» τα ελληνικά για να μιλήσουν, αλλά μπορούν να αρθρώσουν λόγο εξ αρχής σε οποιαδήποτε γλώσσα επιθυμούν** (Ραχμανίδη, 2020).

Λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος, τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων δεν μπορούν να θεωρηθούν γενι-



κεύσιμα. Παρ' όλα αυτά, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς διερευνάται ένα θέμα, το οποίο δεν έχει εξεταστεί ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο. Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθούν επιπλέον μελέτες που να διερευνούν με διεξοδικό τρόπο τον σκοπό της παρούσας έρευνας, καθώς και την ύπαρξη των τάσεων που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη.

Στις προτάσεις μελλοντικής διερεύνησης συμπεριλαμβάνεται η διά ζώσης υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης. Ακόμη, μεγάλο παιδαγωγικό ενδιαφέρον μπορεί να παρουσιάσει η σύγκριση ανάμεσα στους τρόπους με τους οποίους προσλαμβάνουν τη διαγλωσσικότητα τα παιδιά σε σχέση με τους ενήλικες, εφόσον έχουν εκπονηθεί αντίστοιχες έρευνες στους ενήλικες. Η σύγκριση αυτή μπορεί να προσφέρει ακόμη περισσότερες πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους τα δίγλωσσα και πολύγλωσσα άτομα αναπτύσσουν δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα.

## Βιβλιογραφία

- Androulakis, G. (2019). Language Policies and migrant children. Στο N. Palaiologou & L. Koster (Επιμ.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe* (σελ. 13–23). <https://avior.risbo.org/>.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography. Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data* (σελ. 12–28). Sage.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual review of applied linguistics*, 35, 20–35.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual Education.
- García, O. (2022). Translanguaging in Education: Theory and Practice. *Annual Review of Applied Linguistics*, 42, 5–24.
- García, O. & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. Στο J. Conteh & G. Meier (Επιμ.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (σελ. 258–277). Multilingual Matters.
- García, O. & Kleyn, T. (2016). Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments. Στο O. García & T. Kleyn (Επιμ.), *Translanguaging Theory in Education* (σελ. 9–33). Bristol University Press.
- García, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Hassanpour, A. (1992). *Nationalism and language in Kurdistan: 1918-1985*. Mellen Research University Press.
- Lewis G., Jones B., Baker C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18, 641–654.
- Mufwene, S. S. (2008). *Language evolution: Contact, competition, and change*. Continuum.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307.
- Ραχμανίδη, Ε. (2020). Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση στη δεύτερη γλώσσα σε μαθητές-πρόσφυγες δημοτικού μέσω της διαγλωσσικότητας. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). 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. Μπακίδου & Γ. Καραγιάννη (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά. Διεθνής και Ελληνική Εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην Ένταξη* (σελ. 175–188). Copy City.
- Wei, L. & García, O. (2022). Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, 53(2), 313–324.



# Η γλώσσα καταγωγής των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών ως δικαίωμα... έξω από το σχολείο

Μαριαρένα Μαλλιαρού & Γιώργος Ανδρουλάκης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Το παρόν κείμενο εκπορεύεται από διδακτορική διατριβή με αντικείμενο τη συνεξέταση της αλληλεπίδρασης των οικογενειακών γλωσσικών πολιτικών μεταναστών/ριών καθώς και των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, ώστε να ανιχνευθούν οι διαστάσεις της (γλωσσικής) κοινωνικοποίησης ή του γλωσσικού και κοινωνικού αποκλεισμού [exclusion] των παιδιών, με απώτερο στόχο τη γλωσσική και κοινωνική δικαιοσύνη. Συγκεκριμένα, η έρευνα τοποθετείται στο ελληνικό κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο, το οποίο χαρακτηρίζεται από εκτεταμένη μετανάστευση και κατ' επέκταση στο ελληνικό σχολείο που αποτελεί υπερποικίλο [superdiverse] γλωσσικό περιβάλλον κατά την επαφή των γλωσσών, στο οποίο η ερευνήτρια επιχειρεί να εισέλθει. Στο πλαίσιο του σχολείου εξετάζονται οι γλωσσικές και εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθούνται ώστε να ανιχνευθούν οι διαστάσεις της γλωσσικής δικαιοσύνης και του σεβασμού στα γλωσσικά δικαιώματα όλων των μαθητών/ριών στην τάξη. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται επιτόπια έρευνα γλωσσικής εθνογραφίας μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης εντός του σχολείου και ημιδομημένων συνεντεύξεων με τρεις εκπαιδευτικούς. Απώτερος στόχος της έρευνας είναι να συνεισφέρει στη συζήτηση για τη γλωσσική δικαιοσύνη στο πλαίσιο του σχολείου.



## Λέξεις-κλειδιά:

Αφομοιωτικές γλωσσικές πολιτικές, γλωσσική και κοινωνική δικαιοσύνη, γλωσσικός και κοινωνικός αποκλεισμός

## Τα γλωσσικά ανθρώπινα δικαιώματα και η γλωσσική δικαιοσύνη

### Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της γλωσσικής δικαιοσύνης

Τα γλωσσικά ανθρώπινα δικαιώματα [linguistic human rights] αφορούν στη σύνδεση των γλωσσικών με τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, εφόσον είναι απαραίτητα για την εξασφάλιση μιας «αξιοπρεπούς ζωής» (Skutnabb-Kangas, 2008, σελ. 109) και συνδέονται με τα δικαιώματα των ατόμων για ποιοτική εκπαίδευση, με το δικαίωμα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, το δικαίωμα χρήσης όποιας γλώσσας επιθυμούν κ.λπ., ενώ καθίστανται πολύ σημαντικά και κατοχυρώνονται από ποικίλες διεθνείς συμβάσεις, ειδικά για τους μειονοτικούς πληθυσμούς (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 2017, σελ. 457), οι οποίοι είναι πιο ευάλωτοι (Paz, 2014, σελ. 474). Σε μια εποχή στην οποία παρατηρούνται αδικίες εξαιτίας της έλλειψης σεβασμού των γλωσσικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων εις βάρος ορισμένων γλωσσών, πολιτισμών και εθνοτήτων –οι οποίες λειτουργούν ως μειονοτικές σε κοινωνίες όπου υπάρχουν πάντα ομάδες κύρους–, κρίνεται αναγκαία η κατοχύρωση των εν λόγω δικαιωμάτων προκειμένου να αποκατασταθούν οι αδικίες

ώστε να αποδοθεί γλωσσική και κοινωνική δικαιοσύνη. Εάν οι αδικίες αυτές διατηρηθούν, ελλοχεύει ο κίνδυνος περιορισμού της ζωτικότητας των οικογενειακών γλωσσών των μεταναστών/ριών και κατ' επέκταση μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά και η πολιτισμική και γλωσσική επιβίωση της συγκεκριμένης ομάδας μεταναστών/ριών (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 2017, σελ. 458–459).

Γενικότερα, τα γλωσσικά ανθρώπινα δικαιώματα και ο σεβασμός ή μη σε αυτά μετουσιώνονται σε καθημερινές πρακτικές και αποτυπώνονται στις κυβερνητικές και εκπαιδευτικές πολιτικές (Skourmalla, 2020, σελ. 1, 18, 79). Ειδικότερα, η εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης των ατόμων καθώς συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και παράλληλα στην κοινωνική ευημερία των ατόμων, ενώ κρίνεται σημαντική σε σχέση με την κατοχύρωση των γλωσσικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Άλλωστε, σκοπός της είναι να συμβάλει στην ισότητα και στην ενδυνάμωση των ατόμων τα οποία προετοιμάζονται κατάλληλα ώστε να δράσουν αντίστοιχα και να δημιουργήσουν με τη σειρά τους ισότιμες κοινότητες στις οποίες ανήκουν. Η εκπαίδευση επιδρά στα γλωσσικά δικαιώματα με την έννοια ότι μέσα από τις πολιτικές που ακολουθεί και τις προσωπικές αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, επηρεάζονται οι γλώσσες που μιλούν τα παιδιά, τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και έξω από αυτό, καθώς και οι στάσεις απέναντι στις γλώσσες, όχι μόνο των ίδιων των μαθητών/ριών που φοιτούν στο σχολείο, αλλά και της κοινωνίας συνολικά. Η αγνόηση των ρευστών και ιδιαίτερων ταυτοτήτων, καθώς και των γλωσσικών δικαιωμάτων των μεταναστών/ριών μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις ή στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό τους, διαμορφώνοντας συνθήκες κοινωνικής και γλωσσικής αδικίας. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή κοινωνικών και εκπαιδευτικών γλωσσικών πολιτικών που εξισορροπεί την απόκτηση των διάφορων γλωσσών και προσφέρει στα άτομα τη δυνατότητα να συμμετέχουν αποτελεσματικά και ισότιμα σε μια ελεύθερη και δίκαιη κοινωνία (Szozkiewicz, 2017, σελ. 105–106).

Η γλωσσική δικαιοσύνη [language justice] (Piller, 2016) σχετίζεται ακριβώς με την προστασία των γλωσσικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των ατόμων και ιδιαίτερα των μειονοτικών ομάδων, με στόχο να τους επιτραπεί να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους στη δημόσια σφαίρα, ώστε να εξισορροπηθεί η αδικία και η ανισότητα που θα συνέβαινε αν έπρεπε να στραφούν σε άλλη γλώσσα και κυρίως, στην αναγκαστική και αποκλειστική χρήση της εκάστοτε κυρίαρχης γλώσσας. Η δυνατότητα έκφρασης και διατήρησης της οικογενειακής γλώσσας –η οποία πιθανόν συμπίπτει με τη γλώσσα καταγωγής των γονέων–, καθώς και της χρήσης της σε κάθε πτυχή της ζωής τους νοείται ως μέρος της ισότητας των ευκαιριών τους και με αυτόν τον τρόπο προστατεύεται το γλωσσικό ανθρώπινο δικαίωμα της ελευθερίας της επιλογής, στην προκειμένη περίπτωση της γλώσσας επικοινωνίας στα διάφορα πλαίσια (Alcalde, 2015, σελ. 72–73). Με αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι αμβλύνονται οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ των διαφορετικών γλωσσών και κοινοτήτων και κατ' επέκταση και οι κοινωνικές ανισότητες που αυτές οι σχέσεις παράγουν, εφόσον πλέον σε αυτό το πλαίσιο δεν γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα σε κυρίαρχες και υποδεέστερες γλώσσες, αλλά θεωρούνται όλες ίσες μεταξύ τους και καμία δεν μπορεί να αφομοιώσει την άλλη. Έτσι, η γλωσσική επαφή που συμβαίνει είναι ειρηνική και αποφεύγονται οι μεταξύ τους συγκρούσεις, ενώ όλες οι γλωσσικές κοινωνικές και εθνικές ομάδες λαμβάνουν ίση αναγνώριση (Alcalde, 2015).

Το σχολείο θεωρείται πηγή παροχής ίσων ευκαιριών και ποικίλων ερεθισμάτων στους/στις μαθητές/ριες, γι' αυτό και η μορφή και ο τρόπος που είναι δομημέ-

νο, οι συνθήκες που επικρατούν, οι πολιτικές και οι πρακτικές που ακολουθούνται, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών, καθορίζουν τη γνωσιακή, τη μαθησιακή και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Φλουρής, 2019, σελ. 73). Το εκπαιδευτικό σύστημα πρεσβεύει μία γενικότερη αξιοκρατία και ομοιογένεια με κοινή ύλη για όλους τους μαθητές/ριες, κοινές εξετάσεις και κοινά κριτήρια αξιολόγησης. Παράλληλα, το σχολείο, απευθυνόμενο θεωρητικά προς όλους/ες τους/τις μαθητές/ριες, χρησιμοποιεί αυτά τα ίδια διδακτικά εγχειρίδια, τις ίδιες μεθόδους, τις ίδιες περίπου συνθήκες στην εκπαιδευτική πράξη και την «ίδια» γλώσσα (Βασιλείου, 2007, σελ. 136) για μαθητές/ριες με διαφορετικές ανάγκες και διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα (Φλουρής, 2019). Επομένως, τόσο το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και το σχολείο παράγουν εκπαιδευτικές ανισότητες οι οποίες οδηγούν σε αποκλεισμό και επιδρούν αρνητικά στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/ριών (Planet, 2007, σελ. 7).

Ωστόσο, το σχολείο στην προσπάθειά του να προσφέρει καθολικότητα και ισοτιμία στους/στις μαθητές/ριές του, με έναν ομοιογενή τρόπο παροχής γνώσεων, αντιμετώπιζοντάς τους/τες όλους/ες ως ίσους/ες μεταξύ τους, ίσους/ες ως προς τις υποχρεώσεις και ως προς τα δικαιώματα (Βασιλείου, 2007, σελ. 138), στην πραγματικότητα δεν διασφαλίζει ομοιογενή αποτελέσματα, διαιωνίζοντας τις ανισότητες που υπάρχουν στην κοινωνία με τις ιεραρχίες της (Φλουρής, 2019, σελ. 228). Επομένως, η κοινωνική ανομοιογένεια που επικρατεί κι έχει ως αποτέλεσμα την κοινωνική διαστρωμάτωση αποτυπώνεται και στη γλωσσική διδασκαλία του σχολείου, η οποία γίνεται στον επίσημο γλωσσικό κώδικα της χώρας υποδοχής, ευνοώντας τους/τις μαθητές/ριες που έχουν ως πρώτη γλώσσα την ελληνική και μπορούν να ανταποκριθούν στις μορφωτικές απαιτήσεις του σχολείου (Βασιλείου, 2007, σελ. 142).

Γενικότερα, παρατηρείται από τους Ellis, Gogolin και Clyne (2010) ότι τα σχολεία, παρόλο που διαθέτουν μαθητικό δυναμικό που παρουσιάζει γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια, υιοθετούν μία άδικη, μονογλωσσική και μονοπολιτισμική κατεύθυνση δημιουργώντας γλωσσικά εμπόδια στους/στις μαθητές/τριες με δί/πολύγλωσσο και μεταναστευτικό υπόβαθρο (Piller, 2020) και αγνοώντας ή στιγματίζοντας, μερικές φορές ακόμη και επιδεικτικά, τις γλώσσες, τις ταυτότητες και τις εμπειρίες που φέρνουν οι μαθητές/ριες μαζί τους, εστιάζοντας κυρίως στις δυσκολίες που προκαλεί η οικογενειακή γλώσσα στην ένταξη και στην πρόοδό τους (Latisha & Young, 2018). Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, όπως σημειώνει και η Lundberg (2019), φαίνεται να αντιστέκονται στην αλλαγή και μάλιστα δεν παρουσιάζονται πρόθυμοι/ες να αφιερώσουν χρόνο στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη διαχείριση της δί/πολυγλωσσίας των μαθητών/τριών τους, ούτε να αφουγκραστούν τις ιδιαίτερες φωνές τους. Αντίθετα, εμφανίζονται προσπλωμένοι/ες σε μονογλωσσικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Duarte & Günther-van der Meij, 2022).

Επομένως, με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο αδικεί τους/τις ήδη κοινωνικά αδிகημένους/ες μαθητές/ριες, αποτρέποντας την κοινωνική κινητικότητά τους και προσφέροντας ελάχιστες μόνο ευκαιρίες να ανεληχθούν στην κοινωνική ιεραρχία (Φλουρής, 2019, σελ. 73–74). Το σχολείο, λοιπόν, αντιμετωπίζοντας τους/τις μαθητές/ριες ως «ίσους/ες» και ειδικά ως προς τη γλώσσα ως «ομόγλωσσους/ες» (Βασιλείου, 2007, σελ. 138), παραμερίζοντας ή αγνοώντας τελείως την οικογενειακή τους γλώσσα, τους/τις οδηγεί σε γλωσσικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό (Planet, 2007, σελ. 7), στην ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης, σε χαμηλές επιδόσεις και κατ' επέκταση στη σχολική αποτυχία (Κωστούλα-Μακράκη, 2001, σελ. 143). Έτσι φαίνεται ότι το scho-

λείο οξύνει, αντί να αμβλύνει, τις κοινωνικές διαφορές και τις μορφωτικές ανισότητες των μαθητών/ριών (Βασιλείου, 2007, σελ. 137–138) κι επομένως, η αιτία της σχολικής αποτυχίας των μαθητών/ριών δεν είναι τόσο η ίδια η γλωσσική τους διαφορά, αλλά η αγνόησή της ή η θεωρήσή της ως εμπόδιου για τη σχολική επιτυχία των μαθητών/ριών (Παπαδημητρίου, Αραμπατζή & Πρίτζιου, 2015· Γεωργίτσα, 2017).

### **Προηγούμενες έρευνες σχετικά με τις γλωσσικές πολιτικές των εκπαιδευτικών που διαμορφώνουν ένα κλίμα γλωσσικής και κοινωνικής αδικίας**

Στον ελλαδικό χώρο έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών/ριών με δί/πολύγλωσσο υπόβαθρο στο σχολικό πλαίσιο, τις πρακτικές που οι ίδιοι/ες ακολουθούν και τη διαπολιτισμική ικανότητα που διαθέτουν. Σε γενικές γραμμές, η καταγραφή των απόψεών τους παρουσιάζει τις προκαταλήψεις –ή μη– που κυριαρχούν στους εκπαιδευτικούς, καθώς και τις στάσεις τους απέναντι στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας υποδοχής (Γρίβα & Στάμου, 2014). Οι Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν την τάση να εκφράζουν διακρίσεις απέναντι στους/στις μαθητές/ριες από ξένες χώρες, και, παράλληλα, δηλώνουν ως βασικό εμπόδιο την έλλειψη γλωσσικής επάρκειας για την εκπαιδευτική μάθηση, ενώ δεν φαίνεται να αξιοποιούν τα διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα των μαθητών/ριών (Τολακίδου, 2018). Οι αντιλήψεις τους μπορούν να χαρακτηριστούν ως εθνοκεντρικές, αφού κρίνουν πως οι μαθητές/τριες με δί/πολύγλωσσο υπόβαθρο πρέπει να ενσωματωθούν από το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο της χώρας υποδοχής (Chatzidaki, Mattheoudakis & Maligkoudi, 2017), ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ίδιοι/ες είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν σε αυτή τη σύνθετη πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική πραγματικότητα, χωρίς να χρειαστεί απαραίτητα να καταρτιστούν περαιτέρω (Τολακίδου, 2018).

Πέρα όμως από τις γλωσσικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η έρευνα των Chatzidaki et al. (2017) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι και οι πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών συχνά δεν ενθαρρύνουν την πολυγλωσσία των μαθητών/τριών, ούτε κινούνται στην πραγματικότητα σε διαπολιτισμική τροχιά. Μάλιστα, αρκετοί/ές είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες δεν θεωρούν απαραίτητη την αξιοποίηση των πρότερων εμπειριών, γλωσσών και ταυτοτήτων των μαθητών/ριών, επομένως αποφεύγουν να τις χρησιμοποιήσουν στην τάξη, όπως συμπεραίνουν οι Ζάγκα, Κεσίδου και Ματθαίουδάκη, (2015) σε πρόσφατη έρευνά τους. Ακόμη, στη μεταπτυχιακή εργασία της Τολακίδου (2018) αποδεικνύεται ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εμπλέξουν τους/τις μετανάστες/ριες και πρόσφυγες/ισσες μαθητές/ριες τους στη μαθησιακή διαδικασία, είναι αρνητικά διακείμενοι/ες προς τη διατήρηση της πρώτης τους γλώσσας, γιατί θεωρούν ότι αυτή αποτελεί εμπόδιο για αποτελεσματική επικοινωνία και μάθηση, με αποτέλεσμα να τίθενται υπέρ της γλωσσικής αφομοίωσης των εν λόγω μαθητών/ριών. Αυτές οι αντιλήψεις συνδέονται άμεσα και με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν, οι οποίες παρατηρήθηκαν από την ερευνήτρια και αναδείχθηκε ο μονογλωσσικός και μονοπολιτισμικός τους προσανατολισμός, σε αντίθεση με ελάχιστους/ες εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες προσπαθούν μέσα από τις τεχνικές τους να ενθαρρύνουν τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/ριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

Και στην έρευνα των Chatzidaki et al. (2017), διαπιστώθηκε ότι στις λίγες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που ενθαρρύνουν τη χρήση της πρώτης γλώσσας των μα-

θητών/ριών, η στάση αυτή δεν συνεπάγεται αυτόματα και την υιοθέτηση αντίστοιχων τεχνικών και μεθόδων που θα είναι προσαρμοσμένες στο ιδιαίτερο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/ριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν τη χρήση της ελληνικής στην τάξη. Γενικότερα, παρά τις θετικές στάσεις των ελάχιστων εκπαιδευτικών προς τη συνέχιση της διγλωσσίας των μαθητών/ριών και τη διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής στο σχολείο, στις περισσότερες περιπτώσεις εκπαιδευτικών, όπως αυτών που συμμετείχαν στην έρευνα των Gkaintartzi, Kiliari και Tsokalidou (2016) εμμένει η αντιμετώπιση της διγλωσσίας ως προβλήματος στη σχολική γλωσσική μάθηση των παιδιών.

## Η έρευνα

### Στόχοι και μεθοδολογία

Βασικό στόχο του παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των γλωσσικών και εκπαιδευτικών πολιτικών που ακολουθούνται στο πλαίσιο του σχολείου, δηλαδή των γλωσσικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που μετατρέπονται σε εκπαιδευτικές πρακτικές, ώστε να ανιχνευθούν οι διαστάσεις γλωσσικής δικαιοσύνης και σεβασμού στα γλωσσικά δικαιώματα όλων των μαθητών/ριών στην τάξη. Η έρευνα που παρουσιάζουμε στην εισήγηση αυτή αποτελεί μέρος διδακτορικής διατριβής (Μαλλιαρού, 2023, σελ. 204–265), το οποίο αφορά στο σχολικό πλαίσιο και διεξάγεται κατά το σχολικό έτος 2020–2021 στην περιοχή της Άμφισσας και συγκεκριμένα σε ένα εξαθέσιο δημοτικό σχολείο, στο οποίο τοποθετείται η ερευνήτρια ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός. Οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί της Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης, οι οποίοι/ες δέχονται με ιδιαίτερη προθυμία να εμπλακούν στην έρευνα, ενώ στις τάξεις τους φοιτούν περισσότεροι/ες μαθητές/ριες με δί/πολύγλωσσο υπόβαθρο σε σχέση με τις μικρότερες τάξεις. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί είναι ελληνικής καταγωγής, με πολυετή διδακτική εμπειρία (22–30 έτη), κατά την οποία έχουν διδάξει αρκετές φορές σε παιδιά με δί/πολύγλωσσο και μεταναστευτικό υπόβαθρο, χωρίς ωστόσο να έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα, είτε γιατί δεν το επιθυμούν, είτε γιατί θεωρούν ότι δεν είναι απαραίτητη η ειδικότερη κατάρτισή τους, είτε γιατί δεν ήταν εφικτό.

Οι μαθητές/ριες που συμμετέχουν στην έρευνα και φοιτούν στις τάξεις των εκπαιδευτικών αυτών είναι συνολικά έξι και διαμένουν μόνιμα στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην ευρύτερη περιοχή της Άμφισσας. Επίσης, οι γονείς που περιλαμβάνονται στο ερευνητικό δείγμα έχουν προσέλθει στην Ελλάδα πριν κατά μέσο όρο 25 χρόνια, με τους πατεράδες των παιδιών στις περισσότερες περιπτώσεις να έχουν έρθει νωρίτερα ώστε να εξετάσουν τις συνθήκες που επικρατούσαν στον ελλαδικό χώρο και τις μητέρες λίγο πιο μετά, όταν διασφαλίστηκε η ομαλή μετάβαση και εγκατάστασή τους στην Ελλάδα. Όλοι/ες οι μετανάστες/τριες γονείς έχουν ως πρώτη μητρική γλώσσα την αλβανική και έχουν ολοκληρώσει τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα καταγωγής τους, με ελάχιστους/ες να έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, έχοντας φοιτήσει και ολοκληρώσει και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παιδιά όλων των οικογενειών που μελετώνται έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και φοιτούν στο ελληνικό σχολείο, επομένως αποτελούν μετανάστες/ριες δεύτερης γενιάς, μιλούν κυρίως την ελληνική γλώσσα, ενώ την αλβανική γλώσσα τη χρησιμοποιούν σε ορισμένες περιπτώσεις και μάλιστα κυρίως στο πλαίσιο του σπιτιού.



| ΠΑΙΔΙΑ (6)                                                                         | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ (3)                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Γ', Δ', Ε', Στ'                                                                    | Δ', Ε', Στ'                                                                        |
| Μετανάστες/ριες δεύτερης γενιάς                                                    | 22–30 χρ. προϋπηρεσίας                                                             |
| Γνωρίζουν αλβανικά, ελληνικά, αγγλικά (ο βαθμός κατάρτισης κάθε γλώσσας ποικίλλει) | Λιγοστές γνώσεις σε θεωρητικό επίπεδο, λιγοστές ή καθόλου επιμορφώσεις             |
| Κοινωνικά ενταγμένοι/ες, μέτριο–καλό επίπεδο στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα      | Διδακτική εμπειρία σε τάξεις με δι/πολύγλωσσο και μεταναστευτικό μαθητικό δυναμικό |

Πίνακας 1: Τα προφίλ των συμμετεχόντων

Η έμφαση στις απόψεις, τις εμπειρίες και τις πρακτικές που εμφανίζουν οι συμμετέχοντες/ουσες, καθώς και στη νοηματοδότησή τους, επιβάλλει τον συνδυασμό ποιοτικών προσεγγίσεων που οδηγούν σε ένα πιο ολοκληρωμένο και σε βάθος αποτέλεσμα. Ειδικότερα, αξιοποιείται πλουραλισμός μεθόδων και μέσων με σκοπό την ολιστική διερεύνηση των διαφορετικών πτυχών του υπό μελέτη φαινομένου (Τσιώλης, 2013, σελ. 273). Κατ' αρχήν για την πληρέστερη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των κοινωνικών και επικοινωνιακών διεργασιών συγκεκριμένα στο πλαίσιο του σχολείου, επιλέχθηκε η «γλωσσική εθνογραφία» (Shaw, Copland & Snell, 2015, σελ. 1), επιτρέποντας την εις βάθος κατανόηση των «κοινωνιογλωσσικών πραγματικοτήτων» των συμμετεχόντων/ουσών (Donchin, 2019, σελ. 339). Αξιοποιούνται, επίσης, τα εργαλεία της ημιδομημένης συνέντευξης και της άτυπης συζήτησης, σε συνδυασμό με τη συμμετοχική παρατήρηση της κοινωνιογλωσσικής συμπεριφοράς και διεπίδρασης στο πλαίσιο του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τον καθοριστικό ρόλο και την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στα υπό μελέτη φαινόμενα (Willis & Trondman, 2000, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 61). Η παρατήρηση στον σχολικό χώρο πραγματοποιείται τόσο στην τάξη φοίτησης των μαθητών/ριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όσο και σε άλλα ποικίλα μικρο-πλαίσια [settings] του σχολείου (προαύλιο, εκδρομές/εορτασμοί) που ευνοούν τη συνύπαρξη και τη διεπίδραση με άλλα παιδιά. Η ερευνήτρια με την εμπλοκή της στο ερευνητικό πεδίο τόσο ως εκπαιδευτικός της τάξης, όσο και ως απλή παρατηρήτρια σε άλλες τάξεις, εστιάζει σε οτιδήποτε σχετίζεται με την κατανόηση και την ερμηνεία της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητάς τους.

Για την εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων, των αξιών, των πεποιθήσεων και των πρακτικών των υποκειμένων της έρευνας (Glense, 2018), κρίνεται σκόπιμη η αξιοποίηση της θεματικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Η θεματική ανάλυση (Τσιώλης, 2016, 2018· Kitsiou, 2015· Braun & Clarke, 2006, 2012) είναι μία μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται συχνά σε ποιοτικές εθνογραφικές έρευνες (Glense, 2018) με σκοπό την ανάδειξη των αντιλήψεων και των πρακτικών των συμμετεχόντων/ουσών, ένα περίπλοκο και δυναμικό πεδίο διερεύνησης, στο οποίο η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων δεν είναι *a priori* απόλυτα καθορισμένες αλλά χαρακτηρίζονται από

μία αναδυόμενη φύση [emergent nature] (Dörnyei, 2008, σελ. 241–242). Η θεματική ανάλυση προσφέρει στην ερευνήτρια τη βάση για μία εις βάθος κατανόηση των δεδομένων, η οποία με τη σειρά της μπορεί να συνδράμει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Bryman, 2017) όχι τόσο επιβεβαιώνοντας τα ήδη υπάρχοντα πορίσματα, αλλά κυρίως αναδεικνύοντας νέες πτυχές των υπό μελέτη φαινομένων, είτε παράγοντας νέες εννοιολογήσεις, είτε εμπλουτίζοντας τις ήδη υπάρχουσες μέσα από νέες εννοιολογικές συνδέσεις (Τσιώλης, 2018).

## Αποτελέσματα

Οι υποενότητες που περιγράφονται στα αποτελέσματα αντιστοιχούν στις θεματικές κατηγορίες που αναδείχθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων.

### Η αλβανική γλώσσα ως δικαίωμα των μαθητών/ριών

Η αλβανική γλώσσα φαίνεται να αξιολογείται θετικά τουλάχιστον από τους/τις δύο εκπαιδευτικούς του δείγματος, αυτή της Ε΄ τάξης κι εκείνον της Στ΄. Μάλιστα και οι δύο στις άτυπες συζητήσεις αναφέρθηκαν στην αναγνώριση της οικογενειακής γλώσσας των μαθητών/ριών ως ατομικό τους δικαίωμα το οποίο με βάση τους/τις εκπαιδευτικούς «είναι ελεύθεροι να αξιοποιήσουν» (ΑΣ\_ΕΕ) και «να επιλέξουν οι ίδιοι τη γλώσσα στην οποία θέλουν να εκφραστούν» (ΑΣ\_ΕΣΤ). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται εκ πρώτης όψεως να προσπαθούν να αναγνωρίσουν το γλωσσικό δικαίωμα στους/τις μαθητές/ριές τους για την εκμάθηση και χρήση της οικογενειακής τους γλώσσας, θεωρώντας ότι τα παιδιά είναι ίσα μεταξύ τους και ότι με αυτόν τον τρόπο εξαλείφουν τις προκαταλήψεις εις βάρος των εθνικών μειονοτήτων και τις διακρίσεις ανάμεσα στους/στις μαθητές/ριες. Συγχρόνως, φαίνεται να θέλουν να αποδείξουν ότι με αυτόν τον τρόπο συμβαδίζουν με τις σύγχρονες τάσεις διδασκαλίας που σέβονται τη διαφορετικότητα των παιδιών, αναγνωρίζοντάς τους όλα τα δικαιώματα:

και από την πρόσφατη διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα καταλαβαίνουμε ότι πρέπει κι εμείς να εκσυγχρονιστούμε και να δώσουμε στα παιδιά το δικαίωμα να μάθουν τη γλώσσα τους, έτσι θα δώσουμε ίσες ευκαιρίες στους μαθητές μας και δε θα αδικήσουμε κανέναν. (Σ\_ΕΕ)

όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να μάθουν και να μιλάνε όποια γλώσσα θέλουν και σε αυτό συμπεριλαμβάνεται και η δική τους γλώσσα και πρέπει να το σεβαστούμε και να πράξουμε αναλόγως ώστε όλα τα παιδιά να είναι ίσα μεταξύ τους. (Σ\_ΕΣΤ)

Ωστόσο, αν και η πρώτη εντύπωση είναι θετική, εφόσον αντιμετωπίζουν τη οικογενειακή γλώσσα των μαθητών/ριών όχι ως πρόβλημα αλλά ως δικαίωμα, στις ημιδομημένες συνεντεύξεις η ερευνήτρια θίγει ξανά το εν λόγω ζήτημα, με αποτέλεσμα να διευκρινιστεί ότι η οικογενειακή γλώσσα των μαθητών/ριών αποτελεί δικαίωμα το οποίο, όμως, μπορούν να εξασκούν έξω από το σχολείο και όχι κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί δεν τους/τις απαγορεύουν ρητά να χρησιμοποιούν στο σχολείο τα αλβανικά, αλλά δεν τους/τις παροτρύνουν να τα αξιοποιήσουν ούτε κατά τη μαθησιακή διεργασία, ούτε και εκτός τάξης με τους/τις ομοεθνείς τους.

Δεν με πειράζει αν δουν μια λέξη που την ξέρουν και στα αλβανικά να πουν α, κυρία, αυτή τη λέξη εμείς την ξέρουμε έτσι [...] βέβαια αν δεν το πουν εγώ δεν τους πιέζω, δεν τους ρωτάω δηλαδή, μόνο αν το πουν από μόνοι τους. (Σ\_ΕΕ)

Είναι καλό τα παιδιά να έχουν επαφή με τα αλβανικά, να μιλάνε με τους γονείς τους τουλάχιστον μέσα στο σπίτι. Δεν υπάρχει λόγος να τους αφαιρέσουμε αυτό το δικαίωμα, είναι δικαίωμά τους. Απλά μπορούμε να τους περιορίσουμε να τη χρησιμοποιούν μόνο στο σπίτι, μόνο με τους γονείς και τα αδέρφια τους. (Σ\_ΕΕ)

Στο σπίτι τα παιδιά μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν να μιλάνε σε όποια γλώσσα τους κατέβει, άλλωστε οι γονείς τους τους μαθαίνουν τη γλώσσα της πατρίδας τους. Το σχολείο βέβαια δεν το ενδιαφέρει τι κάνουν σπίτι τους, εντάξει κι εμένα πρώτα απ' όλα με νοιάζει να κάνω τη δουλειά μου, να τελειώσω με αυτά που πρέπει και τα παιδιά να πάνε στο σπίτι διαβασμένα, εκεί μετά ας κάνουν ό,τι θέλουν, δεν με νοιάζει... [ήθελε να πει «δεν με νοιάζει» αλλά σταμάτησε τη φράση του] δεν με πειράζει τα αλβανικά που μπορεί να μιλάνε εκεί, το σχολείο δεν το νοιάζει αυτό το πράγμα. Η Ελληνική είναι η γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν, έτσι; Δεν γίνεται να κάνουμε εδώ [ενν. στο σχολείο] να λέμε να μιλάμε δηλαδή αλβανικά. Αυτά στο σπίτι τους, από μένα ελεύθερα, δικαίωμά τους είναι άλλωστε. (Σ\_ΕΣΤ)

Επομένως, αν και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αλβανική γλώσσα ως δικαίωμα των μαθητών/ριών, στην πραγματικότητα φαίνεται να το αντιμετωπίζουν ως ατομική υπόθεση των παιδιών που δεν αφορά τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, ούτε και το σχολείο, αλλά την οικογένεια των δίγλωσσων. Αυτό σε συνδυασμό με την υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών που περιορίζουν, ή ακόμη χειρότερα, αποκλείουν εντελώς την αξιοποίηση της γλώσσας του σπιτιού εκ μέρους των παιδιών με δί/πολύγλωσσο υπόβαθρο και μεταθέτουν την ευθύνη στους γονείς, οι οποίοι καλούνται να μάθουν στα παιδιά τους τόσο την ελληνική, όσο και την αλβανική γλώσσα, αποδεικνύει την κατώτερη θέση που *de facto* λαμβάνει η αλβανική γλώσσα σε σύγκριση με την ελληνική στο ελληνικό σχολείο:

πάντως σίγουρα όχι στο σχολείο [ενν. «να μάθουν τα αλβανικά»]. Εγώ έτσι κι αλλιώς δεν είμαι υπέρ [ενν. υπέρ της εκμάθησης και διατήρησης της γλώσσας καταγωγής]. Αλλά το σχολείο δεν μπορεί να κάνει ΚΑΙ αυτό [ενν. τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας]. Το ξέρω ότι ακούγεται περίεργο αλλά γιατί να ακούγεται κάτι τέτοιο περίεργο; Στο σχολείο έρχονται για να μάθουν ελληνικά όχι αλβανικά και γενικά είναι εδώ, είναι στην Ελλάδα, δεν γίνεται να τα έχουμε όλα δικά μας. (Σ\_ΕΔ)

οι γονείς είναι υπεύθυνοι γι' αυτό [ενν. για τη διατήρηση της οικογενειακής γλώσσας και των στοιχείων πολιτισμού της χώρας καταγωγής] και νιώθουν κι οι ίδιοι έτσι, οι γονείς στο σπίτι τους δείχνουν κάποια πράγματα στα αλβανικά, τους ακούνε και που μιλάνε μεταξύ τους στα αλβανικά ε έτσι μαθαίνουν κάποια πράγματα κάποιες λέξεις αλλά θέλει να τους κάνουν κανονικά μαθήματα. (Σ\_ΕΕ)

Αυτό αναδεικνύει τον μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του σχολείου και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών που έχουν ως πρωταρχικό στόχο του γλωσσικού μαθήματος την ανάπτυξη αποκλειστικά της ελληνικής γλώσσας με αποτέλεσμα οι δί/πολύγλωσσοι/ες μαθητές/ριες να οδηγούνται στην αφομοίωση και τη γλωσσική μετατόπιση. Μάλιστα, αυτό επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα της επιτόπιας εθνογραφικής παρατήρησης, ειδικά στην Ε' τάξη, όπου οι μαθητές/ριες στην ενότητα της Γλώσσας «Οι φίλοι μας από άλλες χώρες»:

«γνωρίζουν» μέσα από το μάθημα παιδιά από άλλες χώρες που μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων κατανόησης του κειμένου μία μαθήτρια αναφέρεται στη διαφορετική καταγωγή του Άλεξ και της Άννας λέγοντας μάλιστα ότι «τα παιδιά είναι από την Αλβανία, ξέρουνε και να μιλάνε» με την εκπαιδευτικό της τάξης να ανταποκρίνεται μη αναμενόμενα, λέγοντας βιαστικά «ξέρω καλέ τα παιδιά, δεν τα ξέρω; Πάμε παρακάτω τώρα. (Π\_Ε\_Σ)

Επίσης, μια μέρα, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος,

η εκπαιδευτικός της Δ' τάξης είχε εφημερία μαζί με την ερευνήτρια και τότε άκουσε δύο παιδιά άλλης τάξης να μιλούν στα αλβανικά παίζοντας μπάλα, προσπαθώντας να συνεννοηθούν μεταξύ τους για να κάνουν ένα «κόλπο» στους/στις συμμαθητές/ριές τους, με την εκπαιδευτικό να τους επιπλήττει γι' αυτή τη συμπεριφορά και τους/τις μαθητές/ριες να προσπαθούν να δικαιολογήσουν την πράξη τους λέγοντας ότι «ε κυρία θέλαμε να κάνουμε μία πλάκα» και να απολογούνται με «συγγνώμη». (Π\_Δ\_Σ)

### Η αλβανική γλώσσα ως έλλειμμα

Επίσης, η εκπαιδευτικός της Δ' τάξης αντιμετωπίζει την αλβανική γλώσσα των μαθητών/ριών της ως έλλειμμα («αυτό είναι μειονέκτημα [ενν. η αλβανική γλώσσα] που «επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία» (ΑΣ\_ΕΔ)). Ειδικότερα, η εν λόγω εκπαιδευτικός προκρίνει τη γλωσσική μετατόπιση των συγκεκριμένων μαθητών/ριών και των οικογενειών τους ως μονόδρομο και μάλιστα θεωρεί δεδομένη την αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας σε όλα τα πλαίσια εφόσον οι μετανάστες/ριες επιδιώκουν την παραμονή τους στον ελλαδικό χώρο και την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Μάλιστα, δεν φαίνεται καν να γίνεται προσπάθεια εκ μέρους της έστω να τους/τις αναγνωρίσει θεωρητικά το δικαίωμα χρήσης και διατήρησης της οικογενειακής τους γλώσσας, τουλάχιστον σε πιο άτυπα και οικεία πλαίσια. Αντίθετα, όπως διαπιστώνεται από τα λεγόμενά της, οι προσδοκίες των μεταναστών/ριών για παραμονή στην Ελλάδα συνδέονται άρρηκτα με τις γλωσσικές τους επιλογές ή στην πραγματικότητα, σχετίζονται με τη μη δυνατότητα επιλογής της γλώσσας που επιθυμούν για να επικοινωνήσουν, αλλά με την αναγκαστική μετατόπιση προς την ελληνική γλώσσα:

όταν αποφασίζει η οικογένεια να μεταναστεύσει, ξέρεις ότι κι εσύ και τα παιδιά σου θα πρέπει να μάθουν τη γλώσσα της χώρας που πηγαίνουν, δεν υπάρχει άλλη λύση. Εκεί [ενν. στην ελληνική γλώσσα] πρέπει να δώσουν προτεραιότητα. Πού θα δώσουν; Στην αλβανική; Αν γίνει αυτό δεν θα καταφέρουν ποτέ να ενταχθούν. (Σ\_ΕΔ)

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός της Στ΄ τάξης, ενώ εκφράζει τη θετική του στάση για τη διατήρηση της οικογενειακής γλώσσας, ωστόσο αντιπαραβάλλει τη δική του άποψη και διάθεση με αυτή του σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα. Εξηγεί ότι η γλωσσική διατήρηση είναι μία επιλογή, η οποία όμως είναι περιορισμένη και πιθανόν να μην προσφέρει στις οικογένειες μεταναστών/ριών τις ευκαιρίες που επιθυμούν, εφόσον τόσο το σχολείο όσο και η κοινωνία με τις πολιτικές της απαιτεί στην ουσία τη γλωσσική μετατόπιση για να εξασφαλιστεί η κοινωνική τους ένταξη. Επομένως, προτάσσεται η αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Βέβαια κοίτα να δεις εμείς εδώ καλά τα λέμε μεταξύ μας δηλαδή όμως κοίτα το σχολείο έχει τους δικούς του κανόνες, το σχολείο δεν το ενδιαφέρει αυτά τα παιδιά τι θα κάνουν με τα αλβανικά, ούτε και τους περισσότερους από εμάς, από τους δασκάλους δηλαδή, γενικά την κοινότητα του σχολείου, δεν είναι έγνοια μας αν θα συνεχίσουν να τα μιλάνε, αλλά εντάξει εγώ είμαι υπέρ, αλλά το σχολείο δεν το ενδιαφέρει. Προσωπικά σου λέω ότι μπορούν να συνεχίζουν να μιλάνε τα αλβανικά μεταξύ τους αλλά για να μείνουν στην Ελλάδα, για να βγουν στην κοινωνία, για να συνεχίσουν εδώ, να βρουν δουλειά αύριο μεθαύριο ή να σπουδάσουν –κακά τα ψέματα– πρέπει να μάθουν τα ελληνικά. Αυτό πιστεύω εγώ, αναγκαστικά δηλαδή παρασύρονται, θα παρασυρθούν από αυτό. (Σ\_ΕΣΤ)

Επομένως, προκύπτει ότι οι γλωσσικές αποφάσεις των μεταναστευτικών οικογενειών δεν επηρεάζονται μόνο από την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία επιβάλλεται από την πολιτεία και έχει μονογλωσσικό, μονοπολιτισμικό και αφομοιωτικό χαρακτήρα εφόσον δεν ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/ριες αλβανικής καταγωγής να αξιοποιήσουν την οικογενειακή τους γλώσσα στο σχολικό πλαίσιο και θέτει ως βασικό στόχο της γλωσσικής εκπαίδευσης τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως εφοδίου για την κοινωνική και μαθησιακή τους ανέλιξη. Οι γλωσσικές επιλογές των δί/πολύγλωσσων μαθητών/ριών και των οικογενειών τους επηρεάζονται επίσης από τη στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο ζήτημα της διατήρησης ή της μετατόπισης της οικογενειακής τους γλώσσας (Chatzidaki et al., 2017· Skourmalla, 2020· Χατζηνάκη, 2020). Εφόσον, όπως στο προηγούμενο απόσπασμα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται αδιάφοροι/ες για τη διατήρηση ή μη της οικογενειακής γλώσσας, τότε οι μετανάστες/ριες μπορεί να λαμβάνουν αυτή την αδιαφορία ως αρνητική στάση που τους αποτρέπει να διατηρήσουν τη οικογενειακή τους γλώσσα ώστε να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους τη βέλτιστη μαθησιακή πορεία.

### **«Επεμβατικές» πολιτικές εκπαιδευτικού με σκοπό τη γλωσσική μετατόπιση των δί/πολύγλωσσων μαθητών/ριών της**

Η εκπαιδευτικός της Δ΄ τάξης έχει εκφράσει πολλαπλώς την αντίθεσή της όχι απλά με τη διατήρηση αλλά και με την εκμάθηση της οικογενειακής γλώσσας των μαθητών/ριών αλβανικής καταγωγής την οποία θεωρεί, όπως προαναφέρθηκε, ως έλλειμμα και γι' αυτό αναζητά «τρόπους αντιμετώπισης», οι οποίοι έγκεινται στην αποθάρρυνση χρήσης της γλώσσας του σπιτιού σε όλα τα πλαίσια, εντός κι εκτός σχολείου, ακόμη και στο πλαίσιο της οικογένειας, με φίλους, συγγενείς και ομοεθνείς, με συνακόλουθη περιθωριοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών/ριών και της μεταναστευτικής οικογένειάς τους. Μάλιστα, η εν λόγω εκπαιδευτικός εμπλέκεται στη διατήρηση της οικογενειακής γλώσσας των μαθητών/ριών, με την αρνητική και με-

ταφορική έννοια της εμπλοκής, εφόσον παρεμποδίζει την ανάπτυξη και τη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας μέσα στην τάξη αλλά και στο σπίτι:

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στο σχολικό πλαίσιο, η ερευνήτρια άκουσε την εν λόγω εκπαιδευτικό όσο διόρθωνε διαγωνίσματα στο μάθημα της Ιστορίας να συζητά με τον διευθυντή και να του εκφράζει τα παράπονά της σε σχέση με τα ορθογραφικά λάθη που κάνουν τα παιδιά ελληνοαλβανικής καταγωγής τα οποία απέδιδε στην αλβανική γλώσσα. Μάλιστα λίγο αργότερα, όταν εμφανίστηκε ο πατέρας του Άλεξ κατά την λήξη των μαθημάτων και τη ρώτησε «πώς τα πήγαμε σήμερα;», εννοώντας στο τεστ της ιστορίας κι εκείνη του απάντησε «μωρέ διαβασμένος ήταν αλλά πολλά λάθη, δεν μπορείς να διαβάσεις αυτά που γράφει, από εκεί χάνει, σου βγαίνουν τα μάτια, αλλά τα 'χουμε πει αυτά, θέλει κι από εσάς προσπάθεια στο σπίτι, μιλήστε ελληνικά να βοηθήσετε τα παιδιά». (Π\_Δ\_Σ).

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός πρόσθεσε κατά τη διάρκεια της συνέντευξής της ότι η εμπλοκή της δεν αφορά μόνο στη διδασκαλία της γλώσσας από τους γονείς στα παιδιά, την οποία στην πραγματικότητα απαγορεύει, αλλά και στην αποθάρρυνσή τους να χρησιμοποιούν την οικογενειακή γλώσσα σε όλα τα πλαίσια, είτε εντός είτε εκτός σπιτιού και με οποιονδήποτε/οποιαδήποτε συνομιλητή/ρια, ώστε να συμβάλουν στη σχολική και κοινωνική τους ένταξη καθώς και στη μαθησιακή τους πρόοδο. Ειδικότερα, οι φράσεις της «τους έχω εξηγήσει από την αρχή στην πρώτη συνάντηση που κάναμε ότι τα αλβανικά ξεχάστε τα και στο σχολείο και στο σπίτι» και «όσες φορές έχω ρωτήσει απ' έξω απ' έξω πράγματι δεν μιλάνε αλβανικά στα παιδιά τους» δίνουν την εντύπωση ότι η εκπαιδευτικός δεν έχει προβεί σε εκτεταμένες συζητήσεις με τις οικογένειες των μεταναστών/ριών για να εξετάσει και τις δικές τους πρωτοβουλίες και προσδοκίες σχετικά με τη γλωσσική διατήρηση ή μετατόπιση. Αντίθετα, φαίνεται ότι απλά προσπαθεί να επιβάλει την άποψή της παρουσιάζοντάς την μάλιστα στους γονείς ως μοναδική λύση που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά τους, «πιέζοντάς» τους ψυχολογικά («θέλω το ίδιο με εσάς [ενν. με τους/τις μετανάστες/ριες γονείς], το καλό των παιδιών και αυτό μπορούμε να το πετύχουμε με έναν τρόπο, σίγουρα όχι με το να μπερδεύουμε τα παιδιά [ενν. με την εκμάθηση και τη χρήση της ελληνικής και της αλβανικής παράλληλα]. (Σ\_ΕΔ)). Τέλος, οι φράσεις «και έδειχναν να το κατανοούν» και «αλλά εντάξει δεν έχω παράπονο με ακούνε κι έτσι βοηθιόμαστε όλοι μεταξύ μας» υποδηλώνουν είτε την εμπιστοσύνη που επιδεικνύουν οι γονείς στις νοουθεσίες της εκπαιδευτικού, σκεπτόμενοι/ες το καλό των παιδιών τους, είτε τη συμμόρφωσή τους σε αυτά που τους/τις συμβουλεύει ως γενικότερη πρακτική αφομοίωσης και υποταγής στις επιταγές της κοινωνίας της χώρας υποδοχής.

Παράλληλα, φαίνεται πως η εν λόγω εκπαιδευτικός, πέρα από τις στερεότυπες απόψεις από τις οποίες διακατέχεται, διαχειρίζεται με παρόμοιο τρόπο τη γλωσσική ετερότητα των μαθητών/ριών του τμήματός της και κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Ειδικότερα, πέρα από τη μη αξιοποίηση της οικογενειακής γλώσσας των μαθητών/ριών με δί/πολύγλωσσο υπόβαθρο και τη μη ενθάρρυνση χρήσης της από τα ίδια τα παιδιά, η ίδια φαίνεται ότι λειτουργεί εις βάρος της οικογενειακής τους γλώσσας εφόσον επεμβαίνει στην ανάπτυξή της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, όπως παρατηρείται από την επιτόπια εθνογραφική έρευνα η εκπαιδευτικός όχι απλά δεν εν-

θαρρύνει τους/τις μαθητές/ριες να χρησιμοποιήσουν την αλβανική γλώσσα, αντίθετα το απαγορεύει αυστηρά.

Χαρακτηριστικά, τις ελάχιστες φορές όπου η Άννα, μαθήτρια της Δ' τάξης αλβανικής καταγωγής, αναφέρεται στη γλώσσα του σπιτιού της, η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει άμεσα λέγοντάς της σε αυστηρό τόνο: «Εδώ είναι σχολείο και μιλάμε ελληνικά», «Πού νομίζεις ότι είσαι;»[ενν. πού νομίζεις ότι είσαι και χρησιμοποιείς την αλβανική γλώσσα;], «μην σε ξανακούσω»[ενν. να μιλάς αλβανικά] (Π\_ΕΔ\_Σ).

## Συζήτηση

Από τα ερευνητικά δεδομένα και την ανάλυσή τους εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν θεωρητικά ως δικαίωμα στους/στις μετανάστες/ριες μαθητές/ριες την κατάκτηση της γλώσσας καταγωγής τους, το οποίο όμως επιτρέπεται να εξασκούν μόνο έξω από το σχολείο και όχι κατά τη διάρκεια του μαθήματος όπου θεωρείται δεδομένη η αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας. Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από τις έρευνες των Γκαϊνταρτζή (2012), Σκούρτου (2008, 2011), Chatzidaki, et al. (2017), των Ζάγκα και συν. (2015), καθώς και της Τσοκαλίδου (2005, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του παρόντος δείγματος καθώς και εκείνοι/ες που συμμετέχουν στις προαναφερθείσες έρευνες κρίνουν την ανάπτυξη της οικογενειακής γλώσσας ως ατομική υπόθεση των παιδιών που δεν αφορά τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, ούτε και το σχολείο, μεταθέτοντας την ευθύνη διδασκαλίας της στους ίδιους τους γονείς, με τους/τις εκπαιδευτικούς να υιοθετούν αφομοιωτικές γλωσσικές πολιτικές που εστιάζουν στην ελληνική γλώσσα.

Έτσι, ίσως τελικά να μην αντιμετωπίζεται η οικογενειακή γλώσσα των μαθητών/ριών ως δικαίωμα, όπως οι εκπαιδευτικοί θέλουν να πιστεύουν, αλλά ως έλλειμμα και πρόβλημα που πρέπει να μείνει εκτός του σχολικού πλαισίου, με αποτέλεσμα όχι μόνο να διατηρούν αλλά και να αναπαράγουν με αυτόν τον τρόπο την ιδεολογία της μονογλωσσίας, εντείνοντας παράλληλα την κοινωνική ανισότητα μέσα στο σχολείο. Παρόμοια δεδομένα προκύπτουν και από τις έρευνες των Gkaintartzi και Tsokalidou (2011) και της Chatzidaki (2012). Με την ψευδαίσθηση της «ισότητας» που πρεσβεύουν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνουν τις άνισες σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν στον σχολικό χώρο, οι οποίες συμβάλλουν στην αποδυνάμωση των δί/πολύγλωσσων μαθητών/ριών και της δίγλωσσης ταυτότητάς τους (Cleave, 2020, σελ. 22, 30–31).

Τα ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, στα οποία αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί, στην πραγματικότητα δεν σχετίζονται με τη συμπερίληψη όλων των παιδιών και την παροχή εκπαίδευσης σε όλους/ες ανεξαιρέτως χωρίς αποκλεισμούς, εφόσον δεν προκύπτει από την έρευνα ότι λαμβάνουν υπόψη τους ποικίλους τύπους διαφορετικότητας, όπως για παράδειγμα, τη γλώσσα και την εθνική και την πολιτισμική προέλευση των παιδιών. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν και τη δημιουργία πολύγλωσσων περιβαλλόντων, έστω με τις γλώσσες –που οι ίδιοι θεωρούν– κύρους, ενώ δεν φαίνεται να υπερασπίζονται πρακτικά τις περιθωριοποιημένες γλώσσες των μαθητών/ριών με δί/πολύγλωσσο υπόβαθρο (Kramtsch & Steffensen, 2008, σελ. 20). Επομένως, οι εδραιωμένες, προκατειλημμένες και βαθιά ριζωμένες απόψεις που έχουν για τις γλώσσες ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί σε συνδυασμό με την έλλειψη πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής επίγνωσης και ενσυναίσθησης και με την ελλιπή κατάρτισή τους σε θέματα διαχείρισης της πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τους τάξης μπορεί να οδηγήσουν

σε ανισότητες ως προς την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών στους/στις μαθητές/ριες, ειδικά σε αυτούς/ές που χαρακτηρίζονται από γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα (Γκόβαρης & Καλδή, 2017).

Οι εν λόγω στερεότυπες μονόγλωσσες και μονοπολιτισμικές αντιλήψεις μετουσιώνονται και σε αντίστοιχες πρακτικές εφόσον, όπως προκύπτει από την έρευνά μας, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να αξιοποιούν στην εκπαιδευτική πράξη ούτε τις οικογενειακές γλώσσες των δι/πολύγλωσσων μαθητών/ριών, ούτε τα στοιχεία πολιτισμού της χώρας. Αντίθετα, ακολουθούν μία μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένη εκπαίδευση, αφού οι γλώσσες του σπιτιού των μαθητών/ριών «δεν έχουν θέση μέσα στο σχολείο». Κλείνοντας, η φράση αυτή από την εκπαιδευτικό της Δ' Δημοτικού «[ενν. οι οικογενειακές γλώσσες] δεν έχουν θέση μέσα στο σχολείο» (ΑΣ\_ΕΔ), ερμηνεύεται διττά με βάση και τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί: οι γλώσσες των μαθητών/ριών δεν έχουν θέση μέσα στο σχολείο διότι οι εκπαιδευτικοί δεν τις χρησιμοποιούν κατά την εκπαιδευτική διεργασία, αλλά ούτε και οι ίδιοι οι μαθητές/ριες τις αξιοποιούν είτε επειδή δεν ενθαρρύνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς τους, ανταποκρινόμενοι/ες στις γλωσσικές πολιτικές που τους επιβάλλει το μονογλωσσικό σχολείο, είτε επειδή οι ίδιοι/ες δεν επιθυμούν να αποκαλύψουν και να αναπτύξουν τη δίγλωσση ταυτότητά τους. Επομένως, κρίνεται σημαντική η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο τα παιδιά θα αισθάνονται άνετα να εκφραστούν και να αναδείξουν τον γλωσσικό, πολιτισμικό και διανοητικό τους πλούτο, μέσα από τις διεργασίες αλληλεπίδρασης όλων των εμπλεκομένων (Chumak-Horbatsch, 2018, σελ. 62–65).



## Βιβλιογραφία

- Alcalde, J. (2015). Linguistic justice: An interdisciplinary overview of the literature. Στο M. Gazzola, T. Templin & B. A. Wickström (Επιμ.), *Language Policy and Linguistic Justice: Economic, Philosophical and Sociolinguistic Approaches* (σελ. 65–149). Springer.
- Βασιλείου, Α. (2007). Η γλώσσα και ο ρόλος της στο σχολείο. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα» Αθήνα, 4–6 Μαΐου 2007. 136–145.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1–20.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Στο H. Cooper (Επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (σελ. 51–77). American Psychological Association.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bryman, A. (2017). Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας (επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφ. Π. Σακελλαρίου). Gutenberg.
- Γεωργίτσα, Αι. (2017). Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και την κοινωνία της Ευρώπης. Πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Chatzidaki, A., Mattheoudakis, M. & Maligkoudi, Ch. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. 22<sup>nd</sup> *Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, Selected Papers of ISTAL 22*, 358–371.
- Chumak-Horbatsch, R. (2018). Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική: Οδηγός για την Παιδαγωγική Στήριξη Παιδιών με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο (επιμ. Β. Κούρτη-Καζούλλη, μτφ. Α. Τρίκκα). Δίσιγμα.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2012). Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις. Διδακτορική διατριβή. Τ.Ε.Π.Α.Ε, Α.Π.Θ.
- Γκόβαρης, Χ. & Καλδή, Σ. (2017). Οικοδομώντας την ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο: Σκέψεις για την αξιοποίηση του διδακτικού σχεδίου «φιλοσοφώντας με παιδιά». Στο Α. Κοντάκος & Π. Σταμάτης (Επιμ.), *Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση* (σελ. 369–384). Διάδραση.
- Cleave, E. (2020). *Language, education and social justice: International strategies for systems change in multilingual schools. Report*. The Bell Foundation.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον. *Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών/τριών και Μεταναστών Γονέων*. Κυριακίδη.
- Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59, 230–248.
- Dovchin, S. (2019). Language crossing and linguistic racism: Mongolian immigrant women in Australia. *Journal of Multicultural Discourses*, 14(4), 334–351.

- Duarte, J. & Günther-van der Meij, M. (2022). Just accept each other, while the rest of the world doesn't –teachers' reflections on multilingual education. *Language and Education*, 36(5), 451–466.
- Ellis, E., Gogolin, I. & Clyne, M. (2010). The Janus face of monolingualism: A comparison of German and Australian language education policies. *Current Issues in Language Planning*, 11(4), 439–460.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαίουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60, 71–90.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokolidou, R. (2016). Heritage language maintenance and education in the Greek sociolinguistic context: Albanian immigrant parents' views. *Cogent Education*, 3(1).
- Glense, C. (2018). *Η Ποιοτική Έρευνα: Οδηγός για Νέους Επιστήμονες* (επιμ. Γ. Καλαουζίδης & Ζ. Παλνός, μτφ. Γ. Καλαουζίδης). Μεταίχμιο.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Kitsiou, R. (2015). Applying thematic analysis in the context of a multi-researcher team-based Greek French project. *Conference i-mean 4*. 9–11 April 2015, University of Warwick, Warwick.
- Kramsch, C. & Steffensen, S. V. (2008). Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. Στο P. A. Duff & N. H. Hornberger (Επιμ.), *Encyclopedia of Language and Education and Language Socialization* (2<sup>nd</sup> ed.), Vol. 8 (σελ. 17–28). Springer.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία: Βασικές έννοιες*. Μεταίχμιο.
- Latisha, M. & Young, A. (2018). Parents in the Playground, Headscarves in the School and an Inspector Taken Hostage: Exercising Agency and Challenging Dominant Deficit Discourses in a Multilingual Pre-school in France. *Language, Culture and Curriculum* 31(3), 318–332.
- Lundberg, A. (2018). Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266–283.
- Μαλλιάρου, Μ. (2023). *Διερεύνηση των γλωσσικών ιδεολογιών και πρακτικών γονέων και παιδιών με πολύγλωσσο υπόβαθρο: από τις οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές στη γλωσσική χρήση*. Διδακτορική Διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε., Π.Θ.
- Παπαδημητρίου, Ά., Αραμπατζή, Δ. & Πρίτζιου, Σ. (2015). Η διαχείριση της διγλωσσίας στο σχολείο. *C.V.P. Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*.
- Paz, M. (2014). The Tower of Babel: Human rights and the paradox of language. *European Journal of International Law*, 25(2), 473–496.
- Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (2017). Linguistic rights and wrongs. Στο T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (Επιμ.), *Language Rights* (2<sup>nd</sup> ed.) (σελ. 456–464). Routledge.
- Piller, I. (2020). Language and Social Justice. *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, 1–7.
- Piller, I. (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Applied Sociolinguistics*. Oxford University Press.

- Planet (2007). *Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής*. Planet A.E.
- Shaw, S., Copland, F. & Snell, J. (2015). An introduction to linguistic ethnography: interdisciplinary explorations. Στο J. Snell, S. Shaw & F. Copland (Επιμ.), *Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations*. Palgrave Advances in Language and Linguistics (σελ. 1–13). Palgrave Macmillan.
- Skourmalla, A. M. (2020). *Linguistic Human Rights and Education: Adult Immigrants' Opinion about Language Policies in Greece*. Postgraduate Dissertation. Hellenic Open University.
- Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (2016). Language rights: Principles, enactment, application. Στο T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (Επιμ.), *Language Rights: Critical Concepts in Language Studies* (σελ. 1–18). Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (2008). Human rights and language policy in education. Στο S. May & N. H. Hornberger (Επιμ.), *Encyclopedia of Language and education* (2<sup>nd</sup> ed.), V. 1 (σελ. 107–119). Springer.
- Szozskiewicz, L. (2017). *Linguistic human rights in education*. *Przegląd Prawniczy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza*, 7(1), 105–118.
- Τολακίδου, Π. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παρουσία και τη σχολική επίδοση δίγλωσσων προσφύγων μαθητών/τριών και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της διγλωσσίας: μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του Ν. Θεσσαλονίκης. Διπλωματική Εργασία. Α.Π.Θ, ΤΕΠΑΕ.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα. Στο Ρ. Τσοκαλίδου & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσικές Αναζητήσεις*. Ερευνητικά δεδομένα (σελ. 111–128). Βάνιας.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες της Αγωγής*. Θεματικό τεύχος *Δίγλωσσοι μαθητές/τριες στα ελληνικά σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα*, 37–50.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Θεωρητικές–Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης (σελ. 97–125). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες. Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων–διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη (σελ. 473–498). Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σελ. 271–292). Ίων.
- Φλουρής, Γ. (2019). Σχολική αποτυχία: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Πεδίο.



# Η εκπαίδευση της κουρδικής μητρικής γλώσσας στην Ελλάδα<sup>1</sup>

Μουράτ Ισσί

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Η μελέτη εξετάζει τις εκπαιδευτικές προσπάθειες των Κούρδων (πρώην ή/και τωρινών προσφύγων/μεταναστών ή/και πολιτών) στην Ελλάδα μέσα από την οπτική γωνία της Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας. Η εν λόγω μελέτη δεν έχει διενεργηθεί έως σήμερα, καθώς με την προσφυγική κρίση του 2015 σημειώνεται ιστορικά η πρώτη φορά που μεγάλος αριθμός Κούρδων εγκαταστάθηκε σε ελληνικό έδαφος. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση των εκπαιδευτικών προσπαθειών των Κούρδων είτε ατομικών είτε συλλογικών που έλαβαν χώρα εντός της Ελλάδας. Μεθοδολογικά, η μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη: Στο πρώτο μέρος αναφέρονται περιληπτικά η διαμόρφωση της κουρδικής εθνικής ταυτότητας, η σημασία της εκπαίδευσης της μητρικής γλώσσας για τους ίδιους τους Κούρδους καθώς και η εμφάνιση και η ροή των προσφυγικών πληθυσμών στην χώρα. Οι μετακινούμενες τοποθεσίες των κουρδικών προσφυγικών πληθυσμών εντός της Ελλάδας και οι ατομικές και συλλογικές εκπαιδευτικές προσπάθειες που στόχευαν άμεσα/έμμεσα τους Κούρδους αποτελούν τα θέματα του δεύτερου μέρους.

## Οι Κούρδοι πρόσφυγες και το Λαύριο

Ο Dürkheim ως «κλασικός φιλόσοφος της ηθικής τάξης» είναι εκείνος που επεσήμανε πρώτος τη σημασία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης<sup>2</sup> για τους πολίτες της χώρας. Η υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία είναι «ένα σύνολο γνώσεων που ενώνουν τα άτομα με το κράτος τους»,<sup>3</sup> είναι πολύ σημαντική έτσι ώστε οι νέες γενιές να προετοιμαστούν για τη νέα εθνική ζωή. Δηλαδή, ο ρόλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης οδηγεί και στη δημιουργία «των πατριωτών πολιτών» με τις ηθικές αρετές.<sup>4</sup> Κατά τον ίδιο, στο άρθρο του *The School of Tomorrow* (1919), τα σχολεία αποτελούν μία ενδιάμεση «ιεραποστολική στάση» του πατριωτισμού και εδώ οι μαθητές μαθαίνουν να αγαπούν την πατρίδα τους και να πεθαίνουν γι' αυτήν.<sup>5</sup>

Η σημασία της εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα ήταν γνωστή μεταξύ των Κούρδων από την εποχή του Εχμέντε Χάνε, δηλαδή από τον 17<sup>ο</sup> αιώνα και διδασκόταν μέσω των κουρδικών μεντρεσέδων ακόμα και στα πιο απόμακρα σημεία του ευρύτερου κουρδικού χώρου. Όπως κάθε εθνική ταυτότητα, έτσι και η κουρδική έχει εξαιρετικά

<sup>1</sup> Η παρούσα μελέτη είναι αναθεωρημένη και επανεξεταζόμενη μορφή του εξής άρθρου: Μουράτ Ισσί, 2021γ. Στο παρόν κείμενο όμως δεν θα αναφερθώ στις ιστορικές καθολικές αιτίες της μετανάστευσης ή στις σχέσεις της μετανάστευσης με την εκπαίδευση ή ακόμα στα σημαντικά δεοντολογικά ζητήματα για την (ή στην) πρόσβαση/συλλογή/χρήση δεδομένων στους καταυλισμούς προσφύγων. Πάνω σε αυτό το θέμα βλέπετε ένα ποιοτικό έργο: Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, 2000.

<sup>2</sup> Turner Brian S., 1990.

<sup>3</sup> Durkheim Emile, 2010.

<sup>4</sup> Mitchel Marlon M, 1931.

<sup>5</sup> Durkheim Emile, 1919.

επώδυνη και περιπετειώδη περίοδο διαμόρφωσης. Σε σχέση με άλλες εθνοτικές ομάδες, οι Κούρδοι φαίνεται ότι δεν αντιμετώπιζαν το πρόβλημα ότι έπρεπε να αποδείξουν την ύπαρξη της κουρδικής γλώσσας. Με άλλα λόγια, δεν προσπαθούσαν να προωθήσουν τα αιτήματά τους, μέσα από την «προβολή» της ύπαρξης μιας αμφισβητούμενης γλώσσας, αφού η κουρδική γλώσσα ήταν παρούσα και μάλιστα, σε συγκεκριμένες περιοχές μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μεντρεσέδων, τα κουρδικά ήταν η γλώσσα της εκπαίδευσης.<sup>6</sup>

Η κουρδική γλώσσα διατηρεί πολλές διαλέκτους όπως την Κουρμαντζί, τη Σορανί, την Κιρμαντσκί, τη Χεβραμί και την Γκορανί, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως *Βόρειες*, *Μεσαίες* και *Νότιες* και *Νότιο-ανατολικές* διάλεκτοι του Κουρδιστάν. Όλες αυτές οι διάλεκτοι γράφονται και αναπαράγονται με τρία διαφορετικά αλφάβητα: λατινικό αλφάβητο, αραβικό αλφάβητο και κυριλλικό. Σήμερα η κουρδική γλώσσα ως *επίσημη γλώσσα εκπαίδευσης* χρησιμοποιείται στα δύο κομμάτια του Κουρδιστάν, στο Νότιο Κουρδιστάν/Ιράκ και Νοτιοδυτικό Κουρδιστάν/Συρία. Ως μάθημα επιλογής εφαρμόζεται στα δημόσια σχολεία (Γυμνάσιο) και ως ειδικό μάθημα στα ιδιωτικά φροντιστήρια της Τουρκίας από το 2013. Από την άλλη, η κουρδική γλώσσα ακόμη είναι μία απαγορευμένη γλώσσα στο Ιράν, αν και επισήμως υπάρχει μία διοικητική περιφέρεια του Κουρδιστάν από τις αρχές του 17<sup>ου</sup> αιώνα.<sup>7</sup>

Σύμφωνα με την έρευνά μας, δεν έχουν πραγματοποιηθεί μαθήματα εκμάθησης μητρικής γλώσσας ή άλλου είδους μαθήματα μεταξύ του 1980 έως και του 1996 στους (ή από τους) Κούρδους εντός της Ελλάδας. Από την άλλη πλευρά, έχουν γίνει



Εικόνα 1: Πηγή: Λουκία Πετρίτση, 1950

<sup>6</sup> Για τη σχέση των Κούρδων με την εκπαίδευση, βλέπε Μουράτ Ισσί, 2018.

<sup>7</sup> Μουράτ Ισσί, 2021α.

μεμονωμένες προσπάθειες εκμάθησης της κουρδικής γλώσσας είτε σε ατομικό επίπεδο είτε κατά καιρούς στα γραφεία των διάφορων κουρδικών πολιτικών οργανώσεων και, εκτός των άλλων, στο χώρο του προσφυγικού καταυλισμού του Λαυρίου από τους ίδιους τους Κούρδους πρόσφυγες.

Πριν αναφέρουμε τις σχετικές εκπαιδευτικές προσπάθειες, πρέπει να τονίσουμε ότι η πρώτη ομαδική γνωριμία των Κούρδων παιδιών με τα ελληνικά σχολεία ή με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν στο Λαύριο της Αττικής. Το Κέντρο Προσωρινής Διαμονής Αιτούντων Άσυλο Αλλοδαπών Λαυρίου λειτουργεί στο κέντρο της πόλης Λαυρίου ήδη από την δεκαετία του 1950. Υπάρχει ένα σχετικό άρθρο-ρεπορτάζ της Λουκίας Πετρίτση για την αρχική ίδρυση του προσφυγικού στρατοπέδου Λαυρίου στην εφημερίδα *Εμπρός*, 22/3/1950.

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο άρθρο της Πετρίτση,

από τα μέσα της δεκαετίας του 1940 και κατά τη δεκαετία του 1950 ομογενείς και αλλοδαποί πρόσφυγες από χώρες-μέλη του ανατολικού συνασπισμού (ενδ. Ρουμανία, Βουλγαρία, Αλβανία) καταφθάνουν στο ελληνικό κράτος προκειμένου να αποφύγουν διώξεις από τις κρατικές αρχές των χωρών τους ή επειδή δεν ήθελαν να παραμείνουν υπό το κομμουνιστικό καθεστώς. Οι πληθυσμοί αυτοί εισέρχονται κατά ολιγάριθμες ομάδες ατόμων και σε διαδοχικές φάσεις. Βασική δομή υποδοχής, στέγασης και περίθαλψής τους αποτέλεσε το στρατόπεδο προσφύγων Λαυρίου, που ιδρύθηκε το 1947 και κατόπιν για δεκαετίες συνέχισε να λειτουργεί, από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 μάλιστα ως χώρος υποδοχής Τούρκων και Κούρδων προσφύγων. Τα οικήματα του στρατοπέδου αρχικώς ανήκαν στη Μεταλλουργία Λαυρίου και επιτάχθηκαν από το κράτος, το οποίο, σε συνεργασία με την Αποστολή του Διεθνούς Οργανισμού Προσφύγων/ΟΗΕ (IRO/UN) στην Ελλάδα, προχώρησαν στην οργάνωση του στρατοπέδου.<sup>8</sup>

Στην δεκαετία του '90 εφαρμόστηκαν διάφορα μοντέλα «ένταξης» των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία του Λαυρίου: από το 1991 λειτουργήσαν σε χώρους του Κέντρου Προσφύγων Τάξεις Υποδοχής για τα παιδιά Δημοτικού Σχολείου, από το 1993 ανάλογα Τμήματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και από το 1995, η Τάξη Υποδοχής στο Γυμνάσιο Λαυρίου. Σύμφωνα με τους Σιμόπουλο και Παθιάκη,

οι αλλοδαποί μαθητές εγγράφονταν κανονικά, σύμφωνα με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο, οι μαθητές πρόσφυγες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μία περίπου δεκαετία παρακολουθούσαν ξεχωριστές τάξεις που λειτουργούσαν εντός του Κέντρου Προσφύγων, με αποτέλεσμα να στερούνται τη δυνατότητα επαφής με το ελληνόφωνο περιβάλλον και να δυσχεραίνεται η προοπτική ένταξής τους [...] Ύστερα από διάφορες διαμαρτυρίες των οικογενειών ότι οι πρόσφυγες δεν είναι καθαροί ή κουβαλάνε αρρώστιες [...] οι τάξεις λειτουργήσαν για ένα διάστημα ως 'ξεχωριστές τάξεις εντός του σχολείου' και σταδιακά εξασφαλίστηκε η ένταξη, μερική ή ολική των μαθητών στις αντίστοιχες 'κανονικές' τάξεις.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Λουκία Πετρίτση, 1950.

<sup>9</sup> Γιώργος Σιμόπουλος και Ειρήνη Παθιάκη, 2004.



Εκτός από τις περιπέτειες των Κούρδων προσφύγων με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πραγματοποιούνταν τα μαθήματα εκμάθησης κουρδικής γλώσσας στα παιδιά κουρδικής καταγωγής που φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία εντός του Κέντρου Λαυρίου, με σκοπό να μην απομακρυνθούν ή ξεχάσουν τη μητρική τους γλώσσα. Πρέπει να επισημανθεί ότι τα συγκεκριμένα μαθήματα της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας στα παιδιά κουρδικής καταγωγής συνεχίζονται στον χώρο του Κέντρου Λαυρίου με μικρές διακοπές από τις αρχές της δεκαετίας '90. Σήμερα υλοποιούνται μαθήματα της Κουρδικής γλώσσας/της διαλέκτου Κουρμαντζί, με τη συμμετοχή 25-30 παιδιών για δύο ώρες καθημερινά.<sup>10</sup>

Επιπροσθέτως, στα χρόνια 1996-1997 παρατηρείται ότι πραγματοποιούνταν σεμιναριακού τύπου μαθήματα εκμάθησης της Ελληνικής και Κουρδικής γλώσσας στους Έλληνες και Κούρδους στα γραφεία του *Κόμματος της Ένωσης των Σοσιαλιστών του Κουρδιστάν* [PYSK-Partîya Yekîtiya Sosyalîst a Kurdistan], στο κέντρο της Αθήνας. Τα μαθήματα διήρκεσαν περίπου έναν χρόνο και πραγματοποιήθηκαν από δύο Κούρδους φοιτητές, τους Μπρούσκ Εβίρ και Τσεκό Ρέζαν. Το συγκεκριμένο κόμμα καθώς και η λειτουργία των μαθημάτων δεν υφίστανται πια.<sup>11</sup>

Στα χρόνια μεταξύ 2000 και 2002 πραγματοποιήθηκε άλλη μία προσπάθεια για την υλοποίηση των μαθημάτων εκμάθησης Κουρδικής γλώσσας (στις διαλέκτους Κουρμαντζί και Σορανί) στους Έλληνες και Κούρδους φοιτητές από τον *Σύλλογο Φοιτητών Κουρδιστάν στην Ελλάδα* [KOM-XWEND *Komelê Xwendekarên Kurdistan li Yewnanîstan*]. Ο συγκεκριμένος Σύλλογος επισήμως θεσπίστηκε το 1999 και αμέσως μετά ξεκίνησε τα μαθήματα εκμάθησης Ελληνικής και Κουρδικής (Κουρμαντζί και Σορανί) γλώσσας σε Έλληνες και Κούρδους φοιτητές/φοιτήτριες. Τα συγκεκριμένα μαθήματα εκμάθησης της κουρδικής γλώσσας προσαρμόζονταν ανάλογα με τα προγράμματα σπουδών των σπουδαστών/ενδιαφερομένων και πραγματοποιούνταν τουλάχιστον τρεις ή τέσσερις μήνες σε κάθε ακαδημαϊκό εξάμηνο. Τα μαθήματα συνεχίστηκαν επί έξι εξάμηνα και πραγματοποιήθηκαν από τους Ταχίρχαν Γκιραβή (Κουρμαντζί), Τσεκό Ρεζάν (Κουρμαντζί) και Μουκριγιάν Μεριβανί (Σορανί).<sup>12</sup>

Ο Σύλλογος Φοιτητών Κουρδιστάν στην Ελλάδα (KOM-XWEND) έφτασε έως τα 30 μέλη και κατάφερε να ανοίξει παραρτήματα στις πέντε μεγάλες πόλεις της Ελλάδας. Η Διοίκηση και το Διοικητικό Συμβούλιο βρισκόταν στην Αθήνα και κατάφερε να εκδώσει το πρώτο φοιτητικό περιοδικό των Κούρδων στην Ελλάδα, το KOM-XWEND. Ο Σύλλογος δεν κατάφερε να συνεχίσει την πορεία του (2003) λόγω της αδυναμίας εύρεσης οικονομικής στήριξης αλλά και της μετακίνησης των σημαντικών αριθμών μελών του Δ.Σ. εκτός Ελλάδος.<sup>13</sup> Το περιοδικό κατάφερε να εκδώσει μονάχα τέσσερα τεύχη. Πρέπει να τονιστεί ότι ο Σύλλογος δεν έχει καταργηθεί επισήμως αλλά πρακτικά δεν λειτουργεί.

Πρέπει να επισημανθεί ότι ο πρώτος σύλλογος Κούρδων φοιτητών στην Ελλάδα δεν ήταν ο KOM-XWEND. Προϋπήρχε άλλη μία ένωση Κούρδων φοιτητών στην Ελλάδα την δεκαετία 1970-1980, η οποία είχε δημιουργηθεί από τον Κούρδο-Πόντιο Γρηγόριο Χατζηστεφανίδη (1953-2020), ο οποίος ήταν γνωστός ως Χάλε Εμίν ή Εμίν

<sup>10</sup> Σύμφωνα με ειδησεογραφικές ενημερώσεις, ο προσφυγικός καταυλισμός Λαυρίου, ύστερα από 76 χρόνια σταματάει τη λειτουργία του. Βλέπε Βασίλης Νέδος, 2023.

<sup>11</sup> Συνέντευξη με τον Tahirxan Giravî στην Αθήνα, αρχές του 2021.

<sup>12</sup> Συνέντευξη με τον Tahirxan Giravî στην Αθήνα, αρχές του 2021.

<sup>13</sup> KOM-XWEND, 2000.



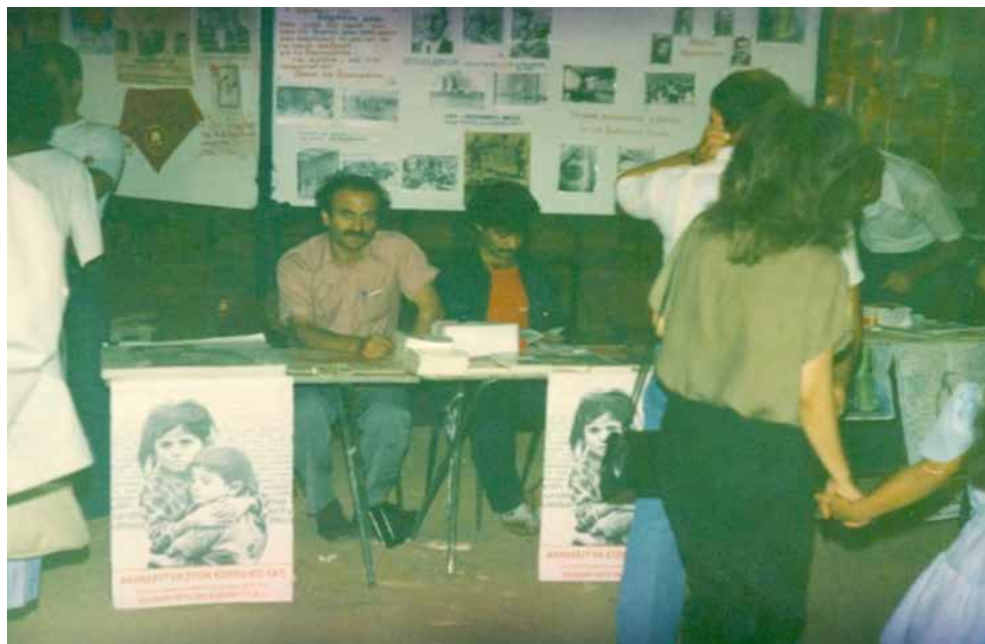


Εικόνα 2: Ο λογότυπος του Συλλόγου Φοιτητών Κουρδιστάν στην Ελλάδα [KOM-XWEND/Komelê Xwendekarên Kurdistan li Yewnanîstan]

Πηγή: KOM-XWEND, Destûra Komelê, Komelê Xwendekarên Kurdistan li Yewnanîstanê/Σύλλογος Φοιτητών Κουρδιστάν στην Ελλάδα, Αθήνα 2000

Ρασίντ, σύμφωνα με τους Κούρδους. Η συγκεκριμένη φοιτητική ομάδα έφτασε έως τα 15-20 μέλη και λειτουργούσε σαν υπο-τμήμα ή παράρτημα του Συλλόγου Κούρδων Φοιτητών στην Ευρώπη.<sup>14</sup>

Ο λόγος που αναφέραμε τις δύο τελευταίες προσπάθειες (αντιπροσωπία του Συλλόγου Κούρδων Φοιτητών στην Ευρώπη μέσω του Χάλε Εμίν και το KOM-XWEND) είναι γιατί πρόκειται για τις τελευταίες συλλογικές προσπάθειες των Κούρδων έως το 2014-2015.



Εικόνα 3: Ο Κούρδο-Πόντιος Γρηγόριος Χατζηστεφανίδης (1953-2020), ο οποίος ήταν γνωστός ως Χάλε Εμίν ή Εμίν Ρασίντ σύμφωνα με τους Κούρδους. Πηγή: Murat Issi, 2021b

Φαίνεται ότι περίπου 3000 Κούρδοι πρόσφυγες (μόνο από το Νότιο Κουρδιστάν-Ιρακινό) ζούσαν σε άθλιες, απάνθρωπες συνθήκες σε όλη την Ελλάδα στις αρχές της δεύτερης χιλιετίας της ανθρωπότητας, το 2003, στα χρόνια που «πάγωσαν» οι λειτουργίες του KOM-XWEND. Αλλά και πάλι, δηλαδή παρά την ύπαρξη σημαντικού αριθμού Κούρδων στην Ελλάδα, δεν έχουν πραγματοποιηθεί συστηματικά μαθήματα

<sup>14</sup> Destûra Komeley Xwêndikaranî Kurd Le Ewropa [Kurdish Students' Society in Europe], 1970.

κουρδικής γλώσσας έως τα χρόνια της εμφάνισης των Κούρδων προσφύγων λόγω των μαζικών προσφυγικών εισροών εντός του ελλαδικού χώρου, δηλαδή από το 2014-2015.

Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε την κατάσταση των κούρδων φοιτητών στην Ελλάδα, δηλαδή των Κούρδων που σπούδαζαν στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ένας σημαντικός αριθμός, εκτιμάται περίπου εξήντα (60) Κούρδοι σπουδαστές, μπόρεσαν να σπουδάσουν στα ελληνικά πανεπιστήμια μέσω των υποτροφιών που έλαβαν είτε μέσω του Κουρδικού Ινστιτούτου Παρισίου είτε μέσω του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας την δεκαετία του '90. Τα περισσότερα μέλη, πιθανόν και όλα, του KOM-XWEND ήταν υπότροφοι. Το αξιοσημείωτο και άκρως λυπηρό ήταν ότι όλες αυτές οι υποτροφίες εξασφαλίστηκαν με τις προσωπικές και πολιτικές επαφές και όχι με τις θεσμοποιημένες λειτουργίες μεταξύ των κουρδικών και ελληνικών θεσμών. Οι περισσότεροι υπότροφοι φοιτητές με το τέλος των σπουδών τους επέλεξαν τη μετανάστευση προς δυτικές χώρες, μερικοί επέστρεψαν στις γενέτειρές τους και πολύ λίγοι παρέμειναν εντός της Ελλάδας.

Η παρακάτω λίστα των περιοδικών των κουρδικών οργανώσεων, τα οποία εκδόθηκαν (μηνιαία-διμηνιαία και τριμηνιαία) στην Ελλάδα από το 1985 έως 2022, «βγήκαν από τα χέρια» εκείνων κυρίως (Κούρδων-Ελλήνων) φοιτητών/φοιτητριών που γνωρίστηκαν και έπαιρναν μέρος στα μαθήματα εκμάθησης κουρδικής γλώσσας, όπως:

- Το *Kurdistan Report* (1985-1990, δημοσιεύθηκαν 10 τεύχη).
- Η *Φωνή του Κουρδιστάν* (1991-2006, δημοσιεύθηκαν 90 τεύχη και συνεχίζεται διαδικτυακά) ως τα περιοδικά του Εθνικού Απελευθερωτικού Μετώπου του Κουρδιστάν.
- Τα *Βουνά του Κουρδιστάν* (1995-1996) ως το περιοδικό του Δημοκρατικού Κόμματος του Κουρδιστάν-Ιράκ.
- Το *Κουρδιστάν Press* (1994-1998, δημοσιεύθηκαν περίπου 30 τεύχη) ως το περιοδικό της Ελληνοκουρδικής Ένωσης Φιλίας.
- Το KOM-XWEND (2003, δημοσιεύθηκαν 4 τεύχη) ως το περιοδικό του Συλλόγου Φοιτητών Κουρδιστάν στην Ελλάδα.
- Το περιοδικό *Ο Αγώνας στην Τουρκία και το Κουρδιστάν: Ενάντια στον Ιμπεριαλισμό και τον Φασισμό* /Ιδιοκτήτης Hasan Kosar, κυκλοφόρησε μεταξύ 2000-2016.

### Οι Κούρδοι, η προσφυγική «κρίση» του 2015 και μετά

Ο μαινόμενος πόλεμος στη Συρία και η εξάπλωση του στο Ιράκ δημιούργησε μία μεγάλη προσφυγική κρίση με εκατομμύρια Κούρδους πρόσφυγες στις γύρω χώρες. Οι περισσότεροι βρέθηκαν αρχικά στην Τουρκία, το Ιράκ, την Ιορδανία, τον Λίβανο και αργότερα προσπάθησαν να περάσουν στην Ευρώπη μέσω Τουρκίας. Οι μαζικές εμφανίσεις χιλιάδων Κούρδων αντιστοιχεί στην περίοδο 2015 έως 2024.

Οι ελληνικές αρχές και κυρίως η προοδευτική πλευρά του ελληνικού πολιτικού συστήματος γνώριζαν την πιο προοδευτική, μαρξιστική, αντικαθεστωτική, αριστερή πλευρά του κουρδικού πολιτικού κόσμου έως την εμφάνιση των πρώτων μαζικών προσφυγικών εισροών· οι έννοιες όπως «ο Κούρδος», «οι Κούρδοι» ακόμα και «το Κουρδιστάν» ήταν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της Τουρκίας στα ελληνικά ΜΜΕ. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι κουρδικές πολιτικές και πολιτιστικές οργανώσεις όσο και να έχουν προσπαθήσει να δώσουν μία σαφή και ολοκληρωμένη «εικόνα» των Κούρδων και του Κουρδιστάν στην ελληνική κοινωνία μέσω των εκδηλώσεων, των περιοδικών τους που

εκδίδονταν στην Ελλάδα, η εικόνα του Κουρδιστάν παρέμεινε στο πλαίσιο της Τουρκίας στο κυρίαρχο ελληνικό πολιτικό σύστημα.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το δικαίωμα στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται με μία σειρά διεθνών συμβάσεων αλλά και με το ελληνικό Σύνταγμα. Πρέπει να επισημανθεί ότι από το 1996 ιδρύθηκαν και λειτουργούν δεκάδες σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα για τους αλλοδαπούς μαθητές, όπως εφαρμόζεται εδώ και δεκαετίες σε πολλές δυτικές χώρες, ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία, Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία και Σουηδία.<sup>15</sup>

Στην πράξη όμως, πολλά από αυτά τα παιδιά πρόσφυγες δεν έχουν τη δυνατότητα φοίτησης σε σχολείο, λόγω νομικών ή διοικητικών εμποδίων. Στα εμπόδια αυτά περιλαμβάνονται η έλλειψη σαφών διατάξεων όσον αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση παιδιών σε κέντρα υποδοχής ή παιδιών χωρίς άδεια διαμονής· διοικητικές δυσκολίες, όπως ανελαστικές προθεσμίες εγγραφής· περιορισμένες διαθέσιμες θέσεις στα σχολεία· και έλλειψη επιπλέον γλωσσικής υποστήριξης. Για παράδειγμα, τα 4.200 παιδιά σχολικής ηλικίας που ζούσαν στη Μόρια στη Λέσβο έως το τέλος του Σεπτεμβρίου 2019, δεν είχαν πρόσβαση σε τυπική εκπαίδευση.<sup>16</sup>

Δυστυχώς, πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι, όπως θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς, τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας Ελλάδας αφορούν τις χώρες που κατάγονται οι πρόσφυγες και όχι τις εθνικές καταγωγές τους. Ωστόσο οι Κούρδοι συμπεριλαμβάνονται ανάμεσα στα νούμερα που αφορούν τη Συρία, το Ιράκ, το Ιράν και την Τουρκία. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας Ελλάδας έως το 2019 η κατάσταση των παιδιών προσφύγων σχετικά με την εκπαίδευση ήταν η εξής: 11.500 παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες είχαν εγγραφεί σε ελληνικά σχολεία σε ολόκληρη τη χώρα από το 2015 έως τον Δεκέμβριο του 2018, αύξηση 44% σε σύγκριση με τον αριθμό των εγγεγραμμένων παιδιών μέχρι τον Ιούνιο του 2018. Με βάση την τελευταία αξιολόγηση που διενήργησε η εθνική διυπηρεσιακή ομάδα εργασίας για την εκπαίδευση με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας, από τα 5.935 παιδιά σχολικής ηλικίας που αξιολογήθηκαν (4-17 ετών) -ανεξάρτητα από το μεταναστευτικό τους καθεστώς- που ζουν σε διαμερίσματα, καταφύγια και ξενοδοχεία για ασυνόδευτα παιδιά, το 62% εγγράφηκαν σε ελληνικά σχολεία. Από τα παιδιά στο σχολείο που υποβλήθηκαν στην αξιολόγηση, το 91% εγγράφηκαν σε σχολεία στην ηπειρωτική χώρα, ενώ το 9% εγγράφηκαν σε σχολεία στα ελληνικά νησιά. Όσον αφορά την κατανομή των φύλων, το 66% των κοριτσιών και το 67% των αγοριών που ήταν παρόντα στην Ελλάδα ήταν εγγεγραμμένα σε σχολεία. Τα ποσοστά εγγραφής ήταν υψηλότερα μεταξύ παιδιών με καταγωγή από το Πακιστάν, το Αφγανιστάν, το Ιράκ και τη Συρία (73%, 68%, 67% και 66% αντίστοιχα). Αυτές ήταν επίσης οι πιο κοινές εθνικότητες παιδιών προσφύγων και μεταναστών που εγγράφηκαν στα σχολεία συνολικά.<sup>17</sup> Οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, όμως, στις καταγραφές τους αναζητούν και τις εθνικές καταγωγές, π.χ.:

<sup>15</sup> Κώστας Μάγος, 2004.

<sup>16</sup> UNHCR, 2019α.

<sup>17</sup> UNHCR, 2019β.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ΜΕΤΑδρασης στην Αθήνα περιλαμβάνει μαθήματα ελληνικής, αγγλικής και γερμανικής γλώσσας (για παιδιά 13-18 ετών) καθώς και ενισχυτικής διδασκαλίας (ελληνικά, αγγλικά, μαθηματικά) για παιδιά που είναι εγγεγραμμένα στην τυπική εκπαίδευση (6-18 ετών). Από το 2017 μέχρι και σήμερα, ο συνολικός αριθμός των Σορανόφωνων/Κουρμαντζόφωνων μαθητών στη ΜΕΤΑδραση είναι 86, όπου 60 αγόρια και 26 κορίτσια.<sup>18</sup>

Όπως προαναφέρθηκε, η προσφυγική κρίση του 2015 στην Ελλάδα γέννησε διάφορες ερωτήσεις (ερωτήματα) περί εκπαίδευσης των προσφύγων και ίσως βραχυπρόθεσμα να δημιουργήθηκαν οι βάσεις θεμελιακών αλλαγών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως «τι γνωρίζουμε πραγματικά για την εκπαίδευση των προσφύγων, ποιος ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πόσο αποτελεσματικές ήταν οι έως τότε ισχύουσες εκπαιδευτικές πολιτικές στην εκπαίδευση των μεταναστών στην Ελλάδα και στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες»<sup>19</sup> και εντέλει για τους πρόσφυγες, τι είδους εκπαίδευση είναι κατάλληλη; Οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, ανεξαρτήτως από τις θεμελιακές -ακόμα και φιλοσοφικές- θεωρητικές προσεγγίσεις,<sup>20</sup> έπαιξαν καθοριστικό ρόλο για την αντιμετώπιση του βάρους του προσφυγικού από την εμφάνιση της προσφυγικής κρίσης του 2015-2017, όπου το Κράτος ήταν απόν και βρισκόταν μέσα σε ένα χάος στο προσφυγικό χωροχρόνο. Σχετικά με το θέμα της εκπαίδευσης, οι ΜΚΟ και ένας ένας οι εργαζόμενοι/εθελοντές, στον κάθε προσφυγικό καταυλισμό και στα αυτοσχεδιαζόμενα εγκαταλειμμένα κοντέινερ (στα διάφορα πάρκα και λιμάνια), έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στο πεδίο. Ύστερα από τη διετία 2015-2017 που αποτέλεσε περίοδο κορύφωσης της προσφυγικής κρίσης,<sup>21</sup> όλοι οι θεσμοί που ασχολούνται με τα προσφυγικά θέματα δημιούργησαν τα υπο-τμήματά τους.

### **Ατομικές και συλλογικές προσπάθειες των Κούρδων για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στην Ελλάδα**

Η κουρδική γλώσσα, όπως αναφέρθηκε ήδη, βρίσκεται σε πολύ δυσχερή κατάσταση μεταξύ των γλωσσών του κόσμου λόγω της πολιτικής κατάστασης των Κούρδων και του Κουρδιστάν. Εξαιτίας αυτών των γεγονότων, οι προσπάθειες των Κούρδων δασκάλων στα προσφυγικά camps είναι πολύτιμες. Στο πλαίσιο του παρόντος κειμένου πρέπει να αναφέρουμε τις μοναδικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια λόγω των προσφυγικών μαζικών εισροών στην Ελλάδα. Μία από αυτές ήταν/είναι η προσωπική άμισθη προσπάθεια του Κούρδου δασκάλου Μποτάν Βαρτοϊ [Botan Vartoyî], αναγνωρισμένου πολιτικού πρόσφυγα, ο οποίος αρχικά το 2016 ξεκινά να υλοποιήσει μαθήματα εκμάθησης της κουρδικής γλώσσας/Κουρμαντζί στο Δίκτυο Μεταναστών και Προσφύγων για τους εθελοντές και ακτιβιστές που είχαν έρθει από τις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες στην Αθήνα. Τα μαθήματα διαρκούν οκτώ μήνες και δι-ακόπηκαν λόγω της μετακίνησης του δασκάλου (2016) ως διερμηνέα στο προσφυγικό camp στις Σέρρες, στο οποίο η πλειοψηφία των διαμενόντων είναι Κουρμαντζόφωνοι-

<sup>18</sup> Θέλω να ευχαριστήσω ξανά το Τμήμα Εκπαίδευσης της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης ΜΕΤΑδραση για τη σχετική ενημέρωσή τους. Αναλυτικά για τις δράσεις του τμήματος Εκπαίδευσης της Μετάδρασης βλέπε: ΜΕΤΑδραση, 2024.

<sup>19</sup> Νεκταρία Παλαιολόγου, Δόμνα Μιχαήλ, Γιάννης Τουμπουλίδης, 2020.

<sup>20</sup> Προλεταριακή Συλλογικότητα Υπόγεια Σήραγγα, 2017.

<sup>21</sup> UNHCR, 2024.

Ιεζίδι Κούρδοι. Αυτή τη στιγμή (2021), ο ίδιος δάσκαλος Μποτάν Βαρτοϊ πραγματοποιεί τα μαθήματα εκμάθησης γλώσσας στα παιδιά του camp.<sup>22</sup>

Άλλη μία σημαντική προσπάθεια είναι του αναγνωρισμένου πολιτικού πρόσφυγα Αλή Καρδούχου. Ο Καρδούχος ασχολείται επιστημονικά και εντατικά με την Κουρδική γλώσσα από τις αρχές του 2000. Εκτός από τα ιδιαίτερα μαθήματα που παρτάδιζε στους Έλληνες και τους Κούρδους, έχει εκδώσει ένα βιβλίο που αφορά την ελληνική και την κουρδική γλώσσα.<sup>23</sup>

Μία σημαντική προσπάθεια πραγματοποιήθηκε στα Τρίκαλα Θεσσαλίας (πολλά Τρίκαλα στην Ελλάδα) με την προσωπική προσπάθεια της δασκάλας Χαζά [Haja], μαθηματικού, διευθύντριας σχολείου από το Ιράκ (Νότιο Κουρδιστάν). Η κυρία Χαζά, ούσα πρόσφυγας, ως μαθηματικός έρχεται σε επαφή με έναν Σύλλογο Διδασκόντων Τρικάλων και θέτει την ιδέα της για την πραγματοποίηση εντατικών μαθημάτων (της μητρικής γλώσσας και των μαθηματικών) στα προσφυγόπουλα που είτε παρακολουθούσαν μαθήματα στα δημόσια σχολεία είτε όχι. Με την πρωτοβουλία της, ο Σύλλογος έρχεται σε επαφή με την Unicef και με την στήριξή της πραγματοποιούνται οι απαραίτητες ενέργειες. Τελικά, τα πρώτα μαθήματα πραγματοποιούνται τον Απρίλιο 2019 στο 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Τρικάλων με την συμμετοχή 45 μαθητών προσφυγόπουλων (25 Κουρδόφωνα και 20 Αραβόφωνα παιδιά) και τριών δασκάλων (της Χαζά, του Μωάμεθ και του Ασβάντ). Τα μαθήματα ήταν για την εκμάθηση και την ανάπτυξη της Κουρδικής (Κουρμαντζί και Σορανί) γλώσσας, της Αραβικής γλώσσας και των μαθηματικών. Η ύλη των μαθημάτων είχε εξασφαλιστεί από την επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας της Περιφερειακής Κυβέρνησης του Κουρδιστάν αλλά η ύλη των μαθηματικών ετοιμάστηκε από την ίδια την δασκάλα.<sup>24</sup> Τα μαθήματα συνεχίστηκαν έως την ανακοίνωση της 1<sup>ης</sup> πανδημίας, δηλαδή τον Δεκέμβριο του 2020.<sup>25</sup>

### Προσπάθειες της ομάδας Ρενγκίν [RENGÎN]

Άλλη μία προσπάθεια περί της εκπαίδευσης της κουρδικής μητρικής γλώσσας (στους πρόσφυγες ή μη) πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα από μία ομάδα Κούρδων εθελοντών. Αρχικός στόχος ήταν να πραγματοποιηθούν μαθήματα για τα παιδιά των Κούρδων τα οποία προέρχονται από το Νότιο (Ιράκ) και το Βόρειο Κουρδιστάν (Τουρκία). Οι (προ) συζητήσεις τούτης της προσπάθειας ξεκινούν από το 2018 αλλά οι πρώτες ουσιαστικές συζητήσεις έγιναν την άνοιξη του 2019 στον χώρο του Greek Forum of Refugees (GFR) στα Εξάρχεια στην Αθήνα. Σε αυτές τις συζητήσεις συμμετείχαν και Έλληνες που είχαν καλή γνώση στην εκπαίδευση. Η εθελοντική ομάδα, η οποία ονομάστηκε αργότερα Ομάδα Ρενγκίν [Rengîñ], με σκοπό την επιστημονική αλλά και όσο γίνεται σωστή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ήρθε σε επαφή με την Unicef στα γραφεία του GFR. Δόθηκαν αγγελίες στις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης και επιπλέον, αφισκολλήθηκαν αγγελίες στα διάφορα σημεία του κέντρου της πόλης της Αθήνας όπου συχνάζουν οι Κούρδοι πρόσφυγες για την εύρεση εκπαιδευτών. Οι υποψήφιοι/ες δάσκαλοι/δασκάλες ήταν απόφοιτοι φιλοσοφικών σχολών ή είχαν προηγούμενη εμπειρία

<sup>22</sup> Θέλω να ευχαριστήσω ξανά τον Tahirxan Giranî για τις συγκεκριμένες πληροφορίες που μου έδωσε, τα οποία επιβεβαίωσε αφού ήρθε σε επαφή (μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου) με τον ίδιο τον δάσκαλο Μποτάν Βαρτοϊ, στις αρχές του 2021.

<sup>23</sup> Αλή Καρδούχος, 2002.

<sup>24</sup> Teach4integration, 2020.

<sup>25</sup> Θέλω να ευχαριστήσω τη Δασκάλα Χαζά, την Παναγιώτα Γάτσου και τον Λαφάω Qadiri για τις πολύτιμες πληροφορίες τους που μοιράστηκαν μαζί μου μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα τέλη του 2020.

στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, στα γραφεία του GFR, οι πρώτοι υποψήφιοι δάσκαλοι/δασκάλες παρακολούθησαν τα σεμινάρια της UNICEF σχετικά με την προσχολική και σχολική εκπαίδευση.

Ο χώρος για την υλοποίηση των μαθημάτων δεν βρέθηκε εύκολα και ύστερα από πολλές προσπάθειες τα πρώτα μαθήματα ξεκίνησαν στο Στέκι Εργαζομένων και Νεολαίας Πατησίων στην Κυψέλη. Παραχωρήθηκαν δύο όροφοι για τα μαθήματα εκμάθησης των διαλέκτων Κουρμαντζί και Σορανί στα παιδιά Κούρδων που είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα είτε από μεικτούς γάμους είτε όχι. Ύστερα από δύο μήνες μαθημάτων ξεκίνησε άλλη μία τάξη για τους ενήλικες για την εκμάθηση της Κουρμαντζί διαλέκτου. Για την ύλη των μαθημάτων, ύστερα από συζητήσεις, επιλέχθηκαν δύο βιβλία, από το Υπουργείο Παιδείας της Περιφερειακής Κυβέρνησης του Κουρδιστάν Ιράκ για τα Σορανί και του Evdila Dirêj από το Βερολίνο<sup>26</sup> για την εκμάθηση της διαλέκτου Κουρμαντζί. Και τα δύο βιβλία ήταν διδακτική ύλη της κουρδικής γλώσσας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη προσπάθεια, ύστερα από περίπου 5-6 δεκαετίες παρουσίας των Κούρδων στην Ελλάδα, ήταν η πρώτη ουσιαστική, βασιζόμενη στα επιστημονικά θεμέλια της εκπαίδευσης, η οποία αγκάλιαζε όλους τους Κούρδους από όλα τα κομμάτια του Κουρδιστάν. Αν και μακροπρόθεσμα είχε σκοπό να θεσμοποιηθεί σαν ένα σχολείο/κέντρο πιστοποίησης της κουρδικής γλώσσας στην Ελλάδα, την πρόλαβε η 1<sup>η</sup> πανδημία και τα μαθήματα συνεχίστηκαν έως τον Δεκέμβριο του 2020. Ελπίζουμε ότι με το πέρας της πανδημίας θα επανέλθουν τα μαθήματα στην κανονική τους μορφή.

## Επίλογος

Από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα έγιναν διάφορες προσπάθειες στον χώρο της εκπαίδευσης της μητρικής κουρδικής γλώσσας στην Ελλάδα. Εντούτοις, σήμερα οι Κούρδοι που ζουν στην Ελλάδα είναι ιστορικά ο μεγαλύτερος πληθυσμός από οποιαδήποτε άλλη στιγμή στο παρελθόν, είναι στην πλειονότητά τους πολιτικοί πρόσφυγες και στερούνται από την εκπαίδευσή τους την εκπαίδευση της μητρικής τους γλώσσας. Στο Βόρειο Ιράκ το δικαίωμά τους ήταν κατακτημένο, στην Ροζάβα (Συρία) πρόσφατα κατακτήθηκε, ενώ σε περιοχές της Τουρκίας και του Ιράν επίσημα μέχρι και σήμερα δίδεται. Στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες, όπου διαβιούν μεγάλοι κουρδικοί πληθυσμοί, παρατηρούνται καλές πρακτικές στην εκπαίδευση της μητρικής γλώσσας και σε διάφορες περιφέρειες των κεντρικών ευρωπαϊκών χωρών, όπως στη Γερμανία και στην Αγγλία, τα μαθήματα εκμάθησης κουρδικής είναι επίσημα θεσμοθετημένες.<sup>27</sup> Στην Ελλάδα η απουσία του κράτους είναι αισθητή στον τομέα αυτό και μόνο οι πρωτοβουλίες των ιδίων των Κούρδων και η συμπαράσταση της UNICEF δεν επαρκούν. Οι Κούρδοι, που είναι αναγνωρισμένοι πρόσφυγες και επιθυμούν την ομαλή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, έχουν το δικαίωμα της γνώσης και μνήμης της μητρικής τους γλώσσας. Παράλληλα, θα πρέπει να ενισχυθούν οι πρωτοβουλίες συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς φορείς στη Ροζάβα και στο Βόρειο Ιράκ, προκειμένου οι κουρδικοί πληθυσμοί να συνδέσουν την ιστορική τους μνήμη και πραγματικότητα με την παρούσα ένταξη και ομαλή διαβίωση.

<sup>26</sup> Evdila Dirêj, 2005.

<sup>27</sup> Birgul Yilmaz, 2016- Bahar Başer, 2013.



## Βιβλιογραφία

- Başer, B. (2013). *Diasporada Türk-Kürt Sorunu: Almanya ve İsveç'te İkinci Kuşak Göçmenler* [Το Τουρκο-Κουρδικό Ζήτημα στη Διασπορά: Η Δεύτερη Γενιά στη Γερμανία και τη Σουηδία]. İletişim Yayınları.
- Komeley Xwêndikaranî Kurd Le Ewropa. (1970, 1 Αυγούστου). *Destûra Komeley Xwêndikaranî Kurd Le Ewropa* [Πρόγραμμα του Συλλόγου Κούρδων Φοιτητών στην Ευρώπη].
- Dirêj, E. (2005). *Kurdî Kurmancî pirtûka xwendinê* [Βιβλίο Εκμάθησης Κουρδικής/Κουρμαντζί]. Weşanên Înstîtuya Kurdî ya Berlînê.
- Durkheim, E. (1919). *The school of tomorrow*. Στο F. Farrington & F. E. Buisson (Επιμ.), *French educational ideals of today* (σελ. 188–192). World Book Company.
- Durkheim, E. (2010). *Ahlak Eğitimi* [Αγωγή Ηθικής] (μτφ. O. Adanır). Say Yayınları.
- Ισσί, Μ. (2018). Οθωμανική αυτοκρατορία και κουρδικός εθνικισμός: Πολιτικές έννοιες και Ισλάμ στις πρώτες κουρδικές εφημερίδες, 1898–1918. Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Ισσί, Μ. (2021α). Έννοια του χώρου και η διαμόρφωση της κουρδικής εθνικής ταυτότητας. *Με Ευρυγώνιο Φακό*, 2, 81–96.
- Issi, M. (2021b). *Pirek di navbera gelên Kurd û Yewnan de: Xalo Emîn* [Μια γέφυρα μεταξύ των κουρδικών και ελληνικών λαών: Θείε Εμίν]. *Kürt Tarihi*, 44, 40–43.
- Ισσί, Μ. (2021γ). Η εκπαίδευση της μητρικής γλώσσας των Κούρδων στην Ελλάδα -ιστορική ανασκόπηση και προκλήσεις. Στο Ε. Μάσχα & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες: Προκλήσεις και προοπτικές διαχείρισης* (σσ. 197–217). Νομική Βιβλιοθήκη.
- Καρδούχος, Α. (2002). Κούρδο-ελληνικοί διάλογοι: Συμπεριλαμβάνει και την κουρδική γραμματική. Γόρδιος.
- KOM-XWEND (Σύλλογος Φοιτητών Κουρδιστάν στην Ελλάδα). (2000). *Destûra Komelê* [Πρόγραμμα του Συλλόγου].
- Μάγος, Κ. (2004). Η Μέθοδος Project: Μία αποτελεσματική μέθοδος για την υλοποίηση διαπολιτισμικών προγραμμάτων στην σχολική τάξη. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Πρόγραμμα «Ολυμπιακή Παιδεία», *Χτίζοντας γέφυρες: Έμείς' και οι άλλοι' στην ίδια πόλη* (σελ. 43–56).
- Mitchel, M. M. (1931). Emile Durkheim and the philosophy of nationalism. *Political Science Quarterly*, 46(1), 87–106.
- Παλαιολόγου, Ν., Μιχαήλ, Δ., & Τουμπουλίδης, Γ. (2020). Η εκπαίδευση των προσφύγων και των νέων αιτούντων άσυλο στην Ευρώπη: Η ελληνική περίπτωση. Στο Δ. Μιχαήλ, Α. Σακελλαρίου & Ν. Γογωνάς (Επιμ.), *Πρόσφυγες και εκπαίδευση: Μελέτες πεδίου και θεωρητικά ζητήματα* (σελ. 17). Κ. & Μ. Σταμούλη.
- Πετρίτσου, Λ. (1950, 22 Μαρτίου). Οι εξόριστοι των Ερυθρών Παραδείσων εις Λαυρίον: Μία σύντομος επισκέψις εις το κέντρον προσφύγων. *Εμπρός*, σ. 4.
- Προλεταριακή Συλλογικότητα Υπόγεια Σήραγγα. (2017). *Μετανάστευση μία ευκαιρία(;) για το κεφάλαιο: Το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόσφατη προσφυγική κρίση*.

- Σιμόπουλος, Γ., & Παθιάκη, Ε. (2004). 'Εμείς' και οι 'άλλοι' στην ίδια πόλη: Έρευνα στάσεων στην πόλη του Λαυρίου. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.–Πρόγραμμα «Ολυμπιακή Παιδεία», *Χτίζοντας γέφυρες: 'Εμείς' και οι 'άλλοι' στην ίδια πόλη* (σελ. 137-138).
- Turner, B. S. (1990). The two faces of sociology: Global or national? *Theory, Culture & Society*, 7(2–3), 343–358.
- Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες. (2000). *Οι πρόσφυγες του κόσμου 2000: Πενήντα χρόνια ανθρωπιστικής δράσης*. Ελληνικά Γράμματα.
- Yilmaz, B. (2016). *Learning “my” language: Moments of languages and identities among Kurds in the UK* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]. SOAS, University of London.

### Πηγές στο Διαδίκτυο

- Ετήσιο Ενημερωτικό Σημείωμα 2020, Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου, Αθήνα <https://migration.gov.gr/statistika/> (τελευταία επίσκεψη 26.04.2023)
- METAdrasi, «Δράσεις-Εκπαίδευση», <https://metadrasi.org/%ce%bf%ce%b9-%ce% b4%cf%81%ce%b1%cf%83%ce%b5%ce%b9%cf%82-%ce%bc%ce%b1%cf%82/> (τελευταία επίσκεψη 10.09.2024)
- Νέδος, Β. «Κλείνει ο καταυλισμός Λαυρίου-Μορατόριουμ για ασκήσεις στο Αιγαίο», *Η Καθημερινή*, 08.04.2023 <https://www.kathimerini.gr/politics/562362088/ellinotoyrkika-kleinei-o-kataylismos-layrioy-moratorioym-gia-askiseis-sto-aigaio/> (τελευταία επίσκεψη 26.04.2023)
- Teach4Integration, «Language of origin materials», 2020 <https://www.teach4integration.gr/mother-tongue-materials/> (τελευταία επίσκεψη 10.09.2024)
- UNHCR, «Desperate Journeys», January to September 2019α <https://www.unrefugees.org.uk/wp-content/uploads/Desperate-Journeys-2019.pdf> (τελευταία επίσκεψη 05.09.2024)
- UNHCR, «Access to formal education for refugee and migrant children residing in urban accommodation (apartments, shelters, and hotels for UAC, SIL apartments)-January 2019», στο UNHCR-UNICEF-IOM, *Access to education for refugee and migrant children in Europe*, September 2019β, σ.6 <https://www.unhcr.org/neu/wp-content/uploads/sites/15/2019/09/Access-to-education-europe-19.pdf> (τελευταία επίσκεψη 05.09.2024).
- UNHCR, «Operational Data Portal. Mediterranean Situation. Greece», 2024. [https://data.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179?\\_gl=1\\*1viy3fu\\*\\_rup\\_ga\\*MTIzOTY0MDYwMC4xNzI1OTQ5ODgz\\*\\_rup\\_ga\\_EV DQTJ4LMY\\*MTcyNTk0OTg4Mi4xLjEuMTcyNTk1MDYwMC40Ny4wLjA](https://data.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179?_gl=1*1viy3fu*_rup_ga*MTIzOTY0MDYwMC4xNzI1OTQ5ODgz*_rup_ga_EV DQTJ4LMY*MTcyNTk0OTg4Mi4xLjEuMTcyNTk1MDYwMC40Ny4wLjA) (τελευταία επίσκεψη: 10.09.2024).





# Εκπαιδευτικά εργαλεία ενδυνάμωσης με εστίαση στις πολυγλωσσικές ταυτότητες

Γιώτα Γάτση<sup>1</sup> & Γιώργος Σιμόπουλος<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, <sup>2</sup>UNICEF

Το παρόν κείμενο βασίζεται σε μια σειρά από κείμενα ταυτότητας παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο που παρήχθησαν από το 2016 έως 2022 σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σε χώρους τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Αναλύεται η σημασία τους για την ενδυνάμωση των παιδιών με πολλαπλές αφετηρίες καθώς και οι τρόποι αξιοποίησής τους από εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και δράσεις υποστήριξης σχολείων για τη συμπερίληψη παιδιών με προσφυγική εμπειρία, όπως τα «Σχολεία για όλους» και «Εκπαίδευση για την Ένταξη». Τα κείμενα ταυτότητας των μαθητών/τριών παρουσιάζονται ως πεδία ανίχνευσης των πολυγλωσσικών ρεπερτορίων όπως και των προκλήσεων που οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τα κείμενα αυτά αναδύεται ο ρόλος των γλωσσών προέλευσης και σχολικής εκπαίδευσης στη διαδικασία οικοδόμησης των ταυτοτήτων των μαθητών/τριών ενώ ταυτόχρονα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εφελκυστικό μέσα από το οποίο αναδύονται οι γλωσσικές ιδεολογίες των ανήλικων προσφύγων. Έτσι, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση των κειμένων ταυτότητας προβάλλει τις πολλαπλές λειτουργίες τους στην εκπαιδευτική πράξη, εφόσον μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία ανάπτυξης των πολυγλωσσικών δεξιοτήτων καθώς και των δεξιοτήτων ζωής, δημοκρατικής κουλτούρας και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης. Παράλληλα, εργαλεία και μεθοδολογίες (όπως το «Φτου και Βγαίνω»), όπως και δράσεις επιμόρφωσης, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν υποστηρικτικά, μαθητοκεντρικά πλαίσια μάθησης, καλλιεργώντας σχέσεις θετικής αλληλεπίδρασης και υψηλές προσδοκίες, που αναγνωρίζουν και αξιοδοτούν το δυναμικό, αλλά και το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο όλων των μαθητών και μαθητριών.



## Λέξεις-κλειδιά:

Κείμενα ταυτότητας, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, πολυγλωσσικές ταυτότητες

## Εισαγωγή

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η δημιουργία ενός νέου γλωσσικού τοπίου που εμπλουτίζεται με τις γλώσσες και τους πόρους των προσφυγικών μετακινήσεων πολλαπλών αφετηριών από το 2015 και μετά. Η φοίτηση στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση παιδιών με προσφυγική εμπειρία εμπλούτισε ακόμη περισσότερο την ποικιλία των γλωσσών που μπορούμε να συναντήσουμε στο σχολείο και ανέδειξε μια σειρά από εκπαιδευτικά εργαλεία που ενδυναμώνουν τις πολυγλωσσικές ταυτότητες των μαθητών/τριών, που ως δυναμικές και μεταβαλλόμενες (Marshall, 2020) μπορούν να τεθούν στο προσκήνιο μέσα από την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με άλλα λόγια, προβάλλουν στην ουσία την ανάγκη συμπερίληψης όλων των γλωσσικών ρεπερτορίων που, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, στην Ελλάδα δεν λαμβάνονταν είτε δεν λαμβάνονται ακόμα υπόψη, αγνοώντας βασικές αρχές της εκμάθησης και του δυναμικού πεδίου της επαφής των γλωσσών. Σημαντικό ρόλο έπαιξε στην πλαισίωση των παραπάνω το γεγονός ότι στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια υπήρξε μια περισσότερο οργανωμένη και δυναμική, σε σύγκριση με το πρόσφατο παρελθόν, ανάπτυξη δράσεων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και μεταπτυχιακών προγραμμάτων που προωθούν την πολυγλωσσική/πολλαπλογλωσσική [multilingualism/plurilingualism] εκπαίδευση. Πρόκειται για δράσεις και προγράμματα που επιδιώκουν να υπερβούν τα στεγανά των μονόγλωσσων παραδόσεων που ύψωναν τείχη ανάμεσα στις διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γάτση & Delhaye, 2019). Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η διοργάνωση από το 2018 έως σήμερα του ετήσιου δωρεάν μοριοδοτούμενου επιμορφωτικού προγράμματος, 400 ωρών, που αναπτύχθηκε από την UNICEF με τη συνεργασία του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. και υπό την εποπτεία του Ι.Ε.Π. Το πρόγραμμα υλοποιείται από το Α.Π.Θ., το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και το Ε.Κ.Π.Α. καλύπτοντας σημαντικές επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών σε όλη την Ελλάδα, ώστε να εντάσσουν και να υποστηρίζουν αποτελεσματικά τα παιδιά με μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία στις τάξεις τους (UNICEF, 2023). Στον προγραμματισμό του συμπεριελήφθησαν θεματικές οι οποίες παρουσιάζουν εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν στην τάξη δίνοντας έμφαση στις πολυγλωσσικές ταυτότητες των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται ώστε να είναι ενήμεροι για αυτή την πολύπλευρη πραγματικότητα που οφείλεται στα υπερποικίλα γλωσσικά ρεπερτορία όλων των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Cummins, 2021· Hélot, 2014). Το πρόγραμμα επιδιώκει να εφοδιάσει τους/τις εκπαιδευτικούς με πληθώρα εκπαιδευτικών εργαλείων ώστε να οικοδομηθούν σχολεία που θα αξιοποιούν ολιστικά και βιώσιμα τα γλωσσικά υπόβαθρα όλων των μαθητών/τριών, δημιουργώντας κοινότητες πρακτικής και υιοθετώντας μια αναστοχαστική και κριτική στάση ως προς τις έως τώρα εκπαιδευτικές εμπειρίες καθώς και τις εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Χαρακτηριστικά, όπως θα δούμε στη συνέχεια, προτείνονται εργαλεία που προωθούν την ανάπτυξη των πολυγλωσσικών δεξιοτήτων καθώς και των δεξιοτήτων ζωής, της δημοκρατικής κουλτούρας και της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης.

Στο κείμενο αυτό εστιάζουμε και ερευνούμε, πρώτον, τη χρήση και αξιοποίηση των κειμένων ταυτότητας σε χώρους τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και, δεύτερον, το φάσμα και την έκταση των πρακτικών γραμματισμού, τους τρόπους με τους οποίους η πολυγλωσσική προοπτική συμβάλλει στην οικοδόμηση των ταυτοτήτων των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο.

### **Κείμενα ταυτότητας και οι πολλαπλές χρήσεις τους**

Χρησιμοποιούμε τον όρο «κείμενα ταυτότητας» για να περιγράψουμε τα προϊόντα της δημιουργικής εργασίας των μαθητών/τριών ή τις παραστάσεις που εκτελέστηκαν μέσα στον παιδαγωγικό χώρο και ενορχηστρώθηκαν από τον διδάσκοντα της αίθουσας. Οι μαθητές/τριες επενδύουν τις ταυτότητές τους στη δημιουργία αυτών των κειμένων που μπορεί να είναι γραπτά, προφορικά, μουσικά, δραματοποιημένα, ή να αποτελέσουν συνδυασμούς σε πολύτροπη μορφή (Cummins & Early, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ο Cummins (2018) αναφέρεται στην πολυετή έρευνα πάνω στη χρήση των κειμένων ταυτότητας καθώς και στη σημασία τους για την ανασύνθεση της ταυτότητας των μα-

θητών/τριών. Τα κείμενα αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση μαθητών/τριών από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες, των οποίων οι γλώσσες, οι πολιτισμοί, οι θρησκείες και οι θεσμοί έχουν υποτιμηθεί, συχνά για γενιές, στην ευρύτερη κοινωνία. Χαρακτηριστικά τα παρομοιάζει ως καθρέφτες που αντανakλούν τις ταυτότητες των μαθητών/τριών με θετικό τρόπο (Cummins & Early, 2011, σελ. 3), μιας και, όπως αναφέρει, όταν οι μαθητές/τριες μοιράζονται κείμενα ταυτότητας με πολλαπλά ακροατήρια είναι πιθανό να λάβουν θετικά σχόλια και επιβεβαίωση του εαυτού σε αλληλεπίδραση με αυτά τα ακροατήρια (Cummins, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, οι παρεμβάσεις που προωθούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της γραφής φαίνεται να αποτελούν μια ελπιδοφόρα προσέγγιση για τη στήριξη της μαθησιακής τους διαδικασίας (Cummins, 2009). Σύμφωνα με τους Armand et al. (2011), η προώθηση της ενεργής εμπλοκής στη γραφή μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αξιοποίησης των δεξιοτήτων πολυγλωσσισμού των μαθητών/τριών και της εφαρμογής μαθησιακών πλαισίων με νόημα. Αυτό προωθεί μια ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία αναγνωρίζει ότι οι ανάγκες των μαθητών/τριών δεν περιορίζονται μόνο στο μαθησιακό επίπεδο (τι θα μάθουν), αλλά επεκτείνονται και στο ψυχοσυναισθηματικό (πώς θα νιώσουν) καθώς και στο κοινωνικό (πώς θα συνδεθούν και θα αλληλεπιδράσουν με τους άλλους) (Eurydice, 2019). Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ), παρότι κομβικής σημασίας για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους, είναι ξεχωριστά σημαντική για τους/τις μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο, συνεισφέροντας στην επιτυχή διαχείριση των βιωμάτων που προκύπτουν από τις ρωγμές στη ζωή τους και τις διακρίσεις ή την περιθωριοποίηση που έχουν υποστεί, και συμβάλλοντας συνολικά στο επίπεδο ευημερίας τους μέσα και από την ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν (McBrien, 2022).

Η ενασχόληση των συγγραφέων του κειμένου αυτού με κείμενα ταυτότητας από το 2008, μας ανέδειξε τις πολλαπλές θετικές λειτουργίες τους, ειδικότερα όταν αυτά δημοσιεύονται<sup>1</sup> και υπερηφδούν τα τείχη της τάξης. Με τον τρόπο αυτό αναδύεται εμφανώς το πόσο θετική απήχηση έχουν για την αυτοεκτίμησή τους, μιας και έχουμε την επιβεβαίωση (με μια θετική ματιά) της προσωπικότητάς τους, των αξιών τους, της πολυγλωσσίας τους (Gatsi, 2017). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με έρευνες της Γάτση με κείμενα ταυτότητας που δημοσιεύονταν στο *Πολύδρομο* από το 2008 έως το 2012, η συγγραφή κειμένων ταυτότητας ενισχύει τη γλωσσική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Αυτά τα κείμενα βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό να ανακαλύψει το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών και να εφαρμόσει πολυγλωσσικές διδακτικές προσεγγίσεις, προάγοντας την υπευθυνότητα των μαθητών/τριών στη μάθηση. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και το κίνητρο τους, ενώ συνειδητοποιούν τη σημασία της πολυγλωσσίας και τη σύνδεση της γλώσσας με την ταυτότητά τους. Επιπλέον, τα κείμενα αυτά συμβάλλουν στην εξάλειψη στερεοτύπων και ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη για τη γλωσσική βιογραφία όλων των συμμετεχόντων/ουσών στη μαθησιακή διαδικασία. Κατά την έρευνα των Βίτσου και Γκαϊνταρτζή (2020) στη ΔΥΕΠ Μαγνησίας, τα κείμενα ταυτότητας στις πολυπολιτισμικές τάξεις με παιδιά μεταναστευτικής ή προσφυγικής βιογραφίας λειτουργούν ως παιδαγωγικό εργαλείο για την

<sup>1</sup> Βλ. Γάτση, Πολύδρομο 1, 2, 3, 4, 5.

ανάδειξη του γλωσσικού και πολιτισμικού τους φορτίου, την έκφραση και ένταξη των αφηγήσεών τους, την κατανόηση των αναγκών και δυνατοτήτων τους, καθώς και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας στην τάξη.

Σύμφωνα με την έρευνα των Γάτση και Γογωνά (2020), η ταυτότητα των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων βρίσκεται υπό σοβαρή απειλή εξάλειψης στις σχολικές τάξεις, καθώς οι γλωσσικές τους δεξιότητες συχνά παραμένουν ανεκμετάλλετες στις χώρες υποδοχής. Στην ελληνική πραγματικότητα, για παράδειγμα, πολλά ασυνόδευτα παιδιά μιλούν Φαρσί ή διάφορες αραβικές διαλέκτους και χρησιμοποιούν πολυγλωσσικούς κώδικες, οι οποίοι παραμένουν «σιωπηλοί» στα νέα τους κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Έτσι, τα κείμενα ταυτότητας αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τη διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων τους.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην έρευνα της Gatsi (2019), η χρήση των κειμένων ταυτότητας λειτουργεί ως αντίβαρο σε αυτήν την απειλή, προσφέροντας στους/τις μαθητές/τριες ευκαιρίες να εκφράσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, γνώσεις και αξίες. Σύμφωνα με τη σχετική έρευνα, τα κείμενα αυτά ενισχύουν την αυτοεκτίμηση, προβάλλουν την προσωπικότητα και τον πολυγλωσσικό χαρακτήρα των μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούν τις γλωσσικές δεξιότητες και διευκολύνουν τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Με αφορμή τις πρόσφατες μετακινήσεις παιδιών με προσφυγική εμπειρία και την εκπαίδευσή τους, στο πολύχρωμο παζλ προσεγγίσεων, πρακτικών και πειραματισμών που αναπτύχθηκαν ήδη από το 2016, ιδιαίτερο ρόλο κατέλαβαν οι μεθοδολογίες που, λιγότερο ή περισσότερο συνειδητά ή δομημένα, ενσωμάτωσαν τη διάσταση της ψυχοκοινωνικής ενδυνάμωσης, εστιάζοντας στην ενεργό συμμετοχή και στην ανάπτυξη ενός ασφαλούς χώρου λεκτικής και συναισθηματικής έκφρασης (Imoto και συν., 2024). Στη συνέχεια παρουσιάζουμε μια σειρά ενδεικτικών κειμένων ταυτότητας που αναπτύχθηκαν στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση.

Αναλυτικότερα, η έρευνα δράσης στη Δομή Φιλοξενίας των Διαβατών (Gogonas & Gatsi, 2021· Γάτση & Γογωνάς, 2020) όπου συλλέχθηκαν πολυτροπικά κείμενα δημιουργημένα online ή διά ζώσης από 30 ασυνόδευτους ανηλίκους Συριακής, Αφγανικής ή Πακιστανικής καταγωγής, ηλικίας 14 έως 18 ετών κατά το διάστημα 2016–2017, λειτούργησε ως διερευνητικό εργαλείο και πεδίο ανίχνευσης της διαδικασίας διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων των ανήλικων συγγραφέων τη δεδομένη στιγμή της ζωής τους. Ο/Η εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να ανακαλύψει τον γραμματισμό τους στις γλώσσες καταγωγής τους, σημαντικά πολιτισμικά στοιχεία, δύσκολες στιγμές της βιογραφίας τους που επηρέασαν τη μαθησιακή διαδρομή τους (όπως τα διαστήματα αποσχολαιοποίησης). Με άλλα λόγια, τα κείμενα αυτά αποτέλεσαν εργαλείο που έδινε φως στο εκπαιδευτικό ιστορικό των μαθητών/τριών και εξοικείωνε τους/τις εκπαιδευτικούς σε πολλές περιπτώσεις τόσο με την ευαλωτότητα όσο και με το δυναμικό και την ανθεκτικότητά τους, μιας και παρουσίαζαν τα στοιχεία που ο ίδιος/η ίδια ο/η συγγραφέας επιθυμούσε και το παρουσίαζε στο κοινό που ο ίδιος/η ίδια επέλεγε.

Τα κείμενα ταυτότητας δεν διδάσκονταν αλλά συνήθως παράγονταν ύστερα από την επαφή των μαθητών/τριών με άλλα κείμενα ταυτότητας, δημοσιευμένα ή μη, που ο/η εκπαιδευτικός έθετε στη διάθεσή τους. Συχνά δινόταν χώρος στους ποικίλους γραμματισμούς και στις πλουραλιστικές προσεγγίσεις (Candelier et al., 2012). Οι τέσ-

σεις πλουραλιστικές προσεγγίσεις<sup>2</sup> παρέχουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εξοικειωθούν με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία και να εξερευνήσουν ενεργά διαφορετικές γλώσσες, χτίζοντας την πολυγλωσσική δεξιότητα ολιστικά. Οι μαθητές/τριες δεν αντιλαμβάνονταν τις γλώσσες ως παράλληλες μονογλωσσίες (García, 2009) αλλά ως ένα πλέγμα γλωσσών (Σκούρτου, 2005) που μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στη γενικότερη επικοινωνία τους, ενεργοποιώντας κάθε φορά τους κώδικες που αυτοί/ές θεωρούσαν ότι τους είναι πιο εύχρηστοι ή τους είναι πιο εύκολοι τη δεδομένη στιγμή.

Αντίστοιχα, η έρευνα των Μάμμου και Μαλιγκούδη (2021) εστιάζει στην εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης με βάση τις αρχές της διαγλωσσικότητας σε ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες μαθητές/τριες. Στο πλαίσιο της παρέμβασης, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στη συγγραφή κειμένων ταυτότητας, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την απεικόνιση των προσωπικών τους ιστοριών και την εξερεύνηση της ταυτότητάς τους, ενισχύοντας έτσι τη διαδικασία της ένταξης στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι διαγλωσσικές πρακτικές εφαρμόστηκαν με στόχο να ξεπεραστούν επικοινωνιακά φράγματα, δημιουργώντας ταυτόχρονα ένα κλίμα αποδοχής και συμμετοχής (Μάμμου & Μαλιγκούδη, 2021).



Εικόνα 1: Κείμενο ταυτότητας στα Ουρντού από τα Διαβατά, ασυνόδευτου ανήλικου ηλικίας 17 ετών



Εικόνα 2: Κείμενο ταυτότητας στην αραβική γλώσσα, που δημιουργήθηκε στα Διαβατά

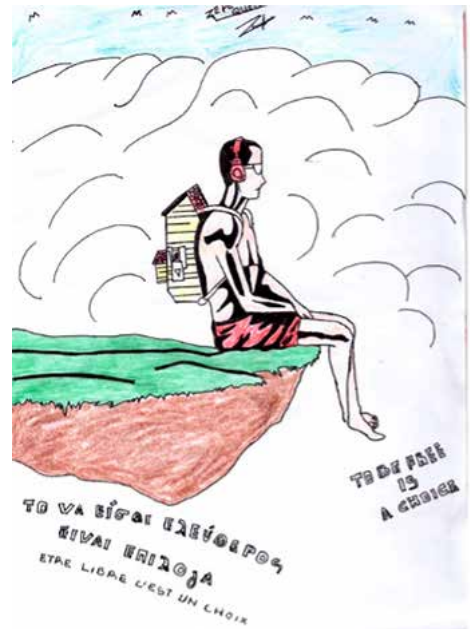
<sup>2</sup> Η γλωσσική αφύπνιση, η αλληλοκατανόηση των γλωσσών, η διαπολιτισμική προσέγγιση, η ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση.

Ανάμεσα στις πολλαπλές χρήσεις τους, τα κείμενα ταυτότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως εφαλτήριο μέσα από το οποίο αναδύονται οι γλωσσικές ιδεολογίες των ανήλικων προσφύγων (Gogonas & Gatsi, 2021). Τα συγκεκριμένα παιδιά, μέσω της διάδρασης σε μια κλειστή ομάδα του κοινωνικού δικτύου, είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τη διαγλωσσικότητα ελεύθερα, δημιουργικά και κριτικά (García & Lin, 2017, σελ. 127), εκφράζοντας τις ιδεολογίες τους πάνω σε θέματα γλωσσών, ιεραρχίας, πολυγλωσσίας.

Στην συνέχεια, από το 2018 έως το 2019, η έρευνα των συγγραφέων εστιάζει στην παραγωγή κειμένων ταυτότητας στο πλαίσιο της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες με ήπειρο καταγωγής την Αφρική. Τα κείμενα των παιδιών αποτελούν συχνά πεδία όπου ξετυλίγονται οι προσωπικότητές τους, παρουσιάζεται η ιδιαίτερη ταυτότητά τους, αλλά και προωθείται η ανάπτυξη γραπτού λόγου. Μέσω αυτών των κειμένων συχνά οι μαθητές/τριες λειτουργούν ως ερευνητές/τριες, ως υπεύθυνοι συνοδοιπόροι του/της εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην καλύτερη ένταξή τους στο σύστημα εκπαίδευσης της χώρας υποδοχής. Τα κείμενα τους αποτελούν γέφυρες επικοινωνίας, αλληλοκατανόησης, ενσυναίσθησης και προβάλλονται με πολυτροπικά μέσα. Συχνά οι μαθητές/τριες εκφράζουν τις στάσεις τους απέναντι σε μια σειρά θεμάτων κι έτσι τα κείμενά τους αποτελούν πεδία προς αξιοποίηση, που επιτρέπουν στον/στην εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών και στη συνέχεια, να εξαλείψει τυχόν στερεότυπα ή να εντοπίσει πεδία ενδιαφέροντος για περαιτέρω συζήτηση.



Εικόνα 3: Κείμενο ταυτότητας στην ελληνική γλώσσα από νεοεισερχόμενο Αφρικανό, στον ξενώνα ασυνόδευτων προσφύγων της Άρσις



Εικόνα 4: Πολυτροπικό τρίγλωσσο κείμενο ταυτότητας από ασυνόδευτο Αφρικανό, στον ξενώνα ασυνόδευτων προσφύγων της Άρσις



Τέλος, από το 2020 έως το 2022, στο πλαίσιο του Προγράμματος «Σχολεία για όλους»<sup>3</sup> δόθηκε η δυνατότητα σε μαθητές/τριες Γυμνασίου, γηγενείς και με προσφυγικό υπόβαθρο, να δημιουργήσουν συνεργατικά projects συμπερίληψης και να παράγουν κείμενα ταυτότητας αναπτύσσοντας δεξιότητες δημοκρατικού πολιτισμού (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2016). Έτσι, υιοθετώντας πρακτικές συμπερίληψης με τη συμβολή της επιμορφώτριας, συγγράφουσας του παρόντος άρθρου, δημιουργήθηκε ένα πολυπολιτισμικό εργαστήριο/καφέ με μια σειρά από συναντήσεις όπου οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν και να αλληλεπιδράσουν, λειτουργώντας ως δημοσιογράφοι ο ένας για τον άλλο, έχοντας έναν οδηγό συνέντευξης με βασικούς χρονικούς άξονες Πριν-Τώρα-Μετά (Σχολεία για όλους, 2024). Πιο συγκεκριμένα, οι γηγενείς μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με συνομήλικα παιδιά με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές αφετηρίες σε μία τάξη του σχολείου με την οποία δεν ήταν ιδιαίτέρως εξοικειωμένοι (την Τάξη Υποδοχής), η οποία άνοιξε τις πόρτες της στο υπόλοιπο σχολείο.

Σημαντική για την προώθηση δεξιοτήτων δημοκρατικού πολιτισμού ήταν η συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς και το δεκαπενταμελές μαθητικό συμβούλιο μαθητών/τριών, προκειμένου να συσταθεί η ομάδα γηγενών που ενδιαφερόταν να συνεργαστεί με τα παιδιά της Τάξης Υποδοχής στο πλαίσιο του εν λόγω project και να παραχθούν τα κείμενα ταυτότητας όλων των παιδιών: γηγενών και με προσφυγική εμπειρία. Τα κείμενα δημιουργήθηκαν στη δεύτερη φάση στις γλώσσες επιλογής των μαθητών/τριών, αφού είχε ήδη αναπτυχθεί ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής. Εξάλλου, το θετικό σχολικό κλίμα βοηθά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν κίνητρα για μάθηση και να αυξήσουν την ανθεκτικότητά τους [resilience] ως άτομα αλλά και την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα (St-Amand et al., 2017). Ιδιαίτερη αξία είχε η παροχή μετάφρασης των κειμένων που έγινε με τη συμβολή συνεργατών/οργανώσεων εκτός σχολείου, εξοικειώνοντας τους μαθητές/τριες με τις πολυγλωσσικές πρακτικές αλλά και παρέχοντας την ευκαιρία να ρίξουν γέφυρες προς την κοινότητα και τα πολύγλωσσα κοινωνιογλωσσικά προφίλ μαθητών/τριών. Στα κείμενα αυτά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι μαθητές/τριες παρατήρησαν τη γλωσσική πολυμορφία και έγιναν περισσότερο περίεργοι/ες για τις γλώσσες που χρησιμοποιούν οι συνομήλικοί/ές τους, καλλιεργώντας ένα είδος γλωσσικής αφύπνισης (Armand et al., 2014).

Μέσα από το εργαστήριο αυτό επιδιώχθηκε να αναπτυχθεί το αίσθημα του «ανήκειν», υπερβαίνοντας το δίπολο «εμείς» και «οι άλλοι» που πολλές φορές κυριαρχεί στη σχολική τάξη. Δόθηκε έμφαση στην πολυγλωσσία και στις διάφορες πρακτικές της, αφού και τα παιδιά επικοινωνούσαν συχνά διαγλωσσικά. Τα κείμενα ταυτότητας εξοικείωσαν τους/τις μαθητές/τριες με πολλαπλά γλωσσικά και πολιτισμικά ρεπερτόρια και μέσω αυτής της διαδρομής προωθήθηκε η ουσιαστική κοινωνικοποίησή τους, η γόνιμη αλληλεπίδραση μαθητών/τριών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα χωρίς διάκριση μεταξύ υποτιθέμενων ισχυρών και μειονοτικών γλωσσών, γλωσσών της πλειονότητας ή μεταναστευτικών γλωσσών, θεωρώντας τις γλώσσες γενικώς ως ένα πλεονεκτήματα στην δυναμική οικοδόμηση της ταυτότητας. Καλλιεργήθηκαν ευκαιρίες ώστε οι μαθητές/τριες να εκφραστούν και να γνωριστούν καλύτερα καθώς και να αναπτύξουν διαπολιτισμική συνείδηση. Οι μεν γηγενείς να ευαισθητοποιηθούν πάνω στο προσφυγικό φαινόμενο, να ενεργοποιήσουν τις στρατηγικές επικοινωνίας

<sup>3</sup> <https://schoolsforall.org/>



τους και τα παιδιά με προσφυγική εμπειρία να γνωρίσουν τους/τις συμμαθητές/τριές τους αλλά και να αποτινάξουν τον στιγματισμό που ενδεχομένως είχε συνδεθεί με τις ταυτότητές τους, όπως καταγράφηκε από τα ίδια τα παιδιά σε σχετικά αποσπάσματα:

[...] Υπάρχουν, όμως και κάποιοι άνθρωποι που νομίζουν ότι οι πρόσφυγες που εγκαταλείπουν την χώρα τους, δεν ξέρουν να ζουν σε ένα σπίτι σαν φυσιολογικοί άνθρωποι, νομίζουν ότι όλοι οι άνθρωποι εγκαταλείπουν την χώρα τους εξαιτίας της φτώχειας και της πείνας. Δεν καταλαβαίνουν ότι κάποιοι άνθρωποι φεύγουν από την πατρίδα τους εξαιτίας του πολέμου κι ότι αυτοί οι άνθρωποι ζούσαν στην πατρίδα τους σαν εκείνους.<sup>4</sup>

Σημαντικό στον όλο εκπαιδευτικό σχεδιασμό κρίνεται η δημοσίευση και η έκδοση των αντίστοιχων κειμένων. Προτείνεται η δημιουργία ενός πολυτροπικού βιβλίου/λευκώματος το οποίο θα μπορούσε να κληροδοτηθεί στη σχολική βιβλιοθήκη ή να αναρτηθεί ψηφιακά στη σχολική ιστοσελίδα με κείμενα ταυτότητας των μαθητών/τριών.<sup>5</sup>



Εικόνα 5: Κείμενο ταυτότητας στα φαρσί, μαθήτριας από το Αφγανιστάν, της Hadia (2019), που παρήχθη στο 2ο Γυμνάσιο Αμπελόκηπων Θεσσαλονίκης «Η ζωή πριν, στην αρχή, τώρα»

<sup>4</sup> Γάτσον, 2024, σελ. 91-92, <https://www.openbook.gr/symperilipsi-paidion-prosfygon-sta-ellinika-scholeia/>

<sup>5</sup> <https://youtu.be/Xy7pILo5oqE>  
<https://youtu.be/BR5JhIWNtnI>

Συνοψίζοντας κριτικά, καταλήγουμε ότι η μορφή ενός κείμενου ταυτότητας δεν μπορεί να διδαχθεί και η μορφή του ποικίλλει. Η συγγραφή από τους/τις μαθητές/τριες κειμένων ταυτότητας μπορεί να βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να ανακαλύψει τις γλωσσικές δεξιότητες των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών του και έτσι να εφαρμόσει ποικίλες πλουραλιστικές προσεγγίσεις και αντίστοιχες πολυγλωσσικές στρατηγικές και παρεμβάσεις. Η συγγραφή ενός κειμένου ταυτότητας καθιστά τον μαθητή «υπεύθυνο δρώντα» της μάθησής του. Συχνά οι μαθητές/τριες στα κείμενά τους αποτυπώνουν τι τους βοήθησε ή τους υποστηρίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την παραγωγή ενός κειμένου, η γλώσσα ή οι γλώσσες που ομιλούνται εντάσσονται στα κύρια στοιχεία της προσωπικής ταυτότητας του μαθητή/της μαθήτριας. Αποενοχοποιούνται τα κείμενα διαγλωσσικών χρήσεων και ενισχύονται οι πολυγλωσσικές ταυτότητες, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μεγαλύτερης επίγνωσης και διευρυμένου ενδιαφέροντος για τις άλλες γλώσσες και κουλτούρες. Οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν την πολιτισμική τους βιογραφία, αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της, αποδέχονται, εκτιμούν, αγκαλιάζουν και απολαμβάνουν την ετερότητα, ενώ τονώνεται η αυτοεκτίμησή τους. Μέσα από το πρίσμα του κειμένου ταυτότητας γλωσσικά διαφορετικές κοινότητες συνδέονται και αλληλεπιδρούν, ενώ η ψηφιοποίηση ή η ορατότητά τους εκτός των τειχών του σχολείου δημιουργεί τη δυνατότητα βιώσιμων εκπαιδευτικών πρακτικών που προβάλλουν τις πολλαπλές συνιστώσες των πολυσύνθετων ταυτοτήτων των μαθητών/τριών.

### **Εκπαιδευτικά εργαλεία ενδυνάμωσης των πολλαπλογλωσσικών ταυτοτήτων**

Παρά το γεγονός ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών διαδρομών των παιδιών με προσφυγική εμπειρία στην Ελλάδα έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο τα τελευταία χρόνια, τουλάχιστον στο επίπεδο της πρόσβασης των μαθητών/τριών αυτών στη δημόσια εκπαίδευση, εξακολουθεί να συνιστά μια μεγάλη πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Το ελληνικό σχολείο παραμένει κατά βάση μονοπολιτισμικό-μονογλωσσικό, με σημαντικά ελλείμματα ως προς την ανάπτυξη ενός αυθεντικά συμπεριληπτικού κλίματος για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας να αποτελεί την κύρια και ίσως μοναδική προτεραιότητα, όντας και το αποκλειστικό αντικείμενο διδασκαλίας στις Τάξεις Υποδοχής (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Gkaintartzi et al., 2021). Από την άλλη μεριά, στο ίδιο πλαίσιο, τα τελευταία χρόνια φαίνεται να αναπτύσσονται μια σειρά εκπαιδευτικά εργαλεία που υπερβαίνουν τις προσεγγίσεις κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας ως, αποκλειστικά, ανάπτυξης ενός σώματος δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά την συνδέουν επίσης με την καλλιέργεια πολλαπλογλωσσικών, πολλαπολιτισμικών και κοινωνικοπολιτισμικών ικανοτήτων (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001· Council of Europe, 2020· Beacco et al., 2016). Εργαλεία που αξιοποιούν τις γλώσσες της οικογένειας των μαθητών/τριών με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία για να υποστηρίξουν την κατάκτηση της γλώσσας του σχολείου, όπως το *Βαλιτσάκι* και το *Έλα Πάμε* (Papastathopoulos et al., 2021), η σειρά *Εντάξει* (Σιμόπουλος, 2016, 2018· Τσίχλα & Σιμόπουλος, 2023· Σιμόπουλος και συν., 2023), το *Μαθήματα Ελληνικών και Ηλεκτρονικό Πολυλεξικό* (Σιμόπουλος & Παντελόγλου, 2015), οι *Γέφυρες* (Σιμόπουλος, 2016), τα υλικά του προγράμματος *PRESS* του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Αλτουχόβα και συν., 2017· Αφένδρας και συν., 2017), καθώς και οδηγό για την ενημέρωση

μαθητών/τριών και οικογενειών όπως το *Μαζί* της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (Σιμόπουλος, 2017) και ο *Οδηγός για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα στα Ουκρανικά* (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & UNICEF). Παράλληλα, ένα πρόγραμμα ταχύρρυθμης μάθησης για μαθητές/τριες με προσφυγική εμπειρία στο Γυμνάσιο (Accelerated Learning Programme, ALP) αναπτύχθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και τη UNICEF υπό την εποπτεία του Ι.Ε.Π (Ανδρουλάκης & Σιμόπουλος, 2022). Το ALP,<sup>6</sup> μεταξύ άλλων, περιλαμβάνει εκπαιδευτικά υλικά στα μαθήματα της Βιολογίας, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Μαθηματικών, της Φυσικής και της Χημείας, που συνοδεύονται από γλωσσάρια σε 10 από τις περισσότερες ομιλούμενες από άτομα με προσφυγική εμπειρία γλώσσες.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η εργαλειοθήκη δραστηριοτήτων (πολύ)γλωσσικής και κοινωνικής-συναισθηματικής ενδυνάμωσης *Φτου και βγαίνω* (Σιμόπουλος και συν., 2019). Το *Φτου και βγαίνω* αναπτύχθηκε το 2019 από την UNICEF και τους εταίρους της, ELIX και SolidarityNow, ως μια απόπειρα απάντησης στη διχοτόμηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικά προγράμματα με εστίαση στην κατάρτιση της γλώσσας υποδοχής και δράσεις προσανατολισμένες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης. Επιδιώκει, παράλληλα, να λειτουργεί ως ένα εργαλείο υποστήριξης των πολύγλωσσων δεξιοτήτων ως παράγοντα ενδυνάμωσης, ταυτοτικής ισορροπίας και ενίσχυσης της ποιότητας της μάθησης, επενδύοντας, εκτός των άλλων, στην ανάπτυξη προσθετικής διγλωσσίας/πολλαπλογλωσσίας (Cummins, 2003), καθώς και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών. Σχεδιάστηκε ως μια γέφυρα-σύνδεση ανάμεσα σε ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα (για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας/γλώσσας υποδοχής για παιδιά στο επίπεδο Α1) και σε δραστηριότητες βιωματικής μάθησης, σε ένα πλαίσιο που υποστηρίζει τους/τις εκπαιδευτικούς ώστε:

- να συμπεριλαμβάνουν με δημιουργικό τρόπο προσεγγίσεις για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (στο πλαίσιο πλαισιωμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης) και διαπολιτισμικές-ενδυναμωτικές παιδαγωγικές μεθοδολογίες
- να αναπτύσσουν ενδιαφέροντα, δημιουργικά, συμπεριληπτικά πλαίσια εκπαίδευσης, που επενδύουν στην ενεργητική-συνεργατική μάθηση
- να υποστηρίζουν τους/τις μαθητές/τριες στην πορεία αναγνώρισης και ανάδειξης της αξίας των διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών ταυτοτήτων, ανασύροντας και αξιοποιώντας ως μαθησιακούς πόρους τις εμπειρίες και τα βιώματά τους
- να ενισχύουν την ενεργητική ακρόαση και την έκφραση των διαφορετικών απόψεων και των συναισθημάτων
- να ενδυναμώνουν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, ώστε να αναπτύσσουν και να ενισχύουν όχι μόνο επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και μεταφέρσιμες δεξιότητες, δεξιότητες για τη δημοκρατική κουλτούρα (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2016), κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες ζωής όπως η κριτική σκέψη, η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η λήψη απόφασης, η επίλυση συγκρούσεων (International Rescue Committee, 2016), η ευελιξία και η ανθεκτικότητα, σε ένα ενιαίο οικοσύστημα μάθησης

<sup>6</sup> <https://alp.teach4integration.gr/>

- να αναδεικνύουν και να αξιοποιούν τα διαφορετικά γλωσσικά ρεπερτόρια τόσο ως στοιχεία ενίσχυσης της ταυτότητας, όσο και ως εργαλεία υποστήριξης της νέας γνώσης, διευρύνοντας, μεταξύ άλλων τη δυνατότητα ένταξης μαθητών/τριών με διαφορετικό επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας του σχολείου σε κοινές δραστηριότητες μάθησης.

Με βάση τον προσανατολισμό αυτό, αναπτύσσονται μαθησιακοί στόχοι που αφορούν την ψυχοκοινωνική μάθηση, την ενδυνάμωση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της σχολικής ετοιμότητας και της ικανότητας για αυτόνομη μάθηση. Οι δραστηριότητες ενσωματώνουν, παράλληλα, σε ένα ενιαίο πλαίσιο τη συμπερίληψη και ανάδειξη της αξίας της πολύγλωσσης ταυτότητας, την αξία των πολλαπλών γλωσσικών ρεπερτορίων όχι μόνο ως συστατικών της ταυτότητας του ατόμου, αλλά και ως στοιχείων σκαλωσιάς μάθησης (Rosiers, 2017), που ενεργοποιούν και ενδυναμώνουν τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη και αναπτύσσουν συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Υποστηρίζουν, τέλος, την ένταξη μαθητών/τριών με διαφορετικές δεξιότητες ή σε διαφορετικό επίπεδο εξοικείωσης με τη γλώσσα υποδοχής σε ένα πλαίσιο ταυτόχρονα κοινής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης.

Η εργαλειοθήκη περιέχει 80 συνολικά δραστηριότητες που συνοδεύουν 15 θεματικές ενότητες και περιγράφονται αναλυτικά ως προς τους στόχους, τα μέσα και τα υλικά που απαιτούνται, την προετοιμασία, τη διαδικασία διεξαγωγής τους σε βήματα, τον (ενδεικτικό) χρόνο που απαιτούν, τα πιθανά προβλήματα για τα οποία χρειάζεται να έχει προνοήσει ο/η εκπαιδευτικός και την προσαρμογή τους σε διαφορετικές ομάδες.

[illegible]

**Εικόνα 6:** Παράδειγμα δραστηριότητας για τη Θεματική Ενότητα «Μετακινήσεις»

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν αυτήν την εργαλειοθήκη υποστηρίχθηκαν μέσω στοχευμένων εργαστηρίων ώστε να αναπτύξουν τη δική τους διαπολιτισμική ικανότητα, καθιστώντας τις τάξεις τους ένα μοντέλο εφαρμογής δημοκρατικών, πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών αξιών, υιοθετώντας ρόλους διευκολυντών και συνοδοιπόρων στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις, προκλήσεις και ευκαιρίες που παρουσιάζονται στα ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Παράλληλα, αναπτύχθηκαν διαδικασίες συστηματικού αναστοχασμού ως προς τις εκπαιδευτικές παραδοχές και πρακτικές σε σχέση με τις γλώσσες και την αλληλεπίδρασή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον, αναζητώντας και σχεδιάζοντας διαδικασίες ανατροφοδότησης από συναδέλφους και μαθητές/τριες.

### Επίλογος

Η ορατότητα των γλωσσών της οικογένειας στο πλαίσιο του σχολείου δεν είναι μόνο ζήτημα σεβασμού του δικαιώματος στην πρόσβαση και την ανάπτυξη των γλωσσών προέλευσης. Τόσο η χρήση των κειμένων ταυτότητας, όσο και των διαφορετικών πολυγλωσσικών εργαλείων, σε εκατοντάδες τάξεις μη τυπικής εκπαίδευσης, σε Τάξεις Υποδοχής, αλλά και σε άλλα πλαίσια στα δημόσια σχολεία, αναδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα από την ανάπτυξη υποστηρικτικών, μαθητοκεντρικών πλαισίων μάθησης, που αξιοποιούν, εκτός των άλλων, τη γλωσσική ποικιλότητα και τη διαγλωσσικότητα, ενώ χαρακτηρίζονται από σχέσεις θετικής αλληλεπίδρασης και υψηλές προσδοκίες από το δυναμικό, το υπόβαθρο, το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο όλων των μαθητών/τριών (Candelier et al., 2012· García, 2009, 2017· García & Lin, 2017· Τσοκαλίδου, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές/τριες με προσφυγική εμπειρία αξιοποιούν τις υπάρχουσες γλωσσικές τους δεξιότητες ως μέσο πρόσβασης σε πρόσθετη γνώση, ενώ τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια τούς υποστηρίζουν να ενταχθούν με επιτυχία και ως ισότιμοι/ες σε νέες ομάδες στο σχολείο. Τελικά, οι προσεγγίσεις αυτές λειτουργούν ενδυναμωτικά όχι μόνο για τις ομάδες με «άλλες γλώσσες». Αναδεικνύουν ουσιαστικά την ανάγκη αλλά και τα ρεαλιστικά βήματα υλοποίησης συμπεριληπτικών πολιτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, που επενδύουν στο δυναμικό όλων των μαθητών/τριών, αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές τους δεξιότητες ως πλούτο και προάγουν τη μάθηση ως μια διαδικασία ολιστική, κοινωνική, συνεργατική και μετασχηματιστική, που εστιάζει σε ένα αυξημένο επίπεδο αυτογνωσίας, ταυτοτικής ισορροπίας και ευζωίας.

## Βιβλιογραφία

- Αλτουχόβα, Γκ., Γάτσπ, Π., Λιόντου, Τρ., Μαργαρώνη, Μ., Σιμόπουλος, Γ. & Σταματελλόπουλος, Ν. (2017). *Lang Fan για έφηβους*. (Λ. Στεργίου, Επιστ. Σύμβουλος & Σ. Τσιώλη, Σχεδιασμός & Επιστ. Επιμέλεια). Έργο PRESS. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρουλάκης, Γ. & Σιμόπουλος, Γ. (2022). Ταχύρρυθμα Προγράμματα Μάθησης για μαθητές/τριες με προσφυγική εμπειρία στο Γυμνάσιο: Η ελληνική εμπειρία. Προφορική Παρουσίαση στο *Αναγκαστικές Μετακινήσεις Πληθυσμών και Εκπαίδευση*. Βόλος, 2-4 Δεκεμβρίου 2022.
- Armand, Fr., Lê, T. H., Combes, É., Saboundjian, R. & Thamin, N. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde: synthèse de connaissances soumise au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Département de didactique, Université de Montréal.
- Armand, Fr., Combes, E., Boyadjieva, G., Petreus, M. & Vatzlaaroussi, M. (2014). *Écrire en langue seconde: les textes identitaires plurilingues. Québec français*, 173, 25–27.
- Αφένδρας Ευ., Γεωργιοπούλου Θ., Κατσίνα, Τ., Κουτσιμπέλη, Ο., Κουτσουμπού, Μ. & Σουκαρά, Γ. (2017). *Lang Fan για παιδιά*. (Σ. Τσιώλη, Σχεδιασμός & Επιστ. Επιμέλεια). Έργο PRESS. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Beacco, J. C, Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E, Vollme, H. (2016) *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects*. Council of Europe Publishing.  
<http://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-languag/16806af387>.
- Βίτσου, Μ. & Γκαϊνταρτζή, Α. (2018). Κείμενα ταυτότητας μαθητών/τριών: Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στην πολυπολιτισμική τάξη. *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων. Πολυγλωσσία και Ειδικά Θέματα Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας*, 167–180. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Γάτσπ, Γ. & Delhay, O. (2019). Η χρήση των γλωσσικών και των διαπολιτισμικών βιογραφιών στην ανάδυση της πολυγλωσσικής δεξιότητας: η ένταξή της στην επιμόρφωση των καθηγητών γλωσσών. Στο Θ. Αραβοσιτάς, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σκούρτου & Π. Τρίφωνας (Επιμ.), *Ζητήματα Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης* (σελ. 390–405). Αθήνα.
- Γάτσπ, Γ. & Γογώνας, Ν. (2020). Γλωσσικές ιδεολογίες σε κείμενα ταυτότητας ασυνόδευτων ανηλίκων προσφύγων. Στο Α. Χατζηδάκη, Π. Θώμου, Δ. Κοντογιάννη, Θ. Μιχελακάκη & Μ. Αργυρούδη (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια* (σελ. 41–57). ΕΔΙΑΜΜΕ.  
<https://clc5.ediamme.edc.uoc.gr>.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. (2012). *FREPA: A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures–Competences and resources*. Council of Europe Publishing.

- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment–Companion volume*. Council of Europe Publishing. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Gutenberg.
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2), 38–56.
- Cummins, J. (2018). Urban multilingualism and educational achievement: Identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement. Στο P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens & K. Maryns (Επιμ.), *The Multilingual Edge of Education* (σελ. 67–90). Palgrave Macmillan.
- Cummins, J. & Early, M. (Επιμ.) (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners*. Multilingual Matters.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- European Commission (2020). *Thematic fiche: Inclusion of young refugees and migrants through education*. <https://doi.org/10.2766/695631>.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. Στο O. García & A. Lin (Επιμ.), *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education, Vol. 5)* (σελ. 117–130). Springer.
- Gatsi, G. (2017). Contribution du texte identitaire au renforcement de l'identité plurilingue et à l'accroissement de la motivation pour l'apprentissage d'une nouvelle langue à l'école. *Revue Méthodal*, 1. <https://revue.methodal.net/?article97>.
- Gatsi, G. (2019). Analyse des propos tenus par des réfugiés mineurs et non accompagnés dans des textes identitaires. Nouveaux vecteurs d'inclusion? *Neofilolog*, 2(52), 335–349.
- Gkaintartzi, A., Mouti, A., Papapostolou, A. & Sarantopoulou, P. (2021). Language Education for refugees and migrants in the Greek context: The stories of language teachers in formal and non-formal educational settings. Στο A. Chatzidaki & R. Tsokalidou (Επιμ.), *Challenges and Initiatives in Refugee Education: The case of Greece* (σελ. 57-80). Cambridge Scholars Publishing.
- Gogonas, N. & Gatsi, G. (2021). Language ideologies through the production of identity texts among unaccompanied refugee minors in Northern Greece. Στο A. Chatzidaki & R. Tsokalidou (Επιμ.), *Challenges and Initiatives in Refugee Education: the case of Greece* (σελ. 3–16). Cambridge Scholars Publishing.
- Hélot, C. (2014). Rethinking bilingual pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging. Στο A. Blackledge & A. Creese (Επιμ.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (σελ. 217–238). Springer.



- International Rescue Committee. (2016). *Social-Emotional Learning Intervention. Trainer's Manual*. IRC.  
<https://rescue.app.box.com/s/dopr52ty5w8n2g61u6ephklhod390789>.
- Imoto, N., Σιμόπουλος, Γ., Γάτσον, Γ., Παθιάκη, Ε. (2024). «Φτου και βγαίνω!»: Μια εργαλειοθήκη δραστηριοτήτων πολυγλωσσικής και κοινωνικής - συναισθηματικής μάθησης. Στο St. Tsiplakou & E. Ioannidou (Επιμ.), *Multilingualism, Variation, Spaces of Literacy. Selected Papers from the 6th International Conference "Crossroads of Language and Cultures" (CLC6)*. Open University of Cyprus. <https://crisdev.ouc.ac.cy/server/api/core/bitstreams/37a95d5e-59f7-4116-acd1-18e27b1f42e8/content>.
- Μάμμου, Π. & Μαλιγκούδη, Χ. (2021). Εκπαιδευτική παρέμβαση με διαγλωσσικό χαρακτήρα σε μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο. Στο Ε. Γρίβα (Επιμ.), *Γλωσσική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Κοινωνικό Περιβάλλον* (σελ. 443-458). ΠΑΚΕΚ Τήμενος & Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Marshall, S. (2020). Understanding plurilingualism and developing pedagogy: teaching in linguistically diverse classes across the disciplines at a Canadian university. *Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 142–156.
- McBrien, J. L. (2022). Social and emotional learning (SEL) of newcomer and refugee students: Beliefs, practices and implications for policies across OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 266. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/a4a0f635-en>.
- Papastathopoulos, S., Simopoulos, G., Stergiou, L. (2021). Non-formal education for refugees: moving from “chaos” to an inclusive framework. Στο Α. Chatzidaki & R. Tsokalididi (Επιμ.), *Challenges and Initiatives in Refugee Education: The Case of Greece* (σελ. 129–146). Cambridge Scholars Publishing.
- Rosiers, K. (2017). Unravelling translanguaging. The potential of translanguaging as a scaffold among teachers and pupils in superdiverse classrooms in Flemish education. Στο B. Paulsruud, J. Rosén, Å. Wedin & B. Straszer (Επιμ.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (σελ. 148–169). Multilingual Matters.
- Σιμόπουλος, Γ. & Παντελόγλου, Λ. (2015). *Μαθήματα Ελληνικών και Ηλεκτρονικό Πολυλεξικό σε πέντε γλώσσες*. ΜΕΤΑδραση.
- Σιμόπουλος, Γ. (2016). *Εντάξει: Εκπαιδευτικό υλικό για πολύγλωσσους μαθητές/τριες*. ΜΕΤΑδραση.
- Σιμόπουλος, Γ. (2018). *Εντάξει 2: Εκπαιδευτικό υλικό για πολύγλωσσους μαθητές/τριες*. ΜΕΤΑδραση.
- Σιμόπουλος, Γ., Αλτουχόβα, Γκ. & Παπαδοπούλου Β. Ι. (2023). *Εντάξει στα Ουκρανικά και στα Ρωσικά*. ΜΕΤΑδραση.
- Σιμόπουλος, Γ. (2017). *Μαζί: Πολύγλωσσος οδηγός για την εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς – Ευρωπαϊκή Ατζέντα για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων.
- Σιμόπουλος, Γ., Γάτσον, Γ., Παθιάκη, Ε., Καραγιάννη, Δ., Μπούρη, Σ. (2019). *Φτου και Βγαίνω. Δραστηριότητες (πολυ)γλωσσικής και κοινωνικής-συναισθηματικής ενδυνάμωσης*. UNICEF.



- Σκούρτου, Ε. (2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες τους. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία* (σελ. 261–271). Νήσος.
- Στεργίου, Α. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Με(τά) το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2016). «Ζώντας μαζί ως ίσοι σε πολιτισμικά ποικιλόμορφες δημοκρατικές κοινωνίες». Ένα μοντέλο των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη συμμετοχή στη δημοκρατική κουλτούρα. Συμβούλιο της Ευρώπης. <https://rm.coe.int/prems-141417-grc-2508-competences-for-democratic-culture-8520-couv-tex/168078f263>.
- St-Amand, J., Girard, S. & Smith, J. (2017). Sense of belonging at school: Defining attributes, determinants, and sustaining strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2). <https://doi.org/10.22492/ije.5.2.05>.
- Τσίχλα, Β. & Σιμόπουλος, Γ. (2023). *Εντάξει 3: Εγχειρίδιο ελληνικής γλώσσας*. ΜΕΤΑδραση.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *Sidayes. Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Gutenberg.
- UNICEF (2023). *Σύνοψη Προγράμματος «Όλα τα Παιδιά στην Εκπαίδευση», Σεπτέμβριος 2021–Απρίλιος 2023*. <https://uni.cf/3O78R2n>.
- ΥΠΑΙΘ & UNICEF (2022). *Οδηγός για την εκπαίδευση στην Ελλάδα στα Ουκρανικά*. <https://www.minedu.gov.gr/oukraniki-ekpaideftiki-koinotita>.



# Η αφήγηση ως εργαλείο ανασυγκρότησης της προσφυγικής/μεταναστευτικής εμπειρίας νεαρών κρατούμενων μαθητών

Σωτηρία Καλμπήνη, Ευγενία Βασιλάκη & Ελένη Γκανά

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Στη μελέτη επιχειρείται η ανάδειξη των ιστοριών ζωής νεαρών κρατούμενων προσφύγων/μεταναστών μαθητών που φοιτούν σε σχολεία σε δύο φυλακές της Ελλάδας. Τα δεδομένα αντλούνται από ευρύτερη έρευνα εθνογραφικού προσανατολισμού για τη διερεύνηση του πεδίου της γλωσσικής εκπαίδευσης σε χώρους φυλακών. Στην έρευνα υιοθετείται η μεθοδολογία της Nexus Analysis για την ανάλυση των κύκλων λόγων [discourses] που διαμεσολαβούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το άρθρο εστιάζει στον πρώτο κύκλο λόγων της Nexus Analysis που αφορά το ιστορικό σώμα. Μέσω του ερευνητικού εργαλείου των βιογραφικών αφηγηματικών συνεντεύξεων, οι πρόσφυγες/μετανάστες κρατούμενοι μαθητές ενεργοποιούν την αφήγηση ως κύριο τρόπο παρουσίασης, αναπλαισίωσης και ανασυγκρότησης της προσφυγικής/μεταναστευτικής τους εμπειρίας, η οποία συνδέεται με ευρύτερους λόγους κοινωνικής ανισότητας και ευαλωτότητας των υπό κίνηση ατόμων. Οι αφηγήσεις τροφοδοτούν την εκπαιδευτική διαδικασία και δίνουν «φωνή» στους κρατούμενους μαθητές στο πλαίσιο του πειθαρχικού και τιμωρητικού λόγου της φυλακής ως συστήματος και ως θεσμού.



## Λέξεις-κλειδιά:

Βιογραφικές αφηγηματικές συνεντεύξεις, γραμματισμός στις φυλακές, Nexus Analysis

## Θεωρητικές αφητηρίες

Η αφήγηση, ως διαδικασία αυτοπαρουσίασης [self-presentation], αναδεικνύει τόσο τις πεποιθήσεις που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του, όσο και τις πεποιθήσεις που έχουν οι άλλοι για αυτό το άτομο (Harre & Dedaic, 2012). Η αφήγηση καταλαμβάνει κεντρικό ρόλο στην καθημερινότητα των ανθρώπων (Georgakopoulou, 2007), αποτελώντας «τόπο» κατασκευής ταυτοτήτων (De Fina, 2003). Οι ταυτότητες που οικοδομούν οι κοινωνικοί δρώντες (Blommaert, 2006) συνδέονται με τον τρόπο που οι ίδιοι/ες νοηματοδοτούν τη σχέση τους με τον κόσμο, τον τρόπο που αυτή η σχέση κατασκευάζεται στον χρόνο και στον χώρο και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες και τις προοπτικές για το μέλλον τους (Norton, 2013). Στο πλαίσιο της θεώρησης της γλώσσας και του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής (Barton & Hamilton, 2012· Fairclough & Wodak, 1997· Street, 1984), οι ταυτότητες δεν θεωρούνται ως στατικές και αμετάβλητες ιδιότητες του εαυτού, αλλά παράγονται, αναπαράγονται, διαμορφώνονται και αποδορούνται μέσα από τον λόγο (Archakis & Tsakona, 2012). Δεδομένου ότι η γλώσσα αποτελεί μια μορφή δράσης σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (Kramsch, 2018), η έννοια των χρονότοπων [chronotopes] βάσει της οποίας οι τοπικές στιγμές αλληλε-

πίδρασης συνδέονται με ευρύτερα κοινωνικά μοτίβα (Blommaert, 2020), αναδεικνύει τον ρόλο του χώρου και του χρόνου στην οικοδόμηση των ταυτοτήτων των κοινωνικών δρώντων.

Στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης, η αφήγηση, ως η συμπερίληψη της κοινωνικής καθημερινότητας των μαθητών και μαθητριών στη διδακτική πράξη, ενσωματώνεται και τροφοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Σύμφωνα με τους ίδιους, η αφήγηση αίρει την ασυνέχεια μεταξύ του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και της βιωμένης εμπειρίας των μαθητών/μαθητριών από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται.

Η ασυνέχεια αυτή καταγράφεται εντονότερη σε εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία φοιτούν μαθητές και μαθήτριες από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, όπως είναι τα άτομα με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία. Η αφήγηση, ως βασικό είδος κατασκευής ταυτοτήτων, δεν αποτελεί μόνο μέσο κατανόησης του εαυτού αλλά αναδεικνύει παράλληλα κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες και αποκαλύπτει «συγκαλυμμένες κοινωνιογλωσσικές ανισότητες και διακρίσεις» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010, σελ. 113). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών, η γλωσσική διδασκαλία, αξιοποιώντας την αφήγηση, φέρνει στο προσκήνιο τις ταυτότητες, αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των προσφύγων και μεταναστών μαθητών και μαθητριών για την κοινωνική πραγματικότητα (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2015). Με αυτόν τον τρόπο, ο λόγος των προσφύγων και μεταναστών μαθητών και μαθητριών αναδεικνύει «κάθε είδους κοινωνική ανισότητα που συντηρείται στις κυρίαρχες κοινωνιοπολιτικές και γλωσσικές ιδεολογίες» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011, σελ. 191–195).

Με αυτές τις αφετηρίες, στο παρόν άρθρο εστιάζουμε σε βιογραφικές αφηγηματικές συνεντεύξεις νεαρών κρατούμενων μαθητών ηλικίας 18–22 χρονών, με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία, οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία δύο φυλακών. Σε διεθνές επίπεδο, τα άτομα με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία υπερεκπροσωπούνται στις φυλακές (Armstrong & Maruna, 2016· Ugelvik, 2014), καθώς η σύνδεση μεταξύ μετανάστευσης/προσφυγιάς και εγκληματικού κινδύνου ενισχύεται από κυρίαρχους λόγους, βάσει των οποίων «η συνήθης απεικόνιση του πρόσφυγα/μετανάστη ως εγκληματία έχει συγχωνεύσει την ετερότητα του ξένου με την ετερότητα του αποκλίνοντος» (Banks, 2011, σελ. 185).

Η ιδιαιτερότητα των σχολείων μέσα σε φυλακές, ως χώρων εγκλιωτισμένων σε χώρους εγκλεισμού που διατρέχονται από πειθαρχικούς και τιμωρητικούς λόγους (Mayr, 2003), καθιστά την αφήγηση συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στην εκπαιδευτική πράξη και στη βιωμένη εμπειρία των κρατούμενων προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, τα κύρια ερωτήματα που αναδύονται για τους στόχους της παρούσας μελέτης είναι τα εξής: Ποιες είναι οι ιστορίες ζωής των κρατούμενων προσφύγων και μεταναστών μαθητών εκτός των στενών ορίων της φυλακής; Ποιες ταυτότητες αναδεικνύονται μέσω της αφήγησης, πλην της κυρίαρχης και μονοδιάστατης ταυτότητας του «κρατούμενου», που επιβάλλει ο πειθαρχικός λόγος της φυλακής; Πώς η γλωσσική εκπαίδευση διαμορφώνει χώρους έκφρασης και φωνής των κρατούμενων μαθητών στην ανάδειξη της βιωμένης εμπειρίας από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται; Μέσω της διερεύνησης των παραπάνω ερωτημάτων, επιχειρείται να αναδειχθεί ο ρόλος της αφήγησης ως εργαλείου της γλωσσικής εκπαίδευσης, με στόχο την αντίσταση (Key & May, 2019) στη βία της αφωνίας που επιβάλλεται από τους περικλειστούς χρονοτοπικούς κόσμους των φυλακών.

## Μεθολογία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, χρονικής διάρκειας 2,5 ετών (Ιανουάριος 2018–Σεπτέμβριος 2020) που διεξήχθη σε δύο φυλακές της Ελλάδας (Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων) στις οποίες κρατούνται νεαροί άντρες με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι 71 νεαροί άντρες πρόσφυγες και μετανάστες κρατούμενοι, ηλικίας 18–22 χρονών, με χώρες προέλευσης τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν, την Αλγερία, την Αλβανία, την Τουρκία, το Μαρόκο, το Μπαγκλαντές. Στόχο της ευρύτερης έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των πρακτικών γραμματισμού σε χώρους εγκλεισμού, με το παρόν άρθρο να εστιάζει στον ρόλο της αφήγησης ως εργαλείου ανασυγκρότησης της προσφυγικής/μεταναστευτικής εμπειρίας των νεαρών κρατούμενων που φοιτούν στα σχολεία των δύο φυλακών και του τρόπου με τον οποίο η ίδια η αφήγηση δύναται να τροφοδοτήσει τις πρακτικές γραμματισμού στις φυλακές, δίνοντας φωνή στα υπό κράτηση άτομα με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας υιοθετήθηκε η μεθοδολογική προσέγγιση της Nexus Analysis (Hult, 2019· Scollon & Scollon, 2004) ως διεπιστημονική ερευνητική μεθοδολογία η οποία συνδυάζει ερευνητικά εργαλεία και πρακτικές όπως η εθνογραφική παρατήρηση, οι ομάδες εστίασης, δομημένες και άτυπες συνεντεύξεις, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις/δράσεις κτλ. (βλ. αναλυτικά, Kalbeni, Vassilaki, Gana, 2024). Η Nexus Analysis (NA) εκκινεί από τον εντοπισμό μιας κρίσιμης κοινωνικής δράσης, χαρτογραφώντας στη συνέχεια κύκλους λόγων [discourses] που κυκλοφορούν τη στιγμή που λαμβάνει χώρα η κοινωνική δράση (Scollon & Scollon, 2004). Οι τρεις κύκλοι λόγων που διαμορφώνουν την εκάστοτε υπό μελέτη κοινωνική δράση αφορούν: 1) τις ιστορίες ζωής των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα [historical body], 2) αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα [the interaction order] 3) τους ευρύτερους λόγους που κυκλοφορούν στο χωροχρονικό πλαίσιο της έρευνας [discourses in place]. Στόχος της ερευνήτριας είναι να χαρτογραφήσει αυτούς τους κύκλους λόγων και να εντοπίζει ποια στοιχεία από κάθε κύκλο είναι αυτά που ενεργοποιούνται και διαμεσολαβούν την κάθε κοινωνική δράση.

Οι αφηγήσεις των νεαρών κρατούμενων προσφύγων/μεταναστών μαθητών των σχολείων των δύο φυλακών τροφοδοτούν τον πρώτο κύκλο λόγων, το ιστορικό σώμα. Οι κρατούμενοι μαθητές καλούνται να ενεργοποιήσουν την αφήγηση ως κύριο τρόπο παρουσίασης, αναπλαισίωσης και ανασυγκρότησης της προσφυγικής τους εμπειρίας, με την έρευνα να εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ανασυγκρότηση μιας βιογραφικής περιόδου της ζωής ή ολόκληρης της ιστορίας ζωής των κρατούμενων, προκειμένου να αναδειχτούν κοινωνικές ταυτότητες από το ιστορικό σώμα, με στόχο την επίγνωση του «ποιοι είναι ως άτομα» και πώς φτάνουν στον σχηματισμό κατανοήσεων για τον κόσμο (Hult, 2019). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η πρώτη βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη πραγματοποιείται έναν χρόνο μετά την έναρξη της έρευνας, γεγονός που υποδηλώνει την αναγκαιότητα για την εδραίωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στους κρατούμενους μαθητές και την πρώτη ερευνήτρια και την εξοικείωση με την καταγραφή σημειώσεων πεδίου. Συγκεκριμένα, ένας κρατούμενος μαθητής εξέφρασε την ανάγκη για την αφήγηση της ιστορίας του και την καταγραφή της στο ερευνητικό σημειωματάριο: «Θέλω να σου πω για τη ζωή μου και να τη γράψεις εδώ» (δείχνοντας το σημειωματάριο της ερευνήτριας). Η πρώτη αυτή αφήγηση αποτέλεσε το έναυσμα για να ακολουθήσουν και άλλες αφηγήσεις από συγκαταρούμενους με αποτέ-

λεσµα η µία ιστορία να διαδέχεται την άλλη σαν ένα «αφηγηµατικό ντόµινο».

Σε µια έρευνα που διεξάγεται σε ένα πολυπολιτισµικό και πολυγλωσσικό πλαίσιο, όπως είναι αυτό των φυλακών, οι αφηγήσεις αξιοποιούν ολόκληρα τα γλωσσικά ρεπερτόρια των προσφύγων/µεταναστών κρατούµενων µαθητών ως ένα σύνθετο σύνολο σωματικών, συναισθηµατικών και γλωσσικών εµπειριών (Busch, 2016). Οι συµµετέχοντες κρατούµενοι µαθητές µπορούσαν να αφηγηθούν την ιστορία τους είτε στην ελληνική γλώσσα, εφόσον ένωσαν άνετα µε αυτό, είτε σε κάποια από τις γλώσσες τους. Στην περίπτωση αυτή, συγκρατούµενοί τους είχαν τον ρόλο του γλωσσικού διµεσολαβητή στην επικοινωνία µε την ερευνήτρια. Δεδοµένων των περιορισµών της άδειας εισόδου για την έρευνα στις φυλακές, δεν χρησιµοποιήθηκαν ηλεκτρονικά µέσα καταγραφής. Έτσι οι αφηγήσεις των κρατούµενων µαθητών καταγράφηκαν σε σημειώσεις πεδίου στην ελληνική γλώσσα.

## Ανάλυση

Μέσα από τον αφηγηµατικό φακό, οι κρατούµενοι µαθητές ανασυγκροτούν µνήµες και εµπειρίες, προερχόµενες από χρονοτοπικά πλαίσια τοποθετηµένα προγενέστερα της εµπειρίας της φυλάκισης, ρυθµίζοντας οι ίδιοι το επίπεδο απόστασης ή εγγύτητας της αφήγησης από τη βιωµένη εµπειρία τους (Busch, 2016). Έτσι προκύπτουν αρχικά α) αφηγήσεις που ανασυγκροτούν την εµπειρία της κινητικότητας ως συνθήκη (απόσταση), και β) αφηγήσεις που ανασυγκροτούν την εµπειρία της κινητικότητας ως βίωµα (εγγύτητα).

### α) Η αφήγηση της κινητικότητας ως συνθήκη

Στις αποστερηµένες από βιωµατική επένδυση αφηγήσεις (Τσιώλης & Σιούτη, 2013) και διατηρώντας ένα επίπεδο συναισθηµατικής απόστασης από τη βιωµένη εµπειρία, οι µαθητές εστιάζουν στην εµπειρία της συνεχούς κινητικότητας των υπό κίνηση ατόµων µε προσφυγική/µεταναστευτική ιστορία. Αυτές οι αφηγήσεις διαθέτουν στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας και εστιάζουν σε τοπικούς, χρονικούς, τροπικούς και αριθµητικούς προσδιορισµούς, χωρίς να ενδύονται συναισθηµατικές αποχρώσεις. Προτάσσονται οι τόποι ως σταθµοί της κινητικότητας, η χρονική διάρκεια της στάσης σε αυτούς τους σταθµούς, ο τρόπος της κινητικότητας, τα αριθµητικά δεδοµένα που αφορούν είτε το πλήθος των υπό κίνηση ατόµων ή τα χρηµατικά ποσά για την υπό πληρωµή κινητικότητα. Οι αφηγήσεις αναδεικνύουν µοτίβα κινητικότητας που πλαισιώνονται από τους εξής άξονες: 1) τόπος, 2) χρόνος 3) µέσο 4) χρήµα 5) άνθρωποι. Στο απόσπασµα (1), ο κρατούµενος µαθητής από τη Συρία αναφέρεται σε πέντε τόπους ως σταθµούς της κινητικότητας (Δαµασκό, βορειοδυτική Συρία, Ιράκ, Τουρκία, Ελλάδα), εστιάζει στη στάση/διαµονή στην Τουρκία για δέκα ηµέρες, επιλέγει να αναφερθεί στον τρόπο µεταφοράς από τον έναν τόπο στον άλλον (µετακίνηση από την Τουρκία στην Ελλάδα µε τα πόδια), παρέχει αριθµητικά δεδοµένα για τους υπό κίνηση ανθρώπους (ήµασταν 35 άτοµα) και το κόστος της κινητικότητας (1.500 ή και περισσότερα ευρώ). Η συγκεκριµένη αφήγηση, όπως και οι άλλες αφηγήσεις αυτής της κατηγορίας, πλαισιώνεται από τον ήρεµο τόνο φωνής του µαθητή, τη σταθερή στάση σώµατος, την ψύχραιµη αναβίωση της εµπειρίας χωρίς συναισθηµατικές επενδύσεις, στοιχεία που αποτελούν ενδείξεις ψυχικής ανθεκτικότητας του προσώπου που αφηγείται.

(1) Πήγα στη Δαμασκό, μετά πήγα στη βορειοδυτική Συρία. Μετά πήγα στο Ιράκ. Μετά στην Τουρκία. Έμεινα δέκα ημέρες. Με τα πόδια πήγα στην Ελλάδα. Μετά είδα ένα μεγάλο αυτοκίνητο. Ήμασταν 35 άτομα. Όλοι πληρώσαμε 1.500 ευρώ ή και περισσότερο. Άλλοι πλήρωσαν 2000. (Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη \_28/02/2019\_Κρατούμενος μαθητής από Συρία<sup>1</sup>)

### β) Η αφήγηση της κινητικότητας ως βιωμένη εμπειρία

Η δεύτερη κατηγορία αφηγήσεων που φωτίζει την εμπειρία της κινητικότητας σχετίζεται με την αναβίωση της ίδιας της εμπειρίας, με ανασύθεση τόσο των σκηνών όσο και των συναισθημάτων που προκύπτουν από αυτήν (Τσιώλης & Σιούτη, 2013). Οι αφηγήσεις αναδεικνύουν τις συνθήκες επισφάλειας κατά την αναγκαστική και επί πληρωμή κινητικότητα. Τα υπό κίνηση άτομα έρχονται αντιμέτωπα με απάνθρωπες συνθήκες: στέρηση φαγητού, δυσχερείς κλιματολογικές συνθήκες, κακομεταχείριση και βιαιοπραγίες από τους διακινητές, ασθένειες, έλλειψη σωματικών δυνάμεων. Στο απόσπασμα (2), ένας μαθητής από το Πακιστάν με έκδηλη συναισθηματική φόρτιση ανακαλεί μνήμες από τη μετακίνησή του από το Πακιστάν. Αναφέρεται σε ένα πλήθος ανθρώπων διαφόρων ηλικιών οι οποίοι έχουν εκκινήσει από το Πακιστάν για την αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής. Ωστόσο, εξαντλημένοι αναγκάζονται να διανύσουν με τα πόδια τεράστιες αποστάσεις σε αντίξοες συνθήκες πείνας, κρύου, σωματικής εξάντλησης και ξυλοδαρμού.

(2) Περπατούσαμε στον δρόμο όλοι μαζί. Υπήρχαν μικρά παιδιά και ηλικιωμένοι. Δεν είχαμε φαγητό, κρυώναμε, δεν μπορούσαμε να περπατήσουμε άλλο. Οι διακινητές μας χτυπούσαν για να περπατήσουμε. Πολύ ξύλο. (Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη \_17/09/2019\_Κρατούμενος μαθητής από Πακιστάν)

Στο απόσπασμα (3) ο μαθητής από το Πακιστάν αναφέρει ότι όταν τα υπό επισφαλή κίνηση άτομα διεκδικούν την επιβίωσή τους (αίτημα για τροφή την οποία λαμβάνουν σποραδικά), οι διακινητές απαντούν με βασανιστήρια. Στην περίπτωση μάλιστα που κάποιο άτομο αντιμετωπίσει προβλήματα υγείας το εγκαταλείπουν αβοήθητο.

(3) Μας έκαναν ηλεκτροσόκ όταν ζητούσαμε να φάμε. Ήμασταν 5 ημέρες νηστικοί. Τους αρρώστους τους άφηναν πίσω να πεθάνουν. (Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη \_10/02/2019\_Κρατούμενος μαθητής από Πακιστάν)

### Νοηματοδότηση της εμπειρίας της κινητικότητας

Οι αφηγήσεις των κρατούμενων μαθητών μέσα από την ανασυγκρότηση της προσφυγικής/μεταναστευτικής εμπειρίας αναδεικνύονται ως τόποι αναπλαισίωσης και νοηματοδότησης της εμπειρίας της κινητικότητας. Η κινητικότητα αναπλαισιώνεται ως απόρροια της απειλής κατά της ζωής ή/και κοινωνικών ανισοτήτων. Ταυτόχρονα, η αφήγηση αναδεικνύεται ως τρόπος επαναδιαπραγμάτευσης της απώλειας και επανερμηνείας των «παραβατικών» ταυτοτήτων των κρατούμενων προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

<sup>1</sup> Για λόγους προστασίας των προσωπικών δεδομένων και την αποφυγή ταυτοποίησης, τα παραθέματα παρουσιάζονται χωρίς ρητή κωδικοποίηση αλλά με μία περιγραφική αναφορά στην προέλευσή τους.

## Η κινητικότητα ως αποτέλεσμα της απειλής κατά της ζωής

Οι μαθητές μέσω των αναδρομών στις αφηγήσεις τους ανακαλούν μνήμες με βάση τις οποίες αναγκάστηκαν να μετακινηθούν υπό την απειλή της ζωής τους (Τσίγκανου, Χαλκιά, & Λεμπέση, 2021). Η απειλή κατά της ζωής εντοπίζεται είτε στις επικρατούσες συνθήκες στις χώρες προέλευσης είτε στις συνθήκες κατά τη μετακίνηση σε νέους φαντασιακούς προορισμούς. Στο απόσπασμα (4), ο μαθητής από τη Συρία περιγράφει την εικόνα του πολέμου στη χώρα του, όπου ο πανικός και ο φόβος αποτελούν τα κύρια συναισθήματα των κατοίκων της Συρίας. Η απειλή του θανάτου κυριαρχεί, με τα υπό απειλή σώματα να αναζητούν τρόπους διασφάλισης της ζωής τους.

(4) Στη Συρία ήταν μια τρέλα. Έβλεπες μικρά παιδιά να φωνάζουν και να κλαίνε. Και παντού φωτιά. Έβλεπες τον φόβο παντού. Οι άνθρωποι στα μάτια είχαν φόβο. Τρέχανε φοβισμένοι για να σώσουν τη ζωή τους. Να μην τους σκοτώσουν οι σφαίρες. (Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη\_25/02/2019\_Κρατούμενος μαθητής από Συρία)

Ο μαθητής από το Αφγανιστάν στο απόσπασμα (5) αποδίδει την κινητικότητά του στον φόβο του για την απώλεια της ζωής. Οι Ταλιμπάν στο Αφγανιστάν αποτελούν απειλή για τη ζωή των κατοίκων με πολλές οικογένειες να αποφασίζουν να μετακινηθούν. Στο συγκεκριμένο απόσπασμα η απόφαση μετακίνησης σχετίζεται άμεσα με την εμπόλεμη συνθήκη και τη μετακίνηση σε έτερους χρονότοπους που θα εξασφαλίσουν τη διατήρηση της ζωής.

(5) Ήρθα από Αφγανιστάν. Έχω μαμά. Τρία αδέρφια, μπαμπάς πέθανε. Έφυγα για πόλεμο. Ταλιμπάν. Μην πεθάνω. (Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη\_18/04/2019\_Κρατούμενος μαθητής από Συρία)

Ωστόσο, η κινητικότητα δεν εξασφαλίζει πάντοτε αυτό για το οποίο επιτελείται. Η απειλή κατά της ζωής δεν παύει να υφίσταται με την απομάκρυνση από τους επισφαλείς χρονότοπους αλλά εξακολουθεί να υπάρχει κατά την προσφυγική/μεταναστευτική διαδρομή. Ο μαθητής από το Πακιστάν στο απόσπασμα (6) μετακινείται αναγκαστικά από τη χώρα του μαζί με τα άλλα δύο αδέρφια του προκειμένου να σωθούν από βομβαρδισμούς στο χωριό του που βρίσκεται στα σύνορα με την Ινδία. Οι γονείς του έδωσαν ένα μεγάλο χρηματικό ποσό στους διακινητές για τη μετακίνηση των τριών παιδιών τους προκειμένου να σωθούν από ενδεχόμενο θάνατο, με τους ίδιους να παραμένουν στο Πακιστάν. Ωστόσο, η κινητικότητα του συγκεκριμένου μαθητή δεν εξασφάλισε τη βεβαιότητα της διαφυγής από την περίπτωση του θανάτου. Ο ίδιος ένιωσε περισσότερο ασφαλής να επιστρέψει στην επισφαλή χώρα του παρά να συνεχίσει το προσφυγικό ταξίδι. Σε ηλικία 18 χρονών, ερχόμενος αντιμέτωπος με τη βαναυσότητα των διακινητών, αναζητά τρόπους για επιστροφή στο Πακιστάν. Η επιστροφή αυτή δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ, με τη συνέχεια του ταξιδιού να τον βρίσκει σε φυλακή της Ελλάδας.

(6) Στον δρόμο για την Τουρκία φοβόμουν ότι θα πεθάνω και ήθελα να γυρίσω πίσω στη χώρα μου. Οι διακινητές μας έδιναν φαγητό κάθε 5 μέρες. (Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη\_03/09/2020\_Κρατούμενος μαθητής από Πακιστάν)



### Η κινητικότητα ως αποτέλεσμα κοινωνικών ανισοτήτων

Οι αφηγήσεις, εκτός από τον φόβο για την απώλεια της ζωής είτε στις χώρες προέλευσης των προσφύγων/μεταναστών, είτε κατά τη διαδρομή σε νέους προορισμούς, αναδεικνύουν κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες σχετίζονται με την απόφαση για κινητικότητα. Οι χωρικές οριοθετήσεις συνδέονται με κοινωνικές ανισότητες, ενώ οι νέοι φαντασιακοί προορισμοί εκτός των χωρικών αυτών οριοθετήσεων ευαγγελίζονται μια καλύτερη ζωή. Στο απόσπασμα (7), ο μαθητής από την Αλγερία αναφέρεται στην επίγνωση της τοποθέτησής του στην Αφρική ως «τρίτου πλανήτη» με την έννοια του «τρίτου κόσμου», βασικό χαρακτηριστικό του οποίου αποτελούν οι κοινωνικές ανισότητες. Η μετακίνηση από τον έναν χρονότοπο (Αφρική) στον άλλο (Ευρώπη) στοχεύει στην εν γένει αλλαγή της ζωής.

(7) Έφυγα για να βρω άλλη ζωή. Ήθελα να πάω Ευρώπη να δω άλλη ζωή. Εμείς είμαστε Αφρική. Τρίτος πλανήτης. (Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη\_25/02/2019\_Κρατούμενος μαθητής από Αλγερία)

Σε άλλες αφηγήσεις η κινητικότητα βασίζεται σε περισσότερο εστιασμένες αιτιότητες, χωρίς να αποτελεί στόχο η εν γένει αλλαγή της ζωής. Για παράδειγμα, στο απόσπασμα (8), ο μαθητής μετακινείται από το Πακιστάν προς την Ευρώπη λόγω της οικονομικής ανισότητας, η οποία επηρεάζει ένα σύνολο ανθρώπων ως προς τη λήψη της απόφασης για μετακίνηση, όπως δηλώνει η χρήση του α' πληθυντικού προσώπου. Η έλλειψη χρημάτων είναι αυτή που ωθεί ομάδες ανθρώπων στην αναγκαστική κινητικότητα χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι ίδιοι επιθυμούν να εγκαταλείψουν τη ζωή τους όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στη χώρα προέλευσης. Η αναζήτηση των φαντασιακών χρονότοπων συνδέεται ρητά με την υπόθεση του επαναπροσδιορισμού της οικονομικής συνθήκης.

(8) Όσοι φεύγουμε είμαστε αυτοί που δεν έχουμε λεφτά. (Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη\_11/09/20\_Κρατούμενος μαθητής από Πακιστάν)

### Η κινητικότητα ως απώλεια

Ένα βασικό στοιχείο των αφηγήσεων αφορά στις απώλειες, αναδεικνύοντας τη διττή διάσταση της κινητικότητας: το όραμα του φαντασιακού-την απώλεια του βιωμένου. Στις αφηγήσεις η αναφορά στις απώλειες κατέχει σημαντική θέση με έντονα στοιχεία συναισθηματικής επένδυσης. Η απόσχιση από προσφιλή πρόσωπα αποτελεί την πιο ισχυρή απώλεια, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς ωθούν τα παιδιά τους προς τη μετακίνηση, ενώ οι ίδιοι παραμένουν πίσω παρά τον κίνδυνο που διατρέχουν. Στο απόσπασμα (9) και αφού ο μαθητής αφηγείται τη σκηνή του αποχωρισμού από την οικογένειά του σε ηλικία 17 χρονών, εστιάζει στην απώλεια, η οποία ενδέχεται να είναι παντοτινή. Η υπόθεση της ενδεχόμενης μόνιμης απόσχισης από τους σημαντικούς «άλλους» καθιστά την απώλεια κεντρικό σημείο της κινητικότητας.

(9) Να πρέπει να φύγεις και να σκέφτεσαι ότι δεν θα ξαναδείς την οικογένειά σου. Δεν θα ξαναδείς τη μάνα σου. (Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη\_08/03/2019\_Κρατούμενος μαθητής από Πακιστάν)

Ωστόσο, η απώλεια σε κάποιες περιπτώσεις δεν σχετίζεται αποκλειστικά με αποσύνδεση από πρόσωπα, τόπους ή υλικά αλλά μπορεί να λάβει μια γενικευμένη διάσταση. Η αναγκαστική κινητικότητα συνδέεται με μια ολοκληρωτική απώλεια. Ολοκληρώνοντας την αφήγησή του, ο μαθητής από τη Συρία στο απόσπασμα (10) εκφράζει το αίσθημα μιας γενικευμένης απώλειας: της οικογένειάς του, των φίλων του, του σπιτιού του, των σπουδών του.

(10) Χάσαμε τα πάντα. (Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη  
\_05/04/2019\_ Κρατούμενος μαθητής από Συρία)

Μέσω της απώλειας, η κινητικότητα δεν βιώνεται απλώς ως μια κατάσταση αλλά ως μια εμπειρία ανεξίτηλη στη μνήμη των υπό κινητικότητα ατόμων. Ο μαθητής από τη Συρία στο απόσπασμα (11), περιγράφοντας την εμπειρία του πολέμου ως αιτίας για την αναγκαστική κινητικότητά του, αναφέρει ότι μια τέτοια μνήμη δεν θα μπορούσε να αφαιρεθεί από το ιστορικό του σώμα. Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνική δράση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εγκιβωτισμένη στην κοινωνική δράση της φυλακής εμπεριέχει τις μνήμες και τις συνθήκες της κινητικότητας.

(11) Ο πόλεμος στη χώρα μας άφησε σημάδια στο μυαλό μας που δεν μπορούν να φύγουν. (Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη\_14/03/2019\_  
Κρατούμενος μαθητής από Συρία)

### Η κοινωνικοοικονομική ερμηνεία της «παραβατικότητας»

Οι αφηγηματικές βιογραφικές συνεντεύξεις εστιάζουν και στην ανάδειξη λόγων που σχετίζονται με το φαινόμενο της «παραβατικότητας».<sup>2</sup> Αντλώντας από την κριτική εγκληματολογία, η «παραβατικότητα» προκύπτει ως αποτέλεσμα των κοινωνικών ανισοτήτων και όχι των ατομικών παθολογιών (Agnew & Cullen, 2003). Υπό αυτή την οπτική, η «παραβατικότητα» θεωρείται κοινωνικό κατασκευάσμα σε κοινωνικά πλαίσια εντός των οποίων ανακύπτουν φαινόμενα όπως η εκμετάλλευση, η καταπίεση, ο ρατσισμός, η οικονομική και στεγαστική επισφάλεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Wilkinson & Pickett, 2009). Στις αφηγήσεις τους, οι κρατούμενοι μαθητές, πέρα από τις συνθήκες ζωής στις χώρες προέλευσης που οδήγησαν στην αναγκαστική κινητικότητα και τις επισφαλείς συνθήκες κατά τη διαδρομή προς νέους τόπους, επιλέγουν να αναφερθούν στη βιογραφική περίοδο της εμπλοκής τους με το σύστημα της ποινικής δικαιοσύνης στην Ελλάδα. Μέσα από τις αφηγήσεις οι ίδιοι ερμηνεύουν υπό μια κοινωνικοοικονομική διάσταση την «παραβατική» πράξη. Συγκεκριμένα, στο απόσπασμα (12), ο μαθητής από την Αλγερία συνδέει την εμπλοκή του με τη διακίνηση προσφύγων με ζητήματα οικονομικής δυσχέρειας. Η ύπαρξη προβλημάτων που χαρακτηρίζουν τη ζωή του εν γένει συνδέεται με την οικονομική επισφάλεια. Η ανάγκη διαχείρισης της οικονομικής επισφάλειας οδηγεί στην «παραβατικότητα».

(12) Είχα πρόβλημα με τη ζωή μου. Δεν είχα πολλά λεφτά. Έφερνα κόσ-  
μο από Ισταμπούλ στην Ορεστιάδα. Για αυτό έκανα αυτή τη δουλειά για  
να μαζέψω λεφτά. (Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη\_25/02/2019\_  
Κρατούμενος μαθητής από Αλγερία)

<sup>2</sup> Η έννοια της «παραβατικότητας» τοποθετείται σε εισαγωγικά, καθώς ο ορισμός της «παραβατικότητας» ή του «εγκληματολογικού φαινομένου» εξαρτάται και τροποποιείται τόσο από διαφορετικές κάθε φορά πολιτικές και οικονομικές δομές που τον προσδιορίζουν, όσο και από την εκάστοτε πολιτική κατασκευή του ποινικού δικαίου (Lynch, Stretesky & Long, 2015).

Στο απόσπασμα (13) ο μαθητής από την Αλβανία ερμηνεύει την εμπλοκή του με τα ναρκωτικά λόγω των οικονομικών δυσχερειών που αντιμετωπίζει. Δεν διστάζει μάλιστα να συνδέσει την «παραβατική» του πράξη με την κοινωνικοοικονομική ερμηνεία της «παραβατικότητας» όταν ο εισαγγελέας διερευνά τους λόγους της επιτέλεσής της.

(13) Γνώρισα κάτι παιδιά, έμπλεξα. Με πιάσανε στα σύνορα στο βουνό. Πέρασα εισαγγελέα. Μου είπε γιατί το κάνεις; Το κάνω γιατί δεν έχω λεφτά. (Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη\_28/02/2019\_Κρατούμενος μαθητής από Αλβανία)

Στο απόσπασμα (14) ο μαθητής από την Αλγερία ερμηνεύει την «παράβαση» με βάση την ηθική εξαθλίωση που έχει βιώσει στην προσπάθεια μετάβασής του από την Τουρκία στην Ελλάδα. Στην αφήγησή του αναφέρει ότι κατά την πρώτη προσπάθεια μετάβασης στην Ελλάδα ξυλοκοπήθηκε βάνουσα από τον ελληνικό στρατό, ο οποίος του αποστέρησε όλα τα προσωπικά του αντικείμενα και τον ανάγκασε σε επαναπροώθηση στην Τουρκία. Η στέρηση όλων των προσωπικών του πόρων απαραίτητων για την επιβίωση τον οδήγησαν στην πράξη της κλοπής.

(14) Με έπιασε ο στρατός, με δείρανε, πολύ ξύλο, μου βγάλανε ρούχα, μου πήραν τα λεφτά, κινητό, τα πετάξανε στο νερό και μου είπαν να φύγω πίσω στην Τουρκία. Την πρώτη φορά. Δεύτερη φορά έκλεψα λίγα λεφτά γιατί δεν είχα καθόλου. (Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη\_20/02/2019\_Κρατούμενος μαθητής από Αλγερία)

## Συζήτηση

Η επιλογή του ερευνητικού εργαλείου των βιογραφικών αφηγηματικών συνεντεύξεων αποσκοπεί στη δημιουργία ενός ελεύθερου και δημοκρατικού χώρου έκφρασης μέσα σε ένα πειθαρχικό και τιμωρητικό πλαίσιο, όπως αυτό των φυλακών ως θεσμού και συστήματος (Little & Warr, 2022· Mayr, 2003). Οι βιογραφικές αφηγηματικές συνεντεύξεις, τόσο ως ερευνητικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας όσο και ως παιδαγωγική επιλογή στο πλαίσιο του γραμματισμού σε φυλακές, αποτελούν μέσο ανασυγκρότησης των κοινωνικών ταυτοτήτων των υπό κράτηση ατόμων και εργαλείο επίγνωσης –τόσο από τους ίδιους, όσο και από την εκπαιδευτική διαδικασία– της θέσης τους στον κόσμο (Hult, 2019). Μνήμες, εμπειρίες, στάσεις και αναπαραστάσεις των κρατούμενων μαθητών προερχόμενες από χρονοτοπικά πλαίσια τοποθετημένα προγενέστερα της εμπειρίας της φυλάκισης, αναδεικνύουν πολλαπλές ταυτότητες, πέραν της μίας και μοναδικής ταυτότητας που ορίζεται από τη φυλακή ως θεσμό, αυτήν του «κρατούμενου». Οι αφηγήσεις αναδεικνύουν μια δυστοπική, μετέωρη (Τσίγκανου, Χαλκιά & Λεμπέση, 2021), οικονομικά και ηθικά εξαθλιωμένη κοινωνική θέση (Bohm & Vogel, 2011) των υπό κίνηση ατόμων που βρέθηκαν αντιμέτωπα με το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης στην Ελλάδα ως χώρα υποδοχής. Ωστόσο, ο θεσμός της φυλακής αντιλαμβανόμενος τα υπό κράτηση άτομα με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία ως τους «ξεχασμένους κρατούμενους» (Van Kalmthout et al., 2007) διαμορφώνει συνθήκες πολιτισμικής απομόνωσης (Ugelvik, 2014) κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους.

Με αφετηρία τα ευρήματα αυτά, η παρούσα έρευνα προτείνει την αξιοποίηση των βιογραφικών αφηγηματικών συνεντεύξεων τόσο ως ερευνητικού όσο και ως παιδαγωγικού εργαλείου για την καλλιέργεια του γραμματισμού στις φυλακές. Ως ερευνητικό εργαλείο, οι βιογραφικές αφηγηματικές συνεντεύξεις αναδεικνύουν τα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα και τις ευρύτερες κοινωνικές διαδικασίες που το-

ποθετούνται στο πολιτικό και ιδεολογικό τοπίο της προσφυγικής και μεταναστευτικής εμπειρίας των υπό κράτηση ατόμων. Ως παιδαγωγικό εργαλείο, η αφήγηση θα μπορούσε να οδηγήσει στην επαναδιαπραγμάτευση των στόχων και των πρακτικών της διδασκαλίας της γλώσσας σε κρατούμενους με μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία.

Οι αφηγήσεις επιδρούν στη γλωσσική διδασκαλία (κοινωνική δράση), ώστε η ίδια να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της (Hult, 2019): α) να αποταυτιστεί από μονοδιάστατους παιδαγωγικούς στόχους (π.χ. καλλιέργεια δεξιοτήτων, μείωση της εγκληματικότητας και υποτροπής, επαγγελματική αποκατάσταση των κρατουμένων μετά την αποφυλάκισή τους), β) να αναδείξει τους κυρίαρχους λόγους κοινωνικών ανισοτήτων, βάσει των οποίων οι κρατούμενοι πρόσφυγες και μετανάστες θεωρούνται ως «σώματα άνευ σημασίας» (Key & May, 2019) γ) να αποτελέσει μέσο αντίστασης (resistance), ώστε οι κρατούμενοι πρόσφυγες και μετανάστες να θεωρούνται άνθρωποι «με σημασία» (Key & May, 2019). Από την άλλη πλευρά, η αξιοποίηση της αφήγησης ως παιδαγωγικού εργαλείου προϋποθέτει τη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού χώρου μέσα στις τάξεις μέσω της ενεργοποίησης διαγλωσσικών πρακτικών και της επικύρωσης όλων των σημειωτικών πόρων που φέρουν οι μαθητές στην τάξη της γλώσσας.

Συνολικά, στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης σε σχολεία εγκιβωτισμένα σε φυλακές, η αφήγηση μπορεί να μειώσει την απόσταση ανάμεσα στο κοινωνικό περιβάλλον των κρατούμενων μαθητών και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αξιοποιώντας τους αφηγηματικούς πόρους των κρατούμενων μαθητών και μπορεί να διαμεσολαβήσει στη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο με τη μεταναστευτική και προσφυγική εμπειρία όσο και με την εμπειρία της φυλάκισης, καθιστώντας τη σχολική τάξη μια ανθρωποκεντρική κοινότητα (Archakis & Tsakona, 2012).

## Βιβλιογραφία

- Agnew, R. & Cullen, F. (2003). *Criminological theory: Past to present* (2<sup>η</sup> εκδ.). Roxbury.
- Archakis, A. & Tsakona, V. (2012). *The narrative construction of identities in critical education*. Palgrave Macmillan.
- Armstrong, R. & Maruna, S. (2016). Examining Imprisonment Through a Social Justice Lens. Στο S. Farrall, B. Goldson, I. Loader & A. Dockley (Επιμ.), *Justice and Penal Reform: Re-shaping the Penal Landscape* (σελ. 138–161). Routledge.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Πατάκης.
- Banks, J. (2011). Foreign national prisoners in the UK: explanations and implications. *The Howard Journal of Criminal Justice*, 50(2), 184–198.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Blommaert, J. (2006). Language policy and national identity. Στο T. Ricento (Επιμ.), *Language policy: Theory and Method* (σελ. 238–254). Blackwell.
- Blommaert, J. (2020). Commentary: Chronotopes, synchronization and formats. *Language & Communication*, 70, 132–135.
- Bohm, R. M. & Vogel, B. L. (2011). *A Primer on Crime and Delinquency Theory*. Wadsworth.
- Busch, B. (2016). Regaining a place from which to speak and be heard: In search of a response to the “violence of voicelessness”. *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS*, 49, 317–330.
- De Fina, A. (2003). *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse*. Benjamins.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. Στο T. Van Dijk (Επιμ.), *Discourse as Social Interaction* (σελ. 258–285). Sage.
- Georgakopoulou, A. (2007). *Small Stories, Interaction and Identities*. John Benjamins.
- Harre, R. & Dedaic, M. (2012). Positioning theory, narratology, and pronoun analysis as discursive therapies. Στο A. Lock & T. Strong (Επιμ.), *Discursive Perspectives in Therapeutic Practice* (σελ. 45–64). Oxford University Press.
- Hult, F. M. (2019). Toward a unified theory of language development: The transdisciplinary nexus of cognitive and sociocultural perspectives on social activity. *The Modern Language Journal*, 103, 136–144.
- Kalbeni, S., Vassilaki, E., Gana, E. (2024). Language education for migrant/refugee inmates inside two prisons in Greece: a nexus analysis research. *Language and Intercultural Communication*, 24(5), 412–428.
- Kramsch, C. (2018). Trans-spatial utopias. *Applied Linguistics* 39(1), 108–115.
- Key, A. & May, M. S. (2019). When prisoners dare to become scholars: prison education as resistance. *Review of Communication*, 19(1), 1–18.
- Little, R. & Warr, J. (2022). Abstraction, belonging and comfort in the prison classroom. *Incarceration*, 3(3), <https://doi.org/10.1177/26326663221142759>.
- Lynch, M., Stretesky, P. & Long, M. (2015). *Defining crime: A critique of the concept and its implication*. Springer.
- Mayr, A. (2003). *Prison Discourse: Language as a Means of Control and Resistance*. Springer.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning*. Multilingual Matters.

- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. Routledge.
- Steffensen, S. V. & Kramsch, C. (2017). The ecology of second language acquisition and socialization. Στο P. A. Duff & S. May (Επιμ.), *Language Socialization, Encyclopedia of Language and Education* (σελ. 17–32). Springer.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Ugelvik, T. (2014). The incarceration of foreigners in European prisons. Στο S. Pickering & J. Hunt (Επιμ.), *The Routledge Handbook on Crime and International Migration* (σελ. 107–120). Routledge.
- Van Kalmthout, A., Hofstee-van der Meulen, F. B. A. M. & Dünkel, F. (2007). Comparative overview, conclusions and recommendations. Στο A. Van Kalmthout, F. B. A. M. Hofstee-van der Meulen & F. Dünkel (Επιμ.), *Foreigners in European prisons* (σελ. 7–90). Wolf Legal Publishers.
- Wilkinson, R. G. & Pickett, K. (2009). *The spirit level: Why more equal societies almost always do better*. Allen Lane.
- Τσίγκανου Ι., Χαλκιά Α. & Λεμπέση, Μ. (2021). Σύριοι πρόσφυγες στην Ελλάδα. Εκφάνσεις και διαδρομές ένταξης. *Κοινωνική Πολιτική*, 12, 5–22.
- Τσιώλης, Γ. & Σιούτη, Ε. (Επιμ.). (2013). *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Νήσος.



# Οι διαδρομές των Αφγανών εφήβων προσφύγων/προσφυγισσών στην τυπική γλωσσική εκπαίδευση πριν την άφιξή τους στην Ελλάδα

Σοφία Αβραμίδου & Σοφία Τσιώλη

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Λίγα είναι γνωστά για τις προηγούμενες εμπειρίες των Αφγανών εφήβων προσφύγων/προσφυγισσών στην τυπική γλωσσική εκπαίδευση, ενώ η συζήτηση για τη μη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών/μαθητριών με προσφυγική εμπειρία γίνεται όλο και πιο έντονη. Αυτό το κενό εμποδίζει την κάλυψη των αναγκών τους με αποτέλεσμα ακόμη και τη σχολική διαρροή. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη και ανάκτηση των φωνών έξι Αφγανών εφήβων προσφύγων/προσφυγισσας στη Θεσσαλονίκη. Υιοθετώντας μια ποιοτική αφηγηματική έρευνα, επιδιώκουμε να κατασκευάσουμε μια πολυμεσική αφήγηση των βιωμένων εμπειριών τους στην τυπική (γλωσσική) εκπαίδευση στη χώρα καταγωγής τους και/ή σε ενδιάμεσες χώρες-σταθμούς. Στη συλλογή δεδομένων υιοθετήθηκαν οι ατομικές βιογραφικές αφηγηματικές συνεντεύξεις που αναλύθηκαν μέσω της βιογραφικής αφηγηματικής ανάλυσης και φωτογραφίες που αναλύθηκαν μέσω οπτικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι προηγούμενες εμπειρίες τους στις χώρες-σταθμούς περιλαμβάνουν κυρίως μαθήματα σε «μη δυτικές» γλώσσες και βασικές δεξιότητες γραμματισμού. Ωστόσο, οι ίδιοι/ίδιες τις βλέπουν ως αποσυνδεδεμένες και όχι ως συνέχειες της εκπαίδευσης τους. Επομένως, το γλωσσικό τους κεφάλαιο μένει κυρίως αόρατο στα νέα σχολικά περιβάλλοντα. Η διακεκομμένη εκπαίδευση επιδρά αρνητικά πάνω στις προηγούμενες εμπειρίες τους στην τυπική γλωσσική εκπαίδευση στο Αφγανιστάν και στο Ιράν. Η παρούσα έρευνα μπορεί να εμπλουτίσει τη συζήτηση γύρω από τις εμπειρίες των Αφγανών εφήβων προσφύγων/προσφυγισσών και τους τρόπους αξιοποίησής τους υπό το πρίσμα πιο συμπεριληπτικών γλωσσικών εκπαιδευτικών πολιτικών.



## Λέξεις-κλειδιά:

Αφγανοί/Αφγανές, έφηβοι/έφηβες, πρόσφυγες/προσφύγισες, τυπική γλωσσική εκπαίδευση, προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες, πολυμεσική αφήγηση

## Εισαγωγή<sup>1</sup>

Τα τελευταία χρόνια γίνεται συζήτηση για την αναγκαιότητα μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που θα απαντήσει στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού και πολυγλωσσικού σχολικού περιβάλλοντος (Androulakis et al., 2021). Πτυχή της αποτελεί και ο εντοπι-

<sup>1</sup> Η παρουσιαζόμενη έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας της Σοφίας Αβραμίδου υπό την επίβλεψη της Σοφίας Τσιώλη για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα *Language Education for Refugees and Migrants*. Στο άρθρο παρουσιάζεται μέρος της έρευνας (το ένα από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα) που αφορά στις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες των Αφγανών εφήβων προσφύγων/προσφυγισσών.



σμός των προηγούμενων εμπειριών των (έφηβων) μαθητών/μαθητριών με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία με σκοπό την αξιοποίηση του γλωσσικού και εκπαιδευτικού κεφαλαίου τους (Androulakis et al., 2020· Hos et al., 2019· Uptin et al., 2014). Μια τέτοια προσέγγιση ενδέχεται να οδηγήσει σε περιορισμό της σχολικής διαρροής και άμβλυνση του (γλωσσικού) αποκλεισμού από την τυπική εκπαίδευση (Androulakis et al., 2020· Blommaert, 2010· ΕΕΣΠΠ, 2017· Hos et al., 2019· Magos & Margaroni, 2018· Uptin et al., 2014).

Οι σχετικές έρευνες, ωστόσο, είναι περιορισμένες (He et al., 2015), ειδικά στην περίπτωση της τυπικής εκπαίδευσης (Hos et al., 2019· Uptin et al., 2014) των έφηβων μαθητών/μαθητριών. Παράλληλα, οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών (ανα)γνωρίζουν ότι η εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών αυτών είναι διακεκομμένη (Adoniou, 2018· Δασκαλάκη et al., 2017· ΕΕΣΠΠ, 2017· Waite, 2016) προσπαθώντας –τουλάχιστον στο ελληνικό συγκείμενο– να δημιουργήσουν συνέχειες, δίχως όμως πάντα να φτάνουν σε επιτυχημένα αποτελέσματα (Simopoulos & Alexandridis, 2019). Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και η σίγαση των φωνών τους που ενισχύει την αορατότητα των εμπειριών και των γλωσσών τους (Haile, 2020). Εμπειρίες που συχνά μένουν αόρατες είναι οι προηγούμενες εκπαιδευτικές, ακόμη και γλωσσικές, διαδρομές των μαθητών/μαθητριών τόσο στο συγκείμενο στην Ελλάδα όσο και μέχρι να φτάσουν σε αυτή.

Επιδίωξη της παρουσιαζόμενης έρευνας είναι η αποτύπωση των προηγούμενων εκπαιδευτικών διαδρομών των Αφγανών εφήβων, καθώς και η συμβολή στην ανάκτηση των φωνών τους (Seehawer, 2018) σχετικά με την εκπαίδευση.

### Θεωρητικές αφετηρίες

Η προσφυγικότητα αποτελεί έννοια χωροχρονική και πάντοτε τοποθετημένη εντός οικείων συμφραζομένων (Chossière, 2021· Kallio et al., 2019). Ακόμη περισσότερο, η νομική της διάσταση, αν και σημαντική, δεν είναι εύκολο να φωτίσει ολόπλευρα την προσφυγική εμπειρία. Αντίθετα, μπορεί να γίνει πληρέστερα κατανοητή αναδεικνύοντας συγκεκριμένους χρονοτόπους μέσα στους οποίους εντάσσεται και η εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, οι (Αφγανοί/Αφγανές) έφηβοι/έφηβες πρόσφυγες/προσφύγισες συνιστούν άτομα μεταξύ κινητικότητας και ακινησίας (Lønning, 2020) με δικαιώματα υπό διακύβευση, του δικαιώματος στην εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένου (Adoniou, 2018· Δασκαλάκη et al., 2017), και των γλωσσικών δικαιωμάτων (Tsioli & Androulakis, 2024).

Ένα από τα πιο κεντρικά στοιχεία της προσφυγικότητας ως εμπειρίας έγκειται στην πολυγλωσσία των προσφύγων/προσφυγισσών, για τους οποίους/τις οποίες δεν αποτελεί παρά συνηθισμένη κατάσταση (Wright & Baker, 2017). Μάλιστα, στην προσπάθειά τους για επικοινωνία και εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη αξιοποιούν τα πλεονεκτήματά τους, δηλαδή τα πλούσια γλωσσικά τους ρεπερτόρια (Androulakis et al., 2020). Αν και ερευνητικά τονίζεται η κρισιμότητα του εντοπισμού και της ανάλυσης των γλωσσικών αναγκών και πόρων ατόμων με μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία (βλ. ενδεικτικά Androulakis et al., 2017), αυτά συχνά δεν γίνονται ορατά στις χώρες υποδοχής (Ghadi et al., 2019· Uptin et al., 2014).

Ειδικότερα, το σχολείο γίνεται αντιληπτό και ως γλωσσικός χώρος όπου αλληλεπιδρούν όλες οι γλώσσες, επίσημες και ανεπίσημες, ντόπιες και μη, προσφυγικές, μεταναστευτικές κ.ο.κ. (Schwarzl et al., 2019). Έτσι, πρόκειται για έναν χώρο όπου

εντάσσονται ή αποκλείονται γλώσσες και γλωσσικοί πόροι υπό το πρίσμα της αποαποικιοποίησης [decolonization], δηλαδή της τοποθέτησης εναλλακτικών οπτικών στο επίκεντρο (García, 2019· Said, 1979). Οι επιδιώξεις της παρούσας έρευνας ευθυγραμμίζονται με την προσέγγιση αυτή, η οποία δύναται να ενθαρρύνει την ανάδειξη των προηγούμενων γλωσσικών εκπαιδευτικών διαδρομών αλλά και τη δημιουργία ενός χώρου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι γλώσσες θα εμφανίζονται και θα αξιοποιούνται (Kitsiou et al., 2021· European Center for Modern Languages, 2020–2022) μακριά από την ιδέα της αποικιακής κυριαρχίας (Aman, 2018).

Η θεώρηση του σχολείου ως γλωσσικού χώρου, φυσικά, μπορεί να συμβαδίσει με μια θεώρηση της εκπαίδευσης ως ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους (Blommaert, 2010). Αφορά, δηλαδή, σε μηχανισμό αναπαραγωγής των θέσεων μέσα στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, καθώς και των φορέων που θα τις καταλάβουν και των ιδεολογικών αντιλήψεων που τους αντιστοιχούν στο πλαίσιο της κυρίαρχης ιδεολογίας (Althusser, 2006· Μηλιός, 1993). Υπό αυτήν την έννοια, οι γλωσσικές πολιτικές ή πρακτικές εντός της εκπαίδευσης είναι δυνατόν να λειτουργούν αποκλείοντας ή εξασφαλίζοντας την πειθάρχηση των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν, ενώ και η ίδια η γλώσσα μπορεί να λειτουργεί ως μέσο εξουσίας (Blommaert, 2010). Την ίδια στιγμή, η άνιση κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου διαιωνίζει τις υποκείμενες ανισότητες, ενώ οι πρόσφυγες/προσφύγισες μπορούν να αξιοποιήσουν το πλούσιο γλωσσικό και εκπαιδευτικό τους κεφάλαιο ως κομμάτια του ευρύτερου παζλ του πολιτισμικού κεφαλαίου ώστε να το διευρύνουν (Androulakis et al., 2020).

Από τα παραπάνω ενισχύεται η αναγκαιότητα μιας τέτοιας διερεύνησης και ταυτόχρονα αποτελούν προϋπόθεση για την προσέγγιση της τυπικής (γλωσσικής) εκπαίδευσης μέσα από έναν φακό που προωθεί την ισότιμη πρόσβαση όλων σε μια δίκαιη εκπαίδευση (Grenfell, 2012). Για να συμβεί αυτό είναι σημαντικό, μεταξύ άλλων, οι προηγούμενες εκπαιδευτικές και γλωσσικές εμπειρίες να γίνουν ορατές.

## Μεθοδολογία

Το ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στις προηγούμενες εμπειρίες των Αφγανών εφήβων προσφύγων/προσφύγισας στην τυπική γλωσσική εκπαίδευση μέχρι την άφιξή τους στην Ελλάδα.

Υιοθετήθηκε μια ποιοτική αφηγηματική έρευνα (Bochner & Riggs, 2014) ορμώμενη από μια κονστρουκτιβιστική και μετασχηματιστική θεώρηση (Creswell, 2014). Η έννοια της αποαποικιοποίησης ήταν κομβικού χαρακτήρα υπό την έννοια της ανάδειξης των φωνών των μαθητών/μαθητριών (Seehawer, 2018), καθώς και της προσέγγισης των εμπειριών τους ως πλεονεκτημάτων (Keikelame & Swartz, 2019). Οι βιογραφικές αφηγηματικές συνεντεύξεις (Τσιώλης, 2014) και φωτογραφίες από τους/τη συμμετέχοντες/συμμετέχουσα (Holm, 2014) αποτέλεσαν τα εργαλεία συλλογής δεδομένων με σκοπό τη δημιουργία μιας πολυμεσικής αφήγησης (Chilton & Leavy, 2014· Holm, 2014). Έπειτα, τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω βιογραφικής αφηγηματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2014) και οπτικής ανάλυσης (Riessman, 2008) κατ' αντιστοιχία.

Σχετικά με ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, κεντρική θέση είχαν η ενήμερη συγκατάθεση και η ιδιωτικότητα, αλλά και η ηλικιακή, γλωσσική και πολιτισμική ευαισθησία (López-Zerón et al., 2021). Επιπρόσθετα, δόθηκε προσοχή σε ζητήματα εμπιστευτικότητας σχετιζόμενα με τη χρήση της φωτογραφίας (Brigham & Kharbach, 2020). Αναφορικά με την ταυτότητα της ερευνήτριας, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι

εργάζεται ως εκπαιδευτικός στη Μη Κυβερνητική Οργάνωση (ΜΚΟ), όπου παρακολουθούσαν μαθήματα οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσα. Το γεγονός αυτό βοήθησε την ερευνήτρια να προσεγγίσει τους συμμετέχοντες/συμμετέχουσα λόγω της οικειότητας και της εμπιστοσύνης που ήδη υπήρχε (Jacobsen & Landau, 2003). Οφείλουμε, τέλος, να σημειώσουμε ότι η θεσιακότητα [positionality] των δυο συγγραφέων του άρθρου ευθυγραμμίζεται απόλυτα με την κρισιμότητα της αναγνώρισης και αξιοποίησης του εκπαιδευτικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

| ΨΕΥΔΩΝΥΜΑ | ΦΥΛΟ | ΗΛΙΚΙΑ | ΧΩΡΕΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ                    | ΓΛΩΣΣΕΣ                                                                                 | ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ |
|-----------|------|--------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| Μοχίμπ    | Α    | 18     | Αφγανιστάν, Ιράν, Ελλάδα          | Στα σχολεία: περσικά, αραβικά, ελληνικά, αγγλικά, γερμανικά. Μιλάει επίσης: νταρί       | 5-6                             |
| Ραμές     | Α    | 16     | Αφγανιστάν, Ιράν, Ελλάδα          | Στα σχολεία: νταρί, παστού, αραβικά, αγγλικά, ελληνικά. Μιλάει επίσης: φαρσί/περσικά    | 7                               |
| Ματύν     | Α    | 18     | Ιράν, Ελλάδα                      | Στα σχολεία: φαρσί, αραβικά, αγγλικά, ελληνικά, γερμανικά                               | 8-9                             |
| Μουχτάρ   | Α    | 16     | Ιράν, Ελλάδα                      | Στα σχολεία: φαρσί/περσικά, αραβικά, αγγλικά, ελληνικά, γερμανικά. Μιλάει επίσης: νταρί | 7                               |
| Ρακίφ     | Α    | 18     | Αφγανιστάν, Ιράν, Τουρκία, Ελλάδα | Στα σχολεία: νταρί, αγγλικά, ελληνικά, γερμανικά. Μιλάει επίσης: φαρσί                  | 5                               |
| Χομάιρα   | Θ    | 15     | Ιράν, Τουρκία, Ελλάδα             | Στα σχολεία: περσικά, ελληνικά, αγγλικά, γερμανικά. Μιλάει επίσης: τουρκικά             | 6                               |

Πίνακας 1: Συμμετέχοντες/συμμετέχουσα

Πέντε Αφγανοί έφηβοι πρόσφυγες και μία Αφγανή έφηβη προσφύγισσα (βλ. Πίνακα 1) συμμετείχαν στην έρευνα με προσεκτικά επιλεγμένα ψευδώνυμα. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας οι έφηβοι/έφηβη ήταν μαθητές/μαθήτρια Γυμνασίων και Λυκείων της Θεσσαλονίκης, ενώ παράλληλα παρακολουθούσαν γλωσσικά και άλλα μαθήματα σε ΜΚΟ. Αρκετοί εξ αυτών είχαν επαναλάβει σχολικές τάξεις λόγω των πολλαπλών μετακινήσεων, αλλά και λόγω της έλλειψης ενός κοινού πλαισίου αναγνώρισης προηγούμενων εκπαιδευτικών εμπειριών (Fraser, 2000, όπ. αναφ. στο Webb et al., 2021). Τέλος, οι τάξεις, τις οποίες ολοκλήρωσαν στο Αφγανιστάν ή/και στο Ιράν ποικίλουν από πέντε ως εννιά χρόνια, ενώ κανείς τους δεν είχε σχολική πρόσβαση στην Τουρκία. Καθ' όλη τη διάρκεια των ταξιδιών τους ως και την άφιξή τους στην Ελλάδα, αλλά και πριν από αυτά, εκτέθηκαν σε μια σειρά γλωσσών και ποικιλιών.

### Αποτελέσματα: Βασικά σημεία επιρροής της (γλωσσικής) εκπαίδευσης Η επιρροή του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου

Για να αποτυπώσουμε και να κατανοήσουμε τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες των έφηβων προσφύγων/προσφύγισσας οφείλουμε να αναφερθούμε σε σημεία που, σύμφωνα με τους ίδιους/ίδια, επηρέασαν τις εκπαιδευτικές διαδρομές τους. Έτσι, η επιρροή του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου αναδεικνύεται ιδιαίτέρως στα αποτελέσματα.

Ο Μουχτάρ τονίζει τις δυσκολίες στο Αφγανιστάν και στο Ιράν αντιδιαστέλλοντας τις προς τη ζωή και την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αυτές αναπαρίστανται ως ευκολότερες στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Έτσι, αναφέρει:

And I want to tell that **education in Iran, especially in Afghanistan, is difficult.** [...] And: people here, the students **here in Europe** [...] **They have everything.** [...] Because [...] they have **the chance to learn**, but in Iran or Afghanistan, it's not like this. If you want to learn something, you have to work hard, but here (in Europe) it's easy.

Στο προσκήνιο έρχεται και ο τρόπος συγκρότησης της προσφυγικής ταυτότητας. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται η απόσταση ανάμεσα στον τόπο γέννησης και τη χώρα καταγωγής, όπως η αφγανική καταγωγή, αλλά η γέννηση και η σχολειοποίηση στο Ιράν.

Επιπλέον, γίνεται αναφορά στον πόλεμο και την παιδική εργασία ως εμπόδια για τη συνέχιση της εκπαίδευσης. Μια ακόμη σημαντική πτυχή που αναδείχτηκε ήταν η σχέση πρόσβασης στο σχολείο και νομιμοποιητικών εγγράφων που επιφέρει μια ασταθής ή και ανύπαρκτη πρόσβαση το ιρανικό και τουρκικό σχολείο. Ο Μοχίμπ υποστηρίζει πως “then my school there say (don't) go because **I don't have time my passport.** And then I go to some school for refugee and then study again”.

### Η επιρροή της αρχιτεκτονικής του σχολείου

Βασικό στοιχείο, επίσης, είναι η χωροταξική κατανομή, ο διαχωρισμός μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών με επιπτώσεις στις σχολικές εγκαταστάσεις. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά σε υπαίθριο σχολείο σε επαρχιακή περιοχή του Αφγανιστάν, όπου μετέπειτα χτίστηκε νέο μεγάλο δημοτικό σχολείο, σε αντίθεση με μεγάλες πόλεις, όπου οι εγκαταστάσεις ήταν καλύτερες εξαρχής. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες έχουν πρόσβαση σε διαφορετικής ποιότητας εκπαίδευση.

Ακόμη, αναδεικνύονται τα ποικίλα μεγέθη των τάξεων. Ταυτόχρονα, αρκετά αγόρια που συμμετείχαν στην έρευνα στάθηκαν ιδιαίτερα στα σχολικά θρανία με τρεις μαθητές στο καθένα (Εικόνα 1), ενώ ο Ματύν συνέκρινε την ύπαρξη θρησκευτικών και πολιτικών συμβόλων εντός των σχολικών τάξεων σε Ελλάδα και Ιράν (Εικόνα 2). Παράλληλα, η έμφυλη διάσταση έχει σημαντική θέση στα σχολεία. Στο Αφγανιστάν τα σχολεία ήταν μικτά, αλλά στο Ιράν τα σχολεία χωρίζονταν σε αρρένων και θηλέων και οι μαθητές/μαθήτριες φορούσαν σχολικές στολές.



Εικόνα 1: Η φωτογραφία του Μουχτάρ



Εικόνα 2: Το δίπτυχο του Ματύν

### Οι γλώσσες σχολειοποίησης

Όσον αφορά στις γλώσσες σχολειοποίησης, μία εμφανίζεται ως κυρίαρχη στα σχολεία κάθε χώρας, ενώ το γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών/μαθητριών αυτών ως κυρίως αόρατο. Στο αφγανικό σχολείο, τα νταρί αναπαρίστανται ως η βασική γλώσσα. Αυτό συμβαίνει παρά τη διαθεσιμότητα των παστού ως γλώσσα σχολειοποίησης και την προσφορά άλλων γλωσσικών μαθημάτων, όπως τα μαθήματα αραβικών και αγγλικών.

Στο ιρανικό σχολείο τα περσικά/φαρσί<sup>2</sup> φαίνεται να κυριαρχούν, ενώ τα νταρί να είναι αόρατα, αν και αυτή η διάρθρωση των γλωσσών στο πλαίσιο του σχολικού χώρου δεν αναφέρεται ως σοβαρό πρόβλημα από τους/τη συμμετέχοντες/συμμετέχουσα που γεννήθηκαν στο Ιράν –παρόλο που πρόκειται για μια γλώσσα που πιθανά αξιοποιείται στο οικογενειακό περιβάλλον. Αυτή η στάση ερμηνεύεται ως συνδεδεμένη με τον βαθμό γλωσσικής ένταξης των γεννημένων στο Ιράν συμμετεχόντων και τις ομοιότητες μεταξύ των γλωσσών, στις οποίες και κάνουν αναφορά. Ταυτόχρονα, στο ιρανικό δημοτικό σχολείο αναφέρεται η ύπαρξη μαθήματος θρησκευτικής φύσεως, ίσως Κορανίου, όπου φαίνεται να αξιοποιούνται μερικώς τα αραβικά. Συγκεκριμένα, η Χομάιρα αναφέρεται στην κυριαρχία των περσικών/φαρσί και την προσφορά αραβικών και αγγλικών μαθημάτων μόνο στη Β' Βάθμια: "OK, Iran **doesn't have any teaching any language [...] except the Persian [...]** When you go to the **high school**, they teach you **Arabic and English**, but I didn't go there".

Αναφορικά με τα ίδια τα μαθήματα περσικών/φαρσί και νταρί, η εστίαση στην αφγανική και ιρανική Α/Βάθμια εκπαίδευση εντοπίζεται στην ανάπτυξη γραμματισμού. Αναφέρθηκαν, ακόμη, ασκήσεις γραμματικής, δραστηριότητες με γραπτά κείμενα και η δημιουργική γραφή στο Ιράν. Στις μεγαλύτερες τάξεις η εστίαση φαίνεται να μετατοπίζεται προς μια παλαιότερη γλωσσική ποικιλία με την αξιοποίηση του έπους *Shahnameh*, της ποίησης και ιστοριών από το παρελθόν στο Ιράν και με τη χρήση λεξικών στο Αφγανιστάν. Επιπλέον, ο Ρακίφ αναφέρθηκε σε ιστορικά κυρίως και θρησκευτικά δευτερευόντως θέματα στο μάθημα των νταρί στο Αφγανιστάν, και ο Μοχίμπ σε υποστηρικτικά μαθήματα περσικών/φαρσί τα απογεύματα στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης στο Ιράν. Έτσι, ο Μοχίμπ θυμάται πως "But it's (said) the first my lesson it's uh it's very difficult for me. I can't read it and I can't say something. And then they're help me their give to me some lesson for afternoon".

Τα σχολικά εγχειρίδια των περσικών/φαρσί αποτελούνταν από δύο βιβλία ανάγνωσης και γραφής ανά τάξη. Αυτά φαίνεται να καταπιάνονταν με τα πρώτα στάδια γραμματισμού, ενώ το αναγνωστικό περιελάμβανε ιστορίες για το παρελθόν του Ιράν, θρύλους και βασιλείς και το βιβλίο γραφής αφορούσε τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Ο Μουχτάρ αναφέρει για το βιβλίο ανάγνωσης ότι "One of them was just we read it. [...] It was just a story about past of Iran. [...] about the Kings and princes [...], legends". Η αξιολόγηση των περσικών/φαρσί φαίνεται να πραγματοποιούνταν με την αξιοποίηση τεστ και ορθογραφίας.

Στο αφγανικό σχολείο ως εκτεταμένη αναπαρίσταται η χρήση λεξικών και σε μαθήματα αραβικών και αγγλικών. Απέναντι στα πρώτα οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες έχουν αρνητικές σκέψεις, θεωρώντας τα δύσκολα και μη απαραίτητα μαθήματα, ενώ αναδεικνύεται μια περισσότερο θεωρητική εστίαση στα δεύτερα χωρίς δυνατότητες ανάπτυξης προφορικών δεξιοτήτων.

Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τις γλώσσες με τις οποίες έρχονται σε επαφή κατά τη συνέχεια των διαδρομών τους μέχρι και την Ελλάδα φαίνεται συνεχώς να αναδιαμορφώνουν ένα πολυγλωσσικό ρεπερτόριο εγγραφόμενο κυρίως με θετικό πρόσημο. Συγκεκριμένα, ο Ματύν το θεωρεί δείγμα προσωπικής ανάπτυξης: "I feel good because I everything I learn, I I learned something new and I'm growing with this and:

<sup>2</sup> Επιλέχθηκε η αναφορά σε αυτή τη γλώσσα ως περσικά/φαρσί, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσα χρησιμοποιούσαν και τους δύο αυτούς όρους για να αναφερθούν στην ίδια γλώσσα.

(.) it's so helpful". Στην περίπτωση, βέβαια, της Χομάιρα φαίνεται να έχει δημιουργήσει και δυσκολίες και συγχύσεις. Στα ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζεται και ο ρόλος της μη τυπικής εκπαίδευσης ως συμπληρωματικός προς την τυπική.

### Προς μια αναγνώριση των προηγούμενων εκπαιδευτικών εμπειριών

Επιδιώκοντας, τέλος, να συζητήσουμε όσα αναδείχθηκαν, οφείλουμε αρχικά να εστιάσουμε στην έννοια της προσφυγικότητας σε σχέση με τις προηγούμενες (γλωσσικές) εκπαιδευτικές εμπειρίες. Το νομικό πλαίσιο στο Ιράν –πριν το 2015– και την Τουρκία δημιουργεί σοβαρά προσκόμματα στην ισότιμη σχολική πρόσβαση, ακόμα και απαγορεύοντάς την, για «παράτυπους/παράτυπες» Αφγανούς/Αφγανές πρόσφυγες/προσφύγισες (Shammout & Vandecasteele, 2019). Επιπρόσθετα, το χωρο-χρονικό σημείο συγκρότησης προσφυγικής ταυτότητας επιδρά επάνω στο βίωμα της προσφυγικότητας, η οποία αναδεικνύεται ως πολύπλοκη στην περίπτωση των Αφγανών προσφύγων/προσφυγισσών. Έχουν δηλαδή ήδη μια μεταναστευτική/προσφυγική βιογραφία πριν κληθούν για δεύτερη φορά να μετακινηθούν βίαια προς την Ευρώπη συχνά με «πολλαπλές κατευθύνσεις» (Safri, 2011, όπ. αναφ. στο Crawley & Kaytaz, 2022, σελ. 7). Αυτό επηρεάζει τον τρόπο βίωσης της τυπικής (γλωσσικής) εκπαίδευσης. Κάποιοι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες παρακολουθούν μαθήματα γλώσσας ως δεύτερη, όπως τα περσικά/φαρσί, από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, και παράλληλα εξασκούν την πρώτη τους γλώσσα, δηλαδή τα περσικά/φαρσί ή/και τα νταρί, στο οικογενειακό-φιλικό πλαίσιο. Αυτή η διαδικασία συνεχίζεται στην πορεία της προσφυγικής τους εμπειρίας εμπεριέχοντας και άλλες γλώσσες, όπως τα αγγλικά, τα τουρκικά, τα ελληνικά και τα γερμανικά.

Άλλωστε, η προσφυγικότητα είναι μια έννοια άμεσα συνυφασμένη με τα εκάστοτε συμφραζόμενα (Chossière, 2021· Kallio et al., 2019) που στις συγκεκριμένες περιπτώσεις αφορούν στην ηλικία και την πολλαπλότητα των χωρών-σταθμών. Επίσης, μπορεί να συγκροτείται μέσω διαφορετικών γλωσσών και να επηρεάζεται από διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Η Kamal (2010), μάλιστα, έχει αναφερθεί στα αντικρουόμενα στοιχεία που συγκροτούν τις ταυτότητες των νεαρών Αφγανών προσφύγων/προσφυγισσών στο Ιράν. Συγκροτούνται, λοιπόν, ολόκληρες, όπως τις αποκαλεί ο Maalouf (2000), που αποτελούν τις ιδιαίτερες για τον/την καθένα/καθεμία προσφυγικές ταυτότητες. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι, ακόμη και κατά τη διαμονή τους στην Ελλάδα, κάποιοι/κάποιες πρόσφυγες/προσφύγισες επιδιώκουν μέσα από τις αφηγήσεις τους να αντισταθούν στην ομογενοποίηση των ταυτοτήτων τους με όχημα τον γλωσσικό πλουραλισμό τους (Archakis, 2022).

Κρίσιμα είναι, ακόμη, τα ζητήματα (α)ορατότητας των γλωσσών. Αφενός, αφορά σε ζητήματα γλωσσικής (μη) αναγνώρισης του γλωσσικού κεφαλαίου των Αφγανών εφήβων προσφύγων/προσφυγισσών. Αφετέρου, αφορά σε ζητήματα (α)συνέχειας μεταξύ των επίσημων γλωσσικών εκπαιδευτικών εμπειριών.

Αναφορικά με τη γλωσσική ορατότητα, οι ίδιοι/ίδιες οι Αφγανοί/Αφγανές έφηβοι πρόσφυγες/προσφύγισες έχουν συνείδηση του γλωσσικού πλούτου μόνο μερικώς. Αυτό προκύπτει από το γεγονός πως το προσεγγίζουν σε πρώτο επίπεδο θετικά, αλλά στη συνέχεια ορισμένοι/ορισμένες το προσεγγίζουν αντιφατικά αναφέροντας συγχύσεις, αλλά φτάνοντας και σε σημείο να υποβαθμίζουν όψεις του γλωσσικού ή/και εκπαιδευτικού τους κεφαλαίου προερχόμενου εκτός Ευρώπης. Επιπλέον, η αναφορά σε υποστηρικτικά απογευματινά μαθήματα περσικών/φαρσί στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης στο Ιράν συμβαδίζει με τις αναφορές των Bakhshalizadeh και Moghaddam



(2016) περί εισαγωγικού προγράμματος. Τα μαθήματα των αγγλικών λειτουργούν ως ενδεχόμενη δεξαμενή άντλησης προηγούμενων γνώσεων ώστε να οικοδομηθεί νέα γνώση. Η αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων τονίζεται άλλωστε και από τους Potochnick et al. (2018). Υπάρχουν τουλάχιστον δύο παραδείγματα προσαρμογών (UNICEF, 2015) ή συμπερίληψης στοιχείων των προγραμμάτων σπουδών (Πρόγραμμα Ταχύρρυθμης Μάθησης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2020). Στις περιπτώσεις της γλωσσικής ορατότητας, παρόλο που οι Αφγανοί/Αφγανές έφηβοι/έφηβες πρόσφυγες/προσφύγισες φαίνεται να θεωρούν τις εμπειρίες τους στην τυπική γλωσσική εκπαίδευση κυρίως ως αποσυνδεδεμένες, εμφανίζονται και ορισμένες συνέχειες. Συγκεκριμένα, αυτές μπορούν να αφορούν στις βασικές δεξιότητες γραμματισμού, την ύπαρξη εγχειριδίων ξεχωριστών ανά γνωστικό αντικείμενο και τα μαθήματα αγγλικής γλώσσας.

Σχετικά με τη γλωσσική αορατότητα, η οποία καταλαμβάνει μεγάλο μέρος των αφηγήσεων των εφήβων, γίνεται κατανοητό ότι πρόκειται για πολύγλωσσους/πολύγλωσσες εφήβους/έφηβες χωρίς δυνατότητα πλήρους αξιοποίησης του (πολυ)γλωσσικού τους κεφαλαίου. Σε αυτό το πλαίσιο δύο είναι τα στοιχεία στα οποία αξίζει κανείς να σταθεί. Πρώτον, αναδεικνύεται η λειτουργία της εκπαίδευσης ως ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους (Althusser, 2006), και πιο συγκεκριμένα της γλώσσας εντός του (Blommaert, 2010). Οι σχέσεις εξουσίας που συγκροτούνται μεταξύ (α)όρατων γλωσσών στα συγκεκριμένα σχολεία με συνακόλουθες πρακτικές ένταξης και αποκλεισμού (Schwarzl et al., 2019) αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα εντός αυτής της θεώρησης, με την κάθε γλώσσα και το κάθε γλωσσικό μάθημα να έχουν διαφορετικές λειτουργίες. Συγκεκριμένα, τα νταρί εμφανίζονται ως πλήρως απόντα από το ιρανικό σχολείο με τα περσικά/νταρί να κυριαρχούν εντός του, ενώ τα αραβικά και τα αγγλικά έχουν πολύ συγκεκριμένο χαρακτήρα, διαφορετικό στην κάθε περίπτωση. Στο ελληνικό πλαίσιο, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, το πολυγλωσσικό ρεπερτόριο για το οποίο γίνεται και λόγος, δεν αξιοποιείται. Και στις δύο περιπτώσεις η επίσημη γλώσσα είναι αυτή που κυριαρχεί.

Δεύτερον, στην περίπτωση του Αφγανιστάν εντοπίζεται η επισήμανση της García (2019) πως συχνά ακόμη και τα δίγλωσσα προγράμματα συγκροτούνται στη βάση μονογλωσσικών προσεγγίσεων. Το παράδειγμα του αφγανικής δι/πολύγλωσσας κατεύθυνσης στην τυπική εκπαίδευση είναι χαρακτηριστικό, καθώς παρά τις τότε επίσημες διακηρύξεις (Islamic Republic of Afghanistan, 2004), τα αποτελέσματα συντείνουν στην κυριαρχία των νταρί, όπως άλλωστε υποστηρίζουν και οι Spooner και Nawid (2019).

Στο συγκεκριμένο στην Ελλάδα, η πολυγλωσσία, ακόμη και όταν αυτή προκρίνεται μέσα από πολιτικές και πρακτικές, φαίνεται επίσης να διαμορφώνεται σε μια μονογλωσσική βάση. Μια τέτοια θέαση και αξιοποίηση της πολυγλωσσίας δεν ευνοεί συχνά συμπεριληπτικές πρακτικές και προσεγγίσεις με αποτέλεσμα να συνεχίζουν μαθητές και μαθήτριες να μην έχουν πρόσβαση σε μια ποιοτική εκπαίδευση. Συνολικά, κρίνεται σημαντική η αποτύπωση των προηγούμενων γλωσσικών εμπειριών των μαθητών/μαθητριών τόσο αναφορικά με τις χώρες καταγωγής όσο και με τις χώρες που πέρασαν κατά τη διάρκεια των διαδρομών τους. Μια προσέγγιση της πολυγλωσσίας με όρους αποαποικιοποίησης είναι πιθανό να αναδείξει νέες θεάσεις των γλωσσικών ρεπερτορίων των μαθητών/μαθητριών προσφύγων/προσφυγισσών, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τους τη ρευστότητα των γλωσσών. Μια τέτοια προοπτική μπορεί να βοηθήσει την ίδια τη μαθησιακή διεργασία προς πιο συμπεριληπτικές προσεγγίσεις, καθώς και να ενθαρρύνει διαφορετικές ενοράσεις των γλωσσικών ρεπερτορίων και της προσφυγι-



κής ταυτότητας των μαθητών/μαθητριών προσφύγων/προσφυγισσών.

Είναι κρίσιμο, επομένως, με βάση τα παραπάνω να αναδείξουμε και να νομιμοποιήσουμε τις πολυγλωσσικές φωνές των εφήβων/έφηβης Αφγανών, σε έναν αγώνα που συχνά εκκινεί από τους/τις ίδιους/ίδιες δίχως να ξεχνάμε ότι οι αφηγήσεις τους διαμορφώνονται μέσα από το φίλτρο της Ευρώπης ως χώρου ευκαιριών.

## Βιβλιογραφία

- Adoniou, M. (2018). The prior life experiences of refugee youth. Στο L. Naidoo, J. Wilkinson, M. Adoniou & K. Langat (Επιμ.), *Refugee background students transitioning into higher education: Navigating complex spaces* (σελ. 45–66). Springer.
- Althusser, L. (2006). Ideology and ideological state apparatuses (Notes towards an investigation). Στο A. Sharma & A. Gupta (Επιμ.), *The anthropology of the state: A reader* (σελ. 86–111). Blackwell.
- Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R. & Tsioli, S. (2017). Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: Results from two nationwide projects in Greece. Στο J. Beacco, H. Krumm, D. Little & P. Thalgott (Επιμ.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/ L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research/Les enseignements de la recherche* (σελ. 181–186). De Gruyter Mouton.
- Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R., Liveranou, Z. & Markou, E. (2020). Interviewing as understanding: Principles and modalities for transforming a qualitative research instrument into a stage of the integration process for immigrants. Στο E. Skourtou, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas & P. P. Trifonas (Επιμ.), *Language Diversity in Greece* (σελ. 39–48). Springer.
- Androulakis, G., Filippatou, D., Kitsiou, R., Koutsiouki, M., Malliarou, M., Pantelouka, I-M., Rakitzi, K., Stavrianoudaki, A., Tsioli, S., Taika, V., Valai, F. (2021). *Bottleneck Analysis for Inclusive Education in Greece*. Greek Language and Multilingualism Laboratory, University of Thessaly.
- Archakis, A. (2022). The continuum of identities in immigrant students' narratives in Greece. *Narrative Inquiry*, 32(2), 393–423.
- Bakhshalizadeh, S. & Moghaddam, H. G. (2016). Islamic Republic of Iran. Στο I. V. S. Mullis, M. O. Martin, S. Goh & C. Prendergast (Επιμ.), *PIRLS 2016 Encyclopedia: Education policy and curriculum in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Bochner, A. P. & Riggs, N. A. (2014). Practicing narrative inquiry. Στο P. Leavy (Επιμ.), *The Oxford handbook of qualitative research* (σελ. 195–222). Oxford University Press.
- Brigham, S. M. & Kharbach, M. (2020). Ethical issues in a participatory photography research project involving youth with refugee experience. Στο Dodd, S. (Επιμ.), *Ethics and integrity in visual research methods: Advances in research ethics and integrity* (σελ. 153–170). Emerald Publishing.
- Chilton, G. & Leavy, P. (2014). Arts-based research practice: Merging social research and the creative arts. Στο P. Leavy (Επιμ.), *The Oxford handbook of qualitative research* (σελ. 403–422). Oxford University Press.
- Chossière, F. (2021). Refugeeeness, sexuality, and gender: Spatialized lived experiences of intersectionality by queer asylum seekers and refugees in Paris. *Frontiers in human dynamics*, 3, Article 634009.  
<https://doi.org/10.3389/fhumd.2021.634009>.
- Crawley, H., & Kaytaz, E. (2022). Between a rock and a hard place: Afghan migration to Europe from Iran. *Social Inclusion*, 10(3), 4–14.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Δασκαλάκη, Ε., Τσιώλη, Σ. & Ανδρουλάκης, Γ. (2017). Project PRESS: Εθνογραφικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα. *Πρακτικά 9ου διεθνούς συνεδρίου για την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 9, 19–33. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1352>.
- European Center for Modern Languages. (2020–2022). *Resources for assessing the home language competences of migrant pupils*. CoE. Προσελάστηκε στις 23 Μαΐου 2023 στο <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/ResourceSforassessingthehomelanguagecompetencesofmigrantpupils/tabid/4297/Default.aspx>.
- Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών Προσφύγων. (2017). *Το έργο της εκπαίδευσης προσφύγων*. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ελληνική Δημοκρατία.
- García, O. (2019). Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages: Implications for education. Στο D. Macedo (Επιμ.), *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages* (σελ. 152–168). Routledge.
- Ghadi, N., Massing, C., Kikulwe, D. & Giesbrecht, C. (2019). Language and identity development among Syrian adult refugees in Canada: A bourdieusian analysis. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 71–88.
- Grenfell, M. (2012). Bourdieu, language, and education. Στο M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell & B. Street (Επιμ.), *Language, ethnography, and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu* (σελ. 50–70). Routledge.
- Haile, S. (2020). Voices to be heard?: Reflections on refugees, strategic invisibility and the politics of voice. Στο E. Fiddian-Qasmiyeh (Επιμ.), *Refuge in a Moving World: Tracing refugee and migrant journeys across disciplines* (σελ. 32–40). UCL Press.
- He, Y., Bettez, S. C. & Levin, B. B. (2015). Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants. *Urban Education*, 52(8), 957–985.
- Holm, G. (2014). Photography as a research method. Στο P. Leavy (Επιμ.), *Handbook of arts-based research* (σελ. 380–402). Guilford Press.
- Hos, R., Murrey-Johnson, K. & Correia, A. (2019). Cultivating capital for high school newcomers: A case study of an urban newcomer classroom. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(1), 101–116. <https://doi.org/10.29333/ejecs/233>.
- Islamic Republic of Afghanistan. (2004). *The constitution of the Islamic Republic of Afghanistan*. IRA.
- Jacobsen, K. & Landau, L. B. (2003). The dual imperative in refugee research: Some methodological and ethical considerations in social science research on forced migration. *Disasters*, 27, 185–206.
- Kallio, K. P., Hakli J. & Pascucci, E. (2019). Refugeeeness as political subjectivity: Experiencing the humanitarian border. *Politics and Space*, 37(7), 1258–1276.
- Kamal, S. (2010). Afghan refugee youth in Iran and the morality of repatriation. Στο D. Chatty (Επιμ.), *Deterritorialized youth: Sahrawi and Afghan refugees at the margins of the Middle East* (σελ. 183–212). Berghahn Books.

- Keikelame, M. J. & Swartz, L. (2019). Decolonising research methodologies: Lessons from a qualitative research project, Cape Town, South Africa. *Action*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/16549716.2018.1561175>.
- Kitsiou, R., Tsioli, S., Androulakis, G. & Alibrahim, I. (2021). Experiences, challenges and potential of implementing a participatory approach to designing educational material for and with refugee women in Greece. Στο L. Mary, A. Krüger & A. Young (Επιμ.), *Migration, Multilingualism and Education: Critical Perspectives on Inclusion* (σελ. 149–168). Multilingual Matters.
- Lønning, M. N. (2019). Layered journeys: Experiences of fragmented journeys among young Afghans in Greece and Norway. *Journal of Refugee Studies*, 33(2), 316–334.
- López-Zerón, G., Bilbao-Nieva, M. I. & Clements, K. A. V. (2021). Conducting member checks with multilingual research participants from diverse backgrounds. *Journal of Participatory Research Methods*, 2(2). <https://doi.org/10.35844/001c.24412>.
- Maalouf, A. (2000). *In the Name of Identity: Violence and the Need to Belong*. Penguin Books.
- Μηλιός, Γ. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Κριτική.
- Magos, K. & Margaroni, M. (2018). The importance of educating refugees. *Global Education Review*, 5(4), 1–6.
- Potochnick, S. (2018). The academic adaptation of immigrant students with interrupted schooling. *American Educational Research Journal*, 55(4), 859–892.
- Πρόγραμμα Ταχύρρυθμης Μάθησης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. (2020). Το έργο. Προσπελάστηκε στις 23 Μαΐου 2023 στο <https://alp.teach4integration.gr/to-ergo/>.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE.
- Schwarzl, L., Vetter, E. & Janík, M. (2019). Schools as linguistic space: Multilingual realities at schools in Vienna and Brno. Στο A. Kostoulas (Επιμ.), *Challenging Boundaries in Language Education* (σελ. 211–28). Springer.
- Seehawer, M. K. (2018). Decolonising research in a Sub-Saharan African context: Exploring Ubuntu as a foundation for research methodology, ethics and agenda. *International Journal of Social Research Methodology*, 21(4), 453–466.
- Shammout, R. & Vandecasteele, O. (2019). Inter-sectoral cooperation for Afghan refugee education in Iran. *Forced Migration Review*, 60, 61–64.
- Simopoulos, G. & Alexandridis, A. (2019). Refugee education in Greece: integration or segregation?. *Forced Migration Review*, 60, 27–29.
- Spooner, B. & Nawid, S. (2018). Language education policy in Afghanistan. Στο A. Kirkpatrick & A. J. Liddicoat (Επιμ.), *The Routledge International Handbook of Language Education Policy in Asia* (σελ. 429–441). Routledge.
- Tsioli, S. & Androulakis, G. (2024). Conceptualising children's linguistic rights in formal education in Greece. *Applied Linguistics Review*, 16(3), 1429–1448.
- Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Κριτική.

- UNICEF. (2015). *Curriculum, accreditation and certification for Syrian Children in Syria, Turkey, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt* (Regional study). UNICEF. Προσπελάστηκε στις 23 Μαΐου 2023 στο [https://www.unicef.org/mena/media/6751/file/Curriculum, Accreditation and Certification for Syrian Children\\_EN \(UNICEF, 2015\).pdf](https://www.unicef.org/mena/media/6751/file/Curriculum, Accreditation and Certification for Syrian Children_EN (UNICEF, 2015).pdf).
- Uptin, J., Jan Wright, J. & Harwood, V. (2016). Finding education: Stories of how young former refugees constituted strategic identities in order to access school. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 598–617.
- Waite, D. (2016). The where and what of education today: A leadership perspective. *International Journal of Leadership in Education*, 19, 101–109.
- Webb, S., Dunwoodie, K., Wilkinson, J. Macaulay, L., Reimer, K. & Kaukko, M. (2021). Recognition and precarious mobilities: The experiences of university students from a refugee background in Australia. *International Review of Education*, 67, 871–894.
- Wright, W. E. & Baker, C. (2017). Key concepts in bilingual education. Στο O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Επιμ.), *Bilingual and multilingual education* (σελ. 65–79). Springer.



# «Ασφαλή» περιβάλλοντα και γλωσσική εκμάθηση για γυναίκες με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Ευανθία Καρακατσάνη & Ευαγγελία Πολυμενάκου

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μελέτη περίπτωσης που εξέτασε τις δυναμικές επικοινωνίας κατά τη διάρκεια διαδικτυακών μαθημάτων ελληνικών για ενήλικες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, σε ένα πλαίσιο μη τυπικής εκπαίδευσης. Η παρουσίαση εστιάζει στις πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητριών και στο πώς αυτές σχετίζονται με την επικοινωνία κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, εξετάζει την πιθανή σχέση αυτής της επικοινωνίας με τη βελτίωση της γλωσσικής εκμάθησης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν τον Δεκέμβριο του 2021 μέσω παρατήρησης μαθημάτων και ημιδομημένων συνεντεύξεων με τις συμμετέχουσες μαθήτριες και την εκπαιδευτικό τους. Από την έρευνα προέκυψε ότι υπήρχαν αρκετά κοινά σημεία ανάμεσα στις πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητριών, τα οποία σχετίζονταν με τις εμπειρίες που είχαν ως γυναίκες μεταναστευτικού υποβάθρου. Είχε δημιουργηθεί ένα αίσθημα συλλογικότητας και αλληλοκατανόησης, χάρη στο κλίμα που καλλιεργούσε η εκπαιδευτικός αλλά και στα κοινά σημεία ανάμεσα στις μαθήτριες, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πλούσιας επικοινωνίας ανάμεσά τους που τους επέτρεπε να ξεπερνούν τις προκλήσεις που προέκυπταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν στην προώθηση και βελτίωση της γλωσσικής εκμάθησης και οι μαθήτριες ένιωθαν ενθαρρυμένες και κινητοποιημένες για να συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι χρησιμοποιώντας την ελληνική γλώσσα στις καθημερινές τους συναναστροφές. Συνεπώς, όταν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο γυναικών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αξιοποιούνται τόσο τα διαφορετικά όσο τα πιθανά κοινά τους χαρακτηριστικά, η πλούσια επικοινωνία που προκύπτει συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος που προωθεί την εκμάθηση των ελληνικών και εντέλει ενδυναμώνει τις γυναίκες.



## Λέξεις-κλειδιά:

Πολιτισμική ταυτότητα, διαπολιτισμική επικοινωνία, online εκμάθηση ελληνικών, ενήλικοι μετανάστες και πρόσφυγες

## Γυναίκες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και εκμάθηση των ελληνικών ως Γ2

Η κεντρική ιδέα για την υλοποίηση της μεταπτυχιακής έρευνας που παρουσιάζεται (Karakatsani, 2022) προέκυψε από το γεγονός ότι από το ξεκίνημα της επονομαζόμενης «Προσφυγικής Κρίσης» το 2015 (Σούζας και συν., 2021, σελ. 25–26) έως την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και παρουσίασής της, πάνω από 150.000 πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο ζουν στην Ελλάδα με κύριες χώρες καταγωγής τη Συρία, το Αφγανιστάν και πρόσφατα την Ουκρανία (UNHCR, 2022). Δίπλα σε αυτούς βρίσκεται και

ένας μεγάλος αριθμός κατοίκων μεταναστευτικής –αλλά όχι απαραίτητα προσφυγικής– προέλευσης προερχόμενοι κυρίως από βαλκανικές χώρες. Η εκμάθηση των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα (εφεξής «Γ2») είναι ένα ζήτημα θεμελιώδους σημασίας για όλους αυτούς τους ανθρώπους –στους οποίους εφεξής θα αναφερόμαστε με τον όρο «μετανάστης» ως υπερκείμενη κατηγορία (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σελ. 34)– καθώς αποτελεί ένα σημαντικό βήμα συμπερίληψής τους στην ελληνική κοινωνία, όπως ισχύει άλλωστε και για κάθε άνθρωπο με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νέο περιβάλλον που βρίσκεται (Krumm & Pultzer, 2008· European Commission, 2020).

Μια ιδιαίτερη κατηγορία ανθρώπων με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελούν οι γυναίκες, καθώς αντιμετωπίζουν προκλήσεις στη διαδικασία ένταξης εξαιτίας τόσο του μεταναστευτικού τους υποβάθρου όσο και του φύλου τους (WIDHT, 2021). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες αναμένεται να συνδυάζουν οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, μιας και η ευθύνη της φροντίδας των μελών της οικογένειας βαρύνει κατά κύριο λόγο αυτές. Επίσης, η μεταναστευτική καταγωγή είναι πιθανό να επιδεινώσει ακόμη περισσότερο την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των γυναικών, καθώς τα γλωσσικά εμπόδια ή η έλλειψη γνώσεων σχετικά με τα δικαιώματά τους μπορεί να εμποδίσουν την πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας, σε ευκαιρίες μάθησης, στη φροντίδα των παιδιών και σε μια σειρά άλλων υπηρεσιών (WIDHT, 2021). Επίσης χρειάζεται να μάθουν ελληνικά για να επιλύσουν ζητήματα διαμονής και να διασφαλίσουν το νομικό καθεστώς παραμονής τους στη χώρα (WIDHT, 2021). Τέλος, χρειάζεται να αναγνωρίσουν τα πτυχία τους που απέκτησαν στις χώρες καταγωγής τους καθώς συχνά αποθαρρύνονται να μπουν σε μια τέτοια διαδικασία είτε για γραφειοκρατικούς λόγους, είτε εξαιτίας περιορισμένης γνώσης της ελληνικής γλώσσας (Vougioukas & Liapi, 2013).

Οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις αποτελούν τα βασικά μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που παρέχουν μαθήματα ελληνικών ως Γ2 σε ενήλικες μετανάστες και πρόσφυγες. Αυτά τα μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης δίνουν την ευκαιρία σε γυναίκες με μεταναστευτικό υπόβαθρο να έχουν ένα ασφαλές περιβάλλον επικοινωνίας και μάθησης όπου μοιράζονται τις εμπειρίες τους και αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους (WIDHT, 2021).

Οι συγκεκριμένες τάξεις ενηλίκων λειτουργούν ως κυψέλες ανθρώπων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η διδασκαλία και η εκμάθηση των ελληνικών ως Γ2, μπορεί να αποδειχθεί σε πολλές περιπτώσεις μια απαιτητική διαδικασία για τον/την εκπαιδευτικό ανάλογα με την κουλτούρα της χώρας καταγωγής των μαθητών και μαθητριών (Kantzou et al., 2017). Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η επικοινωνία λαμβάνει χώρα μεταξύ μαθητών που από τη μία, έχουν πιθανώς κοινά βιώματα και χαρακτηριστικά, όντας μεταναστευτικής προέλευσης, ενδεχομένως από την ίδια χώρα καταγωγής από την άλλη, σίγουρα διαφέρουν σε πολλά σημεία ως μοναδικά όντα με τη δική τους ξεχωριστή βιογραφία (Holliday, 2010).

Εξαιτίας της πανδημίας Covid-19, αναδιαμορφώθηκε η λειτουργία των μαθημάτων σε διαδικτυακή μορφή και οι ευάλωτοι πληθυσμοί μαθητών και μαθητριών αντιμετώπισαν μια διπλή πρόκληση: την προσαρμογή τους σε μια νέα εκπαιδευτική κουλτούρα και σε μια νέα μορφή επικοινωνίας (Chatzikranioti, 2021). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες αντιμετώπισαν δυσκολίες εξαιτίας της περιορισμένης πρόσβασης στο διαδίκτυο και της έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού, καθώς χρησιμοποιούσαν κυρίως τα κινητά τους τηλέφωνα για να συμμετέχουν στα μαθήματα.



## Πολιτισμική ταυτότητα, επικοινωνία και γλωσσική εκμάθηση στη διαδικτυακή τάξη

Όπως αναφέρθηκε, οι τάξεις ενηλίκων μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελούν κυψέλες ανθρώπων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Η ταυτότητα κάθε ατόμου είναι ρευστή και έχει πολλές διαστάσεις. Διαστάσεις οι οποίες μεταβάλλονται μέσα στον χρόνο ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν και στις οποίες εκτίθεται καθένας και καθεμιά (Holliday, 2010). Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς μας διαδραματίζουν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες μπορούν είτε να ισχυροποιήσουν είτε να εξασθενήσουν ορισμένες από αυτές τις διαστάσεις (Μάγος, 2022). Ανάλογα με τον βαθμό ταύτισης και την αίσθηση του ανήκειν σε διάφορες κοινωνικές συλλογικότητες δημιουργείται η πολιτισμική ταυτότητα ενός ατόμου, είτε πρόκειται για συλλογικότητες που μπορεί να βοηθούν σύμφωνα με τον διαχωρισμό του Holliday (1999) ως «μικρές κουλτούρες» [small culture], όπως το φύλο, η μεταναστευτική βιογραφία, η θρησκεία κ.λπ., είτε για «μεγάλες κουλτούρες» [large culture], όπως η εθνική κουλτούρα βάσει της χώρας καταγωγής. Οι πολιτισμικές πραγματικότητες στις οποίες έχει εκτεθεί ένα άτομο και η προσωπική πορεία ζωής του, με άλλα λόγια, χρησιμοποιούνται ως μια «δεξαμενή» στοιχείων τα οποία διαμορφώνουν την πολιτισμική του ταυτότητα (Holliday, 2010).

Με αυτή την έννοια, οι γυναίκες με μεταναστευτική εμπειρία αφενός, έχουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους, ιδίως αν προέρχονται από την ίδια χώρα καταγωγής, αφετέρου, βιώνουν και συνδιαμορφώνουν πολλές πολιτισμικές πραγματικότητες ταυτόχρονα. Αυτές οι πραγματικότητες σχετίζονται τόσο με τη χώρα καταγωγής, όσο και με τη χώρα μετανάστευσης των γυναικών και συνθέτουν τις ξεχωριστές πολιτισμικές τους ταυτότητες (Holliday, 2010· Μάγος, 2022). Συνεπώς, μέσα σε μια τάξη ενήλικων μαθητριών μεταναστριών στην Ελλάδα, συναντιούνται, αλληλεπιδρούν και συνδιαμορφώνονται οι δυναμικές, ρευστές και συνεχώς μεταβαλλόμενες πολιτισμικές τους ταυτότητες.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, η επικοινωνία που διαμείβεται ανάμεσα στις γυναίκες μέλη αυτής της ανομοιογενούς και πολύπλοκης ομάδας, οι οποίες χρησιμοποιούν τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια –συμπεριλαμβανομένων των ελληνικών– για να γίνουν κατανοητές, μπορεί να χαρακτηριστεί ως «διαπολιτισμική». Σε αυτό το πλαίσιο αλληλεπιδρούν ως άνθρωποι με διαφορετικές οπτικές θέασης του κόσμου και κουλτούρες (Hendrix & Moore, 2017), και συναντούμε διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και μάθησης που σχετίζονται και με αυτές τις πολιτισμικές διαφορές (Yang et al., 2010).

Σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον η διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να περιλαμβάνει γλωσσικές και λεξικές παρανοήσεις, τις οποίες πρωτίστως ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αναγνωρίσει και να επιλύσει προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική επικοινωνία και μάθηση (Scheu & Sanchez, 2002). Εφόσον πρόκειται για διαδικτυακή τάξη, σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, η συχνή έλλειψη εξωγλωσσικών στοιχείων, δηλαδή μη λεκτικών στοιχείων επικοινωνίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, γεγονός που μπορεί να δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (Sadykova & Meskill, 2019).

Σε ένα δεύτερο, βαθύτερο επίπεδο, η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν νοείται μόνο ως περιγραφική έννοια αλλά ως εμπειρία που φέρνει κοντά, ενώνει ισότιμα και μετασχηματίζει τους κοινωνούς της (Piller, 2017). Καθώς έχει διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες μαθήτριες επιτυγχάνουν πλούσια κοινωνική αλληλεπίδραση όταν συμμετέχουν σε

ένα διαδικτυακό μάθημα ενεργά, συνδυάζοντας τη μάθηση με τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (Rovai & Baker, 2005), στην παρούσα έρευνα οι διαδικτυακές τάξεις των συμμετεχουσών μαθητριών μελετήθηκαν ως πλαίσια όπου συντελούνται δυνάμει τέτοιες διαπολιτισμικές συναντήσεις, δηλαδή εμπειρίες που προάγουν το σεβασμό, την αλληλοκατανόηση και την αλληλοβοήθεια και επομένως, τη διαπολιτισμικότητα (Holmes et al., 2015· Byram, 2021).

Με βάση όλα τα παραπάνω, προέκυψε ένας βασικός προβληματισμός σχετικός με το τρίπτυχο πολιτισμική ταυτότητα–επικοινωνία–γλωσσική εκμάθηση. Σκοπός της έρευνας ήταν η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σχετίζονται με τη μεταξύ τους επικοινωνία στα πλαίσια ενός διαδικτυακού μαθήματος –με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις που αυτό φέρει– και αν και πόσο αυτή η επικοινωνία σχετίζεται με τη γλωσσική εκμάθηση των ελληνικών ως Γ2. Τα ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάζονται διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Πώς οι πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητριών σχετίζονται με την επικοινωνία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;
2. Ποια είναι η πιθανή σχέση αυτής της επικοινωνίας με τη βελτίωση της γλωσσικής εκμάθησης;

## Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκε μια ποιοτική έρευνα (Karakatsani, 2022), με μελέτη περίπτωσης μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, οι οποίοι μαθαίνουν ελληνικά ως Γ2 στη Μη Κυβερνητική Οργάνωση Caritas Hellas και συγκεκριμένα στο «Κοινωνικό Κέντρο» της οργάνωσης στο κέντρο της Αθήνας. Εκεί προσφέρονταν διαδικτυακά μαθήματα ελληνικών με σκοπό να ενισχύσουν τη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι και την ενδυνάμωση των ωφελούμενων, συνεισφέροντας έτσι στην κοινωνική τους ένταξη στην τοπική κοινωνία. Τα μαθήματα πραγματοποιούνταν μέσω της εφαρμογής Zoom και οι μαθήτριες με την εκπαιδευτικό τους χρησιμοποιούσαν και την εφαρμογή WhatsApp για ομαδική επικοινωνία ανά τμήμα εκτός μαθήματος.

Οι συμμετέχουσες ήταν οκτώ γυναίκες: επτά μαθήτριες –τέσσερις από ένα τμήμα επιπέδου B1 και τρεις από ένα τμήμα B2– και η εκπαιδευτικός που δίδασκε και στα δύο αυτά τμήματα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, το εύρος της ηλικίας των μαθητριών κυμαινόταν από 33 έως 43 έτη. Στην πλειοψηφία τους ήταν έγγαμες, απόφοιτοι δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και άνεργες. Ως προς τις χώρες καταγωγής, τρεις μαθήτριες προέρχονταν από την Αλβανία, τρεις από την Τουρκία και τρεις από το Ιράν. Παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικών ως Γ2 σε διαδικτυακό περιβάλλον από δύο μήνες έως δύο χρόνια. Η κύρια γλώσσα διεξαγωγής του μαθήματος ήταν τα ελληνικά. Χρησιμοποιούνταν, επίσης, τα αγγλικά στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητριών όταν υπήρχε δυσκολία κατανόησης και οι μητρικές γλώσσες ομόγλωσσων μαθητριών, όπως τα Αλβανικά, για τη μεταξύ τους επικοινωνία.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω μη συμμετοχικών, ελεύθερων παρατηρήσεων (Thomas, 2021) και ημιδομημένων συνεντεύξεων (Patton, 2002). Αναλύθηκαν επαγωγικά με τη χρήση ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Elo & Kyngas, 2008), στο πλαίσιο της οποίας κωδικοποιήθηκαν με ανοιχτό κώδικα και κατηγοριοποιήθηκαν.

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ήταν ανοιχτού τύπου. Οι συνεντεύξεις με τις μαθήτριες πραγματοποιήθηκαν στα ελληνικά καθώς το επίπεδο τους το επέτρεπε, αν

και είναι σημαντικό να αναγνωριστούν οι πιθανοί περιορισμοί στη χρήση της γλώσσας και στην ευχέρεια έκφρασης που μπορούν να προκύψουν όταν δεν χρησιμοποιείται η κύρια γλώσσα των συμμετεχόντων σε ένα ερευνητικό πλαίσιο (Holmes et al., 2016). Τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των συμμετεχουσών διατηρήθηκαν αυτούσια χωρίς επεμβάσεις και διορθώσεις από την ερευνήτρια.

Αρχικά, έλαβαν χώρα δύο πρώτες παρατηρήσεις (Π1, Π2, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2) διαδικτυακών μαθημάτων μέσω Zoom και κρατήθηκαν σημειώσεις κατά τη διάρκειά τους. Ακολούθησαν δύο συνεντεύξεις (Εκπ. Σ1, Εκπ. Σ2) με την εκπαιδευτικό –μία για το κάθε τμήμα– αμέσως μετά το πέρας των μαθημάτων. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικές συνεντεύξεις, μία με κάθε μαθήτρια μέσω της εφαρμογής WhatsApp και τέλος, οι δεύτερες παρατηρήσεις (Π3, Π4) των μαθημάτων και των δύο τμημάτων. (Πίνακας 2).

| ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΩΝ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ                               |                                                  |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Ηλικία                                                       | 33-43 ετών                                       |
| Οικογενειακή κατάσταση                                       | 6 παντρεμένες<br>1 ανύπαντρη                     |
| Εκπαιδευτικό επίπεδο                                         | 4 απόφοιτοι πανεπιστημίου<br>3 απόφοιτοι λυκείου |
| Επαγγελματική κατάσταση                                      | 5 άνεργες<br>2 εργαζόμενες                       |
| Χώρα καταγωγής                                               | 3 Αλβανία<br>3 Τουρκία<br>1 Ιράν                 |
| Προσφυγικό υπόβαθρο                                          | 3 δικαιούχοι πολιτικού ασύλου                    |
| Χρόνια διαμονής στην Ελλάδα                                  | 3,5-15                                           |
| Διάρκεια εκμάθησης ελληνικών ως Γ2 σε διαδικτυακό περιβάλλον | 2 μήνες-2 χρόνια                                 |

Πίνακας 1: Προφίλ συμμετεχουσών μαθητριών

|        |                                                                   |
|--------|-------------------------------------------------------------------|
| Π1, Π2 | Πρώτες παρατηρήσεις κάθε τμήματος (επιπέδου Β1 & Β2 αντίστοιχα)   |
| Π3, Π4 | Δεύτερες παρατηρήσεις κάθε τμήματος (επιπέδου Β1 & Β2 αντίστοιχα) |
| Εκπ Σ1 | Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό για το τμήμα Β2                    |
| Εκπ Σ2 | Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό για το τμήμα Β1                    |
| ΙΣ     | Συνέντευξη Isra                                                   |
| ΕΣ     | Συνέντευξη Elira                                                  |
| ΥΣ     | Συνέντευξη Yeta                                                   |
| ΒΣ     | Συνέντευξη Blerta                                                 |
| ΝΣ     | Συνέντευξη Nehir                                                  |

Πίνακας 2: Αναφορές/Συντομεύσεις

## Ευρήματα

Σε αυτή την ενότητα παρατίθενται τα κύρια ευρήματα της έρευνας. Η πρώτη υποενότητα αφορά σε ευρήματα που σχετίζονται με την πολιτισμική ταυτότητα και την επικοινωνία μέσα στη διαδικτυακή τάξη (ερευνητικό ερώτημα 1) και η δεύτερη υποενότητα σε ευρήματα που σχετίζονται με την επικοινωνία και τη γλωσσική εκμάθηση (ερευνητικό ερώτημα 2).

### Πολιτισμική ταυτότητα και επικοινωνία

Από τα δεδομένα προέκυψε ότι υπήρχε ένας μεγάλος βαθμός ομοιογένειας ανάμεσα στις συμμετέχουσες μαθήτριες ως προς διάφορες πλευρές της πολιτισμικής τους ταυτότητας και ότι αυτή η ομοιογένεια συνέβαλε θετικά στη μεταξύ των μαθητριών επικοινωνία. Οι κοινές εμπειρίες που είχαν οι συμμετέχουσες ως γυναίκες, μητέρες και σύζυγοι, υπεύθυνες για το σπίτι και την οικογένεια, ενώ παράλληλα ήταν μαθήτριες ελληνικών ως Γ2, τις έφερνε πιο κοντά, σύμφωνα με τα λεγόμενα της Nehir στη συνέντευξη μαζί της (ΝΣ). Όπως ανέφερε, «έχω τρία παιδιά και άλλες μαθήτριες έχει δύο παιδιά και έχεις δουλειά στο σπίτι πολλές αλλά δε διαβάζω περισσότερο στο σπίτι αλλά νομίζω είμαστε το ίδιο» (ΝΣ). Επίσης, όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις υπήρχαν κι άλλα κοινά στοιχεία ανάμεσά τους: οι περισσότερες από τις μαθήτριες ήταν άνεργες, τέσσερις ήταν κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις χώρες καταγωγής τους και πέντε από αυτές παρακολουθούσαν μαθήματα ελληνικών για μεγάλο διάστημα. Περαιτέρω, παρατηρήθηκε ότι είχαν ένα κοινό αίσθημα ευγένειας, αίσθημα σεβασμού του χρόνου και ακρίβειας, καθώς και αίσθημα εκτίμησης απέναντι στην εκπαιδευτικό τους και στο έργο της (Π1, Π2, Π3, Π4).

Αυτή η ομοιογένεια συνέβαλε θετικά στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητριών (ΕκπΣ1, ΕκπΣ2, ΒΣ). Οι κοινές εμπειρίες των συμμετεχουσών συνέβαλαν στην ύπαρξη ενός θετικού εκπαιδευτικού κλίματος κατά τη διάρκεια του διαδικτυακού μαθήματος. Κάτι που επιβεβαίωσε τόσο η εκπαιδευτικός στη συνέντευξή της (ΕκπΣ1, ΕκπΣ2), «ένα κλίμα φιλικό θα έλεγα και ζεστό για τους μαθητές» (ΕκπΣ1), όσο και η Yeta, «Η επικοινωνία μας με τα άλλα τα κορίτσια, με τα άλλα τις συμμαθήτριες είναι πολύ καλή... γίνεται μια ωραία σχέση και έχουμε μια ωραία επικοινωνία μεταξύ μας» (ΥΣ).

Επίσης, οι μαθήτριες που ζούσαν στην Ελλάδα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα έτειναν να επικοινωνούν περισσότερο στα πλαίσια του μαθήματος. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό (ΕκπΣ1), ο μεγαλύτερος βαθμός ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία διευκόλυνε τις μαθήτριες στην επικοινωνία καθώς είχαν περισσότερα κοινά μεταξύ τους βιώματα να μοιραστούν και ένιωθαν πιο άνετα μπροστά στις συμμαθήτρίες τους να το κάνουν:

[...] η επικοινωνία είναι και εκεί θα έλεγα αρκετά καλή... οι κυρίες που είναι από την Αλβανία ζουν στην Ελλάδα πάνω από 10-15 χρόνια οπότε έχουν εντυφώσει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ελληνική κουλτούρα και η επικοινωνία μαζί τους είναι πραγματικά πολύ εύκολη. (ΕκπΣ1)

Επίσης, όπως ανέφερε η εκπαιδευτικός (ΕκπΣ1), οι μαθήτριες που είχαν κοινή χώρα καταγωγής είχαν την τάση να έχουν φιλικότερες σχέσεις μεταξύ τους και να επικοινωνούν περισσότερο κατά τη διάρκεια του διαδικτυακού μαθήματος, μιας και είχαν διαπροσωπικές σχέσεις στην καθημερινότητά τους.

[...] η επικοινωνία είναι πολύ καλή γιατί υπάρχει και σχέση και έξω από το μάθημα και με τις μαθήτριες μεταξύ τους, κυρίως αυτές που είναι από την ίδια χώρα, οι οποίες πάλι και αυτές είναι φίλες... οπότε υπάρχει ένα καλό κλίμα και μεταξύ τους αλλά και μεταξύ μας.

Τέλος, παρατηρήθηκε (Π1, Π2) πως κάποιες μαθήτριες έπαιρναν τον λόγο πιο συχνά από δική τους πρωτοβουλία, χωρίς να πρέπει να προηγηθεί παρότρυνση της εκπαιδευτικού. Η Elira, για παράδειγμα, συνήθιζε να μεσολαβεί για να εξηγήσει το μάθημα στις συμμαθήτριάς της –είτε στα ελληνικά, είτε στα αλβανικά– παίρνοντας μόνη της τον λόγο κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Π2). Αρχικά, η εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε ότι αυτό το κάνουν όσες μαθήτριες έχουν καλύτερο επίπεδο ελληνικών ως Γ2 (ΕκπΣ1), στη συνέχεια όμως, το συνέδεσε με τον χαρακτήρα τους:

[...] ή ενδεχομένως και κάποιες που είναι ο χαρακτήρας τους να εκφράζονται πιο πολύ ή να μιλάνε πιο πολύ και αυτές παίρνουν ίσως και πιο συχνά τον λόγο μόνες τους... έχει να κάνει και με τον χαρακτήρα τους, πόσο άνετες είναι, πόσο εξωστρεφείς. (ΕκπΣ1)

### Επικοινωνία και γλωσσική εκμάθηση

Στο πλαίσιο του μαθήματος και μέσω των εκπαιδευτικών εγχειριδίων τα οποία χρησιμοποιούσε, η εκπαιδευτικός αναφερόταν σε ελληνικά έθιμα και συνήθειες. Με αφορμή τα παραπάνω, προέτρεπε τις μαθήτριες να μοιραστούν στοιχεία της κουλτούρας τους σχετιζόμενα με το προς συζήτηση θέμα με σκοπό να προωθήσει αφενός, την παραγωγή προφορικού λόγου στα ελληνικά και αφετέρου, την επικοινωνία τόσο ανάμεσα στις μαθήτριες όσο και ανάμεσα στην ίδια και αυτές (ΕκπΣ1). Από τις παρατηρήσεις των μαθημάτων (Π1, Π3, Π4) φάνηκε ότι αυτές οι ευκαιρίες για μοίρασμα στοιχείων της κουλτούρας τους όντως κινητοποιούσαν και ενεργοποιούσαν τις μαθήτριες, προήγαν την μεταξύ τους επικοινωνία αλλά και την παραγωγή του προφορικού λόγου, κάτι που παραδέχτηκε και η Yeta (ΥΣ): «Όταν μιλάμε για την ελληνική παράδοση [...] η δασκάλα ρωτάει “Εσείς [...] τι συνήθειες έχετε;” και η καθεμιά από τη χώρα καταγωγής της μιλάει για τις παραδόσεις της».

Στο πλαίσιο αυτού του θετικού κλίματος μοιράσματος και επικοινωνίας, καμία μαθήτρια δεν ανέφερε κάποιου είδους φόβο να κάνει κάποιο γραμματικό ή λεξιλογικό λάθος μιλώντας ελληνικά και συνεκδοχικά, να νιώσει ντροπή γι' αυτό ή να σχολιαστεί αρνητικά από τις συμμαθήτριάς της. Αντιθέτως, εξήγησαν, όπως ανέφερε και η Elira (ΕΣ), ότι νιώθουν πολύ άνετα τόσο η μία με την άλλη όσο και με την εκπαιδευτικό τους και ότι τα γλωσσικά λάθη είναι κάτι το σύνθηρες και ανθρώπινο. Χωρίς αυτά, άλλωστε, δεν θα μπορούσαν να προσδεύσουν στην εκμάθηση των ελληνικών (ΕΣ). Φάνηκε δηλαδή ότι το όμορφο κλίμα τις έκανε να νιώσουν πιο άνετα στην επικοινωνία και ασφάλεια ώστε να μη φοβούνται να κάνουν λάθη, μιας και σε όλα τα μαθήματα τα οποία παρατηρήθηκαν (Π1, Π2) επικρατούσαν η άνεση και η οικειότητα στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητριών.

Εκτός από τα αναμενόμενα λάθη σε ένα πλαίσιο εκμάθησης ελληνικών, οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες (ΥΣ, ΕΣ, ΒΣ, ΙΣ) ανέφεραν ότι υπήρχαν λεξιλογικές παρανοήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά ότι όταν συνέβαιναν ήταν κυρίως λόγω διαφοράς στην ικανότητα χρήσης των ελληνικών. Τέτοιου είδους παρανοήσεις λύνονταν κυρίως με τη διαμεσολάβηση της εκπαιδευτικού που είχε την εμπειρία να κα-

ταλαβαίνει τη δυσκολία κάθε μαθήτριας στην ελληνική γλώσσα (Π1, Π2, Π3, Π4). Όπως είπε και η Yeta,

ακόμη και εκείνες που είχαν έχουν [sic] έρθει τώρα από τον πόλεμο απ' την Τουρκία ή άλλες που ξέρουν πολύ λίγα, ελάχιστα ελληνικά, τις καταλαβαίνω και με τη βοήθεια ... της δασκάλα μας και έτσι μπορούμε και εμείς και καταλαβαίνουμε αυτό που εννοούν [...]. (ΥΣ).

Σχετικά με τις πρακτικές συνέπειες που είχε η παρακολούθηση των μαθημάτων στην καθημερινότητά τους και στην παραγωγή προφορικού λόγου στα ελληνικά για την προώθηση της επικοινωνίας, όλες οι μαθήτριες στις συνεντεύξεις τους παραδέχτηκαν ότι τα χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση και σε όλες τις πτυχές της καθημερινότητάς τους. Σε περιπτώσεις όπως της Blerta (ΒΣ) ή της Yeta (ΥΣ), χρησιμοποιούνταν με την ίδια άνεση όπως η μητρική τους γλώσσα παρόλα τα πιθανά λάθη που έκαναν.

Τέλος, συνολικά, παρατηρήθηκε (Π2, Π3) ότι η διαδικτυακή μορφή των μαθημάτων διευκόλυνε τις συμμετέχουσες να παρακολουθήσουν τα μαθήματα ελληνικών. Συγκεκριμένα, η Yeta και η Isra εργάζονταν παράλληλα με την παρακολούθηση των μαθημάτων και είχαν τη δυνατότητα να συνδυάζουν και τις δύο δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, η Isra δήλωσε πως δεν είχε τη δυνατότητα να πηγαίνει στο χώρο της οργάνωσης «κάθε φορά» (ΙΣ), με συνέπεια να μην μπορεί να παρακολουθήσει τα μαθήματα συστηματικά. Επιπλέον, η Noor (ΝΣ) επεσήμανε ότι η διαδικτυακή παρακολούθηση της έδινε τη δυνατότητα να επιλέξει τη συγκεκριμένη οργάνωση που πρόσφερε πιο ποιοτικά μαθήματα, η οποία όμως ήταν μακριά από τον τόπο κατοικίας της.

### Συσχέτιση με τη βιβλιογραφία

Αναφορικά με το πώς οι πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητριών σχετίζονται με την επικοινωνία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, από τα παραπάνω ευρήματα μπορεί να λεχθεί ότι οι μαθήτριες ήταν σε θέση να συνδυάζουν αποτελεσματικά τις διάφορες πτυχές από τις οποίες αποτελείται η πολύπλοκη και ρευστή πολιτισμική τους ταυτότητα (Holliday, 2010). Επίσης, μπορούσαν να εκφράζουν ελεύθερα τόσο τις πτυχές εκείνες που είχαν αποκτηθεί πριν τη μετανάστευση –και σχετίζονται συνήθως με τη χώρα καταγωγής τους– όσο και αυτές που αποκτήθηκαν και συνεχίζουν να διαμορφώνονται στη νέα χώρα διαμονής τους, εν προκειμένω στην Ελλάδα, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο μια νέα συλλογικότητα της οποίας αποτελούν μέλη (Holliday, 2010). Φάνηκε ότι ένιωθαν ενδυναμωμένες μέσα στο μη τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης, το οποίο αποτελούσε ένα ασφαλές περιβάλλον επικοινωνίας και μάθησης (WIDHT, 2021) χάρη και στην εκπαιδευτικό, η οποία διαμεσολάβησε για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία και μάθηση εκπληρώνοντας τον ρόλο της (Scheu & Sanchez, 2002), αλλά και στις ίδιες. Κατάφεραν δηλαδή στο διαδικτυακό πλαίσιο του μαθήματος και δημιούργησαν ένα περιβάλλον πλούσιο σε ευκαιρίες για διάλογο και διαπολιτισμική επικοινωνία, όπως οι γυναίκες καταφέρνουν να πραγματοποιούν σε αντίστοιχες συνθήκες (Rovai & Baker, 2005), κάτι το οποίο συνέβαλε στην μαθησιακή διαδικασία. Στοιχεία όπως η κοινή καταγωγή αναδείχθηκαν ως παράγοντες προώθησης της επικοινωνίας καθώς οι μετανάστριες τείνουν να σχηματίζουν κοινωνικά δίκτυα γυναικών με κοινή καταγωγή βασισμένα, μεταξύ άλλων, στην εγγύτητα και στην ασφάλεια που αυτά τα δίκτυα προσφέρουν (Bilecen, 2019).

Σχετικά με την πιθανή σχέση της επικοινωνίας με τη βελτίωση της γλωσσικής εκμάθησης, μπορεί να λεχθεί πως η μαθησιακή διαδικασία ευνοήθηκε από την πλούσια επικοινωνία και το ασφαλές περιβάλλον που αυτή δημιουργούσε, καθώς οι αναμενόμενες γλωσσικές παρανοήσεις ανάμεσα σε μαθήτριες με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα υπερπηδούνταν χάρη στις στρατηγικές που είχαν αναπτύξει προκειμένου να ξεπερνούν τις διαφορές τους και να εστιάζουν στις ομοιότητές τους. Αυτό άλλωστε συμβαίνει και σε άλλα διαδικτυακά εκπαιδευτικά πλαίσια, όπου οι μαθητές συνεργάζονται και παραβλέπουν τις όποιες πολιτισμικές διαφορές υπάρχουν με την πάροδο του χρόνου (Yang et al., 2010).

Τέλος, οι μαθήτριες χάρη σε όσα αναφέρθηκαν ένωσαν ενδυναμωμένες, το οποίο είναι εξαιρετικά σημαντικό καθώς η ενδυνάμωση των μαθητριών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο βελτιώνει τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και διευκολύνει την επικοινωνία τους με τον τοπικό πληθυσμό (Kmiotek & Boski, 2017).

## Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι υπάρχουν πολλές πλευρές της πολιτισμικής ταυτότητας οι οποίες συναντιούνται, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοδιαμορφώνονται μέσα σε ένα διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιβάλλον ενήλικων γυναικών και σχετίζονται με την επικοινωνία. Στο πλαίσιο που οι μαθήτριες ελεύθερα μπορούν να μοιραστούν τις διάφορες πτυχές της πολιτισμικής τους ταυτότητας και να συμβάλουν στη δημιουργία ενός όμορφου, θετικού κλίματος τόσο οι ίδιες όσο και ο/η εκπαιδευτικός τους, αυτό τις ενδυναμώνει και τις βοηθά στον ρόλο τους ως μαθήτριες ελληνικών ως Γ2. Επίσης, με την καλλιέργεια ενός ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος εξασφαλίζονται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε λάθη και παρανοήσεις να γίνουν εξαιρετικές ευκαιρίες για μάθηση. Ακόμα περισσότερο, αξίζει να τονιστεί ότι όταν καλλιεργείται ένα ασφαλές περιβάλλον σε ένα διαδικτυακό εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου υπάρχουν επιπρόσθετες δυσκολίες, όπως η έλλειψη εξωγλωσσικών στοιχείων, αυτές ξεπερνιούνται. Τέλος, παρά τις δυσκολίες του, το διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης διευκολύνει κάποιες γυναίκες με μεταναστευτικό υπόβαθρο να παρακολουθήσουν μαθήματα ελληνικών. Αυτό είναι σημαντικό να αναγνωριστεί, καθώς η εμπειρία της πανδημίας ανέδειξε την ανάγκη εναλλακτικών τρόπων γλωσσικής εκπαίδευσης για τις πιο ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, όπως είναι οι γυναίκες μεταναστευτικού/προσφυγικού υποβάθρου, αφού τους επιτρέπει να συνδυάσουν τους πολλαπλούς τους ρόλους με την παρακολούθηση μαθημάτων.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, συμπεραίνουμε ότι η πολιτισμική ετερότητα αλλά και τα πιθανά κοινά χαρακτηριστικά των μαθητριών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο και πρέπει να έχει την κατάλληλη εκπαίδευση για να επιτυγχάνει τον σχεδιασμό μαθημάτων σε πολυπολιτισμικές τάξεις, όπως να γνωρίζει ότι στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής τάξης οι γλωσσικές παρανοήσεις μπορούν να αποτελούν πηγές αξιοποίησης για την επίτευξη γλωσσικής μάθησης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Συνεπώς, όταν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο γυναικών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αξιοποιούνται τόσο τα διαφορετικά όσο τα πιθανά κοινά τους χαρακτηριστικά, η πλούσια επικοινωνία που προκύπτει συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος που προωθεί την εκμάθηση ελληνικών και εντέλει ενδυναμώνει τις γυναίκες.



## Βιβλιογραφία

- Bilecen, B. (2019). 'Altın Günü': migrant women's social protection networks. *Comparative Migration Studies* 7, 11.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Revisited* (2<sup>nd</sup> ed.). Multilingual Matters.
- Chatzikranioti, I. (2021). *Gendered barriers to the distance Greek language learning among a group of refugee women* [Master Thesis, Hellenic Open University]. [https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/51946/1/505460\\_Chatzikranioti\\_Ismini.pdf](https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/51946/1/505460_Chatzikranioti_Ismini.pdf)
- Elo, S. & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- European Commission (2020). *Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0758>.
- Hendrix, K. G. & Moore, N. J. (2017). Intercultural communication in the classroom. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, 1(19), 1–13.
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), 237–264.
- Holliday, A. (2010). Complexity in cultural identity. *Language and Cultural Communication*, 10(2), 165–177.
- Holmes, P., Bavieri, L. & Ganassin, S. (2015). Developing intercultural understanding for study abroad: students' and teachers' perspectives on pre-departure intercultural learning. *Intercultural Education*, 26(1), 16–30.
- Holmes, P., Fay, R., Andrews, J. & Attia, M. (2016). How to research multilingually: Possibilities and complexities. Στο Z. Hua (Επιμ.), *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide* (σελ. 88–102). Wiley Blackwell.
- Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., Papadopoulou, M. (2017). Language education for refugees and migrants: Multiple case studies from the Greek context. *Dialogoi! Theoria kai praxi stis epistimes tis agwgis kai tis ekpaideusis*, 3, 18–34.
- Karakatsani, E. (2022). *Intercultural communication and learning Greek as a second language: Exploration of adult online classes in a non-formal educational setting for refugees and migrants* [Master Thesis, Hellenic Open University].
- Kmiotek, L. K. & Boski, P. (2017). Language proficiency and cultural identity as two facets of the acculturation process. *Psychology of Language and Communication*, 21(1), 192–214.
- Krumm, H-J. & Plutzar, V. (2008). Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. Στο *Thematic Studies: The Linguistic Integration of Adult Migrants* (σελ. 71–84). Council of Europe.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το Πέταγμα του Ερόλ. Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία*. Gutenberg.
- OEDC (2020, October 19). *What is the impact of the Covid-19 pandemic on immigrants and their children?* <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/what-is-the-impact-of-the-covid-19-pandemic-on-immigrants-and-their-children-e7cbb7de/>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Piller, I., (2017). *Intercultural Communication: A Critical Introduction* (2<sup>nd</sup> ed.). Edinburgh University Press.



- Rovai, A. P. & Baker, J. D. (2005). Gender differences in online learning: Sense of community, perceived learning, and interpersonal interactions. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(1), 31–44.
- Στεργίου, Α. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ. Διαπολιτισμική Ματιά στην Εκπαίδευση Προσφύγων*. Gutenberg.
- Σούζας, Ν., Μέρμηγκα, Γ. & Διακουμάκου, Τ. *Γιατί η Μοναξιά μου Θεωρείται Ασφαλής Χώρα. Αγώνες Αιτούντων Άσυλο και Τοπικές Αντιδράσεις στο Συνοριακό Καθεστώς της Χίου (2015–2016)*. Ψηφίδες.
- Sadykova, G. & Meskill, C. (2019). Interculturality in online Learning: Instructor and student accommodations. *Online Learning*, 23(1), 5–21.
- Scheu, D. & Sanchez, J. S. (2002). Asymmetrical cultural assumptions, the public self and the role of the native speaker: Insights for the expansion of intercultural education in foreign language teaching. *Studia Anglica Posnaniensi*, 37, 255–277.
- Thomas, G. (2021). *How to Do Your Case Study*. Sage Publications.
- UNHCR. (2022). *Greece Fact Sheet*. Ανακτήθηκε από <https://reporting.unhcr.org/greece-factsheet-3414> (Δεκέμβριος 2022).
- Vouyioukas, A. & Liapi, M. (2013). Coping with deskilling: Strategies of migrant women across European societies. Στο F. Anthias, M. Kontos & M. Morokvasic-Müller (Επιμ.), *Paradoxes of Integration: Female Migrants in Europe* (σελ. 79–96). Springer.
- WIDHT. (2021). *Migrant Women as Champions of Learning: Policy Recommendations*. WIDHT Project Consortium.
- Yang, D., Olesova, L. & Richardson, J. (2010). Impact of cultural differences on students' participation, communication and learning in an online environment. *Journal of Educational Computing Research*, 43(2), 165–182.



# “If I could describe the experience in a phrase, it would be ‘translanguaging collaboration’”: Using linguistic landscapes in higher education in Greece

Anastasia Gkaintarzi<sup>1</sup> & Sílvia Melo-Pfeifer<sup>2</sup>

<sup>1</sup>University of Thessaly, <sup>2</sup>University of Hamburg

The paper outlines a study, which originated from the Erasmus plus project called “LoCALL: Local Linguistic Landscapes for global language education in the school context”, a collaboration between five European Universities. The general aim of the LoCALL project was to foster teachers’ and students’ language awareness through collecting, analysing and pedagogically using linguistic landscapes (LL) for global language education, placing social justice and equality at the centre. Additionally, it aimed to involve students, especially those with a migrant background, in the active discovery and acknowledgement of the LL and encourage the valorization of their own language repertoires and identities as well as to educate teachers to deal with multilingualism/plurilingualism in their classrooms. In the paper, after presenting the main aims of the project and delineating its theoretical principles, we describe an empirical study of integrating the LL into higher education, at a Greek University, with the aim of exploring the potentialities of educating and actively engaging students in researching, critically analysing, and using the LL as a pedagogical tool in and for language education. More specifically, the students’ designed educational scenarios and tasks on LLs are presented and discussed as well as examples from the gamified activities developed for the LoCALL App. Data from students’ reflective diaries and interviews is discussed concerning the students’ perspectives and experiences from their active engagement in the project, which point to the development of multilingual awareness and critical language awareness, enhancing translanguaging and plurilingualism as well as collaboration and creativity. Conclusions are drawn regarding the multiple potentialities of using the LL as a pedagogical resource and tool in higher education.



## Keywords:

*Linguistic landscapes, plurilingual education, higher education*

## Introduction

The Linguistic Landscape (henceforth LL) is a dynamically emerging field in applied linguistics and sociolinguistics, which more recently has been extended to education, language learning and plurilingual pedagogies, highlighting its multiple potentialities. Starting from the early development of the field and an initial definition of the LL, as proposed by Landry & Bourhis (1997, p. 25), as “the visibility and salience of

languages on public and commercial signs in a given territory or region”, more open definitions of the LL have been gradually developed in order to “include images, sounds, drawings and movement, in line with current theories about multimodality” in public and semi-public spaces (Shohamy, 2011, p. 538). The field has expanded toward various epistemological perspectives and has developed new methodologies, resulting in being characterized as “kadeidoscopic” in nature (Van Mensel et al., 2016). More specifically, this research field contributed significantly to the “visibility” of social and lived multilingualism, granted (or not) in signs in public spaces, with underpinning language ideologies, social inequalities, and power struggles involved. Extending the LL to the field of education involves approaching it as a pedagogical tool and an educational resource for (language) learning, which has multiple benefits as it can “offer many opportunities to link the classroom with real language use in society” (Gorter et al., 2021, p. 179). Thus, an educational turn has been introduced in the field of LL studies exploring the intersection of education and sociolinguistics, contributing to a linguistically and culturally responsive education and raising critical language awareness to promote linguistic and social justice (Krompák et al., 2022). In this paper, an empirical study involving a project on integrating the LL into higher education is outlined, which originated from the Erasmus plus project “LoCALL: Local Linguistic Landscapes for global language education in the school context”. It aimed at exploring the potentialities of actively engaging students in researching, critically analysing, and mobilising the LL as a pedagogical tool and resource.

### **Linguistic landscapes in (higher) education**

The LL as a learning resource and a pedagogical tool can develop critical language awareness, promote plurilingual pedagogies, intercultural competence and understanding, as well as foster social justice (Brinkmann et al., 2022; Melo-Pfeifer, 2023). There are two approaches that have been proposed about integrating LLs in education, which can be developed in parallel or separately (Brinkmann et al., 2022): a) *Learning in the LL*, beyond the classroom and outside of its context, situating learning/teaching into the public space through walking, reflecting on and interacting with LLs (Malinowski et al., 2020). The focus is rather ethnographic, involving observing, documenting and analyzing the “secret life of languages around us” (Malinowski et al., 2020), and b) *Learning through the LL*, which takes place inside the classroom, bringing the public space into the classroom and reframing it as a classroom resource through multimodal transposition (Brinkmann et al., 2022). This approach involves developing educational materials and resources based on the documentation of the LL.

Research has shown the multiple potentialities of integrating LLs into school education, both primary and secondary, for developing language awareness, translanguaging skills, intercultural awareness, and fostering multimodal learning experiences involving students, teachers and student teachers (Brinkmann et al., 2022). Additionally, the integration of LLs into higher education is also documented in projects among students in BA and MA courses, exploring its multidimensional benefits. In Rowland's study (2013), which involved working on LLs with university students in Japan, it is shown that through the collection and critical analysis of the manifestation of English in signs, critical literacy skills, language awareness, and a “questioning stance” in language learners were developed (p. 498). In another study

(Barrs, 2020), university students were engaged in researching the Japanese linguistic landscape with a focus on the forms and functions of English. The positive outcomes of this project include facilitating students to become researchers and critically explore the LL. The author concludes that “one of the most appealing features of engaging learners with the linguistic landscapes is that it lies immediately beyond the walls of the classroom” (Barrs, 2020, p. 15). Another project of integrating linguistic landscapes in higher education is described by Badstübner-Kizik (Brinkmann et al., 2022), in which student-teachers (of foreign languages) engage with the critical exploration and reflection on LLs and undertake their pedagogical exploitation in order to develop pedagogical resources to include LL in language learning/teaching (see also Badstübner-Kizik & Janíková, 2018). Moreover, there are several studies on integrating LLs in teacher education, which have shown the multiple potentialities for their professional development in order to introduce LL as a pedagogical tool in education (Camilleri Grima, 2020; Krompák, 2021).

## The empirical study

### The project LoCALL

The Erasmus plus project “LoCALL: Local Linguistic Landscapes for global language education in the school context” (2019–2022) was a collaboration among five European Universities in Germany, the Netherlands, Spain, Portugal and France. The general aim of the LoCALL project was to foster teachers’ and students’ language awareness through collecting, analysing and pedagogically using linguistic landscapes (LL) as visible signs of multilingualism, thus, challenging linguistic hierarchies and promoting global language education, placing social justice and equality at the centre of language education. It also aimed to:

- Involve students, especially those with a migrant background, in the active discovery and acknowledgement of LL and encourage the valorization of their own linguistic repertoires and identities;
- Link formal learning to non-formal learning activities;
- Educate teachers to deal with superdiversity, multilingualism/plurilingualism in their classrooms, proposing new methods and tools.

The LoCALL project developed several resources for promoting students’ and teachers’ plurilingual education, and tools for the implementation of LL as a pedagogical authentic material in the classroom (see the website of the project under <https://locallproject.eu>). One of those resources is an application for digital learning (Marques et al, 2023). The pedagogical approach integrates mobile learning on LL with the gamification of learning along with bridging outdoor activities with indoor, formal learning. Games were created at the web platform (<http://locallproject.web.ua.pt/>) including points of interest associated with LLs, forming questions and answer options, offering feedback for correct and incorrect answers, and inserting media (picture, audio or video files). The app is available in different languages, and it includes various educational games on LLs. It can be easily downloaded on mobile phones and used by students and teachers to complete the games by exploring, reflecting on, and responding to multiple-choice questions on the linguistic landscapes of various cities around Europe.

### **The empirical study in higher education: Context and participants**

The empirical study presented in the paper concerns a project of integrating the LL into a university language course and exploring the potentialities of actively engaging students in researching, critically analysing, and using the LL as a pedagogical tool in language education. The study ultimately aimed at the development of students' multilingual and intercultural awareness and their critical awareness of lived multilingualism through LLs. It further sought to enhance their research skills and professional identities as future teachers or researchers as well as their readiness to introduce LLs in their future teaching practices in language education, or in their future research/professional practices. It was conducted throughout the academic years 2022 and 2023 at a Language Studies Department at a Greek university.

Concerning the research design, 10 students were actively involved into the LL-based project throughout two semesters in 2022 and 2023. Concerning the students' sociolinguistic profiles, they all were of Greek origin, with plurilingual repertoires, including English, French, Spanish as well as Arabic, and Chinese, which they had been learning at the University. The project had three stages. The first stage, the landscaping-stage, involved the active and critical exploration of LLs in the city where the University Department is located. The students attended seminars within their course, familiarizing them with the concept of the LL and with ways to integrate them in school education, discussing examples and good practices from the LoCALL website. Next, in groups, they researched and collected photos of LLs of the city, placing emphasis on multilingual and multimodal signs such as advertisements, shops' names, road and street signage, posters and flyers, information publicly displayed, graffiti and slogans, etc. They included both top-down and bottom-up signs, i.e., official signs and grassroot signs, respectively. The photos were categorized, discussed and reflected on in class. The second stage, which we called pedagogical design, involved the development of activities and educational scenarios, the co-creation of an educational game for the LoCALL App, and the collaborative design of educational scenarios and material with activities based on LLs. The general aim of the pedagogical material they developed, was to engage learners in the critical exploration of the linguistic landscape, focusing on fostering multilingual and intercultural awareness in language education. Finally, the third stage involved interventions in educational practice, including the implementation of the designed pedagogical resources in two classes of Erasmus exchange students, learning Greek at the University (FL/L2 beginner course), and a walking tour with them in the LL of the city. The Erasmus students at the Greek University were from different European countries, such as Portugal, Italy, France, Germany, Spain, attending a Greek language course, which aimed at their familiarization with the target language/culture. The LL activities, implemented in their classes, aimed at enhancing language and plurilingual language learning, translanguaging, language/multilingual awareness and at linking the classroom with real language use in the public space of the city. The LL-based game, developed in the LoCALL App, used English in the instructions and the activities. English was approached as a multilingual franca (Jenkins, 2015) and a mediation language in the classes with the Erasmus students, who had various language repertoires, by offering multiple opportunities for translanguaging and plurilingual/intercultural communication in class (see examples in Section 4.)

To explore the affordances, potentialities and challenges of the integration of the LL and its pedagogical exploitation in the implementations, a variety of methodological tools were used. These included reflective diaries written by the student participants, semi-structured interviews with them, their designed activities and the game in the App. The findings discussed in this paper come from a thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) of their activities in their designed scenarios on LLs (e.g., types of LLs included, variety of language varieties represented, types and focus of questions in the activities). Further, we present data from their self-reported experiences in students' reflective diaries and interviews, to discuss their perspectives towards working on LLs and the potential of using LL to develop students' professional identities.

## Findings

### Delving into students' educational scenarios on LLs

Looking into the educational scenarios designed by the participant students, a range of semiotic resources is seen to have been included in their activities. Foodscapes (names of restaurants, cafes, etc.) was a popular category used in all teaching scenarios, while public transport signs, shop signs, road signage, slogans in public space, and monuments were also selected. The scenarios were organized thematically, often starting with imaginary, playful stories such as of a 'crashed' sign as seen below in Figure 1.

On a Monday morning, the citizens of Volos woke up devastated to see that the sign "I love Volos" was destroyed. Was it an accident? No one has seen anything, but maybe our new friend can help us figure it out.

**Question:** What is a linguistic landscape?



Figure 1: The playfulness of the scenario

Concerning the languages included, multilingual LLs were explored and collected, reflecting the variety of languages present in the city and “visibilising” them, including English, Italian, Spanish, Arabic, Chinese, Albanian, Bulgarian, Hebrew, Russian, Latin, and dialects. With reference to the content and focus of the activities developed, questions of identification of languages/language varieties, meaning-making through cross-linguistic comparisons, translating, and guessing the meaning in signs were developed by the participant students. Concerning the guiding questions developed, all dimensions of meaning in signs/texts (*how, what, where, who?*) were employed with emphasis on *mode (how)* and *discourses (what, why?)* (Brinkmann et al., 2022). Examples of activities in the students’ educational scenarios are shown in Figure 2.

Have you noticed that Volos is a multicultural city? Walking a little bit further, you come across this monument.

**Questions:**

Where is this monument?  
Have you ever noticed it?  
Which languages can you spot in the LL? How many scripts can you trace? Do you know any words or names coming from Hebrew?



Figure 2: Exploiting a multilingual memorial



As seen in Figure 2 above, the LL of the city’s Holocaust monument-memorial, on which the texts are in Greek, English, and Hebrew in a Jewish prayer inscribed at the bottom, was included in their scenarios, highlighting the presence of different languages and scripts. Such an LL can offer opportunities in class to reflect not only on linguistic diversity (with reference to Hebrew) but also on (local) history and the socio-cultural composition of the geographical area with reference to the historical presence of the Israeli community in the city. Thus, language awareness can be approached in an inter/transdisciplinary perspective, interwoven with cultural and intercultural awareness.

Travelscapes, i.e., the LL associated to travelling, information and services associated to it, was another commonly used category of LL among students’ pedagogical scenarios. Multilingual information signs located in the city bus station were collected and used, supplemented by guiding questions to raise awareness of the



modes used (such as writing, image, colour, layout), the placement of the signs, and the languages/scripts used. Students particularly focused on the languages, scripts and the reasons they were selected, as shown in Figure 3.



#### Questions:

- Where are these signs located?
- What time does the bus depart every day?
- How many languages and alphabets can you trace?
- Why were they chosen?

Figure 3: The exploration of travelscapes

### Gamifying the LL with the LoCALL app

The LoCALL app is a mobile application that explores the LL, through the creation of multiple-choice question games. The student participants designed an educational game on the LoCALL app. Starting with a link to Greek Mythology, the game begins with a question about the LL of the city's historical train station (Figure 4).

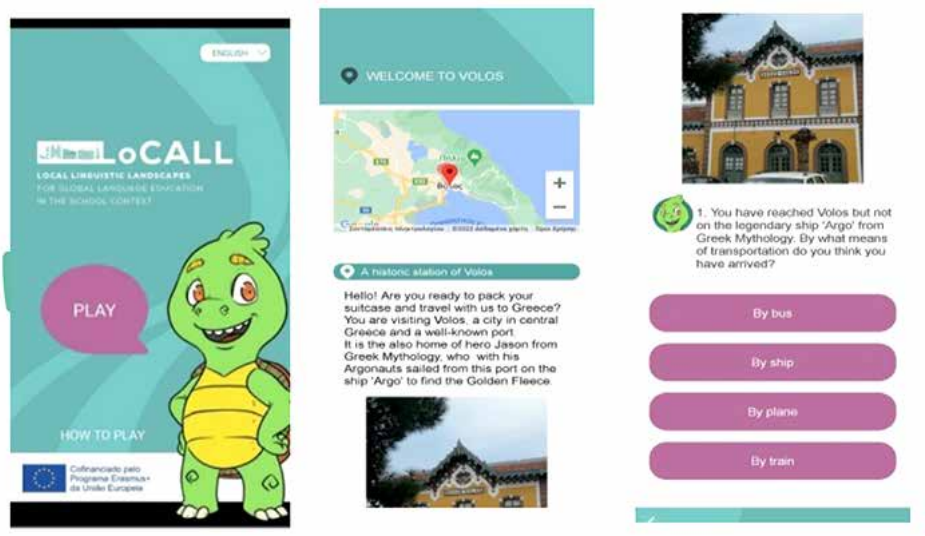


Figure 4: Starting the game

Local store onomastics were also integrated in the game, as shown in Figure 5, including language varieties such as the Greek past “high variety” (Frangoudaki, 1992), which had been used for many years within the diglossic context of the country (Ferguson, 1959) along with the Greek “low variety” for everyday communication. The feedback offers more insight into “diglossia” that used to exist in the Greek context up to 1976 (Figure 5).

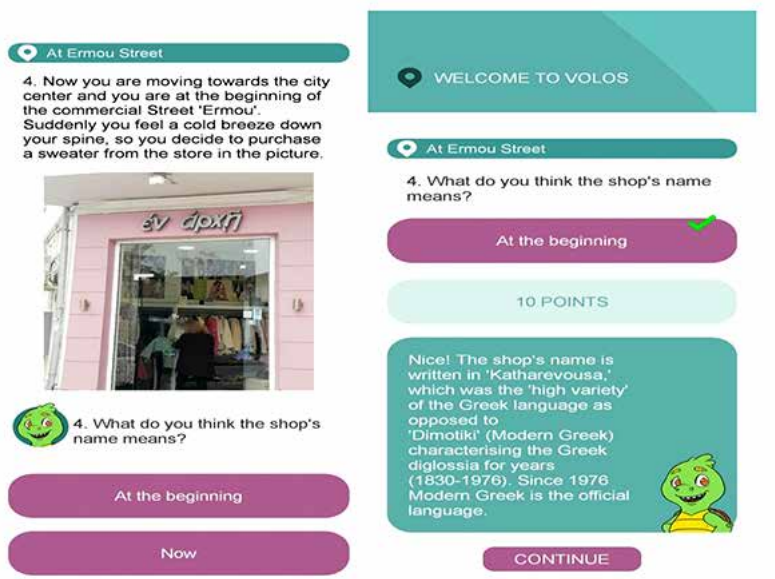


Figure 5: The reflection on language varieties

A coffee shop sign name in Latin and Greek was spotted and reflected upon, as shown in Figure 6, which is a translingual, humoristic pun. In the Latin phrase *dum spiro spero*, “spiro” is replaced with Greek word “pino”, which means “drink”. So, the sign reads “while I drink, I hope”. The feedback refers to the concept of translanguageing (Garcia & Li Wei, 2014) and its various aspects and functions (e.g. creativity, humor).

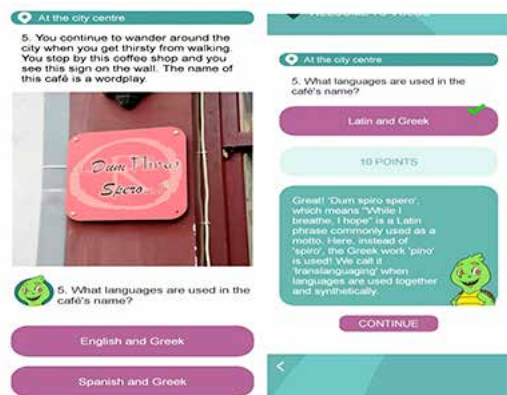


Figure 6: The playfulness of translanguageing in the LL

### Students' self-reported experiences and perspectives of use

Students' reflective diaries and interviews concerning their perspectives about their engagement with the LL can offer an insight into the potentialities and impact of the LL-based project from their voices. The thematic categories drawn from the data analysis relate to an increasing interest to explore the city's LLs and the languages/multilingualism within it, with a focus on uncovering the city's (invisible or hidden) multilingualism and cultural diversity. Curiosity and sensitivity towards linguistic and cultural diversity were also shown to have developed as students expressed their willingness to learn more about the LL. These potentialities were seen to emerge from the reflections of both the Erasmus students and the LL-project (local) student participants. Quoting a local student's words:

[...] several pieces of the theory, as we understand, have been applied in the development of the LL activities. I could say that it was a first contact with the aspect of multiculturalism in the city in which we live, and even in places where we would not have thought that we would find it. Therefore, another skill we developed is the better reading and interpretation of the linguistic landscapes around us.

As seen, linking learning in the classroom to outdoor learning on multilingualism and creating a bridge between the students' experiences and learning trajectories to multilingualism in real life is considered as an important benefit. Moreover, enhancing plurilingualism and translanguaging in class by creating spaces for collaborative exploration and intercultural contact also emerged from the students' data. Drawing from Erasmus students' reflections below:

It made visible languages that we had never heard in the class before, such as the Basque language and Russian. I liked the questions in the activities such as "How do you say that in your languages?" or "What is the equivalent or similar word in your languages?"

The activities inside the classroom were nice; the mobile app makes it more interactive. I also enjoyed the fact that we used many different languages in the activities.

The Erasmus students, in particular, acknowledged the opportunities provided to get to know the city through its LLs, its lived multilingualism and cultural aspects, as situated in public space. A sense of feeling more included through their interaction with the local students and the intercultural exchange that was fostered through their engagement with the LL was also seen. The student participants also praised the collaboration in groups, the "sharing" of linguistic and cultural elements transcending borders, and the creative and interactive aspect, especially related to the App and the walking tour, as added values of the work with and around the LL. According to a local student participant:

If I could describe the experience in a phrase, it would be "**translanguaging collaboration**". The entire process, from preparation to implementation, required creativity and teamwork [...]. We had the opportunity to be freer to express ourselves.

Integrating the LL into higher education and engaging students to study, explore, and use LLs as pedagogical resources was shown to develop students' critical language awareness, multilingual awareness and to build "bridges" of collaboration and mutual understanding among students from different linguistic and cultural backgrounds. It also activated dynamic interactions and reflection on languages and cross-linguistic links, "liberated" translanguaging as a resource for language learning, and linked real-world experiences to the classroom, while it promoted sharing, connecting and co-creating. As explicitly articulated by an Erasmus student: "It was nice sharing our languages".

Some challenges, related to the development of pedagogical resources that can engage and motivate students, technical difficulties of working with the App (such as the fact that it does not include non-Latin scripts), and pre-determined task-design (such as the exclusivity of closed questions), were critically reflected on by the students:

What was more difficult for us, I would say, was the synthesis of the material in a creative, interactive way, which would not have repetitions and could maintain the interest of the students alive.

This reflection by a student participant shows that, despite the potential of using the LoCALL app to explore the LL and create innovative learning tasks, the tool cannot cover the full potential of LL as a pedagogical resource. Students also seem to be aware that, following a period of (higher) motivation, students using the app might lose it, as the repetition of the questions' format can lead to disinvestment.

## Conclusions

The conclusions drawn from this study relate to raising students' language awareness and intercultural awareness, critical reflection (Gorter & Cenoz, 2022) as well as collaborative skills and creativity. They approached and explored the linguistic and semiotic landscapes around them, developing gradually more inclusive understanding of linguistic and cultural diversity (Melo-Pfeifer & Silva, 2021). Creating spaces for collaboration and intercultural communication among the students, activating translanguaging, and enhancing students' creativity, criticality and plurilingualism were also shown from the findings. Affordances were also provided for more complex understandings of the dynamic manifestation and materialization of multilingualism in public space through reflecting on the (in)visibility of languages and identities, the languages choices, and messages involved. Considering the development of the student participants' research skills in this exploratory study, future research directions could involve the further study of LLs as "researchscapes", with the potential of developing students' research stance and competences concerning issues of multilingualism, language hierarchies and language policy.

The data also revealed a developing interest and readiness among student participants to integrate LLs as a pedagogical resource in their future practices in education or other fields of language studies. The multiple potentialities of the integration of LLs in this project with a focus on its pedagogical exploitation were also shown to relate to developing creativity, language awareness, and critical reflection (Gorter & Cenoz, 2022), linking learning in the classroom with real-world

language use and experiences, while further fostering co-creation and collaboration as opportunities to professional growth. An important outcome of this study is related to actively and critically engaging students with translanguaging (Melo-Pfeifer, 2023), both through tracing and reflecting on its (in)visibility in public spaces and by using LLs as a pedagogical resource for activating and “liberating” pedagogical translanguaging in class (García & Leiva, 2014; Gorter & Cenoz, 2021). Additionally, the exploration of the LL can help students to understand multilingual inequality in public spaces (Gorter & Cenoz, 2022), thus enhancing their awareness of issues related to social injustices. Implications of this study to be further explored, can relate to using LLs in higher education as “researchscapes”, developing students’ research stance and criticality. It was shown that the integration of the LL can offer the potential to develop participants’ inquiry competences. Transferred to their professional lives, these abilities can be used to reflect upon and unveil linguistic and social injustices and in education. Future research directions of the study could involve the use of schoolscales and educationscales in the project and the implementation of the pedagogical resources on LLs in multiple learning contexts.

## References

- Badstübner-Kizik, C. & Janíková, V. (Eds.). (2018). *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik. Perspektiven für die Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik*. Peter Lang.
- Barrs, K. (2020). Learning from the linguistic landscape: A project-based learning approach to investigating English in Japan. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 17(1), 7–15.
- Camilleri Grima, A. (2020) What's in a house name? Student-teachers' dialogic encounters with multilingual texts in the environment. *Language Awareness* 29 (3–4), 199–219.
- Brinkmann, L. M., Duarte, J. & Melo-Pfeifer, S. (2022). Promoting plurilingualism through Linguistic Landscapes: A multi-method and multisite study in Germany and the Netherlands. *TESL Canada Journal*, 38(2), 88–112.
- Brinkmann, L. M., MacMonagle, S. & Melo-Pfeifer, S. (Eds.). (2022). *Guidelines for introducing linguistic landscapes in (foreign) language learning and teacher education*. Erasmus+. <https://doi.org/10.25592/uhhfdm.10241>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *WORD*, 15(2), 325–340.
- Frangoudaki, A. (1992). Diglossia and the present language situation in Greece: A sociological approach to the interpretation of Diglossia and some hypotheses on today's linguistic reality. *Language in Society*, 21(3), 365–381.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press.
- García, O. & Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 199–216). Springer.
- García, O. & Wei Li. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gorter, D. & Cenoz, J. (2022). Linguistic landscapes in educational contexts: An afterword. In E. Krompák, V. Fernández-Mallat & S. Meyer (Eds.), *Linguistic Landscape and Educational Spaces* (pp. 277–290). Multilingual Matters.
- Gorter, D., Cenoz, J., & van der Worp, K. (2021). The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 161–181.
- Gorter, D. (2021). Multilingual inequality in public spaces: towards an inclusive model of linguistic landscapes. In R. Blackwood & D. Dunlevy (Eds.), *Multilingualism in the public spaces: Empowering and transforming communities* (pp. 13–30). Bloomsbury.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *English in Practice*, 2, 49–85.
- Krompák, E. (2021). Social justice durch die Erforschung von Linguistic Landscape. *Babylonia Journal of Language Education* 1, 30–39.
- Krompák, E., Fernández-Mallat, V. & Meyer, S. (Eds.). (2022). *Linguistic Landscape and Educational Spaces* (pp. 277–290). Multilingual Matters.

- Landry, R. & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1), 23–49.
- Malinowski, D., Maxim, H. & Dubreil, S. (Eds.). (2020). *Language teaching in the linguistic landscape. Mobilizing pedagogy in public space*. Springer.
- Marques, M., Lourenço, M., Pombo, L., das Neves A., Laranjeiro, D. & Martins, F. (2023). The LoCALL App: A mobile tool to promote learning from and about Linguistic Landscapes. In Melo-Pfeifer, S. (Ed), *Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education. Multilingual Teaching and Learning Inside and Beyond the Classroom* (pp. 139–162). Springer.
- Melo-Pfeifer, S. (2023). *Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education. Multilingual Teaching and Learning Inside and Beyond the Classroom*. Springer.
- Rowland, L. (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 494–505.
- Van Mensel, L., Vandenbroucke, M. & Blackwood, R. (2016). Linguistic Landscapes. In O. Garcia, M. Spotti & N. Flores (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 423–450). Oxford University Press.
- Shohamy, E. (2012). Linguistic Landscapes and multilingualism. In M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (pp. 538–551). Routledge.





# Προετοιμάζοντας μελλοντικούς εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης για την αξιοποίηση της πολυγλωσσίας της τάξης μέσα από την προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης

Πέγκυ Μανώλη

Πανεπιστήμιο Πατρών

Οι προσφυγικές/μεταναστατευτικές ροές, οι οποίες τα τελευταία χρόνια κορυφώθηκαν εξαιτίας πολεμικών συρράξεων, αποτελούν μια πρόκληση για τα παραδοσιακά μοντέλα εκπαίδευσης, που στην πλειοψηφία τους εξακολουθούν να τηρούν μια μονογλωσσικά προσανατολισμένη πολιτική προωθώντας την αφομοίωση των μειονοτικών πληθυσμών στις κυρίαρχες κοινωνίες. Ωστόσο, στις ολοένα και πιο διεθνοποιημένες κοινωνίες είναι ανάγκη να εφαρμοστούν νέα μοντέλα εκπαίδευσης και διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν και προωθούν την πολυγλωσσία της τάξης. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία εστιάζει στην εφαρμογή μιας πλουραλιστικής προσέγγισης για τη γλωσσική διδασκαλία, τη Γλωσσική Επίγνωση, που δημιουργεί χώρο και για άλλες γλώσσες στο σχολείο και, ταυτόχρονα, συνάδει με τους στόχους και τις αξίες της κοινωνικής συνοχής και του σεβασμού στη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια που προωθεί το Συμβούλιο της Ευρώπης. Αναλυτικότερα, στην εργασία αυτή παρουσιάζεται εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε από φοιτητές/τριες σε ομάδες με βάση την προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης στο πλαίσιο του μαθήματος «Εκπαιδευτικό υλικό για τη γλώσσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης» στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022. Τέλος, συζητείται η υλοποίηση αυτού του υλικού σε τάξη προσχολικής εκπαίδευσης με στόχο την εφαρμογή πλουραλιστικών διδακτικών προσεγγίσεων, την αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των πολύγλωσσων μαθητών/τριών, την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα και τη δημιουργία μιας πολυγλωσσικής και συμπεριληπτικής κοινωνίας.



## Λέξεις-κλειδιά:

Γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια, πολυγλωσσία, προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης, προσχολική εκπαίδευση

## Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και της πληροφορίας και την ελεύθερη διακίνηση των πολιτών, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση νέων κοινωνικών και εκπαιδευτικών δεδομένων, κυρίαρχο γνώρισμα των

οποίων είναι η γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια. Η πολυγλωσσία στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία εμπλουτίστηκε από τις γλώσσες των μεταναστευτικών και προσφυγικών κοινοτήτων τα τελευταία χρόνια, συνεπάγεται την επαφή διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών στο σχολείο και υπαγορεύει μια εκπαίδευση ανθρώπων ικανών να σέβονται τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα και να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (Cavalli et al., 2009· Κοιλιάρη, 2015· Χατζηδάκη, 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, το Συμβούλιο της Ευρώπης προωθεί εκπαιδευτικές πολιτικές που μπορούν να συμβάλουν στη συμπερίληψη των προσφύγων/μεταναστών και στη διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, υιοθετείται ένα πολυγλωσσικό και διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης [plurilingual and intercultural education] ως προς τη γλωσσική διδασκαλία, που στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής και πολιτισμικής καταγωγής και περιλαμβάνει όλες τις γλώσσες που μπορεί να συνυπάρχουν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον είτε αποτελούν μέρος είτε όχι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Beacco et al., 2016· Council of Europe, 2022). Η πολυγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο τη μετατροπή της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό πόρο, που ωφελεί όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, καθώς αξιοποιεί και σέβεται τη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια, προωθεί τη δεκτικότητα σε διαφορετικές αντιλήψεις και πρακτικές και στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικών γνωστικών δεξιοτήτων (Council of Europe, 2022). Όταν, λοιπόν, υπάρχουν μαθητές/τριες με διαφορετικές πρώτες γλώσσες (Γ1) από την επίσημη γλώσσα του σχολείου, είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνονται αυτές οι γλώσσες στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία με οποιοδήποτε τρόπο, ώστε να ωφεληθούν όλα τα παιδιά. Μόνο τότε μπορούμε να μιλάμε για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επομένως, προωθείται από το Συμβούλιο της Ευρώπης μια νέα πλουραλιστική προσέγγιση, η οποία θέτει νέα στοχοθεσία, καθώς στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης δεν είναι η επίτευξη επάρκειας σε μια γλώσσα αλλά η ανάπτυξη γλωσσικών ρεπερτορίων, που περιλαμβάνουν όλες τις γλώσσες ανεξαρτήτως κοινωνικής αναγνώρισης -όπως είναι η επίσημη γλώσσα του σχολείου, οι ξένες γλώσσες, οι μεταναστευτικές γλώσσες- αλλά και τους πολιτισμούς που συνδέονται με αυτές τις γλώσσες (Beacco et al., 2016· Χατζηδάκη, 2020). Στα γλωσσικά ρεπερτόρια συμπεριλαμβάνονται γλωσσικές ικανότητες σε διάφορες γλώσσες σε διάφορα επίπεδα γλωσσικής ικανότητας στον προφορικό ή/και στο γραπτό λόγο με στόχο την επικοινωνία (Butler & Hakuta, 2006· Young, 2011). Υποχρέωση, λοιπόν, του σχολείου είναι να εφαρμόζει πλουραλιστικές διδακτικές προσεγγίσεις (Beacco et al., 2016), να αξιοποιεί το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των πολύγλωσσων μαθητών/τριών (González et al., 2005) και να συνδράμει στην ανάπτυξη γλωσσικών ρεπερτορίων με στόχο μια συμπεριληπτική εκπαίδευση.

### **Η προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης στη σύγχρονη ετερόκλητη τάξη: Θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο**

Μια προσέγγιση γλωσσικής διδασκαλίας που συνάδει με τους παραπάνω στόχους είναι αυτή της Γλωσσικής Επίγνωσης/Αφύπνισης, η οποία ανήκει στις λεγόμενες πλουραλιστικές προσεγγίσεις των γλωσσών και των πολιτισμών. Σύμφωνα με τον Chandelier (2003), πλουραλιστική θεωρείται μια προσέγγιση, η οποία εφαρμόζει δραστηριότητες που εμπλέκουν συγχρόνως πολλές γλώσσες και πολιτισμούς.

Η προσέγγιση αυτή έχει τις ρίζες της στη Μ. Βρετανία κυρίως τη δεκαετία '80 και εφαρμόστηκε συστηματικά στα σχολεία με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγου στη Γ1, την εύρεση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) αλλά και την ευαισθητοποίηση του κοινού για θέματα γλωσσικής ποικιλομορφίας και ισοτιμίας των γλωσσών (James, 1999, όπ. αναφ. στο Χατζηδάκη, 2015, σελ. 4). Ο θεμελιωτής της γλωσσικής επίγνωσης ήταν ο γλωσσολόγος Eric Hawkins, ο οποίος θεωρούσε ότι, αφενός, ο γραμματισμός στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου χρήζει βελτίωσης και, αφετέρου, ότι έπρεπε η διδακτική των γλωσσών να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ενταξιακή και να μειωθεί ο αποκλεισμός στην κοινωνία (Hawkins, 1987). Από το 1980 και έπειτα υπήρχε ένας προβληματισμός στους κόλπους της Ενωμένης Ευρώπης σχετικά με την εύρεση νέων μεθοδολογιών για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Στο πλαίσιο αυτό, προωθήθηκε η προσέγγιση «Γλωσσική αφύπνιση/Άνοιγμα στις γλώσσες», η εφαρμογή της οποίας ξεκίνησε από τα ευρωπαϊκά προγράμματα "Socrates" σε διάφορες χώρες με στόχο την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων αλλά και την εκμάθηση γλωσσών (Candelier, 2003· Hélot & Young, 2006). Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει τη σημασία του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των πολύγλωσσων μαθητών/τριών (González et al., 2005) και προωθεί τον σεβασμό στην ετερότητα του σχολείου και κατ' επέκταση στην κοινωνία και συμβάλλει στη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, αφού θέτει όλες τις γλώσσες και τους πολιτισμούς σε κοινή βάση (Young, 2011). Όπως η ίδια χαρακτηριστικά διευκρινίζει, με αυτή την προσέγγιση τα παιδιά δεν μαθαίνουν γλώσσες αλλά έρχονται σε επαφή με πολλές γλώσσες, ώστε να κατανοήσουν τη λειτουργία τους στο κοινωνικό περιβάλλον, να μάθουν να εντοπίζουν διαφορές και κυρίως ομοιότητες ανάμεσα στις γλώσσες και να αναπτύξουν μια γενικότερη ευαισθησία στη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια. Επομένως, κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων δεν επιδιώκεται η εκμάθηση μίας ή περισσότερων γλωσσών αλλά κυρίως η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα μέσα από διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν διαφορετικές γλώσσες και κυρίως εκείνες που δεν διδάσκονται στο σχολείο (Beacco et al., 2016· Χατζηδάκη, 2020).

Κατά τη δεκαετία του '90 ξεκίνησε η εφαρμογή ενός ευρωπαϊκού προγράμματος γλωσσικής αφύπνισης (EVLANG), στο οποίο συμμετείχε και η Ελλάδα, με στόχο την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με νέες, πλουραλιστικές προσεγγίσεις για τη διατήρηση της πολυγλωσσίας των μαθητών/τριών (Candelier, 2003· Καγκά, 2001· Μουμτζίδου, 2011). Επίσης, για τρία περίπου χρόνια εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα γλωσσικής επίγνωσης σε ένα δημοτικό σχολείο στο Ντιντενχάιμ στην Αλσατία, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη θετικών στάσεων στη διαφορετικότητα από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές/τριες και την εφαρμογή μιας συμπεριληπτικής γλωσσικής πολιτικής (Young, 2011· Young & Helot, 2003).

Στην Ελλάδα, πιο συγκεκριμένα, έγιναν κάποιες προσπάθειες/παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης, αν και όχι συστηματικές, των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της πλουραλιστικής προσέγγισης της γλωσσικής επίγνωσης. Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από μια ερευνητική ομάδα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ένα μοντέλο επιμόρφωσης-δράσης σε Έλληνες εκπαιδευτικούς δια-

φορετικών ειδικοτήτων και σχολικών βαθμίδων με στόχο τη θεωρητική και εμπειρική επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών (Μουμτζίδου, 2011). Επιπροσθέτως, η Χατζηδάκη (2015) στο πλαίσιο προπτυχιακού προγράμματος σπουδών στο τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης υλοποίησε ένα πρόγραμμα δημιουργίας και εφαρμογής εκπαιδευτικού υλικού με την προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης σε μία τάξη ενός σχολείου στην πόλη του Ρεθύμνου, το οποίο είχε υψηλό ποσοστό πολύγλωσσων μαθητών/τριών και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι έγινε μία επιτυχής εφαρμογή της προσέγγισης αυτής από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, η Αρμενιάκου (2020) σε μια μελέτη περίπτωσης εφάρμοσε σε ένα νηπιαγωγείο στην Κέρκυρα ένα πρόγραμμα με δραστηριότητες αφύπνισης στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών και εισαγωγής στη γαλλική γλώσσα. Στόχοι της δράσης αυτής ήταν η αποδοχή της διαφορετικότητας και η καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στην πολυγλωσσία στην προσχολική εκπαίδευση με θετικές αποτιμήσεις. Σε μία άλλη μελέτη περίπτωσης (Ζάχου, 2020), που έλαβε χώρα σε ένα νηπιαγωγείο του νομού Τρικάλων με χαρακτηριστικό γνώρισμα τη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια, υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση με βάση την προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι, αν και η εκπαιδευτικός δεν αξιοποιούσε το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της τάξης, η επαφή με την πολυγλωσσία μέσα από τη διδακτική παρέμβαση βοήθησε τα παιδιά να αντιληφθούν την ποικιλομορφία που υπάρχει στην κοινωνία. Τέλος, η UNICEF σε συνεργασία με τους εταίρους της ELIX και SolidarityNow δημιούργησαν μια εργαλειοθήκη με δραστηριότητες πολυγλωσσικής και κοινωνικής-συναισθηματικής ενδυνάμωσης στο πλαίσιο διδασκαλίας της Γ2 με τίτλο «Φτου και βγαίνω», με στόχο να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών και να προωθούν μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (<https://uni.cf/44uaQms>).

Ωστόσο, για να υλοποιηθεί μια πολυγλωσσική εκπαίδευση χρειάζεται να διέπουν αντίστοιχες αξίες τη φιλοσοφία τόσο των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα, φαίνεται ότι το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των πολύγλωσσων μαθητών/τριών συνήθως δεν αξιοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν την αξία αυτής της πρακτικής (Burner & Carlsen, 2019· Fotiadou et al., 2022· Gkaintartzi et al., 2015· Gkaintartzi et al., 2020· Mattheoudakis et al. 2021· Michala et al., 2024· Mitits, 2018· Young, 2014). Παρομοίως, όπως τονίζει η Svalberg (2016), αν και έχει υπάρξει πρόοδος στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης, το όραμα για την εφαρμογή μιας πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παραμένει πιο επίκαιρο από ποτέ, δεδομένης της διαρκούς μετακίνησης πληθυσμών και της οικονομικής αστάθειας. Αυτή η πολυγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να καλλιεργείται από την προσχολική εκπαίδευση αναγνωρίζοντας τον κρίσιμο ρόλο αυτής της περιόδου στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (UNESCO, 2019· UNICEF, 2019). Στην Ελλάδα, συγκεκριμένα, υπάρχει μια διάσταση ανάμεσα στην πολυγλωσσία της κοινωνίας και στη μονογλωσσικά προσανατολισμένη πολιτική που εφαρμόζεται (Κοιλιάρη, 2015· Χατζηδάκη, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, επισημαίνεται η σημασία της κατάλληλης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών από τον προπτυχιακό μάλιστα κύκλο σπουδών, καθώς οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις πρακτικές τους και, πιο συγκεκριμένα, την εφαρμογή ενός πολυγλωσσικού και

διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης (Council of Europe, 2022· Fives & Buehl, 2016· Haukås, 2016· Svalberg, 2016· Young, 2014). Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει ορισμένα παραδείγματα από εργασίες φοιτητών/τριών που αξιοποιούν την προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης στο πλαίσιο ενός μαθήματος ανάπτυξης πολυγλωσσικού υλικού στον προπτυχιακό κύκλο σπουδών με στόχο την εξοικειώσή τους με πολυγλωσσικές και πλουραλιστικές διδακτικές προσεγγίσεις.

## **Προετοιμάζοντας μελλοντικούς εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου πολύγλωσσων μαθητών/τριών:**

### **Η προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης**

#### **Το μάθημα «Εκπαιδευτικό Υλικό για τη Γλώσσα σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα Μάθησης»**

Στο τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία στο Πανεπιστήμιο Πατρών κατά το εαρινό εξάμηνο προσφέρεται σε τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές/τριες του τμήματος το μάθημα επιλογής «Εκπαιδευτικό Υλικό για τη Γλώσσα σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα Μάθησης», που συνδέεται με την πρακτική άσκηση του τμήματος με στόχο: α) να κατανοήσουν οι φοιτητές/τριες τη σημασία της αξιοποίησης του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των πολύγλωσσων παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης, β) να εξοικειωθούν οι φοιτητές/τριες με τη χρήση κατάλληλων προσεγγίσεων και σύγχρονων διδακτικών πρακτικών, όπως είναι η προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης, αξιοποιώντας την πολυγλωσσία της τάξης, γ) να εξοικειωθούν οι φοιτητές/τριες με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή πολυγλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού κατανοώντας την πολυπαραμετρικότητα του σχεδιασμού αντίστοιχου υλικού για τις πολυγλωσσικές τάξεις και δ) να καταστούν ικανοί/ες να διαχειρίζονται την πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική τάξη του νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, στο εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022 παρακολουθούσαν το μάθημα 64 φοιτητές/τριες, οι οποίοι/ες είχαν ενημερωθεί εξ αρχής ότι η αξιολόγηση τους θα συνίστατο στην παραγωγή και εφαρμογή πολυγλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού σε τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας. Δεκαεννέα (19) ομάδες τριών ή τεσσάρων ατόμων ανέλαβαν τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της προσέγγισης της Γλωσσικής Επίγνωσης (Candelier, 2003· Hélot & Young, 2006· Young, 2011) και της πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Beacco et al., 2016), εφόσον είχαν ήδη εξοικειωθεί με τις αρχές, τους στόχους και τα στάδια αυτής της συνθετικής προσέγγισης από τη διδάσκουσα του μαθήματος. Από τις 19 ομάδες οι 16 κατάφεραν να υλοποιήσουν τη διδακτική παρέμβαση σε 16 διαφορετικές τάξεις δημόσιων νηπιαγωγείων του νομού Αχαΐας, τα οποία είχαν ανατεθεί στις φοιτήτριες στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του τμήματος, όπως προαναφέρθηκε.

### **Η υλοποίηση**

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται ένα παράδειγμα υλοποίησης μιας διδακτικής παρέμβασης σε μια πολυγλωσσική τάξη ενός δημόσιου νηπιαγωγείου στο κέντρο της Πάτρας. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη τάξη αποτελούνταν από 23 παιδιά, ηλικίας 4 ως 5 ετών, 13 κορίτσια και 10 αγόρια. Από τα 23 παιδιά, τα τρία (3) ήταν δίγλωσσα, με Γ1 την ιταλική, την αλβανική και τη ρωσική γλώσσα. Αναλυτικότερα, υπήρχαν ένα κορίτσι

με καταγωγή από την Αλβανία (μιλάει και καταλαβαίνει ελληνικά και αλβανικά), ένα αγόρι με καταγωγή από τη Ρωσία (μιλάει και καταλαβαίνει κυρίως ρωσικά) και ένα κορίτσι με καταγωγή από την Ιταλία (μιλάει και καταλαβαίνει ελληνικά και ιταλικά). Στο πλαίσιο αυτό, η διδακτική παρέμβαση, η οποία είχε διάρκεια δύο διδακτικών ωρών και θεματολογία τα φρούτα, εστίασε στις παρακάτω γλώσσες: ελληνική (επίσημη γλώσσα), ιταλική, αλβανική και ρωσική (Γ1 των δίγλωσσων παιδιών). Για να υλοποιηθεί η διδακτική παρέμβαση ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

α) Διεξήχθη μια ατομική, κλειστού τύπου συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης με στόχο τη σκιαγράφιση του προφίλ της τάξης.

β) Σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό υλικό με βάση την προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης.

γ) Πραγματοποιήθηκε μια ατομική, κλειστού τύπου συνέντευξη με τα δίγλωσσα παιδιά της τάξης, τα οποία, ταυτόχρονα, με τη βοήθεια των φοιτητριών συμπλήρωναν τα παρακάτω φύλλα εργασίας (εικονίδια για ζωγραφική για το παιδί: γλωσσικός κήπος) με στόχο τη σκιαγράφιση του γλωσσικού τους προφίλ (π.χ., ποιες γλώσσες μιλάνε στο σπίτι, ποιες στο σχολείο, ποιες καταλαβαίνουν, σε ποιες γλώσσες γράφουν, ποιες θα ήθελαν να μάθουν) (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Γλωσσικός κήπος



δ) Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό υλικό στην τάξη από τους/τις φοιτητές/τριες.

ε) Στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης, διεξήχθη μια ομαδική συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες με στόχο να ακουστούν οι γνώμες των ίδιων των μαθητών/τριών για το υλικό και αξιολογηθεί η επιτυχία της παρέμβασης.

Παρακάτω, παρουσιάζονται οι στόχοι και κάποια ενδεικτικά παραδείγματα από τη διδακτική παρέμβαση.

#### **Γενικοί στόχοι (για όλη την τάξη)**

- Να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/τριες με άλλες γλώσσες μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες.
- Να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά αλφάβητα και συστήματα γραφής.
- Να εξοικειωθούν με διαφορετικούς φθόγγους.
- Να αναπτύξουν γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες μέσα από τη σύγκριση λέξεων ως προς τη μορφή και την ετυμολογία τους.
- Να αναπτύξουν το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση γλωσσών.
- Να ευαισθητοποιηθούν στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα.
- Να δημιουργηθεί μια συμπεριληπτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

#### **Ειδικοί στόχοι (για τους/τις μαθητές/τριες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο)**

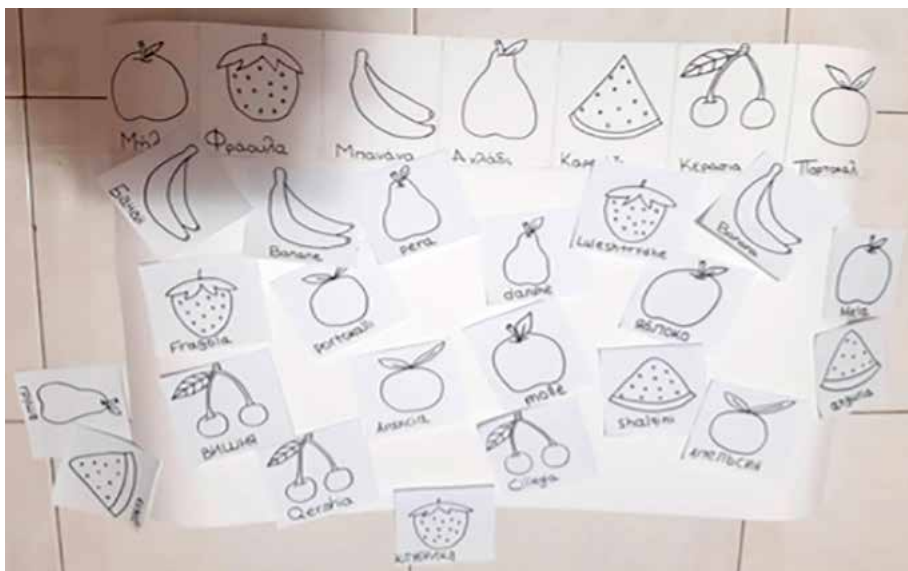
- Να προβάλουν τη δική τους γλώσσα και το δικό τους πολιτισμό και κατ' επέκταση την ταυτότητα τους.
- Να αισθανθούν υπερηφάνεια και ικανοποίηση από την αξιοποίηση των γλωσσών και των πολιτισμών τους.

#### **Δραστηριότητες**

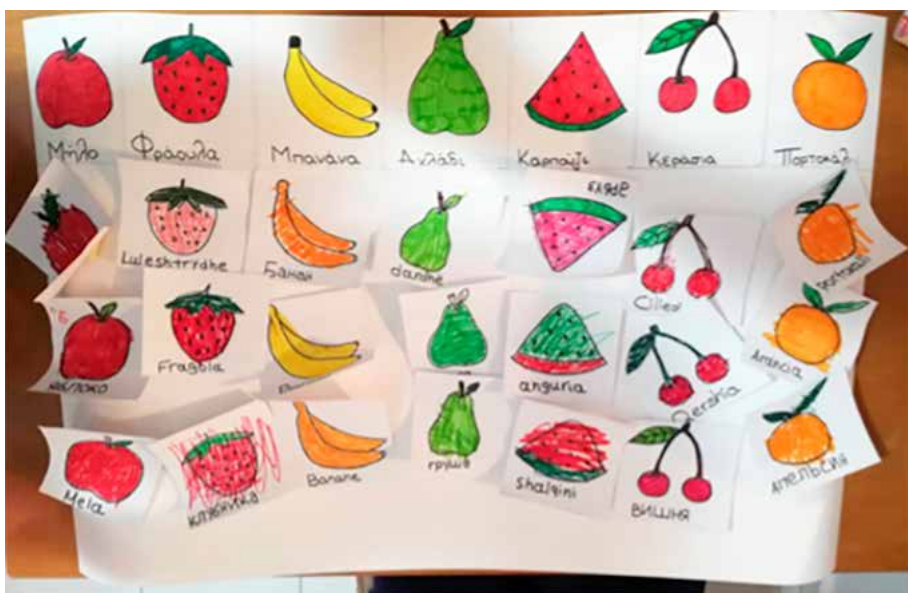
Στην αρχή, οι φοιτήτριες κάλεσαν τα παιδιά να μιλήσουν για τα αγαπημένα τους φρούτα και την εποχικότητα αυτών μέσω της τεχνικής των ερωταποκρίσεων και της χρήσης σχετικών εικόνων. Έπειτα, τα παιδιά μαζεύτηκαν στη γωνία του υπολογιστή για να ακούσουν και να εξοικειωθούν με τα ονόματα κάποιων αγαπημένων φρούτων (επτά στο σύνολο) και σε άλλες γλώσσες, στις Γ1 των δίγλωσσων παιδιών της τάξης, δηλαδή στην αλβανική, ιταλική και ρωσική, μέσα από την παρακάτω ιστοσελίδα (<https://www.50languages.com/vocab/learn/el/it/13/>).

Στη συνέχεια, στο κάθε παιδί μοιράστηκαν εικόνες με τα επτά φρούτα και την ονομασία τους σε καθεμία από τις γλώσσες εστίασης, με τα οποία ασχολήθηκαν τα παιδιά στην προηγούμενη δραστηριότητα, και τους ζητήθηκε να τα χρωματίσουν, όπως επιθυμούν. Για παράδειγμα, δόθηκε η εικόνα του μήλου και από κάτω υπήρχε η ονομασία του στα ιταλικά “la mela”, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2. Έπειτα, παρουσιάστηκε σε μια γωνιά της τάξης ένα μεγάλο χαρτόνι με επτά διαφορετικές στήλες, όπου η κάθε στήλη αντιστοιχούσε σε ένα φρούτο με την αντίστοιχη ονομασία του από κάτω στα ελληνικά, και ζητήθηκε από το κάθε παιδί να σκωθεί με τη φορά του ρολογιού και να κολλήσει το φρούτο που έχει στην αντίστοιχη στήλη του πίνακα (όπως φαίνεται στην Εικόνα 3). Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία, τα παιδιά επανέλαβαν προφορικά τις

ονομασίες των φρούτων στις τρεις νέες γλώσσες με τη βοήθεια των φοιτητριών, όπου ήταν απαραίτητο. Επίσης, διεξήχθη μια συζήτηση σχετικά με τον εντοπισμό ομοιοτήτων ως προς τους φθόγγους ή/και τα αλφάβητα των συγκεκριμένων λέξεων των γλωσσών εστίασης (π.χ., “la mela” στα ιταλικά, “molla” στα αλβανικά, “яблоко” στα ρωσικά, “μήλο” στα ελληνικά) σε πολύ αρχικό στάδιο, καθώς τα παιδιά στο νηπιαγωγείο δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τις δεξιότητες γραμματισμού.



Εικόνα 2: Εικόνες με τα φρούτα και τις ονομασίες τους σε όλες τις γλώσσες εστίασης



Εικόνα 3: Κολάζ φρούτων με τις αντίστοιχες ονομασίες τους σε όλες τις γλώσσες εστίασης



Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, μοιράστηκε σε όλα τα παιδιά από ένα χάρτινο λευκό πιατάκι και ζητήθηκε από τον καθένα/καθεμία να δημιουργήσει τη δική του φρουτοσαλάτα ζωγραφίζοντας όσα φρούτα θέλει από τα φρούτα που υπήρχαν στο κολλάζ της προηγούμενης δραστηριότητας και γράφοντας, όπως το κάθε παιδί μπορεί, τα ονόματα των φρούτων σε όποια γλώσσα από τις τρεις επιθυμεί (Εικόνα 4):

Τέλος, τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, όσες και οι Γ1 των δίγλωσσων παιδιών (ομάδα 1 αλβανικά, ομάδα 2 ρωσικά, ομάδα 3 ιταλικά), και τους ζητήθηκε να φτιάξουν μια φρουτοσαλάτα σύμφωνα με μια συνταγή από το διαδίκτυο, η οποία τοποθετήθηκε στο κέντρο της ολομέλειας και έδειχνε πόσα και ποια φρούτα θα χρειάζονταν για την καλύτερη φρουτοσαλάτα. Αναλυτικότερα, μία μία οι ομάδες σπκώονταν και παρατηρούσαν προσεκτικά τη συνταγή και μετά πήγαιναν στο μαγαζάκι της τάξης, διάλεγαν τα φρούτα σύμφωνα με τη συνταγή και με τα καλαθάκια τους τα έφερναν στην ολομέλεια (όπως φαίνεται και στην Εικόνα 5).



Εικόνα 4: Ζωγραφική

Κάθε φορά που μια ομάδα ολοκλήρωνε τα «ψώνια» της, τότε παρουσίαζε στην ολομέλεια τα φρούτα της συνταγής που είχε ψωνίσει, στη γλώσσα που τους είχε ανατεθεί. Για παράδειγμα, στην ομάδα 1, στην οποία είχε ανατεθεί ως γλώσσα τα αλβανικά, έπρεπε τα παιδιά της ομάδας αυτής να παρουσιάσουν τη φρουτοσαλάτα τους κατονομάζοντας τα φρούτα στην αντίστοιχη γλώσσα, με τη βοήθεια των φοιτητριών, όπου ήταν αναγκαίο. Στο τέλος, με τη βοήθεια των φοιτητριών, ελέγχονταν ποια ομάδα είχε φέρει σωστά όλα τα φρούτα σύμφωνα με τη συνταγή και επαναλαμβάνονταν οι ονομασίες στην αντίστοιχη γλώσσα χρησιμοποιώντας την ιστοσελίδα με τις ονομασίες φρούτων σε διάφορες γλώσσες που χρησιμοποιήθηκε σε προηγούμενο βήμα.



Εικόνα 5: Το μανάβικο της τάξης

## Η αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης

Κατά την εφαρμογή του υλικού στην τάξη, οι φοιτητές/τριες κρατούσαν ένα ημερολόγιο καταγράφοντας κάποιες σκέψεις (π.χ., τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά, πιθανές δυσκολίες που μπορεί να συνάντησαν, αντιδράσεις μαθητών/τριών). Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, διεξήχθη μια ομαδική συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης, με στόχο να ακουστούν οι γνώμες των ίδιων των μαθητών/τριών για τη διδακτική παρέμβαση.

Σε γενικές γραμμές, μέσα από την αποτίμηση των ίδιων των φοιτητών/τριών αλλά και των παιδιών φάνηκε, αρχικά, ότι, αφενός, οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν από τις φοιτήτριες κινήθηκαν προς τη σωστή κατεύθυνση σύμφωνα με την προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης και, αφετέρου, ότι τα παιδιά, και δη τα δίγλωσσα, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το θέμα, ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες αρκετά ικανοποιητικά και τους άρεσε πολύ το γεγονός ότι έμαθαν καινούριες λέξεις σε άλλες γλώσσες. Χαρακτηριστικά, οι φοιτήτριες παρατήρησαν ότι:

Τα παιδιά με αυτές τις δραστηριότητες αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, γίνονται μικροί εξερευνητές της γλώσσας, μικροί γλωσσολόγοι. Εκπαιδεύουν τα αφτιά και τα μάτια τους ώστε να αναγνωρίζουν λέξεις σε διάφορες γλώσσες και αναπτύσσουν μια γενικότερη πολιτισμική ευαισθησία.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ημερολόγιο που κρατούσαν οι φοιτήτριες κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του υλικού, τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τη δραστηριότητα κατά την οποία τα φρούτα παρουσιάζονταν στις διάφορες γλώσσες με οπτικοακουστικό τρόπο μέσα από την ιστοσελίδα (<https://www.50languages.com/vocab/learn/el/it/13/>) (μάλιστα τα παιδιά ζήτησαν να ακούσουν και άλλα φρούτα). Επίσης, στα παιδιά άρεσε πολύ και η δραστηριότητα ζωγραφικής στο πιάτο για τον λόγο ότι θα ζωγράφιζαν τα φρούτα σε πιατάκι αντί σε μια κόλλα χαρτί. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας προσπαθούσαν να προφέρουν, όπως μπορούσαν, τα φρούτα στις αντίστοιχες γλώσσες. Για παράδειγμα, οι φοιτήτριες κατέγραψαν ότι «η δραστηριότητα αυτή άρεσε πολύ στα παιδιά γιατί τους έδωσα το πιατάκι να ζωγραφίσουν τα φρούτα τους και ενθουσιάστηκαν που θα το έκαναν σε πιάτο και όχι σε χαρτί». Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι η αρχική δραστηριότητα με τα λουλούδια των γλωσσών (γλωσσικός κήπος) άρεσε τόσο πολύ στα παιδιά «που τελικά τα κάναμε καδράκια και τα πήραν μαζί τους το μεσημέρι στο σπίτι. Θετική αντίδραση είχα και από τους γονείς, οι οποίοι ήθελαν να μάθουν τι κάναμε σήμερα και πώς ‘μάθαμε’ τόσες γλώσσες». Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε η τάση των παιδιών να κάνουν σύγκριση των γλωσσών μεταξύ τους ως προς τους φθόγγους ή τα αλφάβητα και να ψάχνουν ομοιότητες των άλλων γλωσσών με την ελληνική (π.χ., πολλά παιδιά επέλεξαν ως επιθυμητή γλώσσα τα ιταλικά, γιατί, όπως ανέφεραν, οι ονομασίες κάποιων φρούτων ήταν ίδιες ή έμοιαζαν με τις ελληνικές) καταλήγοντας στη διαπίστωση ότι στην καθημερινότητά μας μπορεί να χρησιμοποιούμε λέξεις από άλλες γλώσσες και εξασκώντας, κατά αυτόν τον τρόπο, τις μεταγλωσσικές τους δεξιότητες. Για παράδειγμα: «Όταν άκουσαν το καρπούζι στα αλβανικά (σαλτσι), κάποια παιδιά είπαν ότι μοιάζει με τη λέξη ‘σάλτσα’ στα ελληνικά». Ωστόσο, έδειξαν να δυσκολεύονται λιγάκι παραπάνω στην παραγωγή ρωσικών λέξεων. «Κάποια παιδιά, όπως ήταν αναμενόμενο, δυσκολεύτηκαν στην προφορά φρούτων, κυρίως των ρωσικών λέξεων, αλλά το επαναλάβαμε 2-3 φορές ακόμα και παρατήρησα μια σχετική

βελτίωση». Αναφορικά με τις ίδιες τις φοιτήτριες, διαπιστώθηκε ότι η εμπειρία αυτή ήταν πολύ χρήσιμη, καθώς δεν είχαν παρόμοια εμπειρία στο παρελθόν, και τις βοήθησε να εξοικειωθούν με πιο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και να αξιοποιήσουν την πολυγλωσσία της τάξης. Επιπροσθέτως, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν οι φοιτήτριες, η εφαρμογή αυτού του υλικού έδωσε το έναυσμα στην νηπιαγωγό του τμήματος να υλοποιήσει κι εκείνη παρόμοιες δραστηριότητες στο μέλλον. Τέλος, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ίδιων των παιδιών, φάνηκε ότι τους άρεσε πολύ το συγκεκριμένο μάθημα και μάλιστα στην ερώτηση των φοιτητριών τι τους άρεσε πιο πολύ αποκρίθηκαν ότι «έμαθα καινούριες λέξεις σε άλλες γλώσσες». Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν αν επιθυμούσαν και άλλα παρόμοια μαθήματα στο μέλλον, απάντησαν ομόφωνα «ναι» «για να μάθουμε όλες τις γλώσσες του πλανήτη». Τέλος, στην ερώτηση αν θέλουν να μάθουν άλλες γλώσσες, η απάντηση ήταν «ναι» «για να κάνω φίλους από όλον τον κόσμο» και «να μιλάω με όλα τα παιδιά αν ξέρω πολλές γλώσσες».

### Συμπερασματικά

Η παρακολούθηση των φοιτητών/τριών του μαθήματος «Εκπαιδευτικό Υλικό για τη Γλώσσα σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα Μάθησης» τους οδήγησε να αξιοποιήσουν την πολυγλωσσία της τάξης εφαρμόζοντας πλουραλιστικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, όπως αυτή της Γλωσσικής Επίγνωσης. Με βάση το επίπεδο των εργασιών συνολικά αλλά και την αποτίμηση των ίδιων των φοιτητών/τριών, φάνηκε, αφενός, ότι οι περισσότερες δραστηριότητες κινήθηκαν προς τη σωστή κατεύθυνση και οι φοιτητές/τριες αποκόμισαν γνώσεις και θετικά συναισθήματα από αυτή την εμπειρία και, αφετέρου, ότι η ανταπόκριση των ίδιων των παιδιών ήταν εξαιρετικά μεγάλη. Ειδικά τα δίγλωσσα παιδιά επέδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον να μιλήσουν στις/για τις γλώσσες τους και υπερηφάνεια για την εμπλοκή των γλωσσών και των πολιτισμών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, θα μπορούσε να πει κανείς ότι έγινε μια επιτυχημένη προσπάθεια εφαρμογής σε προπτυχιακό επίπεδο της προσέγγισης της Γλωσσικής Επίγνωσης, μιας πλουραλιστικής προσέγγισης, η οποία στοχεύει στην ευαισθητοποίηση όλων των μαθητών/τριών στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία και καλλιιεργεί το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση γλωσσών αλλά συνάμα έχει ιδιαίτερα οφέλη για τα παιδιά με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο, καθώς αξιοποιεί τα βιώματα όλων των μαθητών/τριών και προωθεί τη συμπερίληψη όλων των παιδιών ανεξαρτήτως κοινωνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής καταγωγής (Young, 2011· Χατζηδάκη, 2020). Όπως χαρακτηριστικά επεσήμανε και η Χατζηδάκη (2015) σε αντίστοιχη εκπαιδευτική παρέμβαση, παραμένει ανοικτό να διαπιστωθεί με έρευνες στο μέλλον αν οι γνώσεις που αποκτήθηκαν από προπτυχιακούς/ες φοιτητές/τριες στο πλαίσιο παρόμοιων μαθημάτων αξιοποιούνται στην πράξη.

Είναι ανάγκη, λοιπόν, στις ολοένα και πιο διεθνοποιημένες και πολιτισμικά ετερογενείς κοινωνίες να εφαρμοστούν νέα μοντέλα εκπαίδευσης και πλουραλιστικές διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν την πολυγλωσσία της τάξης, αναδεικνύουν το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφαλαίο των πολύγλωσσων μαθητών/τριών, καλλιεργούν θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και, κατ' επέκταση, προωθούν μια πολυγλωσσική και συμπεριληπτική κοινωνία (Beacco et al., 2016· Council of Europe, 2022· González et al., 2005), καθώς σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα φαίνεται ότι το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των πολύγλωσσων μαθητών/τριών συνήθως δεν αξιοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία

(Burner & Carlsen, 2019· Fotiadou et al., 2022· Gkaintartzi et al., 2015· Gkaintartzi et al., 2020· Mattheoudakis et al., 2021· Michala et al., 2024· Mitits, 2018· Young, 2014). Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο χρειάζεται κατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, αρχής γενομένης από τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών, καθώς η εφαρμογή μιας πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξαρτάται από τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Council of Europe, 2022· Fives & Buehl, 2016· Haukås, 2016· Young, 2014), και χρειάζεται να καλλιεργείται από την προσχολική εκπαίδευση αναγνωρίζοντας τον κρίσιμο ρόλο αυτής της περιόδου στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (UNESCO, 2019· UNICEF, 2019).

## Βιβλιογραφία

- Αρμενιακού, Κ. (2020). Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Στο Ο. Παχή (Επιμ.), *Πρακτικά εργασιών του Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου «Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα»* (σελ. 26–40). Περιφερειακή διεύθυνση πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Directorate of education and languages, DGIV, Council of Europe.  
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices>.
- Burner, T. & Carlsen, C. (2019). Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 1–15.
- Butler, Y.G. & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and second language acquisition. Στο T.K. Bhatia & W.C Ritchie (Επιμ.), *The Handbook of Bilingualism* (σελ. 114–144). Blackwell.
- Cavalli, M., Coste, D., Crișan, A. & Piet-Hein, v. de V. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Language Policy Division.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp).
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. De Boeck Supérieur.
- Council of Europe. (2022). *The importance of plurilingual and Intercultural education for democratic culture*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114–121.
- Fotiadou, G., Prentza, A., Maligkoudi, M., Michalopoulou, S., & Mattheoudakis, M. (2022). Investigating teacher beliefs, attitudes and practices regarding the inclusion of refugee and immigrant students in Greek state schools. *Journal of Applied Linguistics*, 35, 36–58.  
<https://ejournals.lib.auth.gr/jal/article/view/9180>
- Ζάχου, Γ. (2020). Η γλωσσική αφύπνιση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως μέσο επαφής των παιδιών με την πολυγλωσσία-Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε νηπιαγωγείο του νομού Τρικάλων. [Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokolidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism- 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60–72.
- Gkaintartzi, A., Gkoutani, G., Kamaretsou, A., Kokkini, C., Sakellaridi, K. & Sireti, A. (2020). Understanding the "Voices" of Children of Immigrant and Refugee Backgrounds. *The International Journal of Diversity in Education*, 20(2), 37–55.
- González, N., Moll, L. C. & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorising practices in households, communities and classrooms*. Laurence Erlbaum Associates.
- Haukås, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.

- Hawkins, E. (1987). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press.
- Hélot, C. & Young, A. (2006). Imagining multilingual education in France. A language and cultural awareness project at primary school. Στο O. Garcia, T. Skutnabb-Kangas & M. Torres-Guzman (Επιμ.), *Imagining multilingual schools. Languages in education and globalization* (σελ. 69–90). Multilingual Matters.
- Καγκά, Ε., (2001). Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 37–47.
- Κοιλιάρη, Α. (2015). Το διακύβευμα της πολυγλωσσίας στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 206–19.
- Mattheoudakis, M., Griva, E. & Moumtzi, M. (Eds.) (2021). *Migration and language education in southern Europe. Practices and challenges*. Cambridge Scholars Publishing.
- Michala, M., Manoli, P., Lavidas, K. & Koustourakis, G. (2024). What if there is linguistic and cultural diversity in contemporary classrooms? Secondary school teachers' attitudes, practices, and challenges towards student multilingualism. *International Journal of Multilingualism* (published online, May 2024). <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2024.2354702>.
- Mitits, L. (2018). Multilingual students in Greek schools: Teachers' views and teaching practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 28–36.
- Μουμτζίδου, Α. (2011). Γλωσσικές, εκπαιδευτικές στρατηγικές διατήρησης και αξιοποίησης των μητρικών γλωσσών στη σχολική τάξη: Η αφύπνιση στις γλώσσες και στους πολιτισμούς. Μία καινοτόμος δράση στο δια-πολιτισμικό περιβάλλον του ελληνικού σχολείου. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μπακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»* (σελ. 245–256). Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Svalberg, A. M.-L. (2016). Language awareness research: Where are we now? *Language Awareness*, 25(1-2), 4–16.
- UNESCO (2019). *Global education monitoring report: Migration, displacement and education- Building bridges, not walls*. UNESCO. <https://bit.ly/3MfxFSY>
- UNICEF (2019). *A world ready to learn: Prioritizing quality Early Childhood Education: Global report*. UNICEF. <https://uni.cf/3CiOrOk>
- Χατζηδάκη, Α. (2015). Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της «γλωσσικής επίγνωσης» (language awareness/eveil aux langues). Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη* (σελ. 90–110). Gutenberg.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Πεδίο.
- Young, A. & Helot, C. (2003). Language awareness and/or language learning in French primary schools today. *Language Awareness*, 12(3/4), 234–246.

- Young, A. (2011). Μιλώντας τη γλώσσα: Υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών μέσω της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»* (σελ. 132–150). Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Young, A. S. (2014) Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France, *Language Awareness*, 23(1–2), 157-171. <https://www.50languages.com/vocab/learn/el/it/13/>.





# Οπτικές μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στην τάξη: Προκαταρκτικά δεδομένα από μια εν εξελίξει έρευνα

Ελένη Μότσιου

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Στην παρούσα έρευνα τελειόφοιτοι/ες φοιτητές/τριες παιδαγωγικού τμήματος διατυπώνουν γραπτά τις οπτικές τους από τη θέση του/της μελλοντικού/ης εκπαιδευτικού απαντώντας σε ερωτήματα που αφορούν α) τον ρόλο τους στη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στην τάξη και β) τον ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη και διατήρηση του πολυγλωσσικού προφίλ των μαθητών/τριών. Βασικό στόχο αποτελεί η ανάλυση των θεωρητικών/αναστοχαστικών τοποθετήσεων μετά το πέρας της βασικής τους εκπαίδευσης και λίγο πριν μεταβούν στην εκπαιδευτική πράξη, έτσι ώστε να καταγραφούν οι Λόγοι για τη διαχείριση των πολύγλωσσων μαθητών/τριών που εντοπίζονται στις στάσεις που εκφράζουν. Διερευνάται επίσης ο βαθμός στον οποίο συνομιλεί η θεωρητική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τους πρακτικούς στόχους που θέτουν, αλλά και η σύνδεση/συνέπεια μεταξύ των κατευθύνσεων που θα ακολουθούσαν οι ίδιοι/ες και παράλληλα θα προσανατόλιζαν τους γονείς. Κρίσιμο σημείο στη συζήτηση των αποτελεσμάτων αποτελεί ο εντοπισμός των αξόνων που χρήζουν περαιτέρω διαπραγμάτευσης με τους/τις μελλοντικούς/ες εκπαιδευτικούς εντός του ακαδημαϊκού χώρου.



## Λέξεις-κλειδιά:

Μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί, πολύγλωσσοι/ες μαθητές/τριες, πολύγλωσσο ρεπερτόριο, πολύμορφες γλωσσικά τάξεις

## Ερευνώντας τις απόψεις/στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη γλωσσική πολυμορφία στην τάξη

Οι γλωσσικές ιδεολογίες που εκφράζονται μέσα από απόψεις και στάσεις για τη γλώσσα παράγονται και αναπαράγονται μέσω κοινωνικών θεσμών, όπως η εκπαίδευση, με την υιοθέτηση ανάλογων πρακτικών οι οποίες, με τη σειρά τους, θα συντελέσουν στη συντήρηση ή τον σχηματισμό/μετασχηματισμό ιδεολογιών: όλα αυτά συνιστούν ένα αλληλοτροφοδοτούμενο κυκλικό πλέγμα (Blommaert, 1996· Blackledge, 2008· Delavan et al., 2017· Μότσιου & Κωστούλας, 2021· Stelma & Kostoulas, 2021 κ.ά.).

Οι απόψεις/στάσεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση πολυγλωσσίας, πολυπολιτισμικότητας και εκπαίδευσης διερευνώνται εντατικά ιδίως την τελευταία δεκαετία, καθώς, ως βασικές μεταβλητές των γλωσσικών ιδεολογιών ωθούν τους/τις εκπαιδευτικούς να επιλέγουν και να διαμορφώνουν ανάλογα και τη διδακτική τους πράξη, άρα και να οδηγούν σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ως προς τη διατήρηση ή όχι του πολύγλωσσου ρεπερτορίου (βλ. ενδ. Haukås, 2015· Mattheoudakis et al., 2017·

Χυ, 2012). Συνεπώς, οποιαδήποτε απόπειρα ορισμού διαφορετικών διδακτικών στόχων, περισσότερο εναρμονισμένων με τη νέα, πολυγλωσσική πραγματικότητα, θα σήμαινε, πρωταρχικά, αλλαγή των γλωσσικών στάσεων/απόψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες διαμορφώνονται αρκετές φορές υπό την επιρροή πολύ συγκεκριμένων αλλά και παρωχημένων ιδεολογικών στερεοτύπων για την (πολυ)γλωσσική διαχείριση (βλ. ενδ. Borg, 2006· García, 2017· Gkaintartzi et al., 2015· Stamou & Dinas, 2009).

Η έρευνα των τελευταίων δύο δεκαετιών, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική επικράτεια, για τις στάσεις/απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική πολυμορφία των μαθητών/τριών έχει αναδείξει μια ανακατάταξη στην ιεραρχία των γλωσσικών ιδεολογιών. Σε παλιότερες, κυρίως, έρευνες ήταν εμφανές ότι οι γλωσσικές ιδεολογίες για την πολυγλωσσία των μαθητών/τριών —ιδιαίτερα, όσων μιλούσαν μη κυρίαρχες (στο εξής: **-Κ**) σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο μητρικές γλώσσες— απηχούσαν κυρίως τη θέση της γλώσσας **ως προβλήματος**. Θεωρούνταν δηλαδή πως η πολυγλωσσία αποτελούσε πρόβλημα για τα ίδια τα πολυγλωσσα παιδιά, για τους συμμαθητές/τριές τους, για τους/τις εκπαιδευτικούς και το σχολείο γενικότερα, αλλά και εμπόδιο στην ομαλή ένταξή τους. Ως λύση στο πρόβλημα αυτό προτεινόταν η γλωσσική αφομοίωση, ή, έστω, η ταχεία και αποτελεσματική κατάκτηση της κοινωνικά κυρίαρχης γλώσσας (στο εξής: **+Κ**).

Για μια πιο ερμηνευτικά εστιασμένη προσέγγιση των οπτικών των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε το γενικό πλαίσιο του Ruiz (1984) για τους προσανατολισμούς της γλωσσικής πολιτικής, το οποίο κρίθηκε κατάλληλο και για τη διερεύνηση των γλωσσικών τους ιδεολογιών. Σε γενικές γραμμές, ο προσανατολισμός της **γλώσσας ως προβλήματος** σε σχέση με τη γλωσσική ποικιλομορφία [language-as-problem orientation] έχει ως αφετηρία την έννοια του γλωσσικού ελλείμματος ενός -Κ ομιλητή στην +Κ γλώσσα και όχι τη σύσταση του πολυγλωσσικού ρεπερτορίου. Κατά συνέπεια, η επίλυση του προβλήματος είναι η αφομοίωση, δηλαδή στην καλύτερη περίπτωση, η μετάβαση από την -Κ στην +Κ γλώσσα (ή και καταστολή της -Κ γλώσσας). Με λίγα λόγια, ο προσανατολισμός αυτός πηγάζει από μια μονογλωσσική ιδεολογία που βλέπει την γλωσσική ποικιλομορφία ως απειλή. Ο προσανατολισμός της **γλώσσας ως δικαιώματος** σε σχέση με τη γλωσσική ποικιλομορφία [language-as-right orientation] στοχεύει στην προστασία/διατήρηση των -Κ γλωσσών αναγνωρίζοντας ανάμεσα στα στοιχεία της ταυτότητας των ανθρώπων και το δικαίωμα αυτοπροσδιορισμού/έκφρασης στη/στις μητρική/μητρικές γλώσσες. Πηγάζει από μια πολυγλωσσική ιδεολογία που βλέπει την ποικιλομορφία ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και στοχεύει στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα και από τις γλωσσικές ανισότητες, μέσω της επίσημης στήριξης των -Κ γλωσσών και των ομιλητών/τριών τους. Ο προσανατολισμός της **γλώσσας ως επιπρόσθετης αξίας/πόρου** [language-as-resource orientation] εστιάζει στη γλωσσική ποικιλομορφία ως αξία/κεφάλαιο τόσο για το πολυγλωσσο άτομο όσο και για όλη την κοινότητα. Πηγάζει από μια πολυγλωσσική ιδεολογία όπου όλα τα γλωσσικά ρεπερτόρια έχουν ίσες ευκαιρίες διαχείρισης ως προς τη διατήρηση και την ανάπτυξή τους και αξιοποιούνται κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι θετικές συνέπειες να διαχέονται και να προωθούν τη μάθηση για όλους.

Με τις μετακινήσεις πληθυσμών που εντατικοποιήθηκαν παγκόσμια την τελευταία δεκαετία έγινε περισσότερο εμφανής και επιτακτική η οπτική και η θέση της γλώσσας και της πολυγλωσσίας στην τάξη **ως δικαιώματος**. Παράλληλα, άρχισε να γίνεται πιο ορατός ο προσανατολισμός στην αντιμετώπιση της γλώσσας **ως κεφαλαίου**

και πηγής μαθησιακών πόρων (Baker, 2001· Ruiz, 1984). Η ανακατάταξη στην ιεραρχία των προσανατολισμών αυτών οδήγησε και σε ανάλογες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές προτάσεις (βλ. μεταξύ άλλων, Baker, 2000· Baker & Wright, 2021· Γρίβα & Στάμου, 2014· Cummins, 2003, 2005, 2019· Daryai-Hansen et al., 2015· García & Li Wei, 2014· Haukås, 2016· Σκούρτου και συν., 2004· Σκούρτου, 2011· Τσοκαλίδου, 2012· Χατζηδάκη, 2020 κ.ά.)

Επίσημα μονόγλωσσο αλλά στην πραγματικότητα πολυγλωσσικό στη σύστασή του, το ελληνικό σχολείο είναι μία από τις κοινότητες στις οποίες οι μαθητές/τριες από ποικίλα μεταναστευτικά πλαίσια εκτίθενται κυρίως στην ελληνική γλώσσα, η οποία αποτελεί πολλές φορές τη δεύτερη, τρίτη κτλ. γλώσσα τους. Στην παρούσα πιλοτική φάση της έρευνας που παρουσιάζεται, τελειόφοιτοι φοιτητές/τριες παιδαγωγικού τμήματος διατυπώνουν γραπτά τις οπτικές τους από τη θέση του/της μελλοντικού/ης εκπαιδευτικού απαντώντας σε ερωτήματα που τους τίθενται για τον ρόλο τους στη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στην τάξη και τον ρόλο που πιστεύουν ότι πρέπει να έχει η οικογένεια ως προς τη διαχείριση της πολυγλωσσίας εκτός τάξης.

Ένας σκοπός της έρευνας αυτής είναι να καταγραφούν και να αναλυθούν οι θεωρητικές/αναστοχαστικές τοποθετήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών μετά το πέρας της βασικής τους εκπαίδευσης σε θέματα πολυγλωσσικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης. Ακόμη, η έρευνα αποσκοπεί να αποτυπώσει τις απόψεις τους, λίγο πριν μεταβούν στην εκπαιδευτική πράξη, για τη σχέση που θεωρούν ότι έχει η +Κ γλώσσα με την/-Κ γλώσσες της οικογένειας και τη θέση/ρόλο αυτής της σχέσης στην εκπαίδευση και τη γενικότερη (σχολική και εξωσχολική) ζωή των μαθητών/τριών τους.

Επιμέρους στόχοι είναι:

- να ανιχνευτεί και να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο συνομιλεί η θεωρητική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τους πρακτικούς στόχους που θέτουν, αλλά και η συνέπεια μεταξύ των κατευθύνσεων που θα ακολουθούσαν οι ίδιοι/ες και παράλληλα θα προσανατόλιζαν τους γονείς. Κρίσιμο σημείο αποτελεί ο εντοπισμός των αξόνων που χρήζουν περαιτέρω διαπραγμάτευσης με τους/τις μελλοντικούς/ες εκπαιδευτικούς, πρωταρχικά εντός του ακαδημαϊκού χώρου αλλά και μετά το πέρας των βασικών σπουδών τους.
- να καταγραφούν οι γλωσσικές ιδεολογίες που απηχούνται στις απόψεις τους όσον αφορά τη διαχείριση των πολύγλωσσων μαθητών/τριών.

## Μεθοδολογικό πλαίσιο

### Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα της πιλοτικής φάσης της έρευνας, που προέκυψε με σκόπιμη δειγματοληψία, αποτέλεσαν 30 τελειόφοιτες/οι φοιτήτριες/ες Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης περιφερειακού πανεπιστημίου κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2021–22 και 2022–23.

### Συλλογή δεδομένων και διαδικασία

Στις/τους συμμετέχουσες/οντες ζητήθηκε να λάβουν μέρος στην έρευνα μετά τη λήξη των μαθημάτων οικειοθελώς, είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είτε δια ζώσης. Ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, οι τελειόφοιτες/οι φοιτήτριες/ες κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους απαντώντας γραπτά σε δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου για:

- α) τον βασικό στόχο που θα έβαζαν στην τάξη τους αναφορικά με τη διαχείριση των πολύγλωσσων ρεπερτορίων των μαθητών/τριών και της σχολικής μάθησης
- β) πώς θα συμβούλευαν τους γονείς να διαχειριστούν την πολυγλωσσία των παιδιών τους γενικότερα

Επιλέχθηκε οι ερωτήσεις να είναι γενικές και όχι πολύ συγκεκριμένες/στοχευμένες, για να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα, από τη μεριά των συμμετεχουσών/όντων, να καταθέσουν απόψεις που θα υπέθεταν ότι μπορεί να ικανοποιούσαν την ερευνήτρια.

### **Ανάλυση δεδομένων**

Εξαιτίας του μικρού και μη συστηματικού χαρακτήρα του δείγματος δεν κρίθηκε σκόπιμη η ποσοτικοποίηση των απαντήσεων. Συνεπώς, για τη συγκρότηση του πλαισίου που προκύπτει από τις τοποθετήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφορικά με κάθε ερώτημα, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος της θεματικής ανάλυσης (Hsieh & Shannon, 2005· Miles & Huberman, 1994) όπου ακολουθήθηκε η τυπική διαδικασία.

Στην προπαρασκευαστική φάση εξοικείωσης της ερευνήτριας με τα δεδομένα αποκτήθηκε μια πρώτη εικόνα των βασικών, επαναλαμβανόμενων θεμάτων, εντοπίζοντας τα πρωτοτυπικά τμήματα των κειμένων για κάθε ερώτημα.

Στη συνέχεια, τα δεδομένα που προέκυψαν από τα παραχθέντα κείμενα, αναλύθηκαν θεματικά ανά ερώτημα, με στόχο τη δημιουργία αρχικών κατηγοριών και ευρύτερων θεματικών αξόνων, μετά από τη συστηματική κωδικοποίηση των απαντήσεων και την ομαδοποίησή τους, ενώ επιλέχθηκαν ενδεικτικά αντιπροσωπευτικά παραθέματα.

Τέλος, οι βασικές θεματικές ενότητες και για τα δυο ερωτήματα αναλύθηκαν με τη βοήθεια της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου σε σχέση τις γλωσσικές ιδεολογίες/προσανατολισμούς στις οποίες αντιστοιχούν (Ruiz, 1984· Baker, 2001) έτσι ώστε να συστηματοποιηθούν σε ένα ευρύτερο ερμηνευτικό σχήμα.

### **Αποτελέσματα της έρευνας**

#### **Θεματικοί άξονες και κατηγορίες**

Από την ανάλυση των δεδομένων για το πρώτο ερώτημα, προέκυψαν 16 κωδικοί που ομαδοποιήθηκαν σε έξι θεματικές κατηγορίες οι οποίες συμπυκνώθηκαν σε δύο θεματικούς άξονες, ενώ για το δεύτερο ερώτημα προέκυψαν 10 κωδικοί που ομαδοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες, οι οποίες συμπυκνώθηκαν σε δύο θεματικούς άξονες.

#### **Ερώτημα Α**

Στο πρώτο ερώτημα («ποιόν θα βάζατε ως πρώτο στόχο για τη διαχείριση των πολύγλωσσων μαθητών/τριών αλλά και σχολική μάθηση-επιτυχία των μαθητών/τριών σας;») οι δύο θεματικοί άξονες αναδεικνύουν τις στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση +/-Κ γλωσσών στην εκπαίδευση.

**A1. Ενωτική οπτική για τη γλωσσική πολυμορφία στην τάξη:** οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί που εντάσσονται σε αυτόν τον άξονα θεωρούν ότι μέσα στην τάξη θα πρέπει να καλλιεργείται πολυπολιτισμικό πνεύμα, με θετική στάση και αποδοχή στο διαφορετικό ενώ η -Κ γλώσσα θα πρέπει να προστατεύεται. Μερικοί/ές εκφράζουν την άποψη ότι η -Κ είναι αποδεκτό να χρησιμοποιείται *βασικά μεταξύ των πολύγλωσσων*

μαθητών/τριών, ενώ η καλλιέργεια και η χρήση των +K και -K γλωσσών των πολύγλωσσων μαθητών/τριών πρέπει να γίνονται εντός τάξης και με δραστηριότητες εντός (αλλά και εκτός) ωρολόγιου προγράμματος. Ορισμένοι/ες πιστεύουν ότι **όλοι οι μαθητές/τριες** είναι επιθυμητό να εμπλέκονται σε δραστηριότητες τόσο στην +K όσο και τη -K γλώσσα, ότι η επικοινωνία μέσα στην τάξη μπορεί να γίνεται με τη βοήθεια όλων των σημειωτικών πόρων ενώ η εναλλαγή κωδίκων δεν αποτελεί πρόβλημα.

## **A2. Διαχωριστική οπτική για τη γλωσσική πολυμορφία στην τάξη:**

για τους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς που εμπίπτουν σε αυτόν τον άξονα, η πολυγλωσσία αποτιμάται μεν ως κάτι θετικό αλλά ο απώτερος στόχος θα πρέπει να

Λαμβάνοντας υπόψη ότι στο σχολείο υπάρχουν μαθητές οι οποίοι δεν έχουν ως πρώτη τους γλώσσα τη γλώσσα της πλειονότητας-γλώσσα στόχο, αλλά διαφορετική γλώσσα θα τους ενθάρρυνα μέσα στην αίθουσα να χρησιμοποιούν τις μητρικές τους γλώσσες διότι μέσω αυτών των γλωσσών θα μπορέσουν με αβίαστο τρόπο να προσεγγίσουν και τη γλώσσα του σχολείου/πλειονοτική. (ge\_4)

Θα έβαζα ως στόχο ο κάθε πολύγλωσσος μαθητής να καλλιεργεί και τις δύο ή/και περισσότερες γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής, καθημερινά στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος (με εναλλαγή γλωσσών ανά δραστηριότητα), ενώ ταυτόχρονα να μαθαίνει μέσα από την εκάστοτε γλώσσα. (sg\_1)

Αρχικά ως εκπαιδευτικός θα οργάνωνα κάποιες δραστηριότητες έτσι ώστε όλα τα παιδιά να μάθουν την ιστορία/κουλούρα και από τις υπόλοιπες γλώσσες, για παράδειγμα θα ζητούσα από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα π.χ. μια ομάδα να γράφει μία ιστορία στην μειονοτική γλώσσα και μια άλλη ομάδα μεταφράζει αυτές τις ιστορίες στην πλειονοτική γλώσσα. (le\_30)

Θα έθετα στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ όλων των παιδιών με δημιουργικούς τρόπους, ακόμα και αν δεν υπήρχε κάποια κοινή ομιλούμενη. (ik\_19)

Θα έδειχνα αποδοχή στην εναλλαγή κωδίκων μεταξύ των γλωσσών των μαθητών και απλά θα επαναλάμβανα προτάσεις ή λέξεις χωρίς να εμμένω στο λάθος. (bm\_18)

είναι η ένταξη/σταδιακή αφομοίωση των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσω εξατομικευμένης/προσαρμοσμένης διδασκαλίας. Έτσι, η έμφαση θα πρέπει να είναι στην +K και όχι στην -K, ενώ εκφράζεται και η άποψη ότι οι γλώσσες δεν θα πρέπει να «μπερδεύονται» μέσα στην τάξη.

## **Ερώτημα Β**

Στο δεύτερο ερώτημα («Πώς θα συμβουλευάτε τους γονείς, εάν ζητούσαν την άποψή σας, να διαχειριστούν την πολυγλωσσία των παιδιών τους;»), οι δύο θεματικοί άξονες συμπυκνώνουν τις οπτικές των μελλοντικών εκπαιδευτικών για **την κατάλληλη γλωσσική πολιτική μιας πολύγλωσσης οικογένειας** (Spolsky 2004, 2009).

Μια εκπαιδευτικός θα πρέπει να δώσει στο παιδί να καταλάβει γιατί στο σχολείο θα ήταν καλό να χρησιμοποιούσε για να μιλήσει την κυρίαρχη γλώσσα, τη γλώσσα δηλαδή των υπολοίπων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα πρέπει να ξεχάσει τη δεύτερη ή την τρίτη γλώσσα που γνωρίζει. (ga\_10)

Ο στόχος μου θα ήταν (αφού φοιτούν στο ελληνικό σχολείο) όλα τα παιδιά προφανώς και με τη δική μου βοήθεια να αφομοιώσουν την ελληνική γλώσσα χωρίς όμως να νιώθουν ότι πιέζονται γι' αυτό. (pm\_22)

Ο στόχος θα ήταν στο να κατακτήσουν τα παιδιά την πλειονοτική (τα ελληνικά) έτσι ώστε να μπορούμε όλοι μαζί να επικοινωνήσουμε και να συνεργαστούμε σε ομάδες έχοντας μια κυρίαρχη γλώσσα [...] να αναπτύξουν δηλαδή υψηλά πρότυπα στον προφορικό και γραπτό λόγο στην πλειονοτική γλώσσα. (ma\_5)

### **B1. Γλωσσικές πρακτικές:**

Οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις εξής γλωσσικές πρακτικές ως κατάλληλες κατά την άποψή τους: Ένας Γονέας – Μία Γλώσσα (OPOL), -Κ Γλώσσα στο Σπίτι (NMLs), Επιλογή +Κ/-Κ Κατά Περίσταση (SS-Situational Switching), Επιλογή Κατά Περίσταση, αλλά με Έμφαση στην +Κ, Ad Hoc Χρήση Πολλαπλών Γλωσσών (όμως όχι και μίξη/εναλλαγή κωδίκων κατά την ίδια περίπτωση επικοινωνίας).<sup>1</sup> Διατυπώνεται επίσης η οπτική να χρησιμοποιείται μία μόνο γλώσσα στην οικογένεια προς αποφυγήν σύγχυσης.

### **B2. Γλωσσική διαχείριση:**

Οι γενικές στρατηγικές γλωσσικής διαχείρισης που θα πρότειναν οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί στις οικογένειες των πολύγλωσσων μαθητών/τριών τους είναι, από τη μία, αυτές που στοχεύουν στην υποστήριξη-διατήρηση των -Κ γλωσσών ή/και καλλιέργεια-ανάπτυξη όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου της οικογένειας, όπως: να επικοινωνούν στις -Κ γλώσσες με τα παιδιά τους, να μιλούν με τα παιδιά τους και μεταξύ τους τη/

Στους γονείς θα συμβούλευα.... κάθε γονιός θα απευθύνεται στο παιδί με τη γλώσσα την οποία έχει μητρική. (ga\_10)

Η συμβουλή θα ήταν η ενθάρρυνση της συνέχισης της ομιλίας της μητρικής διότι δεν αποτελεί εμπόδιο στην ανάπτυξη της κυρίαρχης. (pa\_14)

Αυτό που θα τους συμβούλευα είναι να χρησιμοποιούν την κάθε γλώσσα, πέραν της Ελληνικής, ανάλογα με την περίπτωση και τις ανάγκες της επικοινωνίας. (pn\_13)

Η συμβουλή που θα έδινα στους γονείς είναι να του μιλάνε σε μία από τις γλώσσες για να μην συγχύζεται το παιδί. (kn\_12)

[...] όμως όταν επιλέγουν μία συζήτηση, θα επιλέγουν και μία γλώσσα. Το παιδί να μην χρειάζεται να απαντά σε δύο διαφορετικές γλώσσες την ίδια στιγμή. (dm\_6)

<sup>1</sup> βλ. και οπτικές γονέων για την οικογενειακή γλωσσική πολιτική: Kostoulas & Motsiou, 2022.

τις γλώσσα/ες με τις οποίες αισθάνονται πιο άνετα, να μιλούν τη/τις γλώσσα/ες που οι ίδιοι/ες επιθυμούν και να αυξήσουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες σε όλες τους τις γλώσσες. Από την άλλη, μια διαφορετική ομάδα απόψεων είναι αυτές που έχουν στόχο κυρίως την +Κ γλώσσα, όπως η πρόταση να αυξήσουν οι γονείς τις εξωσχολικές δραστηριότητες κυρίως στην +Κ γλώσσα ή να ασχοληθούν με την ανάπτυξη της +Κ γλώσσας με δραστηριότητες που θα υποδείξουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί (όπως βιβλία, ασκήσεις κτλ.). Τέλος, εκφράστηκε και η άποψη ότι το σχολείο δεν πρέπει να παρεμβαίνει καθόλου στην πολυγλωσσική διαπαιδαγώγηση της οικογένειας.

### Γλωσσικές ιδεολογίες

Οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν τη χρήση της +Κ στην τάξη **για όλους τους μαθητές/τριες** κατηγοριοποιούνται ως φορείς της πολυγλωσσικής ιδεολογίας της γλώσσας ως **επιπρόσθετου κεφαλαίου/αξίας/πόρου**. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ές προκρίνουν τη χρήση των -Κ γλωσσών μέσα στην τάξη και στηρίζουν την ανάπτυξη-καλλιέργεια των -Κ γλωσσών στο σπίτι, γιατί θεωρούν ότι έτσι προάγε-

Na μιλάνε στα παιδιά τους στην οικογενειακή τους γλώσσα διαρκώς, και να μην την αφήσουν. (be\_26)

Na χρησιμοποιούν στο σπίτι τους οποιαδήποτε γλώσσα επιθυμούν, δηλαδή με όποια γλώσσα νιώθουν άνετα στη μεταξύ τους επικοινωνία. (ge\_4)

Θα ωφελούσε να γράψουν τα παιδιά τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες όπως ωδεία μουσικής, αθλητικές δραστηριότητες κ.α. [για την +Κ γλώσσα] (sg\_1)

ται η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα, ενώ το σύνολο των γλωσσικών ρεπερτορίων μπορεί να αξιοποιηθεί προς όφελος όλων των μαθητών/τριών. Η οπτική αυτή εκφράζεται στα ακόλουθα ενδεικτικά παραθέματα (βλ. και ανωτέρω):

Μια άλλη κατηγορία συγκροτούν οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί που δεν θα προωθούσαν/ενθάρρυναν ενεργά την παρουσία/ χρήση της -Κ στην τάξη, αλλά δε θα την απαγόρευαν, ή, στην καλύτερη περίπτωση, θα την επέτρεπαν προς όφελος των πολύγλωσσων μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα θα στήριζαν τη διατήρηση των -Κ γλωσσών στο σπίτι: οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ές κατηγοριοποιήθηκαν ως φορείς της πολυγλωσσικής ιδεολογίας της **γλώσσας ως δικαιώματος**. Σε αυτήν την κατηγορία,

Ο στόχος που θα έβαζα είναι η υποστήριξη της πολυγλωσσίας, η θετική στάση απέναντι στα παιδιά που χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους, η ενθάρρυνση να το συνεχίσουν και η προβολή της πολυγλωσσίας ως βοηθήματος και όχι ως εμποδίου στην ανάπτυξη τους παιδιού. (pa\_14)

Αυτό που θα έκανα είναι να εναλλάσσω τις γλώσσες της πλειονότητας αλλά και της μη πλειονότητας ώστε να ακούγονται όλα τα παιδιά μέσα στην τάξη. (ba\_17)

οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η χρήση των -Κ γλωσσών είναι ορισμένες φορές σημαντική για τους ομιλητές/τριές τους, και μπορεί να βοηθήσει τη μαθησιακή διαδικασία. Παρόλα αυτά, η χρήση και η ανάπτυξη της +Κ παραμένει ο βασικός τους στόχος ενώ η -Κ συνιστά εξαίρεση:



Τέλος, κάποιοι/ες μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί δεν θα επέτρεπαν στους μαθητές/τριές τους τη χρήση της -Κ στην τάξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ες χαρακτηρίζονται ως φορείς μονογλωσσικής ιδεολογίας που αντιλαμβάνεται την ποικιλομορφία ως **πρόβλημα**: θεωρούν ότι οι -Κ γλώσσες μπορεί να σταθούν εμπόδιο στην ανάπτυξη της +Κ γλώσσας και τη σχολική πρόοδο, όπως φαίνεται στο παρακάτω παράθεμα:

Na γίνονται πιο εντατικά μαθήματα στα συγκεκριμένα παιδιά (στα ελληνικά) με σκοπό να μπορέσουν σε ένα ικανοποιητικό βαθμό να συμμετέχουν στην τάξη με τα υπόλοιπα παιδιά. Επιπλέον, θα τους έδινε την ευκαιρία να μιλούν και εκείνα στη μητρική τους γλώσσα. (mm\_9)

### Συζήτηση και συμπεράσματα

Γενικά, η εικόνα από την πιλοτική αυτή έρευνα είναι θετική: παρότι οι μονογλωσσικές ιδεολογίες ασκούν ακόμα ισχυρή επίδραση, διαπιστώνεται στροφή στις πολυγλωσσικές ιδεολογίες και αυξανόμενη πολυγλωσσική επίγνωση, όπως φαίνεται και σε ένα μεγάλο μέρος των σχετικών ερευνών (Alisaari et al., 2019· De Angelis, 2011· Haukås, 2016· Iversen, 2021· Knudsen et al., 2021· Martínez-Roldán, 2015· Mitits, 2018).

Ως πρώτο στόχο θα έβαζα τον διαχωρισμό της ελληνικής γλώσσας έτσι ώστε τα παιδιά να μην μπερδεύονται και να εξελιχθούν σταδιακά και στην ελληνική γλώσσα. (dm\_6)

Από τις στάσεις που εξέφρασαν οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί για τη θέση +/-Κ γλωσσών στην εκπαίδευση, προκύπτει ότι οι πρακτικές τους στη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στην τάξη είναι: (α) περιθωριοποίηση της -Κ στην τάξη, που πηγάζει από έναν μονογλωσσικό προσανατολισμό, (β) ανοχή της -Κ, που πηγάζει από έναν θετικά προσκείμενο στην πολυγλωσσικότητα μεν, παθητικό δε προσανατολισμό και (γ) υποστήριξη/αξιοποίηση της -Κ στην τάξη που συνδέεται με έναν περισσότερο ή λιγότερο δυναμικό πολυγλωσσικό προσανατολισμό. Οι στάσεις αυτές απηχούν ευρύτερους γλωσσικούς προβληματισμούς/ιδεολογίες: η πολυγλωσσία ως πρόβλημα, δικαίωμα και κεφάλαιο/αξία/πόρος, όπως περιγράφονται στο θεωρητικό πλαίσιο του Ruiz (1984) (βλ. και Alisaari et al., 2019· García & Hesson, 2015· Harrison, 2007· Hult & Hornberger, 2016· Vikøy & Haukås, 2021 κ.ά.).

Αποτιμώντας τις οπτικές που εκφράζουν οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη βασική τους εκπαίδευση που περιλάμβανε θέματα πολυπολιτισμικής και πολύγλωσσας ανάπτυξης και εκπαίδευσης, μπορούμε να εντοπίσουμε σημεία που συμβαδίζουν με τη σχετική εκπαίδευσή τους απηχώντας τις παιδαγωγικά και γλωσσολογικά ενημερωμένες επιστημονικά θέσεις, και σημεία που δεν συμβαδίζουν, απηχώντας στερεοτυπικές/ξεπερασμένες αντιλήψεις ή σημεία που χρήζουν επιπλέον διαπραγμάτευσης εντός του ακαδημαϊκού χώρου. Τα σημεία αυτά στους δύο θεματικούς άξονες κάθε ερωτήματος συνοψίζονται στη συνέχεια.

**Άξονας Α1:** Θετικά αποτιμάται η πρόθεση συμπερίληψης της -Κ στην τάξη, που φανερώνει μια πολυγλωσσική ευαισθητοποίηση. Αρνητική η –επαναλαμβανόμενη σε πολλές τοποθετήσεις– αόριστη/γενική θέση «η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα είναι κάτι θετικό και επιθυμητό». Άρα, θα ήταν χρήσιμο να δοθεί περισσότερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί παραγωγικά η -Κ μέσα στην τάξη.



**Άξονας Α2:** Θετική μεν η μη απορριπτική στάση για το ενδεχόμενο χρήσης της -Κ γλώσσας στην τάξη (αλλά περισσότερο ως ανάγκης ή δικαιώματος), αρνητική η υπερβολική έμφαση στην +Κ γλώσσα. Άρα, περισσότερη εστίαση απαιτείται στη θέαση των γλωσσών ως ενός αλληλοεπηρεαζόμενου γλωσσικού ρεπερτορίου.

**Άξονας Β1:** Θετικές οι προτάσεις συγκεκριμένων γλωσσικών πρακτικών που δίνουν έμφαση στη χρήση -Κ εκτός σχολείου. Αρνητικό σημείο η δυσκολία στην αποδοχή χρήσης πολλαπλών γλωσσών ταυτόχρονα, στην ίδια περίσταση: συνεπώς, είναι επιθυμητό να δοθεί έμφαση στη φύση και τη λειτουργία των φαινομένων γλωσσικής αλληλεπίδρασης (δανεισμός, εναλλαγή και μίξη κωδίκων) κατά την πολύγλωσση επικοινωνία.

**Άξονας Β2:** Θετική η αναγνώριση εναλλακτικών τρόπων γλωσσικής διαχείρισης στα πλαίσια της οικογένειας. Αρνητικό σημείο: η συνεργασία σχολείου και οικογένειας εξαντλείται κυρίως στην προώθηση του σχολικού γραμματισμού μέσω της υποστήριξης της +Κ γλώσσας. Άρα, απαιτείται περισσότερη εστίαση στα πεδία και τον τρόπο εμπλοκής της οικογένειας στη μάθηση μέσω και των δύο γλωσσών.

Σε γενικές γραμμές, από την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι απαιτείται ενίσχυση της γλωσσικής ιδεολογίας που αντιμετωπίζει την πολυγλωσσία ως αποτελεσματικό μαθησιακό πόρο και κεφάλαιο για όλη την τάξη (Alisaari et al., 2019· García, 2008· Miramontes et al., 2011· Baker & Wright, 2017) ώστε να ωριμάσει το πέρασμα από τη **γλώσσα ως δικαίωμα** στη **γλώσσα ως αξία**. Τα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας συμπεραίνουν, αρκετά πειστικά, ότι όταν όλα τα γλωσσικά ρεπερτόρια αντιμετωπίζονται ως μαθησιακοί πόροι, τότε ενδυναμώνεται και επιβεβαιώνεται η πολυγλωσσική ταυτότητα των μαθητών/τριών, ενδυναμώνεται η επιθυμία ενσωμάτωσης στη σχολική κοινότητα και οι μαθητές/τριες έχουν ισχυρά κίνητρα να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση (Taylor et al., 2008).

Κρίσιμο σημείο, που διαπιστώνεται έμμεσα στην παρούσα έρευνα και άμεσα σε ανάλογες έρευνες, φαίνεται να αποτελούν οι ελλείψεις σε συγκεκριμένη μεθοδολογία/πρακτικές με τη βοήθεια των οποίων θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν μια πολυγλωσσική εκπαιδευτική προσέγγιση στην τάξη, η οποία θα μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά οφέλη για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες αξιοποιώντας όλα τα γλωσσικά ρεπερτόρια (De Angelis, 2011· Delbridge & Helman, 2016· Mattheoudakis et al., 2017· Mitits, 2018· Otwinowska, 2014 κ.ά.).

Και τα δυο παραπάνω σημεία είναι κρίσιμα για την εφαρμογή μιας γλωσσικά ευαισθητοποιημένης/ανταποκρινόμενης εκπαίδευσης [linguistically responsive teaching] προσαρμοσμένης στην πολυγλωσσική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Neuner (2009) αυτό είναι εφικτό μόνο εφόσον οι εκπαιδευτικοί: (α) έχουν διαμορφώσει στέρεες πεποιθήσεις ότι οι αλλαγές θα οδηγήσουν σε μια πιο αποδοτική μάθηση (β) λαμβάνουν επαρκή επιμόρφωση όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές και (γ) έχουν πρόσβαση σε υλικό που διευκολύνει τη δουλειά τους.

Αν και αρκετά από τα ευρήματα που συζητήσαμε ανιχνεύονται και σε άλλες έρευνες στον ελλαδικό χώρο αλλά και στο εξωτερικό, η έρευνά μας περιλαμβάνει μικρό αριθμό συμμετεχόντων που δεν θεωρείται επαρκής για να γίνει γενίκευση των συμπερασμάτων. Τα δεδομένα μας χρήζουν εμπλουτισμού ώστε να μπορούμε με αρκετή

ασφάλεια να συμπεράνουμε εάν τα πρώτα ευρήματα παρουσιάζουν μια αντιπροσωπευτική εικόνα για τις οπτικές των μελλοντικών εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαχείριση μιας γλωσσικά πολύμορφης τάξης.

## Βιβλιογραφία

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7<sup>η</sup> εκδ.). Multilingual Matters.
- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals: An introduction for professionals*. Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση (μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου). Gutenberg.
- Blackledge, A. (2008). Language ecology and language ideology. Στο A. Creese, P. Martin & N. Hornberger (Επιμ.), *Encyclopedia of language and education* (τ. 9, σελ. 27–40). Springer.
- Blommaert, J. (1996). Language planning as a discourse on language and society: The linguistic ideology of a scholarly tradition. *Language problems and language planning*, 20(3), 199–222.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.
- Cummins, J. (2003). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση (μτφ. Σ. Αργύρη). Gutenberg.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 585–592.
- Cummins, J. (2019). Should schools undermine or sustain multilingualism? An analysis of theory, research, and pedagogical practice. *Sustainable Multilingualism*, 15(1) 1–26.
- Daryai-Hansen, P. G., Gerber, B., Lőrincz, I., Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H. J. & Reich, H. H. (2015). Pluralistic approaches to languages in the curriculum: The case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 109–127.
- De Angelis, J., (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234.
- Delavan, M. G., Valdez, V. E. & Freire, J. A. (2017). Language as whose resource? When global economics usurp the local equity potentials of dual language education. *International Multidisciplinary Research Journal*, 11(2), 86–100.
- Delbridge, A. & Helman, L. A. (2016). Evidence-based strategies for fostering biliteracy in any classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 307–316.
- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. Στο J. Cenoz & N. H. Hornberger (Επιμ.), *Encyclopedia of Language and Education* (2<sup>η</sup> εκδ.) (σελ. 385–400). Springer.
- García, O. (2017). Problematizing the linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. Στο J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thagott (Επιμ.), *The linguistic integration of adult migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/Les enseignements de la recherche* (σελ. 1–26). De Gruyter Mouton.

- García, O. & Hesson, S. (2015). Translanguaging frameworks for teachers: Macro and micro perspectives. Στο A. Yiacoumetti (Ενιμ.), *Multilingualism and language in education: Current sociolinguistic and pedagogical perspectives from commonwealth countries* (σελ. 221–242). Cambridge University Press.
- García, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave MacMillan.
- Gkaintartzi, A., Kiliari A. & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism– 'Invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60–72.
- Harrison, G. (2007). Language as a problem, a right or a resource? A study of how bilingual practitioners see language policy being enacted in social work. *Journal of Social Work*, 7(1), 71–92.
- Haukås, Å. (2015). A comparison of L2 and L3 learners' strategy use in school settings. *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 383–405.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Hult, F. & Hornberger, N. (2016). Revisiting orientations in language planning: Problem, right, and resource as an analytical heuristic. *Bilingual Review / Revista Bilingüe*, 33(3), 30–49. [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/476](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/476).
- Iversen, J. Y. (2021). Negotiating language ideologies: Pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 421–434.
- Knudsen, H. B. S., Donau, P. S., Mifsud, C. S., Papadopoulos, T. C. & Dockrell, J. E. (2021). Multilingual classrooms—Danish teachers' practices, beliefs and attitudes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 767–782.
- Kostoulas, A. & Motsiou, E. (2022). Family language policy in mixed-language families: An exploratory study of online parental discourses. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(2), 696–708.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Martínez-Roldán, C. M. (2015). Translanguaging practices as mobilization of linguistic resources in a Spanish/English bilingual after-school program: An analysis of contradictions. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 43–58.
- Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A. & Maligkoudi, C. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected Papers on Theoretical and Applied linguistics*, 22, 358–371.
- Miramontes, O. B., Nadeau, A. & Commins, N. L. (2011). *Restructuring schools for linguistic diversity: Linking decision making to effective programs* (2<sup>η</sup> εκδ.). Teachers College Press.
- Mitits, L. (2018). Multilingual students in Greek schools: Teachers' views and teaching practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 28–36.

- Μότσιου, Ε. & Κωστούλας, Α. (2021). Αναζητώντας τις σχέσεις ιδεολογίας, γλώσσας και εκπαίδευσης. Στο Ε. Μότσιου, Ε. Βασιλάκη, Ε. Γκανά & Α. Κωστούλας (Επιμ.), *Ιδεολογίες, Γλωσσική Επικοινωνία και Εκπαίδευση* (σελ. 9–31). Gutenberg.
- Neuner, G. (2004). The concept of plurilingualism and tertiary language didactics. Στο Β. Hufeisen & G. Neuner (Επιμ.), *The plurilingualism project: Tertiary language learning—German after English* (σελ. 13–34). Council of Europe.
- Otwinowska, A. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97–119.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15–34.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. ΙΜΕΠΟ.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.
- Stamou, A. & Dinas, K. (2009). Greek teachers' common misconceptions about bilingualism [in CD]. Proceedings of the International IAIE & IMEPO Conference *Intercultural Education: Paideia, Policy, Demoi under the aegis of UNESCO* (Athens, 22–26 June 2009).
- Stelma, J., & Kostoulas, A. (2021). *The intentional dynamics of TESOL*. De Gruyter Mouton.
- Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S. & Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Education*, 8(3), 269–294.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Ζυγός.
- Vikøy, A. & Haukås, Å. (2021). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism* (Advance Access).  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1961779>
- Χατζηδάκη, Α. (2020). Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Πεδίο.
- Xu, L. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies* 2(7), 1397–1402.



# Ετερότητα και πολυγλωσσία στην τάξη: Δεδομένα αναφορικά με τις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών μετά την επιμόρφωση

Γεωργία Φωτιάδου<sup>1</sup>, Αλεξάνδρα Πρέντζα<sup>2</sup>, Σταματία Μιχαλοπούλου<sup>1</sup>  
 & Μαρίνα Ματθαιουδάκη<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, <sup>2</sup>Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα ενός ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε σε εκπαιδευτικούς Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας εκπαίδευσης μετά τη συμμετοχή τους σε μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με προσφυγικό ή/και μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Το πρόγραμμα προσφέρθηκε διαδικτυακά τον Απρίλιο του 2021 από την Υπηρεσία Συμβουλευτικής και Πληροφόρησης «Με 2 Γλώσσες» σε συνεργασία με το Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) Ηπείρου και είχε ως αντικείμενο τη γλωσσική εκπαίδευση, τη διαφορετικότητα και την πολυγλωσσία στη σχολική τάξη. Αυτή η εργασία παρουσιάζει δεδομένα για τις στάσεις και τις πρακτικές των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με τη διατήρηση των μειονοτικών γλωσσών των μαθητών/τριών, τη διγλωσση ταυτότητα, τους παράγοντες που ενισχύουν την ανάπτυξη της διγλωσσίας και τις διδακτικές πρακτικές που υποστηρίζουν τα παιδιά πρόσφυγες ή/και μετανάστες. Συνολικά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι οι προσπάθειές τους να συμπεριλάβουν μαθητές/ήτριες με προσφυγικό ή/και μεταναστευτικό υπόβαθρο επικεντρώνονται κυρίως στην ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στα ελληνικά, καθώς αυτό αναμένεται να βοηθήσει τους μαθητές/τις μαθήτριες να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Ωστόσο, οι απαντήσεις τους αντικατοπτρίζουν επίσης έλλειψη επαρκούς ευαισθητοποίησης σχετικά με τη σημασία της αναγνώρισης της πρώτης γλώσσας (Γ1) και της κουλτούρας των μαθητών/τριών τους. Η υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών θα αποτελούσε σαφή ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών τους.



## Λέξεις-κλειδιά:

Δι/πολυγλωσσία, γλωσσική εκπαίδευση, ετερότητα, κατάρτιση εκπαιδευτικών, παιδιά με προσφυγικό ή/και μεταναστευτικό υπόβαθρο

## Εισαγωγή

Η προσφυγική κρίση είναι ένα φαινόμενο που έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική φοίτηση. Στην Ελλάδα, συγκεκριμένα, το 2020 καταγράφηκαν 112.300 πρόσφυγες, από τους οποίους 42.500 ήταν παιδιά με προσφυγικό ή/και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Απ' αυτά, 31.000 ήταν παιδιά σχολικής ηλικίας και 4.815 ασυνόδευτοι ανήλικοι (UNICEF, 2020, στο Simopoulos & Magos, 2020). Κατά το σχολικό έτος 2019-2020 μόνο το 10% των παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο φοίτησε σε σχολεία στην ελληνική επικράτεια, ενώ κατά το σχολικό έτος 2021-2022 καταγράφηκε

αύξηση του αριθμού των μαθητών/τριών αυτών στο 95% (από 17.282 παιδιά, τα 16.417 φοίτησαν σε ελληνικά σχολεία) (Πηγή: <https://www.unicef.org/>). Ωστόσο, για το 25% από αυτά τα παιδιά η σχολική φοίτηση δεν ήταν συστηματική (πρβ. και <https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>). Σύμφωνα με πληροφορίες του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.), τη χρονιά 2021-2022 λειτούργησαν 110 Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και Τάξεις Υποδοχής στην Α΄/βάθμια και Β΄/βάθμια εκπαίδευση σε όλη την επικράτεια και ενεργοποιήθηκε εκ νέου το πρόγραμμα παροχής διερμηνείας στα σχολεία. Επίσης, από το 2020 και μέχρι σήμερα το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. σε συνεργασία με φορείς όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και η Unicef, αλλά και Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπως το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, έχουν εκπονήσει προγράμματα για τη συμπερίληψη των προσφύγων ή/και μεταναστών/στριών μαθητών/τριών στο πλαίσιο των οποίων έχει παραχθεί υποστηρικτικό διδακτικό υλικό καθώς και οδηγοί για τους/τις εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με μια αξιολόγηση του Προγράμματος “Teach 4 Integration” από τον Καραλή (2023), οι εκπαιδευτικοί αποτίμησαν το πρόγραμμα και τις δράσεις του πολύ θετικά. Τον Οκτώβριο του 2023, ο αριθμός των παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο μειώθηκε στα 25.000, ανάμεσα στα οποία προσμετρούνται 7.000 αφίξεις από την Ουκρανία και 2.000 ασυνόδευτα (UNICEF, 2023). Στα τέλη του 2023, 15.134 παιδιά ήταν εγγεγραμμένα στα σχολεία, ενώ τα 14.222 από αυτά παρακολουθούσαν συστηματικά (Asylum Information Database, 2024).

Ωστόσο, λόγω της δυναμικής φύσης του προσφυγικού/μεταναστευτικού ζητήματος και των προκλήσεων που παρουσιάζει η εκπαίδευση των παιδιών αυτών, φαίνεται ότι η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας και της δι/πολυγλωσσίας στην τάξη είναι κομβικής σημασίας και πάντα ζητούμενο για τους/τις εκπαιδευτικούς. Στην Ήπειρο, μια περιοχή που έχει δεχθεί πολλαπλά μεταναστευτικά κύματα και έχει υποδεχθεί μεγάλο αριθμό προσφύγων μαθητών/τριών, έχει διεξαχθεί πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν ζωηρό ενδιαφέρον για συμμετοχή στα σεμινάρια που διοργανώθηκαν από την υπηρεσία «Με 2 Γλώσσες» σε συνεργασία με το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ηπείρου (βλ. Ματθαίουδάκη και συν., 2022 και Fotiadou et al., 2022). Επίσης, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Kankaanpää et al., 2022· Mogli et al., 2020), χρήσιμη για τις επιμορφωτικές δράσεις είναι η εξέταση των στάσεων και πρακτικών των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών μετά την επιμόρφωση.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιάσει και να συζητήσει δεδομένα αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της διατήρησης των πρώτων γλωσσών (Γ1) των μαθητών/τριών, τη δίγλωσση ταυτότητα, τους παράγοντες που ενισχύουν την ανάπτυξη της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας, καθώς και τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν για να υποστηρίξουν τα παιδιά με προσφυγική ή/και μεταναστευτική εμπειρία. Τα δεδομένα αντλήθηκαν μέσω ερωτηματολογίων που δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο μετά τη συμμετοχή τους σε μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων.

### Στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών

Η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, γιατί μπορεί να αναδείξει τις ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή σχολική πράξη (Chatzidaki & Tsokalidou, 2021), αλλά και να εξηγήσει σε έναν βαθμό τα προ-



βλήματα που μπορούν να προκύψουν στη διαδικασία, καθώς οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν γενικά σημαντική επίδραση στις πρακτικές που υιοθετούν καθώς και στο πώς και τι διδάσκουν (Llurda & Lasagabaster, 2010· Basturkmen, 2012. Fives & Buehl, 2016). Για παράδειγμα, στη μελέτη των Pulinx, Van Avermaet και Agirdag (2017) μελετήθηκαν οι στάσεις πάνω από 700 εκπαιδευτικών στη Φλαμανδία με τα αποτελέσματα να δείχνουν ότι οι προσδοκίες τους από τους δίγλωσσους μαθητές είναι κατώτερες από ό,τι αυτές που αφορούν τους μονόγλωσσους, κάτι που οι ερευνητές/ήτριες αποδίδουν στη μονόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται. Προηγούμενες μελέτες καταδεικνύουν ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση ως προς τη δι/πολυγλωσσία των μαθητών/τριών, δεν αναλαμβάνουν συχνά πρακτικές σύμφωνες με αυτήν τη στάση (Haukås, 2016· Ramos, 2001· Simopoulos & Magos, 2021). Φαίνεται ότι «δικαστικά ή/και καταστασιακά εμπόδια συχνά παρακωλύουν την ανάληψη πρακτικών που υλοποιούν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών»<sup>1</sup> (Borg, 2017, σελ. 86). Πολύ αποκαλυπτική είναι η πρόσφατη μελέτη των Paulsrud, Junonen και Schalley (2023) αναφορικά με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την πολυγλωσσία στη Σουηδία. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι, παρά το γεγονός ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας οι μητρικές γλώσσες των μαθητών/τριών αξιοποιούνται συστηματικά στο σχολείο (ως ξεχωριστό μάθημα επιλογής αλλά και ως μέσο παρουσίασης του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων), οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την πολυγλωσσία όχι μόνο ως κεφάλαιο, αλλά και ως εμπόδιο.

### **Οι Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί και η συμπερίληψη**

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από τις Gkaintartzi και Tsokalidou (2011), στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η διγλωσσία των μαθητών/τριών δεν είναι πάντα ορατή. Πολλές φορές αυτό οφείλεται στην επιλογή των εκπαιδευτικών να αγνοήσουν τη διγλωσσία των μαθητών/τριών τους [invisible bilingualism]. Οι μύθοι σχετικά με τη διγλωσσία είναι ευρέως διαδεδομένοι, κυρίως αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στις δύο γλώσσες του ατόμου (Mattheoudakis et al., 2017). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι Γ1 συχνά να αντιμετωπίζονται ως εμπόδιο για τη μάθηση της Ελληνικής (Ζάγκα και συν., 2014). Για τον λόγο αυτό, παρατηρείται το φαινόμενο στο σχολικό περιβάλλον να υιοθετούνται συχνά πρακτικές που έχουν ως στόχο να ενθαρρύνουν τους γονείς να εγκαταλείψουν τη γλώσσα κληρονομιάς και να χρησιμοποιούν μόνο την Ελληνική με τα παιδιά τους, ακόμη και στο σπίτι (Gkaintartzi et al., 2014).

Γενικά, τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών δεν είναι ενθαρρυντικά, καθώς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι/ες να αντιμετωπίσουν στην πράξη τις προκλήσεις της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας μέσα στις τάξεις τους, παρότι αρκετοί/ες από αυτούς/ές δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με αυτό το ζήτημα (βλ. ενδεικτικά: Gkaintartzi et al., 2015· Fotiadou et al., 2022· Maligkoudi & Nikolaou, 2017· Maligkoudi et al., 2018· Mattheoudakis et al., 2017· Mattheoudakis et al., 2021· Mitis, 2018· Megalonidou & Vitoulis, 2022· Mouchritsa et al., 2022). Αυτή η αναντιστοιχία μεταξύ ετοιμότητας ή και προθυμίας διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας στην τάξη και παροχής ή και συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις είναι αξιοσημείωτη και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

<sup>1</sup> Μετάφραση των συγγραφέων.

## Μέθοδος

### Υλικό – Διαδικασία

Για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήσαμε δύο ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν σε ενδιαφερόμενους/ες εκπαιδευτικούς πριν και μετά την υλοποίηση εβδομαδιαίου επιμορφωτικού προγράμματος στα πλαίσια της υπηρεσίας συμβουλευτικής «Με 2 Γλώσσες» σε συνεργασία με την περιφέρεια της Ηπείρου. Το πρώτο ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε μέσω της περιφέρειας Ηπείρου και περιείχε ερωτήσεις διερεύνησης αναγκών των ενδιαφερομένων εκπαιδευτικών. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε από την ομάδα των επιμορφωτριών μετά το πέρας της επιμόρφωσης. Στη συνέχεια περιγράφουμε τα επιμέρους στάδια της έρευνας.

### Ερωτηματολόγιο 1 «Ανίχνευση αναγκών»:

#### Εργαλείο και συμμετέχοντες/ουσες

Το ερωτηματολόγιο περιείχε δύο άξονες ερωτήσεων: Στον πρώτο άξονα, υπήρχαν ερωτήσεις για δημογραφικές πληροφορίες σχετικά με την επαγγελματική εμπειρία, τις προηγούμενες επιμορφώσεις, τη σχολική μονάδα απασχόλησης, τα χαρακτηριστικά του μαθητικού κοινού. Στον δεύτερο άξονα, υπήρχαν ερωτήσεις που εκμαίευαν στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυγλωσσία.

Συνολικά, 153 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια παρακολούθησαν τις επιμορφωτικές συναντήσεις. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο διερεύνησης αναγκών πριν την έναρξη του επιμορφωτικού προγράμματος, 66% από αυτούς/ές υπηρετούν στην Α΄βάθμια και 33% στη Β΄βάθμια εκπαίδευση. Το 46% διέθετε πολυετή διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 15 ετών και το 60% είχε προηγούμενη εμπειρία επιμορφώσεων για τη διδασκαλία παιδιών με προσφυγικό ή/και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το 56% των εκπαιδευτικών είχε το διάστημα της επιμόρφωσης στις τάξεις του μαθητές/ήτριες με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία. Οι χώρες προέλευσής των μαθητών/τριών τους είναι κατά κύριο λόγο η Συρία, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν και η Αλβανία.

### Η επιμόρφωση: υλοποίηση και δομή

Η υπηρεσία συμβουλευτικής «Με 2 Γλώσσες» αποτελεί εταίρο του οργανισμού Bilingualism Matters. Στόχος της είναι η γεφύρωση του κενού ανάμεσα στην επιστημονική κοινότητα και την κοινωνία, τις δίγλωσσες οικογένειες, τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις διαμορφωτές/τριες πολιτικών, καθώς και η προώθηση της πολυγλωσσίας μέσω της ευαισθητοποίησης της κοινωνίας για τα πλεονεκτήματα της δι/πολυγλωσσίας και της δίγλωσσας/πολύγλωσσας ανατροφής. Τα εργαλεία της συμβουλευτικής υπηρεσίας είναι το διαδίκτυο, μέσω των ιστοσελίδων <https://www.new.enl.auth.gr/me2glosses/> και <https://www.bilingualism-matters.org/network/thessaloniki>, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter, Instagram), τα ενημερωτικά δελτία που εκδίδει η υπηρεσία αλλά και οι πολυάριθμες ομιλίες και επιμορφώσεις που παρέχονται δωρεάν σε κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς από τους/τις επιστημονικούς/ές συνεργάτες/τριές της.

Οι επιμορφωτικές συναντήσεις υλοποιήθηκαν εξ αποστάσεως (λόγω πανδημίας Covid 19) τον Απρίλιο 2021 (3/4/2021-17/4/2021). Η περιφέρεια της Ηπείρου περιλαμβάνει σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές/τριες με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο και στην περιοχή υπάρχουν δύο Διαπολιτισμικά σχολεία, ένα Δημοτικό και

ένα Γυμνάσιο. Επίσης, σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα, στην Ήπειρο, πέραν των Διαπολιτισμικών, υπάρχουν οχτώ σχολεία με Τμήματα Υποδοχής και πέντε ΔΥΕΠ. Στο πλαίσιο του σεμιναρίου, πραγματοποιήθηκαν πέντε διαδικτυακές συναντήσεις με θεματικές που αφορούσαν τη συμπερίληψη των παιδιών με προσφυγικό ή/και μεταναστευτικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα, τη γλωσσική εκπαίδευση, τη διαχείριση/αξιοποίηση της διαφορετικότητας και της πολυγλωσσίας στη σχολική τάξη. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει το πρόγραμμα της δράσης.

| ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ | ΘΕΜΑΤΙΚΗ / ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΡΙΣ                                                                                                                                     |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3/4/2021   | Παρουσίαση της υπηρεσίας συμβουλευτικής Με 2 Γλώσσες.<br>Διγλωσσία: γλωσσικά και γνωστικά χαρακτηριστικά<br>(Μ. Ματθαιουδάκη, Γ. Φωτιάδου, Σ. Μιχαλοπούλου) |
| 9/4/2021   | Γλωσσικές ασκήσεις.<br>Η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning)<br>(Μ. Ματθαιουδάκη, Γ. Φωτιάδου, Σ. Μιχαλοπούλου)                         |
| 10/4/2021  | Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά:<br>Παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις<br>(Χ. Μαλιγκούδη)                                                               |
| 16/4/2021  | Γλωσσικά χαρακτηριστικά μη φυσικών ομιλητών της Ελληνικής<br>- Διγλωσσία και Εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2)<br>(Α. Πρέντζα)                           |
| 17/4/2021  | Το γλωσσικό «λάθος» στη διδασκαλία Γ2<br>- Εκπαιδευτικό & διδακτικό υλικό<br>(Α. Πρέντζα & Χ. Μαλιγκούδη)                                                   |

Πίνακας 1: Πρόγραμμα επιμόρφωσης

## Ερωτηματολόγιο 2 «Συλλογή δεδομένων μετά την επιμόρφωση»:

### Εργαλείο και συμμετέχοντες/ουσες

Μετά την ολοκλήρωση των σεμιναρίων, διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες/στις συμμετέχουσες ένα ερωτηματολόγιο, η συμπλήρωση του οποίου ήταν προαιρετική (προσαρμογή από Mattheoudakis et al., 2017). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 23 ερωτήσεις, 19 κλειστού τύπου και 4 ανοικτού. Επίσης, από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, σε 16 οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έπρεπε να επιλέξουν μία απάντηση, ενώ στις άλλες τρεις μπορούσαν να δηλώσουν παραπάνω από μια επιλογή. Ο χρόνος

συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 15 λεπτά. Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η συλλογή δεδομένων για τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διατήρηση των Γ1 των μαθητών/τριών, τη δίγλωσση ταυτότητά τους, τους παράγοντες που ενισχύουν την ανάπτυξη της διγλωσσίας και τις πρακτικές που υιοθετούν στις τάξεις τους. Τα δεδομένα αυτά είναι ενδιαφέροντα καθώς αντλήθηκαν μετά την επιμορφωτική δράση και επιπλέον, μπορούν να αντιπαρατεθούν με αντίστοιχα δεδομένα πριν από την παρακολούθηση των σεμιναρίων. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε εθελοντικά από 56 εκπαιδευτικούς, δηλαδή από το 1/3 των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην επιμόρφωση.

### Τα αποτελέσματα

Τα δεδομένα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα παρουσιαστούν σε δύο ενότητες, μία για τις στάσεις και πεποιθήσεις (ως προς τη διατήρηση της Γ1 των μαθητών/τριών, τη δίγλωσση ταυτότητα και τους παράγοντες που ενισχύουν τη διγλωσσία) και μία για τις αναφερόμενες διδακτικές πρακτικές διαχείρισης της πολυγλωσσίας στην τάξη. Και στις δύο ενότητες, λόγω περιορισμών έκτασης, αναλύονται τα δεδομένα που παρουσιάζουν περισσότερο ενδιαφέρον με συχνότητες (ποσοστά %) και όπου κρίνεται απαραίτητο, διεξάγονται αναλύσεις επαγωγικής στατιστικής με το λογισμικό SPSS v. 28.

### Στάσεις εκπαιδευτικών

Σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών όπως καταγράφηκαν στο ερωτηματολόγιο που τους/τις δόθηκε πριν την επιμόρφωση, αναφέρονται ενδεικτικά τα παρακάτω στοιχεία. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι γονείς με Γ1 πέραν της Ελληνικής θα πρέπει να μιλούν στα παιδιά τους κυρίως στη Γ1 τους (το 41,2% συμφωνεί απόλυτα και 25,5% συμφωνεί με την άποψη αυτή). Ωστόσο, καταγράφεται ένα ποσοστό γύρω στο 33%, το οποίο είτε εμφανίζεται αναποφάσιστο, είτε διαφωνεί με αυτό. Στο ερώτημα αν το σχολείο πρέπει να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά που δεν μιλούν την Ελληνική ως Γ1 να ενισχύσουν την πρώτη τους γλώσσα, η πλειοψηφία απαντά ότι συμφωνεί απολύτως (35,3%) ή συμφωνεί (22,9%). Ωστόσο, επίσης καταγράφεται ένα μεγάλο ποσοστό γύρω στο 42% που είτε εμφανίζεται αναποφάσιστο, είτε διαφωνεί με τη χρήση της Γ1 στο σχολείο. Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία σε τάξεις όπου υπάρχουν μαθητές/ήτριες που δεν μιλούν τα ελληνικά ως Γ1, το 80% καταθέτει ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες και, ειδικότερα, ότι δυσκολεύεται να εξηγήσει τις άγνωστες λέξεις στα ελληνικά, να βρει διδακτικό υλικό, να διδάξει τη γραμματική και να εντοπίσει διδακτικές πρακτικές οι οποίες είναι αποτελεσματικές. Αντίθετα, μόνο το 20% σημειώνει ότι δεν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία.

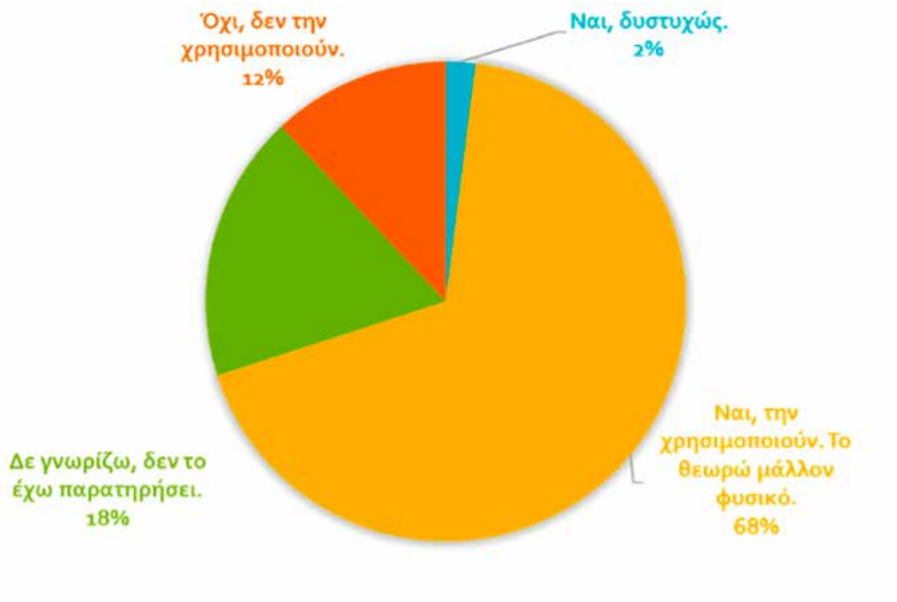
Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε μετά τις επιμορφωτικές συναντήσεις, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν φαίνεται να διαφοροποιούνται σε κάποιες από τις στάσεις που είχαν πριν την παρακολούθηση. Παρουσιάζουμε συνοπτικά τις απαντήσεις και σχολιάζουμε τα σημεία όπου οι απόψεις τους διαφέρουν από τις αρχικές.

Αρχικά, σχετικά με τη χρήση της Γ1 στην οικογένεια, το 75% απάντησε ότι δεν βλέπει κάτι κακό στο να χρησιμοποιείται η Γ1 στο σπίτι, γιατί δεν πιστεύει ότι η εκμάθηση της Ελληνικής επηρεάζεται αρνητικά από αυτό. Το 12,5% θεωρεί ότι είναι δικαίωμα της κάθε οικογένειας να μιλάει όποια γλώσσα θέλει στο σπίτι. Ωστόσο, ισχυρίζεται ότι

θα ήταν καλύτερο για τα παιδιά εάν οι γονείς μιλούσαν περισσότερο ή μόνο ελληνικά. Τέλος, το 16% θεωρεί ότι θα πρέπει να προκριθεί η χρήση της Ελληνικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι πριν την επιμόρφωση το 33% είτε εμφανίστηκε αναποφάσιστο είτε είχε αρνητική στάση για τη χρήση της Γ1 στην οικογένεια, ποσοστό το οποίο είναι σημαντικά χαμηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό μετά την επιμόρφωση [ $t(4) = 8.573, p < 0.001$ ].

Αναφορικά με το αν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ήτριες χρησιμοποιούν μεταξύ τους τη Γ1 κατά τη διάρκεια του μαθήματος, το 18% απάντησε ότι ενθαρρύνει τη χρήση της Γ1 γιατί πραγματικά πιστεύει ότι η πρακτική αυτή είναι ευεργετική για τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/ήτριες, ενώ το 45% απάντησε ότι το κάνει μόνο όταν υπάρχουν ελλείμματα στην Ελληνική, κυρίως σε περιπτώσεις μαθητών/τριών με κοινή Γ1 και διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας, με σκοπό να στηριχθούν οι πιο αδύναμοι/ες από αυτούς/ές. Σημειώνεται ότι πριν την επιμόρφωση, το 42% των εκπαιδευτικών είτε εμφανίστηκε αναποφάσιστο, είτε διαφωνούσε με τη χρήση της Γ1 στην τάξη, δεδομένο που δείχνει ότι η επιμόρφωση είχε θετική επίδραση ως προς αυτό σε σημαντικό βαθμό [ $t(4) = 8.573, p < 0.001$ ].

Ως προς τη χρήση της Γ1 κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, το 68% απάντησε ότι οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ήτριες επικοινωνούν μεταξύ τους στη Γ1 και ότι κάτι τέτοιο πρέπει να θεωρείται αναμενόμενο. Ωστόσο, υπήρξε και ποσοστό 18% που δήλωσε ότι δεν γνωρίζει ή δεν έχει παρατηρήσει ποια γλώσσα χρησιμοποιούν οι μαθητές/ήτριες τους εκτός τάξης, εύρημα που είναι αξιοσημείωτο καθώς δείχνει ότι αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί αγνοούν ή είναι αδιάφοροι/ες απέναντι στις γλωσσικές πρακτικές και προτιμήσεις των μαθητών/τριών τους εκτός τάξης (βλ. Γράφημα 1).

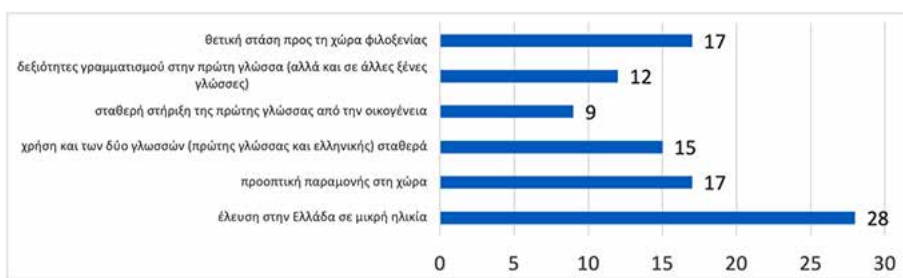


Γράφημα 1: Χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ήτριές σας μεταξύ τους τη Γ1 κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;

Αναφορικά με το αν η διατήρηση των Γ1 των παιδιών θα πρέπει να υποστηρίζεται από το κράτος, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί, το 84%, απάντησαν ότι βλέπουν μάλλον θετικά την επιθυμία των οικογενειών να διατηρήσουν τις γλώσσες τους και θεωρούν ότι το ελληνικό κράτος θα έπρεπε να συμβάλλει στην προσπάθεια αυτή προσφέροντας λ.χ. μαθήματα πρώτης γλώσσας για όσους/ες το επιθυμούν. Ωστόσο, το 16% υποστήριξε ότι, αν και βλέπει θετικά τη διατήρηση της Γ1, δεν θεωρεί ότι είναι ευθύνη του ελληνικού κράτους, αλλά των αρχών της χώρας προέλευσης καθώς και των ίδιων των ενδιαφερομένων.

Σχετικά με το ζήτημα της συσχέτισης του γραμματισμού των μαθητών/τριών στη Γ1 και της σχολικής τους επίδοσης, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (73%) δηλώνουν ότι έχουν παρατηρήσει καλύτερες επιδόσεις στους/στις μαθήτριες που έχουν δεξιότητες γραμματισμού στη Γ1. Όσον αφορά τη σύγκριση μεταξύ των επιδόσεων δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών/τριών, το 34% δηλώνει ότι οι όποιες διαφορές θα πρέπει μάλλον να αποδοθούν σε ατομικούς παράγοντες. Αντίθετα, το 12% θεωρεί ότι γενικά οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ήτριες έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με μονόγλωσσους/ες με αντίστοιχα κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Ως προς τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το προφίλ του δίγλωσσου μαθητή/της δίγλωσσης μαθήτριας με καλές σχολικές επιδόσεις, 28 στους/στις 56 εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι η έλευση στην Ελλάδα σε νεαρή ηλικία και, άρα, η έκθεση στην Ελληνική από τα πρώιμα στάδια της ζωής τους, είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας. Συγκεκριμένα, πάνω από το 54% θεωρεί ότι τα παιδιά που γεννήθηκαν ή ήρθαν στην Ελλάδα στην προσχολική ηλικία έχουν αντίστοιχες επιδόσεις με τους/τις μονόγλωσσους/ες συμμαθητές/ήτριές τους με αντίστοιχα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα, όσοι/ες ήρθαν στην Ελλάδα αργότερα, έχουν στην πλειοψηφία τους χαμηλότερες επιδόσεις. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απαντήσεις, ευνοϊκά ως προς τη σχολική επιτυχία επιδρούν η θετική στάση προς τη χώρα φιλοξενίας, η προοπτική παραμονής στη χώρα, ο εγγραμματισμός στη Γ1 και η σταθερή και συστηματική χρήση και των δύο γλωσσών (βλ. Γράφημα 2).

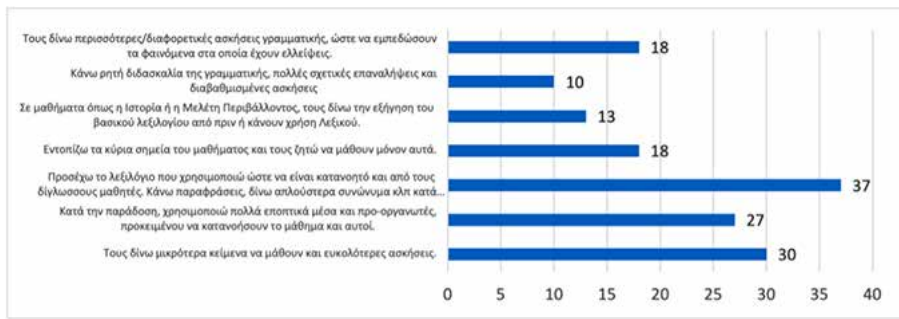


Γράφημα 2: Δίγλωσσο προφίλ και σχολική επιτυχία

### Διδακτικές πρακτικές

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σε ποιον βαθμό προσαρμόζουν το διδακτικό τους υλικό, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών/τριών τους. Η πλειοψηφία (83%) δήλωσε ότι καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή ενώ το 13% δήλωσε ότι οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/ήτριες έχουν πολύ καλή γνώση των ελληνικών και, συνεπώς, δεν υπάρχει ανάγκη προσαρμογής, ενώ το 4% δήλωσε

ότι δεν έχει χρόνο να το κάνει. Ως προς το ποιες πρακτικές ακριβώς υιοθετούν, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών/τριών προβαίνοντας στα εξής: επιλέγουν με προσοχή το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν ώστε να είναι κατανοητό στους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/ήτριες, χρησιμοποιούν παραφράσεις κατά την παράδοση δίνοντας απλούστερα συνώνυμα κ.λπ., επιλέγουν σύντομα κείμενα και ευκολότερες ασκήσεις και χρησιμοποιούν πολλά εποπτικά μέσα και προ-οργανωτές, προκειμένου να τους/τις βοηθήσουν να κατανοήσουν τη διδακτέα ύλη. Πολύ λίγοι/ες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ακολουθούν μια πιο παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση με χρήση ρητής διδασκαλίας της γραμματικής (10 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 17.9%) (βλ. Γράφημα 3).



Γράφημα 3: Διδακτικές πρακτικές που υποστηρίζουν τα παιδιά πρόσφυγες/μετανάστες

Σημειώνεται ότι σε ερώτηση που τέθηκε πριν την επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί είχαν δηλώσει ότι δυσκολεύονται στην υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών και στην εύρεση υποστηρικτικού διδακτικού υλικού, στοιχείο που δείχνει και τη θετική επίδραση των σεμιναρίων [ $t(4) = 8.573, p < 0.001$ ].

Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κατά τη διδασκαλία τους πολιτισμικά στοιχεία από τις χώρες καταγωγής των δίγλωσσων μαθητών/τριών, ένα ποσοστό 39% δηλώνει ότι περιστασιακά και μη συστηματικά αξιοποιεί τέτοια στοιχεία στην τάξη, ενώ το 57% απαντά ότι εντάσσει συχνά στοιχεία από το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών με προσφυγικό ή/και μεταναστευτικό υπόβαθρο σε διάφορες πρακτικές της σχολικής ζωής. Τέλος, στην ερώτηση αναφορικά με την πιθανή αξιοποίηση της Γ1 στη διδασκαλία, το 16% απαντά ότι δεν αξιοποιεί τη Γ1 με κανέναν τρόπο, το 39% δηλώνει ότι τη χρησιμοποιεί ως γλώσσα διαμεσολάβησης και μόνο, για τη διαχείριση της τάξης ή τη διευκόλυνση της κατανόησης του περιεχομένου στη Γ2, το 22% απαντά ότι αξιοποιεί κάποια λεξιλογικά στοιχεία, ενώ το 16% καταθέτει ότι επιχειρεί μια αντιπαραβολή των Γ1 και Γ2 για διάφορες λειτουργίες σε γραμματικό επίπεδο.

## Σύνοψη – Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και πρακτικών εκπαιδευτικών Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων με θέμα τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με προσφυγική ή/και μεταναστευτική εμπειρία. Στη συζήτηση που ακολουθεί, εκτός από μια ανάλυση των δεδομένων μετά την επιμόρφωση θα αποπειραθούμε και μια αντιπαράθεσή τους με αντίστοιχα δεδομένα πριν την επιμόρφωση (βλ. Kankaanpää et al., 2022· Mogli et al., 2020).



Ξεκινώντας με τη διατήρηση των Γ1 των μαθητών/τριών, τα δεδομένα δείχνουν ότι σε πολύ υψηλό ποσοστό (75%) οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το δικαίωμα χρήσης της Γ1 στο οικογενειακό περιβάλλον. Πριν την επιμόρφωση, το 67% των εκπαιδευτικών συμφωνούσε με τη χρήση της Γ1 στο σπίτι, ωστόσο περίπου το 1/3 είτε ήταν αναποφάσιστο, είτε διαφωνούσε με αυτήν την πρακτική. Συνεπώς, ως προς τη χρήση της Γ1 στο σπίτι, μπορούμε να πούμε ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται. Ως προς τη χρήση της Γ1 στην τάξη, μετά τα σεμινάρια, το 45% αποδέχεται τη χρήση της αλλά μόνο για όσους/ες έχουν ελλείμματα στην Ελληνική και μόλις το 18% ενθαρρύνει τη χρήση για όλους/ες ανεξάρτητα από τον βαθμό ελληνομάθειας. Πριν την επιμόρφωση, το 42% των εκπαιδευτικών, ποσοστό σημαντικά υψηλότερο, είτε εμφανίστηκε αναποφάσιστο, είτε διαφωνούσε με τη χρήση της Γ1 στην τάξη. Κοιτώντας αυτά τα ευρήματα μαζί, ωστόσο, αυτό που προκύπτει είναι ότι παρά την αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών σε μια πρώτη ανάγνωση, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η πλειοψηφία και μετά το σεμινάριο θεωρεί ότι η Γ1 θα πρέπει να αξιοποιείται όχι γιατί αναγνωρίζεται το γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών, αλλά ως μέσο για τη βελτίωση της Γ2 Ελληνικής. Αυτό το εύρημα συνάδει με τις παρατηρήσεις προηγούμενων ερευνών σχετικά με τους μύθους ως προς την ανταγωνιστική σχέση των γλωσσικών συστημάτων (Ζάγκα και συν., 2014· Gkaintartzi et al., 2014· Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011· Mattheoudakis et al., 2017). Ως προς τη διατήρηση της Γ1 των μαθητών/τριών, μετά το σεμινάριο η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι χρειάζεται κρατική μέριμνα, ωστόσο υπάρχει ένα 16% που διαφωνεί. Στο σημείο αυτό καταγράφεται διαφοροποίηση σε σχέση με τις απαντήσεις που δόθηκαν πριν την επιμόρφωση, όπου το 42% των εκπαιδευτικών ήταν μάλλον αρνητικό ως προς την ενίσχυση της Γ1 μέσω του σχολείου. Αυτή η αλλαγή στις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι ενδιαφέρουσα, καθώς παρουσιάζει αντίφαση με τις πρακτικές που φαίνεται να ακολουθούν: δεν είναι σαφές πώς η Γ1 θα υποστηριχθεί από το σχολείο, όταν η πλειοψηφία την αξιοποιεί ή θα την αξιοποιούσε μόνο ως «σκαλοπάτι» για την επίτευξη της επιθυμητής ελληνομάθειας.

Ως προς το προφίλ των δίγλωσσων μαθητών/τριών, ενδιαφέρον προκαλεί ότι ακόμα και μετά το σεμινάριο, κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί (18%) δηλώνουν άγνοια για τη χρήση της Γ1 από τα δίγλωσσα παιδιά εκτός σχολικής τάξης, ενώ κάποιοι/ες άλλοι/ες (16%) δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν αν υπάρχουν δεξιότητες γραμματισμού στη Γ1. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών που συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν μπορεί να αντιληφθεί ή δεν έχουν πειστεί για τη σημασία του να γνωρίζει κανείς το γλωσσικό προφίλ των μαθητών/τριών του/της, παραμένοντας στην ουσία «τυφλοί» απέναντι στη διγλωσσία (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Με δεδομένο ότι η γλωσσική επίγνωση είναι απαραίτητη ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αντιληφθούν τη διγλωσσία ως προνόμιο των μαθητών/τριών (De Angelis, 2011· Singleton & Aronin, 2007), θα προκαλούσε προβληματισμό αν αυτές οι απόψεις εντοπιζόνταν σε εκπαιδευτικούς και μετά το πέρας μεγάλων επιμορφωτικών προγραμμάτων, κάτι το οποίο θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί. Επίσης, ως προς τους παράγοντες που διαμορφώνουν το προφίλ ενός δίγλωσσου μαθητή/μιας δίγλωσσης μαθήτριας με καλές σχολικές επιδόσεις, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ηλικία πρώτης επαφής με την Ελληνική, τη θετική στάση προς τη χώρα υποδοχής αλλά και τη σταθερή στήριξη και χρήση της Γ1. Το τελευταίο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τη θεώρηση ότι η Γ1 μπορεί να αποτελεί τροχοπέδη στη σχολική πρόοδο (π.χ. Ζάγκα και συν., 2014· Jakish, 2014),



αλλά και με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον περιορισμένο ρόλο της Γ1 στις τάξεις τους.

Ως προς τις πρακτικές που ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί μετά το σεμινάριο δήλωσαν ότι προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών/τριών προσαρμόζοντας το υλικό που αξιοποιούν (σύντομα κείμενα, απλοποίηση λεξιλογίου κ.λπ.). Ας σημειωθεί εδώ ότι τα μέσα και οι διδακτικές πρακτικές ήταν κατά δήλωση των εκπαιδευτικών πριν το σεμινάριο η μεγαλύτερή τους δυσκολία. Ως προς την αξιοποίηση στοιχείων της Γ1 στην τάξη μετά το σεμινάριο, λιγότεροι/ες από τους/τις μισούς/ές δήλωσαν ότι αξιοποιούν κάποια γλωσσικά/πολιτισμικά στοιχεία των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα, από ό,τι διαπιστώθηκε, η χρήση της Γ1 στη σχολική τάξη γίνεται με σκοπό τη διαχείριση της τάξης ή τη διευκόλυνση της κατανόησης του περιεχομένου στη Γ2 και όχι με σκοπό την αξιοποίηση του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών τους. Κάποιοι/ες δηλώνουν ότι δεν υιοθετούν τέτοιες πρακτικές διότι δεν έχουν τον χρόνο και κάποιοι/ες δηλώνουν ότι δεν πιστεύουν ότι χρειάζεται, αφού θεωρούν ότι οι μαθητές/ήτριές τους έχουν υψηλό επίπεδο ελληνομάθειας. Τα ευρήματα αυτά δεν διαφοροποιούνται από τα δεδομένα προηγούμενων ερευνών αναφορικά με την έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση και την αξιοποίηση της πολυγλωσσίας μέσω της υιοθέτησης κατάλληλων πρακτικών (Gkaintartzi et al., 2015· Maligkoudi & Nikolaou, 2017· Maligkoudi et al., 2018· Mattheoudakis et al., 2017· Mattheoudakis et al., 2021· Mitis, 2018 καθώς και De Angelis, 2011· Haukås, 2016· Johnson, 1996).

Από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων γίνεται φανερό ότι υπάρχει άμεση ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην επαγγελματική τους καθημερινότητα προκλήσεις για τις οποίες θεωρούν ότι δεν είναι προετοιμασμένοι/ες. Ενδεικτικά, και καθόλου εξαντλητικά, μπορούμε να σημειώσουμε πρωτοβουλίες φορέων, όπως το επιμορφωτικό πρόγραμμα μεγάλης διάρκειας «Εκπαίδευση για την Ένταξη» (συνεργασία της Unicef, Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. και πανεπιστημιακών ιδρυμάτων: <https://www.minedu.gov.gr/ekpaideusi/refug-educ>) που υλοποιείται τα τελευταία χρόνια, και μπορεί να αποτελέσει ένα μέτρο πρόληψης ή/και αποκατάστασης των δυσκολιών που ταλανίζουν τους/τις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Συζητήσεις σχετικά με τη δομή και την οργάνωση των ακαδημαϊκών προγραμμάτων της δημόσιας εκπαίδευσης προτάσσονται σε σπουδαιότητα, ενώ η επικαιροποίηση του διδακτικού υλικού αναμένεται να υλοποιηθεί σύντομα (πχ. <https://www.minedu.gov.gr/news/55241-25-04-23-ksekinise-to-pollaplo-vivlio-sto-sxoleio>).

## Συμπεράσματα

Αν και η διατύπωση συμπερασμάτων θα πρέπει να είναι προσεκτική, μιας και καταγράφηκαν διαφορετικοί αριθμοί συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στα ερωτηματολόγια πριν και μετά την επιμόρφωση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σεμινάριο φαίνεται να επέδρασε σε κάποιον βαθμό κυρίως στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όχι ωστόσο ως προς τις πρακτικές που φαίνεται να υιοθετούν, με τις απαντήσεις συνολικά να εμφανίζουν αντιφάσεις. Τα δεδομένα καταδεικνύουν περισσότερο μια στάση ανοχής απέναντι στις γλώσσες και στις κουλτούρες των μαθητών/τριών παρά μια στάση ενεργής εμπλοκής στη διατήρηση και την ενίσχυσή τους. Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τα παιδιά με προσφυγικό ή/και μεταναστευτικό υπόβαθρο περιορίζεται κυρίως στην ενίσχυση της ελληνομάθειας για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους δεξιο-

τήτων. Παράλληλα, διαφαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι η επίγνωση της σημασίας υιοθέτησης πρακτικών διατήρησης και ενίσχυσης της Γ1 και της κουλτούρας του τόπου καταγωγής είναι ακόμη ελλιπής. Η συνειδητή εφαρμογή τέτοιων πρακτικών θα αποτελούσε έμπρακτη ένδειξη αποδοχής της πολυπολιτισμικότητας και ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού.

Προκειμένου να υπάρχει μια πιο αντιπροσωπευτική εικόνα των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς το συγκεκριμένο θέμα, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες περιοχές του Ελλαδικού χώρου, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής ως προς το ζήτημα του προσφυγικού/μεταναστευτικού πληθυσμού, π.χ. χρόνος παραμονής στην περιοχή, συνθήκες διαβίωσης και ένταξης στην τοπική κοινότητα, συνθήκες φοίτησης στο σχολείο κ.ά.

## Βιβλιογραφία

- Asylum Information Database (2024). Statistics: Greece.  
[https://asylumineurope.org/reports/country/greece/reception-conditions/employment-and-education/access-education/#\\_ftn11](https://asylumineurope.org/reports/country/greece/reception-conditions/employment-and-education/access-education/#_ftn11). Προσπελάστηκε στις 5 Οκτωβρίου 2024.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40, 282–295.
- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. Στο P. Garrett & J. Cots (Επιμ.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (σελ. 53–69). Routledge.
- Chatzidaki, A. & Tsokalidou, R. (Επιμ.). (2021). *Challenges and Initiatives in Refugee Education: The Case of Greece*. Cambridge Scholars Publishing.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234.
- Fives, H. & Buehl, M. (2016). Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114–121.
- Fotiadou, G., Prentza, A., Maligkoudi, C., Michalopoulou, S. & Mattheoudakis, M. (2022). Investigating teachers' beliefs, attitudes and practices as regards the inclusion of refugee and immigrant children in Greek state schools. *Journal of Applied Linguistics*, 35, 36–58.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαίουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των τάξεων υποδοχής στο ελληνικό σχολείο: Παιδαγωγικές και γλωσσολογίες διαστάσεις. Στο Α. Psaltou-Joycey, Ε. Agathopoulou & Μ. Mattheoudakis (Επιμ.), *Cross-curricular approaches to language education* (σελ. 172–191). Cambridge Scholar Publishing.
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A. & Tsokalidou, R. (2014). Albanian parents and the Greek educational context: Who is willing to fight for the home language? *International Multilingual Research Journal*, 8(4), 291–308.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, R. (2015). “Invisible” bilingualism–“Invisible” language ideologies: Greek teachers' attitudes toward immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(01), 60–72.
- Gkaintartzi, A. & Tsokalidou, R. (2011). “She is a very good child, but she doesn't speak”: The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43, 588–601.
- Haukås, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.
- Johnson, K. E. (1996). The visions versus the reality: The tensions of the TESOL practicum. Στο D. Freeman & J. Richards (Επιμ.), *Teacher learning in language teaching* (σελ. 30–49). Cambridge University Press.
- Kankaanpää, R., Aalto, S., Vänskä, M., Lepistö, R., Punamäki, R. L., Soye, E., Watters, C., Andersen, A., Hilden, P. K., Derluyn, I., Verelst, A. & Peltonen, K. (2022). Effectiveness of psychosocial school interventions in Finnish schools for refugee and immigrant children, “Refugees Well School” in Finland (RWS-FI): A protocol for a cluster randomized controlled trial. *Trials*, 23(1), 1–14.

- Καραλής, Θ. (2023). Αξιολόγηση του προγράμματος Εκπαίδευση για την Ένταξη. Προφορική παρουσίαση στην 43<sup>η</sup> Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας, ΑΠΘ, 4-7 Μαΐου 2023.
- Llurda, E. & Lasagabaster, D. (2010). Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(3), 327–353.
- Maligkoudi, C. & Nikolaou, G. (2017). Teaching practices for teaching Greek as L2 to refugee children. *16th International Conference of Greek Applied Linguistics Association*, 6-8 October 2017.
- Maligkoudi, C., Tolakidou, P. & Chiona, S. (2018). "It is not bilingualism. There is no communication": Examining Greek teachers' views towards refugee children's bilingualism: A case study. *Dialogoi! Theory & Praxis in Education*, 4, 95–107.
- Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A. & Maligkoudi, C. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected Papers of ISTAL*, 22, 358–371.
- Mattheoudakis, M., Griva, E. & Moumtzi, M. (Επιμ.). (2021). *Migration and Language Education in Southern Europe: Practices and Challenges*. Cambridge Scholars Publishing.
- Ματθαιουδάκη, Μ., Φωτιάδου, Γ., Πρέντζα, Α., Μαλιγκούδη, Χ. & Μιχαλοπούλου, Σ. (2022). Επιμορφώνοντας εκπαιδευτικούς για θέματα διγλωσσίας στο πλαίσιο της υπηρεσίας "Με 2 Γλώσσες". *Πρακτικά συνεδρίου «Γλωσσική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον»*, 2-4/07/2021, 629–645.
- Megalonidou, C. & Vitoulis, M. (2022). Teachers attitudes towards inclusion of refugee children in early childhood education and care centers in Greece. *Education. Innovation. Diversity*, 2(5), 6–19.
- Mitis, L. (2018). Multilingual students in Greek schools: Teachers' views and teaching practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 28–36.
- Mogli, M., Kalbeni, S. & Stergiou, L. (2020). "The teacher is not a magician": Teacher training in Greek reception facilities for refugee education. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4(7), 42–55.
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U. & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6), 404.
- Paulsrud, B., Juvonen, P. & Schalley, A. C. (2023). Attitudes and beliefs on multilingualism in education: voices from Sweden. *International Journal of Multilingualism*, 20(1), 68–85.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P. & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556.
- Ramos, F. (2001). Teachers' opinions about the theoretical and practical aspects of the use of native language instruction for language minority students: A cross-sectional study. *Bilingual Research Journal*, 25(3), 357–374.
- Simopoulos, G. & Magos, K. (2020). Teaching L2 for students with a refugee/migrant background in Greece: Teachers' perceptions about reception, integration and multicultural identities. *Global Education Review*, 7(4), 59–73.

- Simopoulos, G. & Magos, K. (2021). Approaching the Education of Young Refugees. Teachers' Perceptions and Students' Voices. Στο A. Chatzidaki & R. Tsokalidou (Επιμ.), *Challenges and Initiatives in Refugee Education: The Case of Greece* (σελ. 37–56). Cambridge Scholars Publishing.
- Singleton, D. & Aronin, L. (2007). Multiple language learning in the light of the theory of affordances. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 83–96.
- UNICEF. (2020). *Refugee and migrant children in Greece as of April 2020*. Προσπελάστηκε στις 9 Ιουλίου 2023 στο <https://www.unicef.org/eca/media/12246/file>
- UNICEF. (2023). Country Office Annual Report 2023 – Greece. <https://bit.ly/4baeZiL>. Προσπελάστηκε στις 5 Οκτωβρίου 2024.



# **Η Ετερότητα στον δημόσιο και παιδαγωγικό λόγο**

# Ιστορικές Όψεις της Ετερότητας. Το παράδειγμα της Ελλάδας από τις αρχές του 20ού μέχρι τις αρχές του 21ου αιώνα

Μιχάλης Δαμανάκης

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αντικείμενο της εισήγησης είναι η σκιαγράφηση της διαχείρισης/αντιμετώπισης της ετερότητας από την κυρίαρχη ελληνική ομάδα κατά τις εξεταζόμενες ιστορικές περιόδους, η επισήμανση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των ομάδων και των περιόδων και, τέλος, η ανάδειξη της ιστορικής εξέλιξης της στάσης της κυρίαρχης ομάδας έναντι των κάθε φορά διαφορετικών Άλλων. Οι εξεταζόμενες περίοδοι είναι οι ακόλουθες: α) η περίοδος μετά τους βαλκανικούς πολέμους (1913 κ.ε.), β) η περίοδος μετά τη μικρασιατική καταστροφή (1922 κ.ε.) και γ) οι περίοδοι μετά την πτώση της Χούντας (1974 κ.ε.) και του Τείχους του Βερολίνου (1989 κ.ε.). Οι ομάδες που αντιστοιχούν στις εν λόγω περιόδους είναι: α) οι ξενόφωνοι ομογενείς και ξενόφωνοι Άλλοι μετά τους βαλκανικούς πολέμους, β) οι ομογενείς (ελληνόφωνοι και ξενόφωνοι) πρόσφυγες του 1922, γ) οι παλιννοστούντες απόδημοι, πολιτικοί πρόσφυγες και ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση μετά το 1974, και δ) οι αλλοεθνείς μετανάστες μετά την κατάρρευση του «υπαρκτού σοσιαλισμού». Οι σύγχρονοι πρόσφυγες θεματοποιούνται ακροθιγώς.



## Λέξεις-κλειδιά:

Γλώσσα, εθνικό κράτος, εθνοτικότητα, ετερότητα, ταυτότητα, τοπικότητα

## Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Πριν προχωρήσω στο κυρίως μέρος της εισήγησής μου, θα δανειστώ από παλαιότερες εργασίες μου<sup>1</sup> κάποια στοιχεία προκειμένου να αποσαφηνίσω τα εννοιολογικά μου εργαλεία, και συγκεκριμένα τις έννοιες: **ταυτότητα, ετερότητα, διαφορά, άτομο/ατομικότητα και υποκείμενο/υποκειμενικότητα**. Ξεκινώ με την έννοια της ταυτότητας, γιατί οι έννοιες διαφορά και ετερότητα συναρτώνται άμεσα με αυτή. Και αυτό, γιατί κάποιος ή κάτι, σε μια δεδομένη στιγμή, δεν είναι διαφορετικός/ο από τον εαυτό του, αλλά σε σχέση με κάποιον/κάτι άλλο, ως προς μια ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό.

Ήδη από την εποχή του Erikson –δηλαδή τα μέσα του περασμένου αιώνα– γνωρίζουμε ότι η έννοια ταυτότητα είναι σύνθετη και δυναμική. Ο ίδιος (1970, σελ. 47) επισημαίνει δύο διαστάσεις της ταυτότητας, την προσωπική και την κοινωνική, υπογραμμίζοντας ότι η «αντίληψη» που έχουμε για τον εαυτό μας ως προς τη σταθερότητα και τη συνέχεια της ύπαρξής μας στον χρόνο αναγνωρίζεται και από τους άλλους. Σε ελεύθερη ερμηνεία, αυτό σημαίνει ότι ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα και

<sup>1</sup> Υπογραμμίζεται ότι όχι μόνο οι εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, αλλά εν γένει οι αναλύσεις που ακολουθούν έχουν ως βάση παλαιότερες μελέτες μου. Γι' αυτό και οι συχνές αυτοαναφορές.

στην ετεροαντίληψη και ετεροεικόνα μεσολαβεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και αλληλοαναγνώρισης. Και αυτή είναι δυνατή, γιατί Εαυτός και Άλλος διαθέτουν μια σειρά κοινών, οικείων στοιχείων· είναι αυτά που συνθέτουν την κοινωνική ταυτότητα και συγκεκριμένα: η γλώσσα, η θρησκεία, η εθνοτικότητα, η κοινή ιστορική μνήμη, τα κοινά ήθη και έθιμα, η τοπικότητα, αλλά και κοινά ανθρωπολογικά χαρακτηριστικά όπως η λογικότητα και η διαλογικότητα.

Σε αντίθεση με την κοινωνική ταυτότητα, που παραπέμπει στα όμοια, στα κοινά στοιχεία, κοντολογίς στη συλλογικότητα, η ατομική (προσωπική) ταυτότητα σηματοδοτεί τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου. Η διαφορά, το μη όμοιο (π.χ. η προσωπική μας βιογραφία) είναι αυτό που μας προσδίδει ατομική ταυτότητα. Όμοιο και διαφορετικό, λοιπόν, ενυπάρχουν στην έννοια της ταυτότητας. Και οι διαδικασίες δόμησης της συναρτώνται άμεσα με τις διαδικασίες αναγνώρισης, από τον Άλλο.

Ας στραφούμε τώρα στις έννοιες διαφορά και ετερότητα και στη μεταξύ τους σχέση. Οι όροι «ετερότητα» και «διαφορά» είναι συγγενείς, αλλά όχι συνώνυμοι. Για την ακρίβεια, ο όρος «ετερότητα» είναι υπερκείμενος και ο όρος «διαφορά» υποκείμενος. Ο πρώτος είναι το «γένος» και ο δεύτερος το «είδος». Όπως γράφει και ο Caleb Rosado (2006), ετερότητα [diversity] σημαίνει το σύνολο των διαφορών που φέρνουν τα άτομα σε μια οργάνωση ή ομάδα (βλ. και Δαμανάκης, 2019, σελ. 43).

Όπως η ταυτότητα, ως γενική έννοια, συντίθεται από επιμέρους ταυτότητες (φυλετική, εθνοτική, θρησκευτική, επαγγελματική κ.λπ.) έτσι και το αντώνυμό της, η ετερότητα, συντίθεται από πολλές διαφορές. Το σύνολο των διαφορετικών από την ορθόδοξη θρησκεία θρησκειών στην Ελλάδα, για παράδειγμα, συγκροτούν την θρησκευτική ετερότητα στην Ελλάδα. Ποια διαφορά επικυριαρχεί κάθε φορά –και ενδεχομένως λειτουργεί ως γένος στο οποίο εντάσσονται τα είδη–, εξαρτάται από τις εκάστοτε ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, κατά την ανταλλαγή των πληθυσμών μετά τη μικρασιατική καταστροφή, κυρίαρχη διαφορά και κριτήριο ανταλλαγής ήταν η θρησκεία.

Η κατανόηση της έννοιας της ετερότητας ως σύνθεσης των επιμέρους διαφορών –κατ’ αναλογία προς την ταυτότητα ως σύνθεση των επιμέρους ταυτοτήτων– μπορεί να επισύρει την κριτική ότι μεθοδολογικά αναλύουμε κοινωνικές διεργασίες σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον με ταυτοτικούς όρους και ότι απλώς, ανάλογα με την οπτική, τις ονομάζουμε διαχείριση ταυτότητας ή διαχείριση ετερότητας. Μ’ άλλα λόγια, αντιμετωπίζουμε την ετερότητα ως μία άλλη ταυτότητα.

Πράγματι, υπάρχει ένα ζήτημα προσέγγισης της ετερότητας με όρους ταυτότητας, δηλαδή ως μία άλλη ταυτότητα, η υπέρβαση του οποίου είναι, κατά τους S. Measure και A. Renault, δυνατή, μέσα από τον «σύγχρονο μηχανισμό της διαφοροποιημένης ταυτότητας». Δηλαδή, μέσα από την προσπάθεια «να καταστήσουμε εκ νέου τη διαφορά» (την οποία είχε αφανίσει η νεωτερικότητα για χάρη της ομοιότητας και της ισότητας) «ως συστατικό στοιχείο της ταυτότητας, χωρίς όμως να καλλιεργήσουμε ξανά ανισότητες» (Measure & Renault, 2004, σελ. 92).<sup>2</sup>

Μια επισημάνση επ’ αυτού του ζητήματος, με βάση τη μακροχρόνια ερευνητική εμπειρία μου σε θέματα εκπαίδευσης στην Ελληνική Διασπορά. Σε συνέδρια και σε συζητήσεις που συμμετείχα (αρχικά στη Γερμανία και στη συνέχεια και σε άλλες

<sup>2</sup> Σχετικά με την πρόσληψη της ετερότητας με όρους ταυτότητας, βλ. επίσης Παπαταξιάρχης, 2006, σελ. 29 κ.ε.



χώρες) είχα πάντα την ίδια εμπειρία. Εγώ, θεωρώντας την εκπαίδευση, και εν γένει τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, των παιδιών ελληνικής καταγωγής από τη οπτική των ελληνικών παροικιών και του μητροπολιτικού κέντρου (της Ελλάδας), έκανα κατά κανόνα λόγο για ταυτότητα και διαχείριση ταυτότητας, ενώ οι συνάδελφοί μου, μέλη της εκάστοτε κυρίαρχης ομάδας, συνήθως έκαναν λόγο για ετερότητα και διαχείριση ετερότητας. Πρόκειται, δηλαδή, για δύο διαφορετικές οπτικές του ίδιου πράγματος: Οπτική της κυρίαρχης ομάδας, ή αλλιώς, οπτική του Εαυτού, από τη μια, και οπτική της μειονοτικής ομάδας, ή αλλιώς, οπτική του Άλλου, από την άλλη. Ό,τι είναι για τον ένα διαχείριση ετερότητας, είναι για τον άλλο διαχείριση ταυτότητας.

Θα εξετάσω τη σχέση ταυτότητας–ετερότητας από την οπτική του Εαυτού, εισάγοντας την έννοια της **πολιτισμικής εγγύτητας**, ή, κατ’ άλλους, **πολιτισμικής απόστασης**, δηλαδή, της ύπαρξης ή μη κοινών πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ Εαυτού και Άλλου.

Η προσέγγιση της ετερότητας ως μιας άλλης ταυτότητας είναι τότε δυνατή, όταν μεταξύ Εαυτού και Άλλου υπάρχουν κοινά/όμοια στοιχεία, τα οποία καθιστούν δυνατό έναν μεταξύ τους διάλογο, δηλαδή μία αλληλοκατανόηση, αλληλοαναγνώριση, αλληλοαποδοχή. Αυτά τα στοιχεία, κατά κανόνα, είναι: η γλώσσα, η θρησκεία, η εθνοτική καταγωγή, η πολιτισμική παράδοση, η ιστορική συνείδηση, η τοπικότητα. Αυτό το είδος προσέγγισης του Άλλου θα το δούμε σε εφαρμογή παρακάτω, όταν θα εξετάσουμε την ένταξη των «ξενόφωνων ομογενών» και των «ελληνόφωνων» ή «ξενόφωνων προσφύγων» στην ελληνική κοινωνία και πολιτεία. Αυτοί είναι μεν διαφορετικοί, αλλά είναι ομοεθνείς και άρα πολιτισμικά συγγενείς.

Όταν κανένα από τα παραπάνω κοινά στοιχεία δεν υπάρχει, τότε ο Άλλος είναι για τον Εαυτό ένας άγνωστος, ένας ξένος, ένας εντελώς διαφορετικός. Είναι ένας Άλλος που δεν εντάσσεται στις ταξινομητικές κατηγορίες του Εαυτού. Κοντολογίς, είναι ένας Άλλος που σηματοδοτεί την ετερότητα. Τι σημαίνει, όμως, αυτό; Σημαίνει ότι μεταξύ Εαυτού και Άλλου, μεταξύ ταυτότητας και ετερότητας, δεν είναι δυνατός ένας διάλογος ή έστω μια επικοινωνία; Σε καμία περίπτωση, γιατί η επικοινωνία με τον Άλλο μπορεί να συντελεστεί μέσω μιας τρίτης γλώσσας ή μη λεκτικά. Από την άλλη, όσο άγνωστος και αν είναι ο Άλλος, μια σειρά από κοινωνικές και ανθρωπολογικές προϋποθέσεις πληρούνται πάντα.

Ο Άλλος είναι ένας άνθρωπος, με τα δικαιώματα που έχει κάθε άνθρωπος, τα οποία είναι κατοχυρωμένα μέσα από διεθνείς συμβάσεις. Και από την άλλη, ο Άλλος ως άνθρωπος είναι *a priori* λογικό και διαλογικό υποκείμενο. Όσο άγνωστοι και ξένοι και αν είναι Εαυτός και Άλλος, συναντώνται τουλάχιστον ως λογικά και διαλογικά υποκείμενα. Επομένως, μια μορφή διαλόγου είναι πάντα δυνατή. Εκτός και αν ο διάλογος απορρίπτεται συνειδητά *a priori*, οπότε έχουμε να κάνουμε με μια άκρως συγκρουσιακή κατάσταση για την ανάλυση της οποίας προσφέρονται περισσότερο τα εργαλεία συγκρουσιακών θεωριών, παρά εκείνα της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Ως προς τις έννοιες άτομο και ατομικότητα, ας υπογραμμιστεί ότι αυτές είναι δημιουργήματα της νεωτερικής κοινωνίας. Η ατομικότητα συνδέεται με την ιδιότητα του πολίτη και σημαίνει ότι το κάθε άτομο έχει την ικανότητα και τουλάχιστον θεωρητικά και την ευκαιρία να συμμετάσχει ως άτομο στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Δηλαδή, έχει δικαίωμα στην εργασία, στο χρήμα, στην υγεία, στην παιδεία, στην κατοικία, στην ελεύθερη έκφραση, αλλά πάντα ως άτομο (ατομικά δικαιώματα). Αυτό σημαίνει ότι η ατομικότητα είναι μια ιδιότητα κοινή στον άνθρωπο-πολίτη της νεωτερικής κοινωνίας

και, επομένως, αυτή δεν είναι το κύριο χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τα άτομα μεταξύ τους. Τα κύρια χαρακτηριστικά της ατομικότητας είναι πολιτικά και κοινωνικά και λιγότερο πολιτισμικά. Το άτομο είναι πολίτης του κράτους ή μη πολίτης, εφόσον είναι αλλοδαπός. Στη δεύτερη περίπτωση, τα δικαιώματά του είναι κατά κανόνα περιορισμένα.

Σε αντίθεση με την ατομικότητα, που ως ιδιότητα χαρακτηρίζει κάθε άτομο της νεωτερικής κοινωνίας, η υποκειμενικότητα συνδέεται άμεσα με την προσωπική/ υποκειμενική πρόσληψη του κάθε ατόμου, δηλαδή με τον δικό του υποκειμενικό τρόπο κατανόησης του εαυτού του (αυτοαντίληψη) και του κόσμου (κοσμοαντίληψη). Η υποκειμενικότητα δεν συνδέεται μόνο με τον λόγο, αλλά και με τον θυμό και την επιθυμία· με προσωπικά ενδιαφέροντα, με τη μεροληψία και τις προκαταλήψεις, με την ατομική και οικογενειακή μνήμη που δεν συμβαδίζει πάντα με τη συλλογική και τη θεσμικά εκπεφρασμένη μνήμη (βλ. Zima, 2000, κεφ. V).

Συναντώ έναν πρόσφυγα ως άτομο και στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του σημαίνει ότι κινούμαι σε ένα θεσμικό πλαίσιο με προκαθορισμένους ρόλους και κανόνες ως προς τον προσδιορισμό της **ιδιότητας του πρόσφυγα** και της αντιμετώπισης του φορέα της. Η ιδιότητα, κάθε ιδιότητα, συνδέεται λίγο ως πολύ με προδιαγεγραμμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Αντίθετα, συναντώ έναν **πρόσφυγα ως υποκείμενο** σημαίνει ότι συναντώ έναν πρόσωπο με τη συγκεκριμένη βιογραφία του και τις εμπειρίες του (θετικές ή τραυματικές), με τις συγκεκριμένες ανάγκες του, με τα σχέδια και τα όνειρά του. Ιδιαίτερα η παιδαγωγική συνάντηση είναι, ή τουλάχιστον οφείλει να είναι, συνάντηση μεταξύ υποκειμένων.

Το άτομο γεννιέται σε μια κοινότητα, σε μια θρησκεία, σ' έναν πολιτισμό. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι θα μείνει για πάντα προσκολλημένο στην ταυτότητα αυτής της κοινότητας, αλλά ότι μπορεί να επιλέξει μεταξύ αυτής και μιας άλλης για παράδειγμα, εκείνης της κοινωνίας υποδοχής, εφόσον πρόκειται για μετανάστη. Αυτό το κάνει, επειδή θέλει να γίνει αποδεκτό ως υποκείμενο, ως προσωπικότητα, από τον περίγυρο του, αλλά και για να δημιουργήσει εκείνα τα σημεία αναφοράς και στήριξης που θα το βοηθήσουν να γίνει κύριος του εαυτού του και άτομο ικανό προς δράση, με τον δικό του πάντα τρόπο.

Υποκειμενικότητα σημαίνει ότι το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να αναστοχάζεται, να αυτοπροσδιορίζεται, να αποδέχεται ή να απορρίπτει μια ιδιότητα, να αυτοτοποθετείται, να επανατοποθετείται και να αυτοεντάσσεται ή να αποστασιοποιείται από μια ομάδα αναφοράς, πράγμα που παραπέμπει σε μια σχέση έντασης μεταξύ συλλογικής ταυτότητας και υποκειμενικότητας (βλ. Δαμανάκης, 2007, σελ. 125 κ.ε.).

Κλείνοντας το πρώτο μέρος της εισήγησης, δυο λόγια ως προς τη μεθοδολογία. Στις κοινωνικές επιστήμες οι αναλύσεις κινούνται, κατά κανόνα, σε ένα ή σε περισσότερα από τα ακόλουθα επίπεδα:

- Μακροεπίπεδο: Διεθνείς (παγκόσμιες) εξελίξεις και διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ κρατών και κυβερνήσεων. Εξελίξεις στην Ελλάδα.
- Μεσοεπίπεδο: Διαδικασίες αλληλεπίδρασης και εξελίξεις στην ελληνική κοινωνία εν γένει. Διαδικασίες αλληλεπίδρασης και εξελίξεις στην κάθε εθνοτική ομάδα και μεταξύ αυτών.
- Μικροεπίπεδο: Διαδικασίες αλληλεπίδρασης σε μικρές ομάδες, όπως: οικογένεια, ομάδες ομηλίκων, σχολική τάξη, κύκλος συγγενών, γειτονιά, καταυλισμοί (στην περίπτωση των προσφύγων).

- Ατομικό επίπεδο: Παραστάσεις, βιώματα και εμπειρίες του ατόμου/υποκειμένου. Πολιτισμικά ερμηνευτικά σχήματα. Γνωστικές και συναισθηματικές δομές, γνωστικές δεξιότητες κ.λπ. (Σχετικά με αυτά τα επίπεδα ανάλυσης, βλ. Δαμανάκης, 2007, σελ. 34). Οι αναλύσεις της εισήγησης κινούνται κυρίως στο μακροεπίπεδο και στο μεσοεπίπεδο, και μόνο ευκαιριακά στα άλλα δύο επίπεδα.

## Εκφάνσεις της ετερότητας στην Ελλάδα από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> μέχρι τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα

### Οι ξενόφωνοι ομογενείς μετά τους βαλκανικούς πολέμους

Οι βαλκανικοί εθνικισμοί, οι συνακόλουθοι βαλκανικοί πόλεμοι και η έκβασή τους, οι διαδικασίες εθνογένεσης και δόμησης των βαλκανικών εθνικών κρατών και των εθνικών ταυτοτήτων αποτελούν το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζονται οι Άλλοι, οι διαφορετικοί, στην Ελλάδα του μεσοπολέμου. Μετά τον διπλασιασμό της ελληνικής επικράτειας, στις λεγόμενες Νέες Χώρες –και όχι μόνο– υπήρχαν πληθυσμοί εθνοπολιτισμικά, θρησκευτικά και γλωσσικά διαφορετικοί από τους ελληνορθόδοξους Έλληνες. Κοινό στοιχείο των πληθυσμών στις Νέες Χώρες ήταν, πρώτα απ’ όλα, η **τοπικότητα**, δηλαδή η συμβίωση στον ίδιο τόπο επί αιώνες, με τα κοινωνικοπολιτισμικά συνάκλουθά της. Αυτό, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, δεν ίσχυε για τους «ομογενείς πρόσφυγες» του 1922. Κοινό στοιχείο για πολλούς από τους πληθυσμούς στις Νέες Χώρες ήταν, επίσης, η θρησκεία, δεδομένου ότι αυτοί ήταν στην πλειονότητά τους χριστιανοί. Τα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούσαν ήταν η εθνοτικότητα και η γλώσσα.

Ας υπογραμμισθεί, καταρχάς, ότι οι ξενόφωνοι χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, στους «ξενόφωνους ομογενείς» και στους «ξενόφωνους Άλλους». Οι τελευταίοι αποτελούν εθνοτικά και γλωσσικά μια σύνθετη ομάδα. Από τη μια, υπάρχουν «ξενόφωνοι Άλλοι» με τους οποίους η ελληνική πλευρά δεν βρίσκεται σε αντιπαλότητα, π.χ. Αρμένιοι, Εβραίοι, Καθολικοί. Αυτοί κατά κανόνα είχαν δικά τους δίγλωσσα «Ξένα Σχολεία». Από την άλλη, όμως, υπάρχει και ο «ξενόφωνος Άλλος», ο οποίος είναι «άσπονδος και θηριώδης εχθρός» των Ελλήνων. Αυτοί ήταν οι Βούλγαροι, κατά τον Γεώργιο Διδυμιώτη και τον Γεώργιο Μπουκουβάλα (βλ. Δαμανάκης, 2018, σελ. 76 κ.ε.).

Οι αναλύσεις που ακολουθούν αναφέρονται μόνο στους ξενόφωνους ομογενείς.

Η πολιτική εξουσία έπρεπε να λάβει μέτρα άρσης της εθνοτικής και γλωσσικής ανομοιογένειας και να ομογενοποιήσει τους πληθυσμούς στο πνεύμα του εθνικού κράτους –αυτό έκαναν οι πολιτικές εξουσίες και στα άλλα υπό δόμηση βαλκανικά κράτη. Το ζήτημα της εθνοτικότητας αντιμετωπίστηκε μέσα από την υιοθέτηση της προ-υπάρχουσας θέσης, ότι οι ξενόφωνοι ήταν ομογενείς (ομοεθνείς).

Βασική κοινή παραδοχή τόσο των πολιτικών όσο και των επιστημόνων της εποχής ήταν ότι οι ξενόφωνοι, που ζούσαν εντός της ελληνικής επικράτειας ή σε συγκεκριμένες αλύτρωτες περιοχές με συμπαγή ελληνικό πληθυσμό, ήταν «ξενόφωνοι ομογενείς»,<sup>3</sup> δηλαδή ελληνικής καταγωγής που, λόγω των μακραίωνων ιστορικών συ-

<sup>3</sup> Βέβαια, ο ετεροπροσδιορισμός του Άλλου ως ομογενούς/ομοεθνούς δεν συνεπάγεται την άρση των όποιων εθνοτικών διαφορών και φυσικά την αποδοχή του ίδιου του Άλλου. Γι’ αυτό, εξάλλου, υπάρχουν και σήμερα ακόμη προβλήματα με τους «Μακεδόνες» ή «Σλαβομακεδόνες», οι οποίοι την περίοδο του μεσοπολέμου δεν είχαν ακόμα εγείρει θέμα ταυτότητας.

γκυριών, είτε είχαν χάσει την ελληνική γλώσσα, είτε λόγω και της απομόνωσής τους ανέπτυξαν έναν (μικτό) γλωσσικό κώδικα, που ήταν μεν διαφορετικός από την κοινή ελληνική της εποχής, αλλά πιο κοντά στην αρχαία ελληνική. Από την άλλη, κοινός στρατηγικός στόχος ήταν η γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων ομογενών. Ο στόχος αυτός διατυπώθηκε μάλιστα, για πρώτη φορά, από τον Μανόλη Τριανταφυλλίδη το 1915.

Από την κοινή βασική παραδοχή και τον κοινό στρατηγικό στόχο δεν απέκλινε κανείς, ούτε οι παιδαγωγοί που είχαν μια διαφοροποιημένη πρόταση ως προς την εκπαίδευση των ξενόφωνων, όπως ο Ηλίας Γερακόπουλος, η Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου και προπάντων ο Νικόλαος Καραχρίστος (βλ. Δαμανάκης, 2018, σελ. 120 κ.ε.). Επειδή η **γλώσσα**, από τη μια, είναι ένα στοιχείο εμφανές και μετρήσιμο και άρα μη αμφισβητήσιμο, και από την άλλη, λειτουργεί όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και ως όχημα πολιτισμού, τα εκπαιδευτικοπολιτικά μέτρα επικέντρωσαν στη γλώσσα.

Με δεδομένο ότι α) η πλειονότητα των ξενόφωνων πληθυσμών ήταν βουλγαρόφωνοι ή μιλούσαν ένα ιδίωμα συγγενές προς τη βουλγάρικη γλώσσα και β) οι Βούλγαροι υποστήριζαν ότι όποιος ομιλεί βουλγάρικα είναι Βούλγαρος, κάποιοι Έλληνες «λόγιοι» της εποχής ανέπτυξαν διάφορες επιχειρηματολογίες. Ενδεικτικά παραπέμπουμε στον Γεώργιο Μπουκουβάλα και στον Κωσταντίνο Τσιούλκα. Ο Μπουκουβάλας επιχειρεί περισσότερο να δείξει ότι οι πληθυσμοί της Μακεδονίας είναι Έλληνες ομοεθνείς που απώλεσαν εν μέρει τη μητρική τους γλώσσα και ανέπτυξαν ένα μικτό γλωσσικό κώδικα, ενώ ο Τσιούλκας να τεκμηριώσει ότι αυτός ο μικτός γλωσσικός κώδικας δεν είναι σλαβογενής, αλλά ελληνογενής. Επίσης, ως προς τη γλώσσα ως στοιχείο ταυτότητας, θέση του Μπουκουβάλα είναι ότι η γλώσσα δεν αποτελεί το μόνο ούτε ίσως και το ασφαλέστερο κριτήριο ως προς τον προσδιορισμό της εθνοτικής καταγωγής ενός λαού. Επομένως, η βασιζόμενη στη βουλγαροφωνία εθνοτική θεωρία των Βουλγάρων είναι αβάσιμη (βλ. Δαμανάκης, 2018, σελ. 79 κ.ε.).

Σχετικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής στους ξενόφωνους μαθητές, έτσι ώστε να επιτευχθεί άμεσα η γλωσσική αφομοίωσή τους, ας επισημανθεί τούτο. Η διαμάχη μεταξύ Καθαρευουσιάνων και Δημοτικιστών ως προς τη γλώσσα διδασκαλίας στην ελληνική εκπαίδευση μεταφέρεται άμεσα και στα «σχολεία των ξενόφωνων». Έτσι, οι πρώτοι υποστηρίζουν ότι γλώσσα διδασκαλίας πρέπει να είναι και σε αυτά η καθαρεύουσα, ενώ οι δεύτεροι προωθούν τη ζωντανή γλώσσα του λαού, τη δημοτική. Αυτό το ιστορικό παράδειγμα δείχνει πώς ένα σημαντικό πρόβλημα της κυρίαρχης ομάδας μπορεί να μεταφερθεί στη μειονοτική και να την επηρεάσει. Επίσης, αυτή η ιστορική εμπειρία μεταφερόμενη στο παρόν οδηγεί στο ερώτημα: σε ποιον βαθμό η οικονομική κρίση του 2009 και μετά, τα συνακόλουθα μνημόνια και η πρόσφατη ενεργειακή κρίση επηρεάζουν τις πολιτικές των ελληνικών κυβερνήσεων, αλλά και τη στάση της ελληνικής κοινωνίας έναντι των μεταναστών και προσφύγων.

Κλείνοντας το κεφάλαιο για τους ξενόφωνους ομογενείς μετά τους βαλκανικούς πολέμους, μπορούμε να κρατήσουμε τα ακόλουθα ως προς τη στάση της κυρίαρχης ομάδας έναντι της μειονοτικής και ως προς το γενικότερο πλαίσιο εντός του οποίου συναντώνται και αλληλοεπιδρούν οι δύο ομάδες:

- Καταρχάς, ας υπογραμμιστεί, ότι μετά τους βαλκανικούς πολέμους, οι γλωσσικά διαφορετικοί αντιμετωπίζονται κατά διαφοροποιημένο τρόπο: ξενόφωνοι ομογενείς, για την εκπαίδευση των οποίων φροντίζει η ελληνική πολιτεία, αλλά και ξενόφωνοι Αρμένιοι, Εβραίοι και Καθολικοί που διατηρούν δικά τους δίκτυα «Ξένα Σχολεία». Αφαιρετικά διατυπωμένο, η γλωσσική ετερότητα συντίθεται από πολλές διαφορετικές μεταξύ τους και με την Ελληνική γλώσσες.
- Οι γενικές παραδοχές περί καταγωγής και γλώσσας συνεπάγονται μια θετική στάση των ελεύθερων Ελλήνων έναντι των υπόδουλων ή πρόσφατα απελευθερωθέντων ξενόφωνων ομογενών.
- Ανεξάρτητα πόσο πραγματολογική ή ιδεολογική είναι αυτή η στάση, η επίδρασή της στη συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλογνωριμία με τον ξενόφωνο ομογενή αναμένεται να είναι θετική.
- Αντίθετα, η γενικευμένη, έντονα αρνητική έως εκθρική στάση έναντι των ξενόφωνων Άλλων, ιδιαίτερα έναντι των Βουλγάρων, δεν αφήνει περιθώρια συνάντησης, αλληλεπίδρασης και αλληλογνωριμίας.
- Τα εκάστοτε προβλήματα της κυρίαρχης ομάδας (στην περίπτωση μας, το γλωσσικό ζήτημα) επηρεάζουν τη στάση της και τις πρακτικές της έναντι της/των μειονοτικής/κών ομάδας/ων και επομένως, θα πρέπει να αναλύονται και να συνεκτιμώνται κατά την εξέταση των θεμάτων των μειονοτικών ομάδων.
- Το γενικότερο ιστορικό πλαίσιο (στην περίπτωση μας, οι βαλκανικοί εθνικισμοί και η δόμηση των βαλκανικών εθνικών κρατών) αποτελούν το περιβάλλον εντός του οποίου συναντώνται και αλληλοεπιδρούν, και στην καλύτερη περίπτωση συνδιαλέγονται, ταυτότητα και ετερότητα.
- Το τελευταίο, δηλαδή η εθνογένεση, θα μας απασχολήσει και στην επόμενη ενότητα, η οποία αναφέρεται στους ομογενείς πρόσφυγες μετά τη μικρασιατική καταστροφή.

### **Οι ομογενείς πρόσφυγες μετά τη μικρασιατική καταστροφή**

Κοινός τόπος μεταξύ των ιστορικών είναι ότι η μικρασιατική καταστροφή και η συνακόλουθη ανταλλαγή των πληθυσμών σηματοδοτούν την κατάρρευση της Μεγάλης Ιδέας και συμβάλλουν αποφασιστικά στην ομογενοποίηση των πληθυσμών στην ελληνική επικράτεια, ιδιαίτερα στη Μακεδονία και Θράκη, όπου εγκαταστάθηκαν περί τα 2/3 των προσφυγικών οικογενειών (βλ., π.χ., Βακαλόπουλος, 2004, σελ. 381 κ.ε. και Καλύβας, 2015, σελ. 132 κ.ε.). Εξάλλου, η εγκατάσταση των προσφύγων του 1922 κυρίως στη Μακεδονία ήταν συνειδητή πολιτική επιλογή και στόχο είχε την εθνοτική ομογενοποίηση των εκεί πληθυσμών. Με αυτή την έννοια, οι πρόσφυγες «εργαλειοποιήθηκαν» από το ελληνικό εθνικό κράτος. Το ίδιο συνέβη και στο αναδυόμενο τουρκικό εθνικό κράτος.

Και μετά την ανταλλαγή των πληθυσμών συνεχίζει να υπάρχει στην Ελλάδα μια θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία. Συγκεκριμένα, το έτος 1928 το 6,2% του πληθυσμού στην ελληνική επικράτεια ήταν αλλόγλωσσοι και αλλόθρησκοι. Μεταξύ αυτών ήταν και 103.642 τουρκόφωνοι πρόσφυγες (βλ. Κρητικός, 2007, σελ. 365 και Δαμανάκης, 2007, σελ. 45). Η περίοδος μετά τη μικρασιατική καταστροφή συνεχίζει να είναι περίοδος εθνογένεσης και μάλιστα πιο αυστηρή ως προς τη σχέση της πλειονοτικής, κυρίαρχης ελληνικής ομάδας με τις γλωσσικά διαφορετικές ομάδες.

Ως προς αυτό, δύο ενδεικτικά παραδείγματα: Παράδειγμα πρώτο, το 1931 η κυβέρνηση Βενιζέλου επιχειρεί, με το Ν.4862 «περί των ξένων σχολείων», να βάλει

τάξη και να περιορίσει τις αυθαιρεσίες των Ξένων Σχολείων στην ελληνική επικράτεια (βλ. Δαμανάκης, 2018, σελ. 63 κ.ε. ). Αποκαλυπτική ως προς τον εθνικό χαρακτήρα του νόμου είναι η εισηγητική έκθεση του Υπουργού Παιδείας (Γ. Παπανδρέου) προς τη Γερουσία. Από αυτή δεν αντλούμε μόνο πληροφορίες ως προς τον αριθμό των Ξένων Σχολείων και τα προγράμματά τους, αλλά και ως προς το πνεύμα και την απώτερη στοχοθεσία τους. «Είναι πλείον φαινότερον ότι καλλιέργεια του Εθνικού συναισθήματος ουδεμία γίνεται εις τα σχολεία ταύτα» [...] «Το ξένον εκπαιδευτήριον [...] οσονδήποτε αγρύπνως και αν προς τούτο επιτηρήται δεν είναι εις θέσιν να δώση παιδείαν Ελληνικήν», υπογραμμίζεται στην εισηγητική έκθεση του υπουργού (βλ. Δαμανάκης, 2018, σελ. 71).

Ιδιαίτερα οι διαμαρτυρίες των καθολικών επισκόπων δημιούργησαν την πρόσκαιρη εντύπωση ότι επρόκειτο περί διακρίσεως σε βάρος των αλλόδοξων πληθυσμών της Ελλάδας. Όμως, ο Ε. Βενιζέλος δεν άφησε καμία αμφιβολία ότι η απόφαση της κυβέρνησής του είχε «μόνον εθνικόν και ουδ' επ' ελάχιστον θρησκευτικόν χαρακτήρα». Η κυβέρνηση ήταν

διατεθειμένη να επιτρέψη την λειτουργίαν καθολικών ή ισραηλιτικών ή άλλου θρησκευματος σχολείων, φθάνει μόνον να είναι Ελληνικά σχολεία. Προσέθηκε δε ο κ. Βενιζέλος ότι η έννοια του Ελληνικού σχολείου είνε τόσον σαφής, ώστε να μη γεννώνται αμφιβολίαι. Το Ελληνικόν σχολείον πρέπει να έχει Έλληνας διδασκάλους και Ελληνικόν πρόγραμμα, να γίνεται δε Ελληνιστί η διδασκαλία. Υπό το αυτό πνεύμα η Κυβέρνησις θα προβή εις την εφαρμογήν των ληφθεισών αποφάσεων. (Νεολόγος Πατρών, όπως παρατίθεται από τον Μπουζάκη, 1997, σελ. 224).

Στο νόμο «περί των ξένων σχολείων» αναδεικνύεται με σαφήνεια η προσπάθεια του ελληνικού κράτους να «ελληνικοποιήσει» και να «εθνικοποιήσει» τα παντός είδους ξένα εκπαιδευτήρια στην επικράτειά του, χωρίς διαφοροποιήσεις και εξαιρέσεις.

Η δεύτερη επισήμανση αφορά στα μηνύματα που επιχειρεί να περάσει ο Υπουργός Παιδείας στους εκπαιδευτικούς και στα στελέχη της εκπαίδευσης, σε ομιλίες του στο Συνέδριο των Επιθεωρητών το 1930 και στη σύνοδο του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου τον Οκτώβριο του 1931 –με θέμα τα *Ιδανικά της Δημοκρατικής Παιδείας* η δεύτερη. Στην ομιλία αυτή υπογράμμισε, μεταξύ των άλλων, ότι τα ιδανικά της εθνικής εκπαιδεύσεως είναι τα ιδανικά της Πολιτείας και της Ελληνικής Δημοκρατίας ότι «ο Εθνικός Πολιτισμός αποτελεί προ παντός το ιδεώδες των Μικρών Εθνών» και ότι η νέα Μεγάλη Ιδέα συνίσταται στη «δημιουργία Εθνικής Αναγεννήσεως» (Παπανδρέου, 1931, σελ. 8). Κοντολογίς, το νέο περιεχόμενο της Μεγάλης Ιδέας, μετά τη μικρασιατική καταστροφή και τη συνακόλουθη ανταλλαγή των πληθυσμών, είναι η «Εθνική Αναγέννηση» στην επικράτεια του νεοελληνικού κράτους.

Ας υπογραμμιστεί ότι, σε αντίθεση προς την προηγούμενη περίοδο, του μεσοπολέμου, κατά την οποία οι γλωσσικοί Άλλοι αντιμετωπίζονται με διαφοροποιούμενο τρόπο (διαφοροποιημένες διαφορές) και κάποιοι από αυτούς είναι «προνομιούχοι» και επιτρέπεται να έχουν τα δικά τους Ξένα Σχολεία (π.χ. Εβραίοι, Αρμένιοι, Καθολικοί), στην περίοδο μετά τη μικρασιατική καταστροφή και την ανταλλαγή των πληθυσμών, οι γλωσσικά Άλλοι αντιμετωπίζονται με αδιαφοροποίητο τρόπο (αδιαφοροποίητες διαφορές) και καθένας που δεν υπηρετεί άμεσα την υπόθεση της «Εθνικής Αναγεννήσεως» αντιμετωπίζεται ως εν δυνάμει απειλή για την εθνική ομοιογένεια. Το παράδειγμα αυτό

δείχνει πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της εκάστοτε ιστορικής συγκυρίας στη συνάντηση μεταξύ Εαυτού και Άλλου.

Μια επισήμανση ως προς το αφήγημα περί **ομογένειας** και την απόδοση της ιδιότητας του ομογενούς στους πρόσφυγες του 1922, αλλά και ως προς τις συνέπειές της. Η **ιδιότητα του ομογενούς** συνεπάγεται την άμεση πολιτογράφηση και τη συνακόλουθη απόκτηση όλων των δικαιωμάτων του Έλληνα πολίτη· συνεπάγεται, όμως, και πολιτισμικές απώλειες, όπως θα δείξουμε στη συνέχεια. Χαρακτηριστικό, ως προς την απόδοση της ιδιότητας του ομογενούς, είναι το ακόλουθο απόσπασμα από ομιλία του Ε. Βενιζέλου στις 25 Ιουνίου 1930 στη Βουλή, συνεδρίαση 4<sup>α</sup>, με θέμα την επικύρωση του συμφώνου φιλίας μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Αναφερόμενος στην «εθνική αλληλεγγύη» έναντι των προσφύγων λέει, μεταξύ των άλλων:

Η εθνική αλληλεγγύη επέβαλεν, αφού ανοίξαμεν τας αγκάλας μας εις τους εκ Τουρκίας ομογενείς, δια να τους δεχθώμεν διωγμένους από τας εστίας των όπου είχαν ζήσει επί αιώνας, η εθνική αλληλεγγύη επέβαλεν να θεωρήσωμεν τους εκ Τουρκίας ομογενείς ως Έλληνες, έχοντας τα αυτά απολύτως δικαιώματα με τους παλαιούς Έλληνες του άλλου κράτους. Με την πρόσθετον υποχρέωσιν ότι, επειδή είχαν πάθει, έπρεπε να δείξωμεν προς αυτούς μεγαλυτέραν συμπάθειαν.

Στο εθnikοποικτικó πνεύμα της εποχής μένει ελάχιστος έως μηδενικός χώρος για τη διαφορά, ενώ κατά την ανταλλαγή των πληθυσμών ως μοναδικό κριτήριο ίσχυσε η θρησκεία. Μετά την ανταλλαγή εντάσσονται όλοι αδιακρίτως στον όρο «ομογενείς πρόσφυγες». Οι ελληνόφωνοι Πόντιοι πρόσφυγες, οι τουρκόφωνοι πρόσφυγες (Καραμανλήδες και Μπαφραλήδες), οι Σοκιαλήδες, οι Προυσαλήδες, οι Θρακιώτες, οι μεγαλύτεροι της Σμύρνης και οι αστοί Κωνσταντινουπολίτες συμπεκνώνονται αδιάκριτα στον όρο «ομογενείς πρόσφυγες».

Η **τοπικότητα** και τα συνακόλουθα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία κουβαλούσαν τα μέλη κάθε μιας από τις παραπάνω ομάδες, αφανίζονται στο όνομα της ομογενοποίησης. Βέβαια, τα μέλη της κάθε ομάδας τα διατηρούν και τα καλλιεργούν στους συλλόγους που ιδρύουν, οι οποίοι λειτουργούν ως υποκατάστατο του χαμένου τόπου (της χαμένης πατρίδας). Το φαινόμενο αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στην περίπτωση των Ποντίων και μας δείχνει ότι η διαφορετικότητα μπορεί να αντέξει στον χρόνο.

Σ' αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, πρέπει να θεωρηθούν και τα μέτρα για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων του 1922, τα οποία μέτρα ουσιαστικά εξαντλούνται στην κατασκευή διδακτηρίων και στην εξεύρεση διδακτικού προσωπικού. Ειδικά εκπαιδευτικά μέτρα στα οποία να λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και οι διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και προπάντων, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ομογενών μαθητών από την Τουρκία δεν εντοπίσαμε κατά την έρευνά μας.

Η απουσία ειδικών εκπαιδευτικών μέτρων επιδέχεται δύο ερμηνείες: Πρώτον, η οικονομική αδυναμία του ελληνικού κράτους και εν γένει οι άθλιες συνθήκες της εποχής δεν επέτρεπαν «πολυτέλειες» –προτεραιότητα είχαν η σίτιση, η στέγαση και η υγεία, η εκπαίδευση ακολουθούσε. Η δεύτερη ερμηνεία είναι ότι, αφού είναι ομογενείς και στόχος η εξομοίωσή τους με τον λοιπό μαθητικό πληθυσμό, προς τι ειδικά μέτρα;

Για να συνδέσω την παρούσα ενότητα με την προηγούμενη, θα κλείσω με μια παραπομπή στον παιδαγωγό Καραχρίστο, ο οποίος ασχολήθηκε συστηματικά με την εκπαίδευση των «ξеноφώνων ομογενών» μετά τους βαλκανικούς πολέμους. Ο Καρα-



χρίστος κλείνει το βιβλίο του *Διδακτική των Σχολείων των Ξενοφώνων ως και παντός είδους σχολείων*, το οποίο εκδόθηκε το 1923, με την ακόλουθη ενδιαφέρουσα «προσθήκη», γραμμένη μάλιστα σε έντονη γραφή:

**Ουσιώδης προσθήκη:** Μεταξύ των άλλων ξενοφώνων πληθυσμών του Κράτους μας, οι οποίοι αναφέρονται εις την 7 σελ. του παρόντος συγγράμματος,<sup>4</sup> πρέπει να συγκαταλεχθούν και οι εκ Προύσης, Καισαρείας και εξ άλλων μερών του εσωτερικού της Μικράς Ασίας έλληνες τουρκόφωνοι πρόσφυγες, οι οποίοι κατά το 1922 κατέφυγον εις το Κράτος μας. Ούτοι εγκαταστάθησαν κατά το πλείστον εις Μακεδονίαν. Προφανώς δε και εις τα σχολεία αυτών πρέπει να εφαρμοσθούν τα αυτά διδακτικά μέτρα, τα οποία ανωτέρω υπεδείξαμεν δια τα άλλα σχολεία ξενοφώνων. (Καραχρίστος 1923, σελ. 127).

Η προσθήκη αυτή επιδέχεται, επίσης, δύο ερμηνείες. Η πρώτη, η οποία και ανταποκρίνεται στο πνεύμα του Καραχρίστου, είναι ότι, αφού και αυτοί είναι ξενόγλωσσοι ή δίγλωσσοι, θα πρέπει να τύχουν ανάλογης παιδαγωγικής αντιμετώπισης. Η δεύτερη, πιο κοντά στο πνεύμα της πολιτικής εξουσίας και εν γένει της εποχής, είναι ότι, αφού είναι ομογενείς και ήλθαν για μόνιμη εγκατάσταση στην Ελλάδα, σκόπιμο είναι να αφομοιωθούν άμεσα.

### **Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μετανάστες στην Ελλάδα**

**Παλιννοστούντες:** απόδημοι, πολιτικοί πρόσφυγες, ομογενείς από την πρώην Σ.Ε. Μετά την πτώση της δικτατορίας και την αποκατάσταση της δημοκρατίας στην Ελλάδα το 1974 και τη συνακόλουθη νομιμοποίηση του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας (ΚΚΕ), άρχισε η επιστροφή των πολιτικών προσφύγων του Ελληνικού Εμφυλίου. Η «δι-αφορετικότητα» αυτής της ομάδας είναι πολιτική-ιδεολογική και αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση, συγκρινόμενη με τις λοιπές ομάδες. Την ίδια περίοδο εντατικοποιείται η παλιννόστηση Ελλήνων αποδήμων (μεταναστών) κυρίως από ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και από τη Βόρεια Αμερική και την Αυστραλία. Και αυτοί είναι σε μεγάλο βαθμό Έλληνες πολίτες.

Ήδη από την εποχή του Γκορμπατσόφ, αλλά ιδιαίτερα μετά τη λήξη του ψυχρού πολέμου και την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού το 1989, παρατηρείται μια έντονη (κατ' ευφημισμό) παλιννόστηση ομογενών από τις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Σ.Ε.) στην Ελλάδα. Αυτό το κύμα κορυφώθηκε κατά τη δεκαετία 1990, λόγω του πολέμου στη Γεωργία, και επαναλαμβάνεται στις μέρες μας, λόγω του πολέμου στην Ουκρανία. Όλοι αυτοί αντιμετωπίζονται ως ομογενείς πρόσφυγες, κατά το πρότυπο των προσφύγων του 1922.

Για τους πληθυσμούς αυτούς, οι οποίοι διοικητικά εντάσσονται στο όρο παλιννοστούντες, η ελληνική πολιτεία έλαβε ειδικά εκπαιδευτικά μέτρα, πράγμα που παραπέμπει σε μια μορφή αναγνώρισης της διαφορετικότητάς τους και των ιδιαίτερων αναγκών τους. Όλοι αυτοί οι πληθυσμοί είναι Έλληνες απόδημοι παλιννοστούντες ή Έλληνες ομογενείς παλιννοστούντες, οι οποίοι –παρά τις διαφορές τους– δεν αποτελούν απειλή για την εθνική ομοιογένεια και την κοινωνική συνοχή. Οι όποιες γλωσσικές

<sup>4</sup> Αυτοί είναι οι αλβανόφωνοι, οι βλαχόφωνοι και οι σλαβόφωνοι, ή αλλιώς οι ομιλούντες το «*σλαβανόμεικτον ιδίωμα*», κατά τον Καραχρίστο.



ή πολιτισμικές διαφορές γίνονται, λοιπόν, αποδεκτές ή τουλάχιστον καταγράφονται ως τέτοιες.

Στο πνεύμα αυτό θεσμοθετούνται στις δεκαετίες 1980–1990 τα ακόλουθα μέτρα:

- 1980: Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) με βάση την υπουργική απόφαση Φ.818-2/Ζ/4139/2010.80.
- 1983: Νομοθέτηση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) με βάση το Νόμο 1404/83, άρθρο 45.
- 1984: Ίδρυση Σχολείου Παλιννοστούντων στη Θεσσαλονίκη, με βάση το Π.Δ. 435/84.
- 1985: Ίδρυση Σχολείου Παλιννοστούντων στην Αττική, με βάση το Π.Δ. 369/85.
- 1990: Αντικατάσταση (τροποποίηση) του άρθρου 45, του Ν1404/83, με το άρθρο 2 του Ν1984/90, το οποίο αναφέρεται στις Τ.Υ. και στα Φ.Τ.
- 1990: (23/11) Νόμος 1893 (άρθρο 8), Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Παλιννοστούντων Ομογενών Ελλήνων. Π.Δ. της 23-11-1990/13-12-1990.
- 1996: (18/03) Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- 1996: (17/06) Νόμος 2413. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- 1996: (17/06) Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ).
- 2000: (16/02) Νόμος 2790. Αποκατάσταση Παλιννοστούντων Ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση.
- 2001: (02/05) Νόμος 2910. Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Κτήση ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις.

Για λόγους οικονομίας δεν θα σχολιασθούν τα μέτρα. Δύο παρατηρήσεις, ωστόσο, κρίνονται σκόπιμες. Η πρώτη και σημαντικότερη είναι ότι τα μέτρα αυτά συμβάλλουν στην ενίσχυση της πολλαπλότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεύτερη παρατήρηση, η ίδρυση και λειτουργία των Σχολείων Παλιννοστούντων ανάγεται σε μεγάλο βαθμό σε αίτημα των ίδιων των παλιννοστούντων. Και αυτό, γιατί η αποφοίτηση από αυτά, σε συνδυασμό με ειδικές εξετάσεις εισαγωγής σε ελληνικά ΑΕΙ, εξασφάλιζε μια θέση για τα παιδιά τους στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο μέτρο αποτελεί ένα παράδειγμα εργαλειοποίησης της διαφοράς από τον ίδιο τον φορέα της.

### Οι αλλοδαποί μετανάστες

Η κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού είχε ως συνέπεια και τη μαζική μετακίνηση πληθυσμών από πρώην σοσιαλιστικές χώρες στην Ελλάδα, σε αναζήτηση εργασίας. Αυτό το εργατικό δυναμικό και τα μέλη των οικογενειών που ακολούθησαν, έθεσαν την ελληνική πολιτεία και κοινωνία, γενικότερα, και το εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικότερα, μπροστά σε νέα ζητήματα.

Με βάση την ιστορική εμπειρία, όπως αυτή αναλύθηκε παραπάνω, θα μπορού-

σε κανείς να υποθέσει ότι η παρουσία πολυπληθών αλλοεθνών πληθυσμών (μεταναστών) στην ελληνική επικράτεια θα προσλαμβανόταν ως απειλή για την εθνική ομογένεια. Όμως, αυτό δεν συνέβη. Σε αντίθεση με τις αρχές του 20ού αιώνα, κατά τη λήξη του αιώνα και τη μετάβαση στον νέο αιώνα και στη νέα χιλιετία, η Ελλάδα εμφανίζεται με αυτοπεποίθηση. Ήταν από το 1981 πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), εντάχθηκε το 2001 στην Οικονομική Νομισματική Ένωση (ΟΝΕ), είχε σταθεροποιηθεί η δημοκρατία της και αναπτυσσόταν η οικονομία της. Σε αυτό το πλαίσιο της αυτοπεποίθησης, της αισιοδοξίας και της ανοιχτότητας –στοιχεία που δεν διέθετε στις αρχές του αιώνα– δεν είχε πρόβλημα να αναγνωρίσει την πολιτισμική διαφορά των Άλλων –όχι των ομογενών– και μάλιστα να θεσμοθετήσει την αναγνώριση αυτή με τον Νόμο 2413/1996, Κεφάλαιο Ι, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Για την ιστορία, ας υπογραμμιστεί ότι ως προς την πρόσληψη και αναγνώριση της πολιτισμικής διαφοράς –ή ιδιαιτερότητας, όπως αναγράφεται στον Νόμο 2413/1996– υπήρχαν δύο απόψεις μεταξύ των μελών της Επιτροπής κατάρτισης του σχεδίου νόμου. Σύμφωνα με την πρώτη που και νομοθετήθηκε, αναγνωρίζεται το δικαίωμα στη διαφορά και δίδεται στον φορέα της η δυνατότητα να την καλλιεργεί και σε ξεχωριστές, ειδικές μόνον γι' αυτόν, εκπαιδευτικές δομές –στα λεγόμενα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η δεύτερη άποψη απέρριπτε τα ξεχωριστά σχολεία, επέμενε στην συνεκπαίδευση και πρότεινε, στο πλαίσιο της κοινής εκπαίδευσης, να δοθεί χώρος στη διαφορά. Και αυτό γιατί η εμμονή στο δικαίωμα στη διαφορά και ιδιαίτερα η διασφάλιση ξεχωριστών χώρων καλλιέργειάς της εγκυμονεί τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης των φορέων της και, επομένως, καταστρατήγηση της **αρχής της ισότητας**.

Πίσω από αυτές τις διαφορετικές απόψεις κρύβεται ένα βασικό θεωρητικό ζήτημα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης, το οποίο συνδέεται με τις έννοιες της **αναγνώρισης** και της **ισότητας**, οι οποίες στη συγκεκριμένη περίπτωση φαίνεται να συγκρούονται. Επίσης, πίσω από αυτές τις δύο απόψεις κρύβονται δύο διαφορετικοί τρόποι διαχείρισης της διαφοράς, μετά από την τυπική αναγνώρισή της. Η υιοθέτηση της δεύτερης άποψης θα σήμαινε, για παράδειγμα, ένταξη της διδασκαλίας των γλωσσών των μεταναστών στην κύρια εκπαίδευση, πράγμα που τη συγκεκριμένη περίοδο δεν ήταν πολιτικά και κοινωνικά ρεαλιστικό.

Ανεξάρτητα από το ποια άποψη πρυτάνευσε τότε στην Επιτροπή και θεσμοθετήθηκε στη συνέχεια, γεγονός παραμένει ότι για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση επιχειρείται μια μετάβαση από την ομοιογένεια στην πολλαπλότητα, και μ' αυτή την έννοια μια αλλαγή παραδείγματος, τόσο αναφορικά με το ελλαδικό εκπαιδευτικό δίκτυο, όσο και με το δίκτυο ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στη Διασπορά. Γιατί ο Νόμος 2413/1996 διέπεται από ένα πνεύμα διαπολιτισμικότητας και ως προς την «ελληνική παιδεία στο εξωτερικό». Μάλιστα, η κατάρτιση αυτού του σκέλους του νόμου είχε προηγηθεί χρονικά του σκέλους που αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο εσωτερικό (Κεφάλαιο Ι).

Βέβαια, αυτή η αλλαγή παραδείγματος είχε τα ελλείματά της, τα οποία αναδεικνύονται όταν εξετάσουμε τον τρόπο αντιμετώπισης της διδασκαλίας των γλωσσών των μεταναστών. Αυτές, με εξαίρεση τη δυνητική, προαιρετική και μεταβατική διδασκαλία τους στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ (Υ.Α. Φ10/20/Γ1/708, ΦΕΚ 1789/1999), έμειναν και παραμένουν μέχρι σήμερα εκτός του ελληνικού τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό που πρέπει να κρατήσουμε, κλείνοντας το κεφάλαιο, είναι ότι η, έστω λειψή, αλλαγή παραδείγματος προς τον πλουραλισμό προκλήθηκε μέσα από την παρουσία των

Άλλων, των διαφορετικών, στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση. Το διαφορετικό προκαλεί την εξέλιξη, το όμοιο διασφαλίζει τη συνέχεια, αλλά συμβάλλει και στη στασιμότητα.

### **Σύνοψη και προσωρινά συμπεράσματα ως προς τις ιστορικές όψεις της ετερότητας μέχρι το τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα**

Πριν προχωρήσουμε περισσότερο σε σχολιασμό και λιγότερο σε ανάλυση των διαμορφούμενων καταστάσεων στον νέο αιώνα, κρίνεται σκόπιμη μια σύνοψη των διαχρονικών αναλύσεων που προηγήθηκαν. Αυτή θα επιχειρηθεί με βάση συγκεκριμένες έννοιες.

Ξεκινούμε με τις έννοιες **πρόσφυγας** και **ομογενής**, επισημαίνοντας ότι αυτές δεν είναι επιστημονικές έννοιες και επομένως, η αναλυτική τους δύναμη είναι πολύ περιορισμένη. Πρόκειται για ιδιότητες που αποδίδονται από τους έχοντες εξουσία σε αδύναμα άτομα ή ομάδες. Πρόκειται περισσότερο για πολιτικούς, διοικητικούς και εν μέρει κοινωνικούς όρους, οι οποίοι μάλιστα είναι πολυσυλλεκτικοί και ιδεολογικά φορτισμένοι. Από την άλλη, όμως, ιδιαίτερα η χρήση του όρου ομογενής είναι ιστορικά εδραιωμένη και μ' αυτή την έννοια αναπόφευκτη.

Στην ελληνική περίπτωση, ο όρος πρόσφυγας αποτελεί διοικητική και κοινωνική κατηγορία στην οποία εντάσσονται άτομα προερχόμενα από συγκεκριμένους γεωγραφικούς χώρους, τα οποία εισήλθαν στην Ελλάδα σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, στα πλαίσια της συμφωνίας ανταλλαγής πληθυσμών ή και εκτός αυτής. Και όπως γράφει ο Μιχάλης Βαρλάς (2003, σελ. 150), όποιος καταχωρηθεί στις λίστες των προσφύγων «χάνει τα προσωπικά και κοινωνικά του χαρακτηριστικά και εντάσσεται στην κοινωνία ως μέλος ενός συνόλου που τελεί υπό επίβλεψη και φροντίδα, άρα όχι κοινωνικά ισότιμος και αυτόνομος».

Σε αντίθεση προς τον όρο πρόσφυγας, που είναι οριοθετημένος βάσει διεθνών συμβάσεων, ο όρος ομογενής είναι πιο ρευστός και από θεωρητικής απόψεως, σύνθετος και αντιφατικός. Και αυτό για τους εξής λόγους: Από τη μια, οι ομογενείς Έλληνες δεν είναι Ελλαδίτες Έλληνες και με αυτή την έννοια αποτελούν μια ξεχωριστή ομάδα Ελλήνων, η οποία, όμως, θεωρείται συγγενής με την ομάδα των Ελλαδιτών, γιατί τα μέλη της είναι επίσης ελληνικής καταγωγής.

Από την άλλη, στην κατηγορία ομογενείς εντάσσονται διαφορετικοί μεταξύ τους πληθυσμοί, με βάση την παραδοχή ότι αυτοί είναι ελληνικής καταγωγής. Ελληνικής καταγωγής ως προς τι; Γενετικά (βιολογικά) ή πολιτισμικά; Ή και τα δύο; Στον Νόμο 2790/16-02-2000, άρθρο 1, παρ. 3, αναφέρεται:

[...] Η ελληνική καταγωγή του ενδιαφερομένου διαπιστώνεται μετά από συνέντευξη και βάσει των κατωτέρω ιδία δικαιολογητικών: α) διαβατήριο β) πιστοποιητικό γέννησης γ) πιστοποιητικό γάμου δ) πιστοποιητικό οικογενειακής κατάστασης ε) εσωτερικό διαβατήριο, εφόσον υπάρχει στ) κάθε άλλο δικαιολογητικό που αποδεικνύει την ελληνική καταγωγή.

Έναν χρόνο αργότερα, η παραπάνω διάταξη αντικαθίσταται, βάσει της παρ. 3, άρθρο 76, του Ν2910/2001, με την ακόλουθη πιο χαλαρή διάταξη:

Η ιδιότητα του ενδιαφερομένου ως ομογενούς διαπιστώνεται ύστερα από συνέντευξή του ενώπιον της επιτροπής της προηγούμενης παραγράφου. Για τη διαπίστωση της ιδιότητας του ομογενούς, η επιτροπή μπορεί να συνεκτιμά οποιαδήποτε στοιχεία προσκομίσει ο ενδιαφερόμενος από τα οποία τεκμαίρεται η ιδιότητά του αυτή.<sup>5</sup>

Το αφήγημα περί ελληνικής καταγωγής όλων των πληθυσμών, που κατοικούν κατά τα χρόνια της οθωμανικής κυριαρχίας σε συγκεκριμένους γεωγραφικούς χώρους, αποτελεί το μεγάλο ελληνικό ιστορικό αφήγημα, το οποίο κορυφώνεται τα χρόνια των αλυτρωτικών πολέμων. Ο όρος είναι, λοιπόν, στενά συνδεδεμένος με την ελληνική ιστορία, χρησιμοποιείται επί αιώνες και συνεχίζει και σήμερα να λειτουργεί ως κριτήριο διαφοροποίησης μεταξύ των ομογενών προσφύγων και των Άλλων προσφύγων. Με αυτή την έννοια, η χρήση του είναι αναπόφευκτη.

Ας σημειωθεί ότι αυτό δεν αποτελεί ελληνική πρωτοτυπία. Ενδεικτικά παραπέμπουμε στα πρακτικά μιας επιστημονικής ημερίδας του *Ιδρύματος [Stiftung] Otto Benecke* με θέμα τα προγράμματα ένταξης της Γερμανίας, της Ελλάδας και του Ισραήλ<sup>6</sup> για παλιννοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Σ.Ε.) στην επικράτειά τους – η ημερίδα έλαβε χώρα στη Βόννη στις 4 Δεκεμβρίου 1997, δηλαδή οκτώ χρόνια μετά την κατάρρευση του τείχους του Βερολίνου και τη λήξη του ψυχρού πολέμου (βλ. Bade & Reich, 1999). Και οι τρεις χώρες είχαν ομοεθνείς στην πρώην Σ.Ε., οι οποίοι λίγο πριν, αλλά ιδιαίτερα μετά την κατάρρευσή της, άρχισαν να επιστρέφουν στη χώρα καταγωγής των προγόνων τους. Και οι τρεις λάμβαναν ειδικά μέτρα ένταξης αυτών των πληθυσμών, τα οποία δεν ταυτίζονταν με τα μέτρα για την ένταξη των μεταναστών ή λοιπών προσφύγων. Και οι τρεις είχαν δυσκολίες να οριοθετήσουν με σαφήνεια ποιος από τους μετακινούμενους πληθυσμούς ήταν πράγματι ομοεθνής (βλ. επίσης Heß, 2011).

Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε και άλλα παραδείγματα για να δείξουμε ότι η διαφοροποίηση μεταξύ ομοεθνών και αλλοεθνών προσφύγων, αλλά και γενικότερα μεταξύ πολιτισμικά και πολιτικά «συγγενών» και «ξένων» προσφύγων, είναι σύννηθες φαινόμενο. Αρκούμεστε στο πλέον πρόσφατο παράδειγμα των προσφύγων από την Ουκρανία, λόγω του πολέμου. Αυτοί επιτρέπεται να εισέρχονται κατά χιλιάδες ελεύθερα στις χώρες της Ε.Ε., πράγμα που προσλαμβάνεται από τους λοιπούς πρόσφυγες, οι οποίοι περνούν από αυστηρές διαδικασίες χορήγησης ασύλου, ως διάκριση σε βάρος τους.

Τα «προνόμια» που έχουν οι ομογενείς πρόσφυγες, έναντι των λοιπών προσφύγων, δεν τεκμηριώνονται βάσει των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (αστικό δίκαιο), αλλά με εθνοτικά κριτήρια (εθνοτικό δίκαιο). Όμως, το προνόμιο απόκτησης, άμεσα, ιθαγένειας και τα συνακόλουθα δικαιώματα έχουν το τίμημά τους. Η αστική εξίσωση του ομογενή πρόσφυγα με τον ντόπιο δεν αφήνει περιθώρια στη διαφορά. Η πολιτεία, και ακόμα περισσότερο η κοινωνία, προσδοκούν από αυτόν άμεση προσαρμογή και αφοσίωση· κοντολογίς το τίμημα της προνομιακής μεταχείρισης είναι η άμεση αφομοίωση.

<sup>5</sup> Για τις διαδικασίες διαπίστωσης της ιδιότητας του ομογενούς και τις συνακόλουθες πολιτογραφήσεις (ελληνοποιήσεις, κατά την αντιπολίτευση) κατηγορήθηκαν οι τότε κυβερνήσεις ΠΑΣΟΚ, όπως είχε κατηγορηθεί και ο Ε. Βενιζέλος ότι πολιτογραφούσε τους ομογενείς πρόσφυγες του 1922, επειδή προσδοκούσε κομματικά οφέλη.

<sup>6</sup> Ας υπογραμμιστεί ότι οι εν λόγω χώρες είναι συγκρίσιμες, επειδή και οι τρεις κινούνται στη λογική του «δικαίου καταγωγής» (*Jus sanguinis*).

Όμως, επειδή οι πολιτισμικές διαφορές δεν αφανίζονται με διοικητικές πράξεις, οι ομογενείς πρόσφυγες διατηρούν και καλλιεργούν τον γλωσσικό τους κώδικα, τα ήθη και τα έθιμά τους. Στην περίπτωση των προσφύγων του 1922 βοήθησαν προς τούτο και οι ξεχωριστοί προσφυγικοί οικισμοί. Αυτό οδήγησε σε κοινωνικές εντάσεις και διαχωρισμούς μεταξύ ντόπιων και προσφύγων και σε αμφισβήτηση της ελληνικότητας των τελευταίων (βλ. Κωστής, 2013, σελ. 582). Ενίοτε μάλιστα οδήγησε και σε ρατσιστικούς χαρακτηρισμούς, όπως: «τουρκόσποροι», «γιαουρτοβαφτισμένοι», «ογλούδες» και για τις γυναίκες «Σμυρνιά», «παστρικιά» κ.λπ. Ας σημειωθεί ότι οι «ντόπιοι» επιφύλασσαν παρόμοιους χαρακτηρισμούς και για τους πρόσφυγες και παλιννοστούντες που ακολούθησαν πολύ αργότερα, π.χ. από την Αμερική «Μηρούκληδες», από την πρώην Σοβιετική Ένωση «Ρωσοπόντιοι», από τη Γερμανία «Λαζογερμανοί».

Παρά τις όποιες αντιφάσεις, το αφήγημα περί ομογένειας –το οποίο, όπως δείξαμε, δεν είναι μόνο ελληνικό φαινόμενο– αποτελεί ιστορικό γεγονός, το οποίο, και αν ακόμα είναι κατασκευή, παράγει πραγματικά αποτελέσματα. Το αφήγημα περί ελληνικής ομογένειας είναι ζωντανό τόσο στην ελληνική πολιτεία όσο και στη κοινωνία και επομένως, δεν μπορεί να αγνοηθεί. Ιδιαίτερα σε επίπεδο παιδαγωγικής συνάντησης, δεν επιτρέπεται να παραμεληθεί η θεωρία ή η υποκειμενική πίστη των ίδιων των προσφύγων στην ελληνική καταγωγή τους, γιατί η αμφισβήτησή της εκλαμβάνεται από τους ίδιους ως αμφισβήτησή τους ως υποκειμένων. Σε παιδαγωγικό επίπεδο, μια, έστω στρεβλή, πίστη δεν απορρίπτεται *a priori*, αλλά αντιμετωπίζεται με παιδαγωγικά μέσα και μεθόδους.

Αναγκαία κρίνουμε μια επισήμανση ως προς τον όρο **τοπικότητα**. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μια από τις διαφορές μεταξύ των «ξενόφωνων ομογενών» μετά τους βαλκανικούς πολέμους και των «ομογενών προσφύγων» του 1922 είναι η τοπικότητα. Οι πρώτοι παραμένουν στον τόπο τους και ενσωματώνονται γλωσσικά και εθνοπολιτισμικά στο κύριο ρεύμα [mainstream], ενώ οι δεύτεροι πρέπει να δομήσουν από την αρχή μια νέα τοπικότητα· δηλαδή, νέες κοινωνικές σχέσεις, γνωριμία με τον νέο τόπο και την παράδοσή του, οικοδόμηση μιας συναισθηματικής σχέσης μαζί του, κοντολογίς δόμηση μιας νέας τοπικής ταυτότητας.

Ο κοινωνικοπολιτικός ρόλος της τοπικότητας αποτελεί από μόνος του ένα θέμα που δεν θα σχολιάσουμε. Ας επισημανθεί, μόνο, ότι η τοπικότητα αποτελεί συνθετικό στοιχείο της συλλογικής ταυτότητας και μπορεί, ανάλογα με την περίπτωση, να λειτουργήσει ενωτικά ή διαχωριστικά. Στις περιπτώσεις που εξετάσαμε, η τοπικότητα λειτούργησε τόσο ενωτικά όσο και διαχωριστικά, δηλαδή και ως ομοιότητα και ως διαφορά· με την έννοια ότι συνένωσε, για παράδειγμα, τους παλαιούς κάτοικους της Μακεδονίας, ανεξάρτητα από γλώσσα και εθνοτική καταγωγή, σε μια ομάδα «αυτοχθόνων» έναντι των νεοαφικθέντων «αλλοχθόνων».

Θα κλείσουμε τη σύνοψη με το σημαντικότερο στοιχείο που προκύπτει από τις μέχρι τώρα αναλύσεις, το οποίο αφορά στη στάση της ελληνικής πολιτείας και κοινωνίας έναντι της ετερότητας, στον τρόπο αντιμετώπισής της και στην ιστορική εξέλιξη αυτής της στάσης.

Στο πρώτο μισό του 20<sup>ού</sup> αιώνα, η ελληνική πολιτεία και κοινωνία βρίσκονται σε μια φάση συγκρότησης του εθνικού κράτους και δόμησης της εθνικής ταυτότητας. Η έγνοια για τη διασφάλιση της εθνικής ομοιογένειας δεν αφήνει περιθώρια αναγνώρισης και αποδοχής εθνοτικών, θρησκευτικών, γλωσσικών, πολιτισμικών διαφορών. Αυτές προσλαμβάνονται ως απειλή και πρέπει να αφανισθούν μέσα από την άμεση

αφομοίωση ή, στη χειρότερη περίπτωση, μέσα από την αποβολή των φορέων τους. Αυτή η αφομοιωτική τάση εντείνεται μετά το 1922, λόγω του μικρασιατικού τραύματος και των συνακολούθων διαδικασιών επεξεργασίας του από την ελληνική κοινωνία και πολιτεία. Σε αυτή την ιστορική συγκυρία, ό,τι δεν υπηρετεί άμεσα τη διακηρυγμένη «εθνική αναγέννηση» προσλαμβάνεται, γενικά και αδιαφοροποίητα, ως απειλή και καταπιέζεται.

Αντίθετα, στο τέλος του 20ού αιώνα και κατά το πέρασμα στον νέο 21<sup>ο</sup> αιώνα, η ελληνική εθνική ταυτότητα είναι πλέον εδραιωμένη και, επιπλέον, εμπλουτισμένη με την υπερεθνική ευρωπαϊκή διάσταση. Η Ελλάδα της αυτοπεποίθησης, της αισιοδοξίας και της ανοιχτότητας δεν έχει πρόβλημα να αναγνωρίσει και, σε έναν βαθμό, να εντάξει την ετερότητα καταρχάς στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Στη συνέχεια, δε, να χορηγήσει την ελληνική ιθαγένεια όχι με βάση την εθνοτική καταγωγή, δηλαδή στη λογική του *Jus sanguinis* (δίκαιο καταγωγής), αλλά με βάση και κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα (γέννηση στην Ελλάδα, φοίτηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κ.λπ. (βλ. νομοθεσία περί χορήγησης ιθαγένειας). Αυτή η εξέλιξη σηματοδοτεί μια φιλελευθεροποίηση της νομοθεσίας περί χορήγησης ιθαγένειας και επομένως μια προοδευτική εξέλιξη στον τρόπο αντιμετώπισης των Άλλων.

Από τις παραπάνω αναλύσεις προκύπτει πως η αντιμετώπιση της ετερότητας ποικίλλει από περίοδο σε περίοδο και συναρτάται με την εκάστοτε πολιτική, κοινωνική, πολιτισμική και ψυχολογική κατάσταση της κυρίαρχης ομάδας. Αφομοιωτική στις Νέες Χώρες, μετά τους νικηφόρους βαλκανικούς πολέμους, αλλά και με αρκετά στοιχεία ανοχής, αν όχι αποδοχής, κυρίως των γλωσσικών διαφορών στην παλαιά Ελλάδα. Αφομοιωτική, μονοδιάστατη και φοβική μετά την μικρασιατική καταστροφή. Ανοικτή στην αναγνώριση, αλλά συγχρόνως συγκαλυμμένα αφομοιωτική, στο τέλος του αιώνα.

Από τα παραπάνω θα μπορούσε κανείς να ριψοκινδυνεύσει το γενικότερο συμπέρασμα ότι η εικόνα που έχει ο Εαυτός για τον Άλλο και η αντιμετώπιση του Άλλου συναρτώνται με τη δική του αυτοεικόνα. Μετά από αυτές τις επισημάνσεις και με υπόβαθρο την ιστορική εμπειρία, ας στραφούμε στο σύγχρονο προσφυγικό φαινόμενο.

### **Το νέο τοπίο: νέα μετανάστευση και έξαρση του προσφυγικού φαινομένου**

Προκαταρκτικά, δύο επισημάνσεις: Η μεταφορά της ιστορικής εμπειρίας στο παρόν δεν είναι απαλλαγμένη από μεθοδολογικά προβλήματα και τις συνέπειές τους, δεδομένου ότι οι ιστορικές συνθήκες δεν είναι μία προς μία συγκρίσιμες. Από την άλλη πλευρά, όμως, η ιστορική μνήμη και οι εμπειρίες είναι παρούσες και δεν μπορούν να αγνοηθούν. Σε αυτό το πνεύμα, λοιπόν, η ιστορική εμπειρία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να αξιοποιείται κατά το δυνατόν.

Ας δούμε, λοιπόν, αδρομερώς τις σημαντικότερες διαφορές και ομοιότητες των παλαιών, ομοεθνών και των νέων, αλλοεθνών προσφύγων, συγκρίνοντάς τους α) ως φορείς της ιδιότητας του πρόσφυγα και με βάση τα κριτήρια: εθνότητα, εγκατάσταση, πολιτισμική εγγύτητα/απόσταση, ιθαγένεια, εργαλειοποίηση και β) ως υποκείμενα.

Όπως υπογραμμίζεται από τον ιστορικό Γ. Μαυρογορδάτο:

Αντίθετα με τους σημερινούς πρόσφυγες και μετανάστες κάθε προέλευσης, οι πρόσφυγες του 1922 ήσαν ή, πάντως, θεωρήθηκαν ομοεθνείς ή ομογενείς. Επιπλέον, ο ξεριζωμός τους ήταν οριστικός και αμετάκλητος (έστω και αν οι ίδιοι άργησαν να το παραδεχθούν). Αφού ήσαν ομοεθνείς

οριστικά ξεριζωμένοι, επιδιώχθηκε ευθύς εξαρχής να εγκατασταθούν στη χώρα επίσης οριστικά, ως ισότιμοι πολίτες. Όλα αυτά δεν ισχύουν σήμερα, αφού δεν πρόκειται για ομογενείς, ούτε βέβαια για «συμπολίτες».  
(<https://www.lifo.gr/culture/arxaiologia/mythoi-kai-alitheies-gia-toys-prosfyges-toy-1922>).

Και όχι μόνο αυτά, υπογραμμίζουμε εμείς, αλλά και το μακροεπιπεδικό πλαίσιο (διεθνείς εξελίξεις και διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ κρατών και κυβερνήσεων και εξελίξεις στην Ελλάδα) άλλαξε σημαντικά. Η μαζικότητα του προσφυγικού φαινομένου έχει πάρει τέτοιες διαστάσεις που ένα κράτος μόνο του δεν μπορεί να το αντιμετωπίσει. Επίσης, οι σημερινοί πρόσφυγες, κατά κανόνα, χρησιμοποιούν την Ελλάδα ως χώρα εισόδου και μετάβασης σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με υψηλότερο βιοτικό επίπεδο (διεθνική μετανάστευση). Αυτή η μεταβατικότητα δυσχεραίνει τη λήψη μακρόπνοων μέτρων που θα οδηγούσαν στην ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, οπότε θα προέκυπτε και το θέμα της πολιτογράφησης τους.

Ως προς τις διαφορές μεταξύ παλαιών και νέων προσφύγων, ας υπογραμμιστεί και τούτο. Μεταξύ της πλειονότητας των μελών της ελληνικής κοινωνίας και των ομογενών προσφύγων υπήρχε μια **πολιτισμική εγγύτητα/συγγένεια** –ή τουλάχιστον, η αίσθηση ότι υπήρχε μια τέτοια– η οποία διευκόλυνε τη μεταξύ τους συνάντηση και αλληλεπίδραση. Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο με τους πρόσφυγες από τις χώρες της Μέσης Ανατολής, τις ασιατικές και αφρικάνικες χώρες. Για αυτούς γνωρίζουμε ελάχιστα πράγματα. Το πρώτο ζητούμενο, λοιπόν, είναι να τους γνωρίσουμε. Και ένας τρόπος γνωριμίας, για τους επιστήμονες-μελετητές, είναι η έρευνα γύρω από αυτούς. Μ' άλλα λόγια, χρειαζόμαστε μελέτες, και πριν από το «Κοντέινερ», και στο «Κοντέινερ» και μετά το «Κοντέινερ» (Στεργίου & Σιμοπούλου, 2019).

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί η εργαλειοποίηση των προσφύγων και στις δύο περιπτώσεις. Το 1922 οι ομογενείς πρόσφυγες «χρησιμοποιούνται» –και με αυτή την έννοια «εργαλειοποιούνται»– από το εθνικό κράτος υποδοχής για χάρη της εθνικής ομογενοποίησης, τοποθετούμενοι κυρίως στις Νέες Χώρες. Συγχρόνως, όμως, πολιτογραφούνται και αποκτούν γη, κατοικία και πολιτικά δικαιώματα. Αντίθετα, στην περίπτωση των σύγχρονων προσφύγων, η εργαλειοποίηση γίνεται για πολιτικούς και ενίοτε γεωστρατηγικούς λόγους από ένα εθνικό κράτος σε βάρος ενός άλλου, πράγμα που οδηγεί σε πολιτικές εντάσεις μεταξύ των εθνικών κρατών, με τους πρόσφυγες στη μέση. Τα γεγονότα στα ελληνοτουρκικά σύνορα στον Έβρο, τον Φεβρουάριο του 2020, αποτελούν τεκμήριο προς τούτο.

Η, μετά από αυτά τα γεγονότα, παρουσία του πρωθυπουργού της Ελλάδας, Κυριάκου Μητσοτάκη, της προέδρου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Ursula von der Leyen, και του προέδρου του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, David Sassoli, στις 3 Μαρτίου 2020 στον Έβρο σηματοδοτεί την αποφασιστικότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης να υπερασπισθεί τα σύνορά της. «Η Ελλάδα είναι η δική μας ασπίδα», είχε πει τότε η πρόεδρος της Ε.Ε. Το βαθύτερο περιεχόμενο και οι συνέπειες αυτής της συλλογικής, συμβολικής παρουσίας στον Έβρο θα φανούν στο μέλλον.

Παρά τις διαφορές, υπάρχουν και ομοιότητες μεταξύ παλαιών (ομοεθνών) και νέων (αλλοεθνών) προσφύγων, εφόσον αυτοί συγκριθούν ως υποκείμενα, ως πρόσωπα, και όχι ως φορείς μια ιδιότητας με βασικές: α) την απώλεια του τόπου διαμονής και την εύρεση ενός νέου τόπου εγκατάστασης, β) τις συνακόλουθες διαδικασίες επεξεργασίας του προσφυγικού τραύματος και τη δόμηση μιας νέας ταυτότητας στον νέο



τόπο διαμονής, γ) την αποκατάσταση της σχέσης ή δημιουργία μιας νέας σχέσης με τον χαμένο τόπο (πατρίδα). Οι τελευταίες διαδικασίες είναι σύνθετες και μακροχρόνιες. Ιδιαίτερα η επεξεργασία του προσφυγικού τραύματος είναι χρονοβόρα. Το τραύμα, μάλιστα, και μετά την υπέρβασή του διατηρείται επί γενιές, γιατί αυτό εντάσσεται στην οικογενειακή αφήγηση, μεταδίδεται από γενιά σε γενιά και εξελίσσεται σε αναπόσπαστο συνθετικό στοιχείο της οικογενειακής μνήμης. Είναι και αυτή μια ιστορική όψη της ετερότητας.

Θα κλείσω την εισήγησή μου με μια τελευταία επισήμανση ως προς τη νέα ιστορική συγκυρία και τη μετακίνηση πληθυσμών σε αυτή τη συγκυρία. Μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού, τη λήξη του ψυχρού πολέμου και της διπολικότητας που χαρακτήριζε μέχρι τότε τον κόσμο, σε συνδυασμό με τους περιφερειακούς πολέμους, την κυοφορούμενη νέα παγκόσμια τάξη, αλλά και την κλιματική κρίση, οι μετακινήσεις πληθυσμών αλλάζουν χαρακτηριστικά. Στο βιβλίο μας «Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα» υπάρχει μια πρώτη καταγραφή των χαρακτηριστικών της «νέας μετανάστευσης» και δεν θα επεκταθούμε σε αυτή (βλ. Δαμανάκης, Κωνσταντίνιδης, Τάμης, 2014, σελ. 12 κ.ε.). Να υπογραμμίσουμε μόνο ότι η εξωθεσμική, «άναρχη» και «διαεθνική μετανάστευση» του 21ου αιώνα διαφοροποιείται σημαντικά από τη μετανάστευση του 20ού αιώνα, η οποία κατά κανόνα ελάμβανε χώρα μεταξύ κρατών, στο πλαίσιο διακρατικών συμφωνιών. Ιδιαίτερα η σημαντική αύξηση των προσφυγικών ροών παγκοσμίως και τα συνακόλουθά της δημιουργούν νέα πλαίσια και νέα δεδομένα, που θέτουν σε δοκιμασία και τα εννοιολογικά μας εργαλεία.



## Βιβλιογραφία

- Bade, K. & Reich, H. (Επιμ.). (1999). *Migrations- und Integrationspolitik: Gegenüber «gleichstämmigen» Zuwanderern* (Beiträge der Akademie für Migration und Integration, Heft 3). Universitätsverlag Rasch.
- Βακαλόπουλος, Α. (2004). *Νέα ελληνική ιστορία 1204–1985* (κβ' έκδοση). Βάνιας.
- Βαρλάς, Μ. (2003). Η διαμόρφωση της προσφυγικής μνήμης. Στο Γ. Τζεδόπουλος (Επιμ.), *Πέρα από την Καταστροφή. Μικρασιάτες πρόσφυγες στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου* (σελ. 148-174). Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Σ. & Τάμης, Α. (2014). *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Δαμανάκης, Μ. (2018). *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις Αρχές του 20ού Αιώνα*. Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2019). Ταυτότητα vs. Ετερότητα: Ζητήματα αναγνώρισης, διαχείρισης και αποδοχής της ετερότητας. Στο Θ. Αραβοσιτάς, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σκούρτου & Π. Τρίφωνα (Επιμ.), *Ζητήματα Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης* (σελ. 39–58). Gutenberg.
- Erikson, E. H. (1970). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Ernst Klett Verlag.
- Heß, C. (2011). What can co-ethnic immigrants tell us about ethnic visions of the national self? A comparative analysis of Germany and Greece. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, 2(1), 103–133.
- Καλύβας, Σ. (2015). *Καταστροφές και Θρίαμβοι. Οι 7 κύκλοι της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας*. Παπαδόπουλος.
- Καραχρίστος, Ν. (1923). *Διδακτική των Σχολείων των Ξενοφώνων ως και παντός είδους σχολείων*. Εκδοτικό Κατάστημα Σ. Παπανέστορος.
- Κρητικός, Γ. (2007). Ένταξη προσφύγων και σταθερότητα στον ελληνικό χώρο μέσω της εκπαίδευσης (1922-1932). Στο Β. Κατσαρός & Γ. Κρητικός (Επιμ.), *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα χρόνια του Ελευθέριου Βενιζέλου* (σελ. 353–374). Ελληνικά γράμματα.
- Κωστής, Κ. (2013). «Τα κακομαθημένα παιδιά της Ιστορίας»: Η Διαμόρφωση του Ελληνικού Κράτους 18<sup>ος</sup>–21<sup>ος</sup> Αιώνας. Πόλις.
- Kaurinkoski, K. (2010). *Privileged co-ethnic Greek migrants from the Former Soviet Union in the greater Athens area: Reflections on individual and collective integration strategies into Greek society*.  
[https://www.academia.edu/5028157/Privileged\\_co\\_ethnic\\_Greek\\_migrants\\_from\\_the\\_former\\_Soviet\\_Union\\_in\\_the\\_greater\\_Athens\\_area\\_reflections\\_on\\_individual\\_and\\_collective\\_integration\\_strategies\\_into\\_Greek\\_society](https://www.academia.edu/5028157/Privileged_co_ethnic_Greek_migrants_from_the_former_Soviet_Union_in_the_greater_Athens_area_reflections_on_individual_and_collective_integration_strategies_into_Greek_society) (Προσπελάστηκε: Νοέμβριος 2022).
- Μαυρογορδάτος, Γ. Τ. (2019, 31 Αυγούστου). Μύθοι και αλήθειες για τους πρόσφυγες του 1922. LiFO.  
<https://www.lifo.gr/culture/arxaiologia/mythoi-kai-alitheies-gia-toys-prosfyges-toy-1922>.

- Mesure, S. & Renaut, A. (2004). *Alter Ego: Τα παράδοξα της δημοκρατικής ταυτότητας*. Πόλις.
- Μπουζάκης, Σ. (1997). Γεώργιος Α. Παπανδρέου, 1888–1968. *Ο πολιτικός της Παιδείας*. Τόμος Α: 1888–1932. Gutenberg.
- Παπανδρέου, Γ. (1931). *Τα Ιδανικά της Δημοκρατικής Παιδείας*.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*. Αλεξάνδρεια.
- Παπαχρίστος, Ν. (1923). *Διδακτική των Σχολείων των Ξενοφώνων ως και παντός είδους σχολείων*. Εκδοτικόν Κατάστημα Σ. Παπανέστορος.
- Rosado, C. (2006). What do we mean by “managing diversity”? Στο S. Reddy (Επιμ.), *Workforce diversity, vol. 3: Concepts and cases*. ICAFAI University Press.  
Ανακτήθηκε από [www.edchange.org](http://www.edchange.org).
- Στεργίου, Α. & Σιμπούλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1915). Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 5(1/2), 11–46.
- Zima, P. (2000). *Theorie des Subjekts*. Franke Verlag.



# Ιχνηλατώντας τη διείσδυση του ρατσισμού σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για προσφυγικούς και μεταναστευτικούς πληθυσμούς<sup>1</sup>

Αργύρης Αρχάκης<sup>1</sup>, Ράνια Καραχάλιου<sup>2</sup>, Βάσια Τσάμη<sup>1</sup> & Αλέξης Λαζανάς<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Πανεπιστήμιο Πατρών, <sup>2</sup>Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Οι προσφυγικές και μεταναστευτικές μετακινήσεις προς τον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο οδήγησαν σε ποικίλες στάσεις που κυμαίνονται από αλληλέγγυες έως ξενοφοβικές και ρατσιστικές προς τους/τις μετανάστες/τριες και τους/τις πρόσφυγες/ισσες. Στο πλαίσιο αυτό, επιδίωξή μας είναι να αποκαλύψουμε ότι οι ρατσιστικές αντιλήψεις πολύ συχνά πλέον αναδύονται και στον (φαινομενικά) αντιρατσιστικό λόγο, ο οποίος καταλήγει να απηχεί ανισότητες, να τις συγκαλύπτει και να τις αναπαράγει. Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώσαμε ένα σώμα ελληνικών αντιρατσιστικών κειμένων προκειμένου να διερευνήσουμε αν και σε ποιο βαθμό εμφοιλοχωρούν σε αυτό ρατσιστικές απόψεις και αντιλήψεις. Καταλήξαμε στην καταχώριση 830 κειμένων ή κειμενικών αποσπασμάτων που αριθμούν περίπου 501.000 λέξεις. Αξιοποιώντας εργαλεία από τον χώρο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, διαπιστώσαμε ότι οι ρατσιστικές θέσεις παρεισφρύνουν στα αντιρατσιστικά κείμενα μέσω δύο βασικών οδών, της διάκρισης [discrimination] και της αφομοίωσης [assimilation], διαμορφώνοντας το φαινόμενο του ρευστού ρατσισμού.



## Λέξεις-κλειδιά:

Αφομοίωση, αντιρατσιστικός λόγος, διάκριση, ρατσιστικός λόγος, ρευστός ρατσισμός

## Εισαγωγικά

Η μετακίνηση προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών από το 2015 και έπειτα στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ποικίλων στάσεων και πρακτικών, οι οποίες κυμαίνονται από αλληλέγγυες έως ξενοφοβικές και ρατσιστικές προς τους/τις μετανάστες/τριες και τους/τις πρόσφυγες/ισσες. Στο πλαίσιο αυτό, επιδίωξή μας είναι να αποκαλύψουμε ότι οι ρατσιστικές αντιλήψεις πολύ συχνά αναδύονται και στον (φαινομενικά) αντιρατσιστικό λόγο, ο οποίος καταλήγει να απηχεί και να αναπαράγει ανισότητες. Ειδικότερος στόχος μας στο παρόν άρθρο είναι να παρουσιάσουμε: α) τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώσαμε το πρώτο σώμα ελληνικών αντιρατσιστικών κειμένων προκειμένου να διερευνήσουμε αν και σε ποιο βαθμό εμφοι-

<sup>1</sup> Η παρούσα μελέτη βασίζεται στο Αρχάκης και συν. (2023). Εκπονήθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «TRACE: Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό στον αντιρατσιστικό λόγο: Μια κριτική προσέγγιση στον ευρωπαϊκό δημόσιο λόγο για τη μεταναστευτική και προσφυγική κρίση» του Πανεπιστημίου Πατρών. Το πρόγραμμα αυτό χρηματοδοτείται από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. 2019-2022, TRACE/HFRI-FM17-42).

λοχωρούν σε αυτό ρατσιστικές απόψεις και αντιλήψεις και β) τις κατηγορίες ρατσισμού που εντοπίσαμε στα αντιρατσιστικά κείμενα του σώματος.

Η πραγμάτευσή μας ξεκινά με τον προσδιορισμό του ρατσιστικού λόγου και την αντιπαραβολή του με τον αντιρατσιστικό λόγο. Καταλήγουμε στη διαπίστωση ενός σύγχρονου είδους ρευστού ρατσισμού το οποίο αναδύεται από τη στέγαση ρατσιστικών θέσεων σε αντιρατσιστικά κείμενα. Προκειμένου να μελετήσουμε διεξοδικά την παράδοση αυτή στέγαση, διαμορφώνουμε το πρώτο σώμα ελληνικών αντιρατσιστικών κειμένων έχοντας ως βάση την τριμερή διάκριση του Halliday (1978) ανάμεσα στους παράγοντες του πεδίου [field], του τόνου [tenor] και του τρόπου [mode]. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας ως κριτικά εργαλεία τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994) και τις γλωσσικές στρατηγικές από τη λογοϊστορική προσέγγιση των Reisigl & Wodak (2001), διαπιστώνουμε ότι οι ρατσιστικές θέσεις παρεισφρεύουν στα αντιρατσιστικά κείμενα μέσω δύο βασικών οδών: α) της διάκρισης [discrimination], και β) της αφομοίωσης [assimilation]. Συνεξετάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα, καταλήγουμε στη θέση ότι ο αντιρατσιστικός λόγος, ο οποίος προγραμματικά αντιμάχεται τις ρατσιστικές απόψεις, καταλήγει συχνά να διαιωνίζει ρατσιστικές (προ)θέσεις και απόψεις, συγκαλύπτοντας και αναπαράγοντας ανισότητες.

### **Προσεγγίζοντας τον ρατσιστικό και τον αντιρατσιστικό λόγο: Από την αντιπαραθεση στη συνύπαρξή τους**

Ακολουθώντας τον van Dijk (2008, σελ. 103), θεωρούμε ότι ο ρατσιστικός λόγος απηχεί «κοινωνικές πρακτικές διάκρισης», οι οποίες βασίζονται «σε κοινωνικά διαδεδομένες και αρνητικά προσανατολισμένες αναπαραστάσεις από Εμάς για Αυτούς/ές» (βλ. επίσης van Dijk, 1991· 1992). Πιο συγκεκριμένα, ο ρατσιστικός λόγος αποτελεί βασικό εργαλείο του έθνους-κράτους, καθώς μπορεί να συμβάλει δραστικά στην επίτευξη του εθνικού ιδανικού της ομογενοποίησής του εξοβελίζοντας ή αφομοιώνοντας τη διαφορετικότητα του/ης Άλλου/ης στη βάση της διάκρισης και της απαξίωσής της (Χριστόπουλος, 2004, σελ. 346). Ως εκ τούτου, οι ρατσιστικές αντιλήψεις και πρακτικές συνιστούν συχνό φαινόμενο στα δυτικά έθνη-κράτη, όπου ο μονοπολιτισμός και η μονογλωσσία αποτελούν κυρίαρχες αξίες.

Ο ρατσιστικός λόγος, στις πιο ακραίες και ρητές εκδοχές του, επιδιώκει τον αποκλεισμό, την εκδίωξη δηλαδή του/της Άλλου/ης πέρα από τα ορατά ή συμβολικά σύνορα (βλ. Βεντούρα, 2004). Στις ηπιότερες και καλυμμένες —αλλά όχι λιγότερο επικίνδυνες— εκδοχές του επιδιώκει την αφομοίωση του/της Άλλου/ης, η οποία, όπως σημειώνει ο Χριστόπουλος (2004, σελ. 352) αποτελεί «μια πολιτική διαδικασία που στοχεύει στην όμοια στράτευση των υποκειμένων στους κυρίαρχους κώδικες συμπεριφοράς αλλά και στα ιδανικά μιας πολιτικής κοινότητας» (έμφαση στο πρωτότυπο).

Στον αντίποδα, ο αντιρατσιστικός λόγος αντιτίθεται τόσο στον «βιολογικό ρατσισμό», όσο και «σε άλλες μορφές λόγου απαξιωτικής διάκρισης [discriminatory discourse]» που προκύπτουν με βάση την εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική και άλλη διαφοροποίηση (Bonnnett, 2000, σελ. 177–178). Στο πλαίσιο αυτό, ο αντιρατσιστικός λόγος θα μπορούσε να οριστεί ως «ένα σύνολο πολυκεντρικών, επικαλυπτόμενων λόγων και πρακτικών που συναποτελούν μια απάντηση στον/στους ρατσισμό/ούς με την κατασκευή ενός θετικού σχεδίου για το είδος της κοινωνίας όπου οι άνθρωποι μπορούν να συμβιώνουν με αρμονία και αμοιβαίο σεβασμό» (Anthias & Lloyd, 2002, σελ. 16).

Από το παραπάνω απόσπασμα προκύπτει ότι δεν είναι εύκολο να μιλάμε για έναν ενιαίο αντιρατσιστικό λόγο, αλλά μάλλον για ποικίλους αντιρατσιστικούς λόγους (Bénéton, 2001· O'Brien, 2009, σελ. 510). Η Lentin επισημαίνει ότι η ποικιλία των αντιρατσιστικών λόγων αντανακλά «τον συχνά οδυνηρό μετασχηματισμό των ευρωπαϊκών κοινωνιών, από τον μύθο της μονοπολιτισμικότητας στην πραγματικότητα της ποικιλίας» (Lentin, 2004, σελ. 4). Φαίνεται δηλαδή ότι, από τη μία πλευρά, οι κοινωνικοί δράστες/τριες (πρόσωπα, ομάδες, θεσμοί) δεν δείχνουν να είναι σε θέση να παραιτηθούν από τις μονοπολιτισμικές και μονογλωσσικές αξίες και αξιώσεις στις οποίες έχουν εθιστεί. Από την άλλη, επιλέγουν ή υποχρεώνονται συχνά να ευθυγραμμιστούν με τις αντιρατσιστικές αξίες που διαδίδονται όλο και περισσότερο στον δυτικό κόσμο (O'Brien, 2009, σελ. 510· Weaver, 2016, σελ. 42–43).

Εδώ, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι ανθρωπιστικές και αντιρατσιστικές αξίες της αποδοχής της διαφοράς άρχισαν να τίθενται σε ευρεία κυκλοφορία στον δυτικό κόσμο, κυρίως μετά από τις ναζιστικές θηριωδίες του δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου (βλ. Lentin, 2004, σελ. 10). Όπως μάλιστα σημειώνει σχετικά ο van Dijk (1992, σελ. 95–96), πολλές φιλελεύθερες δημοκρατίες στον δυτικό κόσμο υιοθετούν νομοθετικά πλαίσια που προβάλλουν (λιγότερο ή περισσότερο υποκριτικά) την αποδοχή προς τον/την Άλλον/η και την ισότητα μεταξύ πλειονοτικών και μειονοτικών/μεταναστευτικών πληθυσμών. Ως εκ τούτου, γενικευτικά μιλώντας, αποτρέπονται ή απαγορεύονται στον δυτικό κόσμο οι κραυγαλέες μορφές ρατσιστικών συμπεριφορών στο πλαίσιο της διάδοσης και της κυκλοφορίας ανθρωπιστικών και αντιρατσιστικών λόγων (βλ., λ.χ. Anthias & Lloyd, 2002, σελ. 16).

Σε σχέση με το αν και πώς αποτρέπονται στον δυτικό κόσμο οι κραυγαλέες μορφές ρατσιστικών συμπεριφορών, η Lentin (2018) καταθέτει μια καίρια και αποκαλυπτική παρατήρηση: Διακρίνει ανάμεσα στον παγωμένο ρατσισμό [frozen racism] του παρελθόντος, ο οποίος είναι εμφανής, εύκολα αναγνωρίσιμος και άμεσα καταδικαστέος (Lentin, 2018, σελ. 35, 39) και στον ευέλικτο ρατσισμό [motile racism], ο οποίος δρα συγχρονικά και έχει την ικανότητα να κρύβεται και να καλύπτει τα ίχνη του (Lentin, 2018, σελ. 43). Οι δύο αυτές εκδοχές του ρατσισμού είναι συμπληρωματικές: Το πάγωμα του ρατσισμού στο παρελθόν ή ο εντοπισμός του μόνο σε μεμονωμένα και περιστασιακά συγχρονικά απολιθώματα του παρελθόντος εμποδίζει να αντιληφθούμε την κινητικότητα του στο παρόν (Lentin, 2018, σελ. 35).

Υπό την οπτική αυτή, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι συχνά οι σύγχρονες λεκτικές ρατσιστικές επιθέσεις έχουν μετριασμένη μορφή, καθώς οι πλειονοτικοί/ές ομιλητές/τριες φροντίζουν να αποκρύψουν τον ρατσισμό, να καταφεύγουν σε εκδηλώσεις φιλανθρωπίας, δηλαδή παροδικής και πρόσκαιρης βοήθειας, συντηρώντας την κοινωνική ανισότητα μεταξύ ισχυρού και αδύναμου, και να χρησιμοποιούν αντιθετικά σχήματα του τύπου: «δεν είμαι ρατσιστής/τρια, αλλά οι μετανάστες/τριες και οι πρόσφυγες/ισσες διαφέρουν πολύ στα έθιμα, στο φαγητό, στην ενδυμασία από μας». Αυτά τα αντιθετικά σχήματα και οι εκδηλώσεις φιλανθρωπίας επιτρέπουν τη δράση του ευέλικτου ρατσισμού, δηλαδή την ανακύκλωση, με έναν ήπιο τρόπο, εδραιωμένων υποτιμητικών στερεοτύπων για κατηγορίες ανθρώπων όπως είναι οι μειονοτικοί, μεταναστευτικοί και προσφυγικοί πληθυσμοί (βλ. Αρχάκης, 2020· Archakis et al., 2018· Bennett, 2018, σελ. 26· Lentin, 2018· van Dijk, 1992, σελ. 89, 95–97· Weaver, 2016).

Η συνύπαρξη ρατσιστικών και αντιρατσιστικών θέσεων στα ίδια (περι)κείμενα προκαλούν ποικίλες αμφισημίες, οι οποίες είναι συχνά δύσκολο να προσδιοριστούν, να

εντοπιστούν και να αποτελέσουν αντικείμενο συνειδητοποίησης. Ο Weaver (2016, σελ. 63–64) αποκαλεί ρευστό ρατσισμό το «νέο» αυτό αμφίσημο είδος ρατσισμού, επισημαίνοντας ότι:

[κ]ατασκευάζεται με πολύ περισσότερες πιθανότητες αμφισημίας. (...) [Ο] ρευστός ρατσισμός δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα εξασθενημένο ή αμφισβητούμενο υπόλειμμα ρατσισμού, αλλά μάλλον ως μία αμφίσημη μορφή που ενθαρρύνεται στις μέρες μας καθώς ελαχιστοποιεί ποικίλες άμυνες ενάντια σε ισχυρισμούς ρατσισμού. (...) [Ο] ρευστός ρατσισμός (...) προωθείται και ενθαρρύνεται από τα ΜΜΕ.

Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκουμε να εντοπίσουμε τον ρευστό ρατσισμό σε αντιρατσιστικά κείμενα για το μεταναστευτικό/προσφυγικό ζήτημα που κυκλοφόρησαν στην ελληνική δημόσια σφαίρα.

### Το σώμα ελληνικών αντιρατσιστικών κειμένων

Προκειμένου λοιπόν να μελετήσουμε τη συνύπαρξη ρατσιστικών και αντιρατσιστικών θέσεων, διαμορφώσαμε ένα εξειδικευμένο σώμα [specialized corpus] ελληνικών αντιρατσιστικών κειμένων (Koester, 2010).<sup>2</sup> Το σώμα περιλαμβάνει 830 καταχωρήσεις αυτοτελών κειμένων ή κειμενικών αποσπασμάτων συνόλου περίπου 501.000 λέξεων. Για τη διαμόρφωσή του, βασιστήκαμε στην τριμερή διάκριση του Halliday (1978) ανάμεσα i) στο πεδίο [field], που αφορά το περιεχόμενο, το «σχετικά με τι» του παραγόμενου λόγου, ii) τον τόνο [tenor] που αφορά το «μεταξύ ποιων» του παραγόμενου λόγου και τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους και iii) τον τρόπο [mode], δηλαδή το «πώς» της παραγωγής του λόγου (Halliday, 1978, σελ. 31–33, 62· Halliday & Hasan, 1989, σελ. 24, 26· Πολίτης, 2006).

Ειδικότερα, ως προς τον τόνο, τα κείμενα που επιλέξαμε, κυκλοφορούν στην ελληνική δημόσια σφαίρα μεταξύ των ετών 2015–2020 από πηγές που, προγραμματικά τουλάχιστον, οφείλουν να είναι συντονισμένες με το αντιρατσιστικό ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο (βλ. Νόμος 4285/2014-ΦΕΚ 191Α/10.9.2014) και με αντίστοιχους αντιρατσιστικούς λόγους. Οι πηγές των κειμένων μας ομαδοποιούνται στους ακόλουθους τομείς του ελληνικού δημόσιου λόγου ως εξής:

- Δραστηριότητες φορέων που προωθούν μεταναστευτικά/προσφυγικά θέματα: κείμενα από
  - α) ιστοσελίδες θεσμικά συσχετισμένων οργανισμών (π.χ. Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης),
  - β) ιστοσελίδες μη κυβερνητικών/μη κερδοσκοπικών οργανώσεων (π.χ. PRAKSIS, ΜΕΤΑδράση) και
  - γ) ιστοσελίδες κινηματικών φορέων/συλλογικοτήτων (π.χ. Κίνηση Ενωμένοι Ενάντια στο Ρατσισμό και τη Φασιστική Απειλή, Κίνηση απελάστε το ρατσισμό).
- Επικαιρότητα σχετικά με τα μεταναστευτικά/προσφυγικά θέματα:

<sup>2</sup> Βλ. [https://xn--nxas.trace.library.upatras.gr/wiki/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CF%83%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B1?fbclid=IwY2xjawFOpMFleHRuA2FibQIxMAABHAdOJCC6QuVOFjK3pXAvxdk1D99wV87\\_j9zGC6VfZvZu6O6KzpC2cxEjxw\\_aem\\_8HAcMB2m0SuvZUqATz29A](https://xn--nxas.trace.library.upatras.gr/wiki/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%83%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B1?fbclid=IwY2xjawFOpMFleHRuA2FibQIxMAABHAdOJCC6QuVOFjK3pXAvxdk1D99wV87_j9zGC6VfZvZu6O6KzpC2cxEjxw_aem_8HAcMB2m0SuvZUqATz29A).

κείμενα από

- α) ιστοσελίδες αποκλειστικά διαδικτυακής ειδησεογραφίας/ενημέρωσης (π.χ. thepressproject.gr, tvxs.gr, in.gr),
  - β) ιστοσελίδες διαδικτυακών εφημερίδων που κυκλοφορούν και σε έντυπη μορφή (π.χ. Εφημερίδα των Συντακτών, Η Αυγή, Τα Νέα),
  - γ) ιστοσελίδες τηλεοπτικών καναλιών (π.χ. ΕΡΤ, ΣΚΑΐ) και
  - δ) ιστοσελίδες σατιρικών νέων (π.χ. tovatraxi.com, tokoulouri.com).
- Πολιτικός λόγος γύρω από προσφυγικά/μεταναστευτικά θέματα:

κείμενα από

- α) την ιστοσελίδα της Βουλής των Ελλήνων (hellenicparliament.gr) και
- β) ιστοσελίδες μέσω κοινωνικής δικτύωσης, π.χ. tweets πολιτικών προσώπων.

Ως προς το πεδίο, αναζητήσαμε στις παραπάνω διαδικτυακές πηγές ελληνικά κείμενα ελεύθερης πρόσβασης τα οποία αναφέρονται σε ποικίλα μεταναστευτικά/προσφυγικά θέματα, δημοσιεύτηκαν μεταξύ των ετών 2015 και 2020 και εμπεριέχουν τις ακόλουθες λέξεις-κλειδιά: *αιτούντ\**, *άσυλ\**, *αλλοδαπ\**, *ασυνόδευτ\**, *παιδι\**, *μετανάστ\**, *ξέν\**, *προσφυγ\**.<sup>3</sup>

## Μεθοδολογικά εργαλεία Κριτικής Ανάλυσης Λόγου

Έχοντας ως βάση μας το αντιρατσιστικό σώμα που διαμορφώσαμε, περνάμε στην εξέταση του δεύτερου ερευνητικού στόχου: αν και σε ποιο βαθμό εμφιλοχωρούν σε αυτό ρατσιστικές απόψεις και αντιλήψεις. Κινούμενοι/ες στο θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (στο εξής ΚΑΛ), αξιοποιούμε ως μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (στο εξής ΣΛΓ) του Halliday (1994) και τις γλωσσικές στρατηγικές από τη λογοϊστορική προσέγγιση των Reisigl & Wodak (2001).

Στο πλαίσιο της ΣΛΓ (Halliday, 1994· Στάμου, 2014, σελ. 171–174), εστιάζουμε:

- α) στην ιδεοποιητική λειτουργία [ideational function], η οποία αφορά τον τρόπο κωδικοποίησης της πραγματικότητας και επιτελείται μέσω του συστήματος της μεταβιβαστικότητας [transitivity] και β) στη διαπροσωπική λειτουργία [interpersonal function], η οποία αφορά τη σχέση μεταξύ των παραγωγών των κειμένων και των αποδεκτών/τριών και επιτελείται μέσω του συστήματος της διάθεσης [mood].

Αναφορικά με την ιδεοποιητική λειτουργία, το σύστημα μεταβιβαστικότητας περιλαμβάνει τις διαδικασίες [processes], δηλαδή τις πράξεις που πραγματώνονται [realized] σε λεξικογραμματικό επίπεδο μέσω ρημάτων και ουσιαστικοποιήσεων, τους/τις συμμετέχοντες/ουσες [participants], που αφορούν τις οντότητες που εμπλέκονται στις πράξεις και πραγματώνονται μέσω ουσιαστικών, και τις περιστάσεις [circumstances], δηλαδή τις συνθήκες όπου επιτελούνται οι διαδικασίες π.χ. χρόνου, τόπου, τρόπου κ.λπ. και πραγματώνονται μέσω επιρρηματικών προσδιορισμών. Με βάση τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των ρημάτων (βλ. Μανιού, 2016, σελ. 72–86· Στάμου, 2014, σελ. 173), οι διαδικασίες μεταξύ άλλων διακρίνονται σε:

<sup>3</sup> Αξιοποιήσαμε επίσης τον παράγοντα του τρόπου προκειμένου να προσδιορίσουμε τα μεταδεδομένα του σώματος που διαμορφώσαμε. Στον παράγοντα του τρόπου, ωστόσο, δεν θα επεκταθούμε εδώ λόγω περιορισμών χώρου (βλ. σχετικά Αρχάκης και συν., 2023).



- υλικές [material]: ενέργειες της εξωτερικής πραγματικότητας, που προκαλούν αλλαγές στον κόσμο. Οι συμμετέχοντες/ουσες είναι ο/η δράστης/τρια [actor], η οντότητα που ενεργεί, και ο στόχος [goal], ο/η αποδέκτης/τρια της ενέργειας
- νοητικές [mental]: ενέργειες του εσωτερικού κόσμου που αφορούν τη γνώση, το συναίσθημα και την αντίληψη. Οι συμμετέχοντες/ουσες είναι ο/η αισθανόμενος/η [senser], η οντότητα που επιτελεί τη διαδικασία, και το φαινόμενο [phenomenon], το περιεχόμενο της διαδικασίας
- συσχετιστικές [relational] – κατηγορικές [attributive], οι οποίες αποδίδουν σε μια οντότητα, τον φορέα [carrier], ένα συγκεκριμένο γνώρισμα, το χαρακτηριστικό [attribute]
- λεκτικές [verbal]: πράξεις ομιλίας, διαμαρτυρίας, αμφισβήτησης κ.λπ. Οι συμμετέχοντες/ουσες είναι ο/η λέγων/ουσα [sayer] και το λεγόμενο (το περιεχόμενο της γλωσσικής πράξης)

Η διαπροσωπική λειτουργία αφορά τη σχέση μεταξύ παραγωγών των κειμένων και των αποδεκτών/τριών και επιτελείται μέσω του συστήματος της διάθεσης [mood]. Εστιάζουμε

- στην αξιολογική τροπικότητα [appreciative modality] που περιλαμβάνει τη συναισθηματική και συγκινησιακή φόρτιση του/ης παραγωγού του κειμένου και
- στη δεοντική τροπικότητα [deontic modality], δηλαδή τη (μη) επιτακτικότητα, με την οποία λέγεται κάτι.

Περνούμε τώρα στη λογοϊστορική προσέγγιση των Reisigl & Wodak (2001). Προκειμένου να ανιχνεύσουν τους γλωσσικούς μηχανισμούς με τους οποίους επιτελείται η διάκριση (εθνική, φυλετική κ.λπ.) στα κείμενα, οι Reisigl & Wodak (2001, σελ. 44) επικεντρώνονται, μεταξύ άλλων, σε στρατηγικές αναφοράς/κατηγορήσης και σε επιχειρηματολογικές στρατηγικές. Οι κατηγορίες στρατηγικών αναφοράς/κατηγορήσης που θα αξιοποιήσουμε στην ανάλυσή μας είναι οι εξής:

- όροι κοινωνικής προβληματικοποίησης [social problematisation], οι οποίοι αναπαριστούν τους/τις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες ως πρόβλημα ή απειλή, π.χ. «παράνομοι/ες μετανάστες/τριες»
- όροι πολιτικοποίησης [politicisation], οι οποίοι αναπαριστούν τους/τις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες με νομικούς όρους, π.χ. «αιτούντες άσυλο»
- όροι εθνικοποίησης [ethnотicisation], οι οποίοι αναπαριστούν τους/τις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες ως μέλη κάποιου έθνους, π.χ. «Σύροι/ες» και «Αφγανοί/ές»
- όροι συλλογικοποίησης [collectivisation], οι οποίοι αναπαριστούν τις οντότητες συλλογικά, ως ομάδα ανθρώπων μέσω διαφόρων δεικτών («εμείς», «άλλοι» κ.ά).

Στις επιχειρηματολογικές στρατηγικές αναλύονται τα επιχειρήματα που επιστρατεύουν οι κειμενικοί παραγωγοί για να υποστηρίξουν την άποψή τους μέσω λογικών τόπων [topoi/loci]. Οι λογικοί τόποι που θα αξιοποιήσουμε στην ανάλυσή μας είναι οι εξής:

- Τόπος του πλεονεκτήματος-της χρησιμότητας [topos of advantage or usefulness]: Όταν μια πράξη υπό μια συγκεκριμένη οπτική είναι χρήσιμη, τότε θα πρέπει να εκτελείται. Για παράδειγμα, οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την τόνωση της εθνικής οικονομίας.
- Τόπος της ιστορίας [topos of history]: Μέσα από την ιστορία γίνεται αντιληπτό ότι συγκεκριμένες πράξεις έχουν συγκεκριμένα αποτελέσματα. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να πραγματοποιούνται ή να αποφεύγονται αυτές οι πράξεις με βάση τα αντίστοιχα ιστορικά παραδείγματα. Για παράδειγμα, ο ελληνικός λαός ξέρει τι σημαίνει προσφυγιά, οπότε δεν θα πρέπει να φέρεται άσχημα στους/τις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες.
- Τόπος της αυθεντίας [topos of authority]: Το Χ είναι σωστό ή το Χ πρέπει να γίνει ή το Χ δεν πρέπει να γίνει γιατί ο/η Α (μια αυθεντία) λέει ότι είναι σωστό, ή ότι πρέπει να γίνει ή ότι πρέπει να μην γίνει. Για παράδειγμα, για το ζήτημα των μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισσών, πρέπει να γίνει ή να μην γίνει το Χ, γιατί εκπρόσωποι οργανισμών/φορέων/κυβερνήσεων (ως αυθεντίες) της Ευρωπαϊκής Ένωσης λένε ότι πρέπει να γίνει ή να μην γίνει το Χ.
- Τόπος του ορισμού [topos of definition]: Αν μια ενέργεια, ένα αντικείμενο, ένα άτομο (ή ομάδα ατόμων) ορίζεται ως (μην) Χ, τότε η ενέργεια, το αντικείμενο, το άτομο (ή ομάδα ατόμων) αναμένεται να παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνει το (μην) Χ. Για παράδειγμα, αν κάποιος/α εγκαταλείπει τη χώρα του για οικονομικούς λόγους, δεν είναι θύμα εκδίωξης. Αν κάποιος/α δεν εκδιώκεται, δεν είναι αληθινός/ή πρόσφυγας/ισσα. Αν κάποιος δεν είναι αληθινός/ή πρόσφυγας/ισσα, δεν θα πρέπει να απολαμβάνει τα δικαιώματα του/ης πρόσφυγα/ισσας σε μια χώρα υποδοχής.
- Τόπος των αριθμών [topos of numbers]: Αν οι αριθμοί αποδεικνύουν έναν συγκεκριμένο τόπο, τότε θα πρέπει να (ή να μην) εκτελεστούν συγκεκριμένες δράσεις. Για παράδειγμα, αν ένα μεγάλο ποσοστό Ελλήνων/ίδων είναι αρνητικά διακείμενοι/ες απέναντι στους/τις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες, τότε οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες θα πρέπει να εκτοπιστούν.
- Τόπος του κινδύνου ή της απειλής [topos of danger or threat]: Αν υπάρχουν συγκεκριμένοι κίνδυνοι ή απειλές, θα πρέπει να υπάρξει δράση εναντίον τους. Για παράδειγμα, αν οι πρόσφυγες/ισσες αποτελούν πρόβλημα για τη χώρα υποδοχής, θα πρέπει ληφθεί δράση όπως να μετακινηθούν/εκτοπιστούν.

### Οι κατηγορίες ρατσισμού στο σώμα κειμένων

Αρχικά, προχωρήσαμε σε μια πιλοτική έρευνα ΚΑΛ σε δείγμα από τα δεδομένα του αντιρατσιστικού σώματος που διαμορφώσαμε, η οποία μας οδήγησε στον εντοπισμό συγκεκριμένων κατηγοριών και υποκατηγοριών ρατσισμού. Στη συνέχεια, με άξονα τις κατηγοριοποιήσεις αυτές, εξετάσαμε το σύνολο του σώματος, με αποτέλεσμα να επαναπροσδιορίσουμε/εμπλουτίσουμε τις (υπο)κατηγορίες που αρχικά διακρίναμε και να μελετήσουμε το υλικό εκ νέου.

Διαπιστώσαμε ότι οι ρατσιστικές θέσεις παρεισφρέουν στα αντιρατσιστικά κείμενα μέσω δύο βασικών οδών: α) της διάκρισης [discrimination] και β) της αφομοίωσης [assimilation]. Στην πρώτη περίπτωση, δημιουργείται απόσταση μεταξύ της έσω-ομάδας (πλειονοτικοί πληθυσμοί) και της έξω-ομάδας (μεταναστευτικοί/προσφυ-

γικοί πληθυσμοί). Στη δεύτερη περίπτωση, μεθοδεύεται η υιοθέτηση των αξιών και των πεποιθήσεων της πλειονοτικής ομάδας.

### Διάκριση

Η διάκριση μπορεί να έχει άλλοτε στόχευση αποκλεισμού και άλλοτε στόχευση αφομοίωσης, ενώ άλλοτε μπορεί να μην είναι σαφής η σύνδεσή της με μία από τις δύο πτυχές. Στο αντιρατσιστικό σώμα κειμένων, εντοπίσαμε τις επτά ακόλουθες υποκατηγορίες διάκρισης:

#### i) Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως πρόβλημα

Ενώ τα αντιρατσιστικά κείμενα τηρούν θετική στάση απέναντι στο μεταναστευτικό/προσφυγικό ζήτημα, δεν αποφεύγεται η αναπαράστασή του ως πηγή προβλημάτων (βλ. σχετικά Χριστόπουλος, 2020). Συνήθη γλωσσικά μέσα που επιστρατεύονται εδώ είναι η αξιολογική τροπικότητα και οι επιχειρηματολογικοί τόποι του κινδύνου και των αριθμών. Ειδικότερα, οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες παρουσιάζονται ως βάρος που η πολιτεία καλείται να αντιμετωπίσει, ενώ η αναφορά σε μετρήσεις, στατιστικά δεδομένα κ.λπ. μεγεθύνει το «πρόβλημα» και καθιστά την ανάγκη εξεύρεσης λύσης επιτακτική. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα:

(1) «Ο στόχος της αποσυμφόρμησης των περιοχών εκτός κέντρων φιλοξενίας βρίσκεται ψηλά στις προτεραιότητες της ελληνικής κυβέρνησης στον οδικό χώρο της διαχείρισης της προσφυγικής κρίσης.» [*Η αποσυμφόρμηση περιοχών προτεραιότητα για την κυβέρνηση*, 17.05.2016, [www.avgi.gr](http://www.avgi.gr)]

(2) «Ένας τόσο μεγάλος αριθμός ανθρώπων που εξαναγκάστηκαν να ζουν ως πρόσφυγες γεννά δυσεπίλυτα προβλήματα όχι μόνο στις χώρες υποδοχής, αλλά και στη διεθνή κοινότητα.» [*Τα οικονομικά οφέλη της αλληλεγγύης στους πρόσφυγες*, 27.06.2016, [www.efsyn.gr](http://www.efsyn.gr)]

Στα παραδείγματα (1) και (2), η αξιολογική τροπικότητα μέσω κατάλληλα φορτισμένου λεξιλογίου ή/και ποσοτικών δεικτών («αποσυμφόρμηση των περιοχών», «διαχείριση προσφυγικής κρίσης», «τόσο μεγάλος αριθμός προσώπων», «γεννά δυσεπίλυτα προβλήματα») στοχοποιεί τους/τις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες και πιθανώς δημιουργεί κλίμα φόβου/πανικού. Συνδυαστικά, οι τόποι του κινδύνου και των αριθμών μπορούν να διατυπωθούν ως εξής: «Εφόσον οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες αποτελούν κίνδυνο για τη χώρα, όπως αποδεικνύουν και οι αριθμοί, η χώρα θα πρέπει να δράσει για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, επομένως οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες θα πρέπει να εκτοπιστούν».

#### ii) Αναφορές στους/στις παράνομους/ες ή νόμιμους/ες Άλλους/ες

Εδώ, οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες διακρίνονται σε εκείνους/ες που δικαιούνται άσυλο, προστασία, παροχές και σε εκείνους/ες που πρέπει να εκτοπιστούν ως «παράτυποι/ες», «μη νόμιμοι/ες», «λαθρομετανάστες/τριες». Ειδικότερα, μέσα από τη χρήση όρων εθνικοποίησης, πολιτικοποίησης ή/και προβληματικοποίησης και του τόπου του ορισμού, προωθείται η αποδοχή των Σύρων και ο αποκλεισμός όσων δεν πληρούν τα χαρακτηριστικά του/ης πρόσφυγα/ισσας π.χ. Αφγανοί, Σομαλοί. Με άλλα λόγια, καλλιεργείται η διάκριση μεταξύ «καλών» και «κακών» μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισσών. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η απόδοση ασύλου:

(3) «Ο νόμος μας εκπέμπει ένα ξεκάθαρο μήνυμα: «Ως Εδώ» με όσους γνωρίζουν ότι δεν δικαιούνται άσυλο, αλλά επιχειρούν παρά ταύτα να εισέλθουν και να παραμείνουν στη χώρα μας. Σε όσους κινδυνεύουν και δικαιούνται άσυλο όμως, η πατρίδα μας θα δώσει καταφύγιο. Συντεταγμένα και δομημένα.» [Κυριάκος Μητσοτάκης, Prime Minister GR @ PrimeministerGR, 31 Οκτ. 2019, 8:43 μ.μ., Tweet]

Στο παράδειγμα (3), γίνεται σαφές ότι η χώρα θα φερθεί προστατευτικά σε όσους/ες «κινδυνεύουν και δικαιούνται άσυλο», ενώ τιμωρητικά «σε όσους/ες γνωρίζουν ότι δεν δικαιούνται άσυλο, αλλά επιχειρούν παρά ταύτα να εισέλθουν και να παραμείνουν στη χώρα μας». Εδώ ο τόπος του ορισμού λειτουργεί ως εξής: «Αν κάποιος/α εγκαταλείπει τη χώρα του για οικονομικούς λόγους, δεν είναι θύμα εκδίωξης», «Αν κάποιος/α δεν εκδιώκεται, δεν είναι αληθινός/ή πρόσφυγας/ισσα», «Αν κάποιος/α δεν είναι αληθινός/ή πρόσφυγας/ισσα, δεν θα πρέπει να απολαμβάνει τα δικαιώματα του/ης πρόσφυγα/ισσας».

### iii) Αναφορές στους/στις ανώνυμους/ες Άλλους/ες

Στην περίπτωση αυτή, οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες αναπαρίστανται συστηματικά ως ανώνυμο πλήθος, ως ενιαία ομάδα ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά και κοινές επιδιώξεις μέσω όρων συλλογικοποίησης ή/και πολιτικοποίησης π.χ. αιτούντες άσυλο, ασυνόδευτα παιδιά, αυτοί/ές, εκείνοι/ες, μετανάστες/τριες, πρόσφυγες/ισσες. Πολύ συχνά, οι όροι αυτοί συνοδεύονται από ποσοτικούς προσδιορισμούς, οι οποίοι οδηγούν στην απανθρωποποίηση/αντικειμενοποίηση των αναπαριστώμενων μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισσών (KhosraviNik et al., 2012). Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

(4) Από τους 5.276 καταγεγραμμένους σήμερα ασυνόδευτους ανηλίκους μόνο το 33,6% ζει σε κατάλληλες δομές φιλοξενίας, σταθερότερες στον χρόνο ή προσωρινές. [Στρογγυλή τράπεζα για την ένταξη των προσφύγων, 18.12.2009, [www.efsyn.gr](http://www.efsyn.gr)]

Αξίζει να επισημάνουμε ότι στο αντιρατσιστικό σώμα κειμένων η συντριπτική πλειοψηφία των αναφορών στους μεταναστευτικούς/προσφυγικούς πληθυσμούς ως ανώνυμων «άλλων» αποδεικνύεται αποκλειστική και όχι συμπεριληπτική.

### iv) Αναφορές στους/στις προσωρινούς/ές Άλλους/ες

Σε αυτή την υποκατηγορία εντάσσουμε τις περιπτώσεις όπου οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες παρουσιάζονται, μέσα από αναφορές στις μετακινήσεις τους, στη φιλοξενία εκ μέρους των πλειονοτικών, στις μετεγκαταστάσεις κ.λπ., ως άτομα που ήρθαν/έρχονται στην Ελλάδα προσωρινά. Με άλλα λόγια, η παρουσία των μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισσών απεικονίζεται ως μια παροδική κατάσταση, ως ένα φαινόμενο που θα παρέλθει. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

(5) Η πλειοψηφία των προσφύγων που καταφτάνουν στην Ελλάδα συνεχίζουν το ταξίδι τους παραπέρα, προσπαθώντας να φτάσουν σε χώρες της δυτικής και βόρειας Ευρώπης μέσα από την περιοχή των δυτικών Βαλκανίων. Χώρες όπως η πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας (πΓΔΜ) και η Σερβία έχουν δει τον αριθμό των προσφύγων να αυξάνει δραματικά. [Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ: «Επιδεινούμενη ανθρωπιστική κρίση στην Ελλάδα από την αύξηση των προσφύγων», 10.08.2015, [www.ert.gr](http://www.ert.gr)]

Στο παράδειγμα (5), οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες εμφανίζονται ως δράστες/τριες («η πλειοψηφία των προσφύγων») μιας υλικής διαδικασίας («συνεχίζοντας το ταξίδι τους») η οποία τους αναπαριστά ως διαρκώς μετακινούμενους/ες και απομακρυνόμενους/ες από την Ελλάδα, όπως γίνεται σαφές μέσω των στοιχείων περίστασης του σκοπού («προσπαθώντας να φτάσουν»), της κίνησης προς τοποθεσία («σε χώρες της δυτικής και βόρειας Ευρώπης») και της κίνησης από τοποθεσία («μέσα από την περιοχή των δυτικών Βαλκανίων»).

#### ν) Αναφορές στους/στις αδρανείς Άλλους/ες

Εδώ, οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες αναπαρίστανται ως σιωπηλοί/ές δέκτες/τριες-θεατές/τριες των δράσεων που εκτελούν οι πλειονοτικοί/ές. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

(6) Σε σημαντική συμφωνία για τη μετεγκατάσταση 400 μεταναστών –αιτούντων άσυλο– και 350 ασυνόδευτων ανηλίκων στη Γαλλία κατέληξαν ο αναπληρωτής υπουργός Μετανάστευσης, Γιώργος Κουμουτσάκος, και ο γάλλος πρέσβης στην Ελλάδα, Πατρίκ Μεζονάβ. Οι δύο χώρες συμφώνησαν επίσης για εντατική συνεργασία στο ζήτημα των επιστροφών μεταναστών σε τρίτες χώρες [...] Παράλληλα, η ελληνική κυβέρνηση σε συνεργασία με την Επίτροπο Εσωτερικών Υποθέσεων και την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, θα συνεχίσει να υλοποιεί το πρόγραμμα μετεγκατάστασης 1600 ανήλικων σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. [Συμφωνία Ελλάδας-Γαλλίας για την μετεγκατάσταση μεταναστών-ασυνόδευτων ανηλίκων, 27.05.2020, [www.ert.gr](http://www.ert.gr)]

Στο παράδειγμα (6), κυβερνητικοί παράγοντες και μέλη/όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης («αναπληρωτής υπουργός Μετανάστευσης», «γάλλος πρέσβης», «ελληνική κυβέρνηση») και ένας θεσμικά συσχετισμένος αντιρατσιστικός φορέας («Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ») εμφανίζονται να παίρνουν αποφάσεις για τη ζωή των μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισσών, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του/ης λέγοντα/ουσας [sayer] σε λεκτικές διαδικασίες («κατέληξαν», «συμφώνησαν») ή/και τον ρόλο του/ης δράστη/τριας σε υλικές διαδικασίες («συνεχίσει να υλοποιεί»). Αντίθετα, οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες παρασκηνοποιούνται μέσα από τον ρόλο του στόχου μέσω ουσιαστικοποιήσεων υλικών διαδικασιών («μετεγκατάσταση 400 μεταναστών –αιτούντων άσυλο– και 350 ασυνόδευτων ανηλίκων», «πρόγραμμα μετεγκατάστασης 1600 ανήλικων»).

Συχνά, στην υποκατηγορία αυτή, ενεργοποιείται ο τόπος της αυθεντίας, καθώς αναδεικνύεται ότι οι ισχυροί/ές πλειονοτικοί/ές ως ειδικοί/αυθεντίες μιλούν/αποφασίζουν/δρουν για ζητήματα που αφορούν τους/τις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες, με αποτέλεσμα η φωνή και η δράση των τελευταίων να αποσιωπάται και να μην λαμβάνεται υπόψη:

(7) «Κάθε παιδί θα πρέπει να έχει ουσιαστική πρόσβαση στην επίσημη εκπαίδευση όσο πιο νωρίς γίνεται. Πρέπει να γίνουν πολλά περισσότερα προκειμένου να μη μείνουν πίσω τα παιδιά πρόσφυγες», αναφέρει ο Philippe Leclerc, Αντιπρόσωπος του Ύπατου Αρμοστή του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα. [Η πλειοψηφία των παιδιών προσφύγων στα ελληνικά νησιά δεν πηγαίνουν σχολείο, 29.08.2019, [www.unhcr.org](http://www.unhcr.org)]

Στο παράδειγμα (7), ο Philippe Leclerc, Αντιπρόσωπος του Ύπατου Αρμοστή του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα, μέσω της δεοντικής τροπικότητας («κάθε παιδί πρέπει να έχει»), υπαγορεύει την πρόσβαση των προσφυγόπουλων στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Με τον τρόπο αυτό, η εικαζόμενη επιθυμία/ανάγκη των μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισών τίθεται στο παρασκήνιο.

#### vi) Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως θύματα

Στην περίπτωση αυτή, οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες μέσα από συσχετιστικές διαδικασίες και αξιολογικούς προσδιορισμούς προβάλλονται ως εξαθλιωμένα, ευάλωτα άτομα, ως θύματα πολέμου που πιθανώς προκαλούν αισθήματα συμπόνιας και αλληλεγγύης, ως άτομα που έχουν ανάγκη τη βοήθειά «μας». Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

(8) Οι άνθρωποι αυτοί βρίσκονται σε τρομερή ανάγκη για να διακινδυνεύουν τη ζωή τους και τη ζωή των παιδιών τους. Είναι τρομαγμένοι και φοβερά ταλαιπωρημένοι, με εμφανή σημάδια κακοποίησης από το ταξίδι και τις συνθήκες παραμονής τους στη Λιβύη. [Γιατροί Χωρίς Σύνορα: Εμπειρίες διάσωσης προσφύγων και μεταναστών. 25.02.2017, [www.ert.gr](http://www.ert.gr)]

Στο παράδειγμα (8), μέσω της συσχετιστικής διαδικασίας «είναι» αποδίδονται στους/στις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες ως φορείς χαρακτηριστικά που εμπεριέχουν συγκινησιακά φορτισμένες αξιολογήσεις («είναι τρομαγμένοι και φοβερά ταλαιπωρημένοι, με εμφανή σημάδια κακοποίησης»). Παράλληλα, μέσω του ποιητικού αιτίου, αναδεικνύεται πως η κατάστασή τους προέρχεται «από το ταξίδι και τις συνθήκες παραμονής τους στη Λιβύη». Η αναπαράσταση των μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισών με έμφαση στην ευαλωτότητά τους θα λέγαμε ότι πιθανώς καλεί τους/τις πλειονοτικούς/ές να αποδεχτούν τους/τις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες επειδή υποφέρουν, πάσχουν, υφίστανται κακουχίες και, ως εκ τούτου, δεν δρουν.

#### vii) Αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας

Εδώ, γίνεται λόγος για την παροχή βοήθειας από φορείς/οργανισμούς κ.λπ. οι οποίοι δραστηριοποιούνται προς όφελος των μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισών. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

(9) Ο ΔΟΜ Ελλάδος υλοποιεί προγράμματα Υποβοηθούμενων Εθελούσιων Επιστροφών και Επανάταξης (AVRR) από το 2010, έχοντας βοηθήσει περισσότερους από 45.000 υπηκόους [...]. Το πρόγραμμα προσφέρει υπηρεσίες συμβουλευτικής πριν την αναχώρηση καθώς και υποστήριξη στην έκδοση των απαραίτητων ταξιδιωτικών εγγράφων. Παράλληλα, υποστηρίζει την προετοιμασία του ταξιδιού στη χώρα καταγωγής, παρέχει βοήθεια στη χώρα διέλευσης καθώς και στήριξη μετά την άφιξη στον τελικό προορισμό, εξασφαλίζοντας την ασφαλή και αξιοπρεπή επιστροφή των επωφελούμενων. [Ανακοίνωση ΔΟΜ για Υποβοηθούμενες Εθελούσιες Επιστροφές @ Επανάταξη, 6.02.2020, <https://greece.iom.int>]

Στο παράδειγμα (9), ο ΔΟΜ (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης) αναλαμβάνει τον ρόλο του δράστη σε υλικές διαδικασίες παροχής βοήθειας («υλοποιεί προγράμματα», «έχοντας βοηθήσει», «προσφέρει υπηρεσίες συμβουλευτικής... υποστήριξη», «υποστηρίζει την προετοιμασία του ταξιδιού...», «παρέχει βοήθεια... στήριξη»), ενώ οι μετανά-

στες/τριες, πρόσφυγες/ισσες αναλαμβάνουν τον ρόλο του στόχου («περισσότερους από 45.000 υπηκόους»)<sup>4</sup>.

Διαπιστώνοντας συγγένειες και συγκλίσεις μεταξύ των επτά υποκατηγοριών που συζητήσαμε παραπάνω, επιχειρήσαμε μια εκ νέου εσωτερική ομαδοποίηση. Καταλήξαμε έτσι στις ακόλουθες τρεις ευρύτερες υποκατηγορίες διάκρισης:

| Ο/Η Άλλος/η<br>ως πρόβλημα                                        | Ο/Η απομακρυσμένος/η<br>Άλλος/η                    | Ο/Η παθητικός/η<br>Άλλος/η                                         |
|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| αναφορές<br>στους/στις Άλλους/ες<br>ως πρόβλημα                   | αναφορές<br>στους/στις ανώνυμους/ες<br>Άλλους/ες   | αναφορές<br>στους/στις αδρανείς<br>Άλλους/ες                       |
| αναφορές<br>στους/στις παράνομους-ες/<br>νόμιμους-ες<br>Άλλους/ες | αναφορές<br>στους/στις προσωρινούς/ές<br>Άλλους/ες | αναφορές<br>στους/στις Άλλους/ες<br>ως θύματα                      |
|                                                                   |                                                    | αναφορές<br>στους/στις Άλλους/ες<br>ως αποδέκτες/τριες<br>βοήθειας |

Πίνακας 1: Ευρύτερες υποκατηγορίες διάκρισης

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 1, η ευρύτερη υποκατηγορία ο/η Άλλος/η ως πρόβλημα περιλαμβάνει τις υποκατηγορίες: αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως πρόβλημα και αναφορές στους/στις παράνομους-ες/νόμιμους-ες Άλλους/ες. Και στις δύο περιπτώσεις, ενεργοποιείται ο τύπος του κινδύνου ή της απειλής ενώ χρησιμοποιούνται όροι κοινωνικής προβληματικοποίησης με αποτέλεσμα να αποδίδονται αρνητικά χαρακτηριστικά στους/στις μετανάστες/τριες και τους/τις πρόσφυγες/ισσες οι οποίοι/ες έτσι καταλήγουν να δαιμονοποιούνται. Εύλογα λοιπόν, η ευρύτερη αυτή υποκατηγορία μάς παραπέμπει στη ρητή εκδοχή του ρατσιστικού λόγου, καθώς η διάκριση εδώ έχει ως ευδιάκριτη στόχευσή της τον αποκλεισμό.

Η ευρύτερη υποκατηγορία ο/η απομακρυσμένος/η Άλλος/η εμπερικλείει τις υποκατηγορίες: αναφορές στους/στις ανώνυμους/ες Άλλους/ες και αναφορές στους/στις προσωρινούς/ές Άλλους/ες. Εδώ, οι μετανάστες/τριες και οι πρόσφυγες/ισσες αναπαρίστανται συστηματικά μέσα από όρους ομογενοποίησης [homogenisation] κατά Coupland (2010), με αποτέλεσμα να αφαιρείται η ατομικότητα από τα υποκείμενα (Coupland, 2010, σελ. 248–249), ή μέσα από όρους γενίκευσης [genericization] κατά van Leeuwen (2008), μέσω των οποίων οι μετανάστες/τριες και οι πρόσφυγες/ισσες «συμβολικά εκτοπίζονται από τον κόσμο της άμεσης εμπειρίας του αναγνωστικού κοι-

<sup>4</sup> Στην υποκατηγορία αυτή, εντάξαμε και τις περιπτώσεις όπου οι ίδιοι οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες εκφράζουν την ευγνωμοσύνη τους για τη βοήθεια που δέχονται. Ωστόσο, δεν θα συζητήσουμε τις περιπτώσεις αυτές εδώ λόγω περιορισμών χώρου (βλ. σχετικά Αρχάκης και συν., 2023).

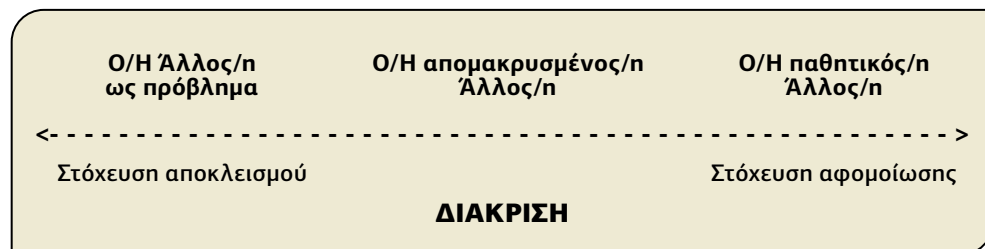


νού, αντιμετωπίζονται ως απομακρυσμένοι/ες Άλλοι/ες παρά ως άνθρωποι με τους οποίους ερχόμαστε σε καθημερινή συναναστροφή» (van Leeuwen, 2008, σελ. 36). Συνεπώς, και εδώ έχουμε μάλλον να κάνουμε με τη ρητή εκδοχή του ρατσιστικού λόγου, τον αποκλεισμό. Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή, σε αντίθεση με την προηγούμενη ευρύτερη υποκατηγορία, ο αποκλεισμός μοιάζει να πραγματώνεται με ηπιότερο προσωπείο καθώς οι μετανάστες/τριες και οι πρόσφυγες/ισσες δεν φαίνεται να απαξιώνονται.

Η τελευταία ευρύτερη υποκατηγορία ο/η παθητικός Άλλος/η περιλαμβάνει τις ακόλουθες υποκατηγορίες: αναφορές στους/στις αδρανείς Άλλους/ες, αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως θύματα και αναφορές στους/στις Άλλους/ες ως αποδέκτες/τριες βοήθειας. Και στις τρεις αυτές υποκατηγορίες, οι μετανάστες/τριες και οι πρόσφυγες/ισσες αναπαρίστανται ως άτομα που δεν δρουν αυτόνομα, είναι ευάλωτα, υποφέρουν, αναμένουν ή και δέχονται τη βοήθεια των πλειονοτικών. Ως εκ τούτου, στις υποκατηγορίες αυτές διαπιστώνουμε πατερναλιστικές σχέσεις μεταξύ αυτών που απολαμβάνουν προνόμια και αυτών που τα στερούνται και, κατά περίπτωση, τους παρέχεται κάποια βοήθεια παραχωρητικά. Οι πατερναλιστικές αυτές σχέσεις οικοδομούνται επί τη βάσει των αισθημάτων υπεροχής και ανωτερότητας που διακατέχουν τους/τις πλειονοτικούς/ες (βλ. Trepagnier, 2010, σελ. 6). Όπως επισημαίνουν χαρακτηριστικά οι Chouliaraki & Stolic (2019, σελ. 8), «οι πράξεις δωρεάς, προστασίας, φιλοξενίας δομούν μια άνιση σχέση ανάμεσα στους/τις ευάλωτους/ες αλλά γεμάτους/ες ευγνωμοσύνη δέκτες/τριες και στη φιλανθρωπική αλλά ανελέητη γραφειοκρατία των οικοδεσποτών».

Υπό αυτό το πρίσμα, το status quo δεν αμφισβητείται, οι ανισότητες διαιωνίζονται με αποτέλεσμα οι πλειονοτικοί/ές να εξακολουθούν να είναι αυτοί/ές που παρέχουν και οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες αυτοί/ές που δέχονται τη βοήθεια. Η διάκριση σε αυτή την ευρύτερη υποκατηγορία θα λέγαμε ότι δεν παραπέμπει στη ρητή έκφανση του ρατσιστικού λόγου, τον αποκλεισμό: οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες γίνονται συστηματικά ορατοί/ες στη δημόσια σφαίρα ως αυτοί/ές που «πάσχουν» και, ως εκ τούτου, αυτοί/ές που είναι δεκτικοί/ές στην «φιλόανθρωπη» βοήθεια. Στο πλαίσιο αυτό, μπορούν να προσληφθούν και ως κατάλληλοι/ες να αφομοιωθούν και έτσι να γίνουν ανεκτοί/ές και «αποδεκτοί/ες» από την πλειονοτική κοινότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω ομαδοποίηση, μπορούμε να τοποθετήσουμε τις ευρύτερες υποκατηγορίες σε ένα συνεχές που αποτελείται από διακρίσεις που αφενός στοχεύουν στον αποκλεισμό, είτε με ισχυρό τρόπο (ο/η Άλλος/η ως πρόβλημα) είτε με ασθενή τρόπο (ο/η απομακρυσμένος/η Άλλος/η), και αφετέρου στην αφομοίωση:



Διάγραμμα 1: Το συνεχές των ευρύτερων υποκατηγοριών της διάκρισης



## Αφομοίωση

Από την κατηγορία της διάκρισης, η οποία όπως είδαμε μπορεί να έχει άλλοτε στόχευση αποκλεισμού και άλλοτε στόχευση αφομοίωσης, περνάμε στην καθαυτό κατηγορία της αφομοίωσης. Στην περίπτωση αυτή, υπαγορεύεται στους/τις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες η υιοθέτηση των αξιών, των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών της πλειονοτικής ομάδας. Στο πλαίσιο αυτό, συχνά ο αντιρατσιστικός λόγος οικειοποιείται το ακόλουθο ρατσιστικό πρόταγμα: «[Ο] πολιτισμικά 'άλλος' τιμάται όχι γιατί είναι διαφορετικός αλλά γιατί δείχνει ότι μπορεί να γίνει όμοιος: η όποια αξία της ταυτότητάς του έγκειται στη μεταστρεψιμότητά της» (Παπαταξιάρχης, 2006, σελ. 4). Στο υλικό μας, εντοπίσαμε τις τέσσερις ακόλουθες υποκατηγορίες αφομοίωσης:

### ι) Αναφορές (γενικευτικές) σε πρακτικές ένταξης/ενσωμάτωσης

Εδώ, συμπεριλάβαμε αντιρατσιστικά κείμενα στα οποία χρησιμοποιούνται οι όροι «ένταξη/ενσωμάτωση» των μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισσών, χωρίς ωστόσο να διασαφηνίζεται με ακρίβεια τι κατ' ουσίαν σημαίνουν αυτοί οι όροι ή πώς και αν προβλέπεται να διαφυλαχθούν οι πολιτισμικές/γλωσσικές ταυτότητές τους. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα:

(10) πολιτικές κοινωνικής ενσωμάτωσης των ασυλούχων ... δρομολόγηση διαδικασιών ένταξης και ενσωμάτωσης. [Συνεδρίαση Μ', 31.10.19, σ. 4055, 4094, Πρακτικά Βουλής]

(11) μία καινοτόμα δράση που στόχο έχει να διευκολύνει την ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών. [Stepping Stone Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Ένταξης, [metadrasi.org](http://metadrasi.org)]

Βάσει του συστήματος μεταβιβαστικότητας του Halliday (1994), οι λεξικογραμματικές επιλογές στα παραπάνω παραδείγματα αφορούν ουσιαστικοποιήσεις υλικών διαδικασιών («ενσωμάτωσης» < ενσωματώνω, «ένταξης» < εντάσσω) με διακριτό στόχο τους/τις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες («ασυλούχων», «προσφύγων και μεταναστών», «προσφύγων», «ανθρώπων») και αδιαφανή δράστη/τρια. Με άλλα λόγια, το ερώτημα ποιος φορέας/οργανισμός/υπουργείο θα εντάξει/ενσωματώσει τους/τις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες και, κυρίως, με ποιον τρόπο μένει μετέωρο. Στην προκειμένη περίπτωση, η απαλοιφή του/ης δράστη/τριας αφήνει ανοικτό το ενδεχόμενο παραγκωνισμού των πολιτισμικών/γλωσσικών ταυτοτήτων των μεταναστών/τριών/προσφύγων-ισσών και, κατά συνέπεια, έχει αφομοιωτικές συνδηλώσεις.

Επιπλέον, η αναφορά στην ένταξη/ενσωμάτωση μπορεί να πραγματώνεται μέσα από τη δεοντική τροπικότητα:

(12) Κάποιοι θα μείνουν. Αυτοί θα πρέπει να ενσωματωθούν οργανικά και παραγωγικά στις κοινωνίες μας. [Συνεδρίαση Μ', 31.10.19, σ. 4078, Πρακτικά Βουλής]

Στο παράδειγμα (12), η ενσωμάτωση των μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισσών δομείται ως αναγκαία συνθήκη αποδοχής στο ελληνικό περιβάλλον, καθώς επιστρατεύεται η έκφραση δεοντικής τροπικότητας «θα πρέπει να», η οποία καθιστά την ενσωμάτωση επιτακτική. Εδώ, η υλική διαδικασία πραγματώνεται με παθητική σύνταξη και απαλοιφή του/ης δράστη/τριας, ο στόχος («αυτοί») είναι συγκεκριμένος, ενώ ο/η δράστης/τρια απροσδιόριστος/η. Ως εκ τούτου, αφήνεται ανοικτό το ενδεχόμενο της αφομοιωτικής επιβολής.

## ii) Αναφορές σε μετριασμένους τρόπους αντίκρουσης του ρατσισμού

Στη δεύτερη υποκατηγορία, περιλαμβάνονται αντιρατσιστικά κείμενα όπου οι πλειονοτικοί/ές καλούνται να απέχουν από ρατσιστικές πρακτικές είτε επειδή οι Έλληνες/ίδες στο παρελθόν υπήρξαν μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες είτε επειδή οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες δυνητικά θα αποτελέσουν όφελος για την ελληνική κοινωνία. Εδώ, από τις επιχειρηματολογικές στρατηγικές των Reisigl και Wodak (2001) αξιοποιούμε τον τόπο της ιστορίας και τον τόπο του πλεονεκτήματος/χρησιμότητας, οι οποίοι φέρουν αφομοιωτικές συνδηλώσεις. Βάσει του τόπου της ιστορίας, οι πρόγονοί μας κακώς δέχτηκαν ρατσισμό, οπότε κακώς τον ασκούν κάποιοι/ες από εμάς. Υπό αυτή την οπτική, ο ρατσισμός δεν αντικρούεται άμεσα, αλλά μέσω μιας αναλογίας ανάμεσα «στους/τις μετανάστες/τριες μας τότε εκεί» και «στους/τις μετανάστες/τριες-πρόσφυγες/ισσες τους τώρα εδώ». Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

(13) Μην ξεχνάμε [...] πως οι Έλληνες ξέρουμε καλά τι πάει να πει προσφυγιά και ξεριζωμός. Περάσαμε ως λαός, μεταξύ άλλων, την καταστροφή του 1922, τη μετανάστευση της δεκαετίας του '60 και το πρόσφατο brain drain των μνημονίων. [Συνεδρίαση Μ' 31.10.19, σ. 4016, Πρακτικά Βουλής]

Ο τόπος της ιστορίας μπορεί να ερμηνευτεί και με έναν ελαφρώς διαφορετικό τρόπο: όπως οι Έλληνες/ίδες που μετανάστευσαν, αφομοιώθηκαν και έγιναν αποδεκτοί/ές από τις χώρες υποδοχής, οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες που φτάνουν στην Ελλάδα σήμερα, αργά ή γρήγορα θα ενταχτούν στην ελληνική κοινωνία, αργά ή γρήγορα η ταυτότητά τους θα μεταστραφεί (βλ. Tsakona et al., 2020).

Στην περίπτωση του τόπου του πλεονεκτήματος/της χρησιμότητας, οι πλειονοτικοί/ές καλούνται να επιδείξουν αλληλεγγύη στους/τις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες, επειδή η παρουσία τους θα λειτουργήσει ευεργετικά για τη χώρα από πλευράς οικονομίας, δημογραφικής αναζωογόνησης της υπαίθρου κ.λπ. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες θα αποτελέσουν όφελος είτε για όλη την κοινωνία (*pro bono publico*) είτε για 'εμάς' (*pro bono nobis*). Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

(14) Καθώς συνεπώς οι ίδιοι οι ειδικοί της Ε.Ε. προβλέπουν επισήμως πως η Ένωση θα χρειάζεται γύρω στα 60.000.000 νέους μετανάστες τα επόμενα 30 χρόνια για να διατηρήσει τον ενεργό πληθυσμό της και το κοινωνικό της κράτος, η ένταξη των προσφύγων πολέμου, κυρίως νέων ανθρώπων, πέρα από την ανθρώπινη υποχρέωσή μας, λειτουργεί εξ αντικειμένου και αναζωογονητικά. [Πρόσφυγες καλοδεχούμενοι, 21.03.2016, [www.efsyn.gr](http://www.efsyn.gr)]

Στο παράδειγμα (14), οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες αναμένεται να αναζωογονήσουν δημογραφικά τον πληθυσμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με άλλα λόγια, οι πλειονοτικοί/ές καλούνται να αντιληφθούν τη χρησιμότητα των μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισσών και να τους/τις αποδεχτούν (όχι απλά ως ανθρώπους, αλλά ως χρήσιμους ανθρώπους). Η ωφελιμιστική χρήση τους εμπεριέχει αφομοιωτικές συνδηλώσεις, αφού για να αποτελέσουν όφελος, θα πρέπει να προηγηθεί η ένταξή τους με βάση τους πλειονοτικούς όρους.

### iii) Αναφορές σε πρακτικές εκμάθησης ελληνικών

Στην τρίτη υποκατηγορία, η αφομοιωτική επιβολή επιτείνεται, καθώς τα αντιρατσιστικά κείμενα κάνουν ειδικά λόγο για εκμάθηση της ελληνικής (ή κάποιας άλλης κυρίαρχης εθνικής) γλώσσας χωρίς να γίνεται αναφορά στη μητρική γλώσσα των μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισσών. Άλλοτε η εκμάθηση εμφανίζεται χωρίς ρητή αξιολογική χροιά και άλλοτε κατασκευάζεται ως απαραίτητη πρακτική ενσωμάτωσης, ως αναγκαioτητα ή/και βαρύνουσα σημασία, επικυρώνοντας τις επιταγές της μονογλωσσίας. Με άλλα λόγια, αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο επιδιώκεται η γλωσσική αφομοίωση (Αρχάκης, 2020· Archakis et al., 2018· Stamou & Kiliari, 2020· Tsakona et al., 2020). Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα:

(15) Το πρόγραμμα παρέχει ενισχυτική διδασκαλία, με τη μορφή απογευματινών μαθημάτων, με έμφαση στην εκμάθηση ελληνικών, μαθηματικών και ξένων γλωσσών καθώς και στη μελέτη του σχολείου, δημιουργώντας ένα ασφαλές πλαίσιο ένταξης για τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες. [Βήμα στο Σχολείο/Step2School Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, [metadrasl.org](http://metadrasl.org)]

(16) Εδώ και πολλά χρόνια λειτουργούν στην Αθήνα σχολεία διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Στόχος είναι οι πρόσφυγες και οι μετανάστες να μάθουν την ελληνική γλώσσα για να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, να επικοινωνήσουν, να διαχειρίζονται υποθέσεις νομικής φύσεως και να καταγγέλλουν φαινόμενα ρατσιστικής βίας εις βάρος τους. [Μαθαίνοντας την Αλφαβήτα της αλληλεγγύης, 24.04.2016, [www.kar.org.gr](http://www.kar.org.gr)]

Στα παραδείγματα (15) και (16), μέσω των στοιχείων περίπτωσης του σκοπού «δημιουργώντας ένα ασφαλές πλαίσιο ένταξης για τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες», «για να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, να επικοινωνήσουν, να διαχειρίζονται υποθέσεις νομικής φύσεως και να καταγγέλλουν φαινόμενα ρατσιστικής βίας εις βάρος τους»), η εκμάθηση των ελληνικών καθίσταται αναγκαία συνθήκη για την ασφαλή και ομαλή ένταξη στο πλειονοτικό περιβάλλον.

### iv) Ανάδειξη της θετικής στάσης των μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισσών απέναντι σε αφομοιωτικές πρακτικές

Στην τέταρτη υποκατηγορία, οι ίδιοι/ες οι μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες σε εξιστορήσεις τους εμφανίζονται να υιοθετούν αφομοιωτικές πρακτικές ή/και να τις αξιολογούν θετικά (βλ. Αλίαϊ & Τσάκωνα, 2020). Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα:

(17) Αφού πρώτα πέρασα ένα διάστημα για να μάθω καλά ελληνικά με τη βοήθεια του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης [...] συνεχίζω ακάθεκτος έως ότου μάθω τη γλώσσα όσο καλύτερα γίνεται. [Διαβάστε την ιστορία του Talha Mohamed από τη Συρία, 25.02.2020, <https://greece.iom.int>]

(18) Θέλω να μείνω εδώ και να εξελιχθώ. Θέλω να φροντίσω την οικογένειά μου, να γραφτώ στο σχολείο, να μάθω ελληνικά. [Η ιστορία του Kareem και της οικογένειάς του, 22.10.2019, <https://greece.iom.int>]

Σε αυτή την υποκατηγορία σημαντικό ρόλο παίζουν δύο στοιχεία: α) οι νοητικές διαδικασίες (επιθυμίας: «θέλω... να γραφτώ στο σχολείο, να μάθω ελληνικά», γνώσης: «για να μάθω καλά ελληνικά» «μάθω τη γλώσσα») με αισθανόμενους/ες τους/τις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες και φαινόμενο την ελληνική γλώσσα («τη γλώσσα», «ελληνικά») και β) η αξιολογική τροπικότητα («να μάθω καλά», «συνεχίζω ακάθεκτος», «όσο καλύτερα γίνεται»). Μέσω των στοιχείων αυτών δίνεται έμφαση στην επιδίωξη των μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισσών να υιοθετήσουν αφομοιωτικές πρακτικές.

Στις τέσσερις υποκατηγορίες αφομοίωσης που συζητήσαμε παραπάνω, επίσης εντοπίσαμε συγκλίσεις. Προχωρήσαμε έτσι σε μια εκ νέου εσωτερική ομαδοποίηση των υποκατηγοριών αυτών. Καταλήξαμε στις ακόλουθες δύο ευρύτερες υποκατηγορίες αφομοίωσης:

| Ασθενής αφομοίωση                                           | Ισχυρή αφομοίωση                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Αναφορές (γενικευτικές) σε πρακτικές ένταξης/ενσωμάτωσης    | Αναφορές σε πρακτικές εκμάθησης ελληνικών                                                         |
| Αναφορές σε μετριασμένους τρόπους αντίκρουσης του ρατσισμού | Αναφορές στη θετική στάση των μεταναστών-τριών/προσφύγων-ισσών απέναντι σε αφομοιωτικές πρακτικές |

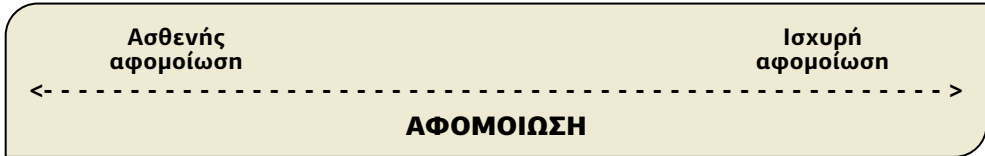
Πίνακας 2: Ευρύτερες υποκατηγορίες αφομοίωσης

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 2, στην ευρύτερη υποκατηγορία ασθενής αφομοίωση περιλαμβάνονται οι υποκατηγορίες αναφορές (γενικευτικές) σε πρακτικές ένταξης/ενσωμάτωσης και αναφορές σε μετριασμένους τρόπους αντίκρουσης του ρατσισμού. Και στις δύο αυτές υποκατηγορίες, οι αναφορές στους/στις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες, μέσω ουσιαστικοποιήσεων, γενικεύσεων, των τόπων της ιστορίας και του πλεονεκτήματος, αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο της αφομοίωσης. Ειδικότερα, προκρίνεται η «ανάγκη ένταξης/ενσωμάτωσης» και το όφελος που θα αποκομίσει ο πλειονοτικός πληθυσμός, χωρίς να γίνεται λόγος για τις γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες των μεταναστών/τριών ή/και των προσφύγων/ισσών.

Στην ευρύτερη υποκατηγορία ισχυρή αφομοίωση εντάσσονται οι υποκατηγορίες αναφορές σε πρακτικές εκμάθησης ελληνικών και αναφορές στη θετική στάση των μεταναστών/τριών-προσφύγων/ισσών απέναντι σε αφομοιωτικές πρακτικές. Εδώ, η πρόθεση μεταστρεψιμότητας του/της Άλλου/ης μέσω της εξάλειψης των διαφορών του/της από τους/τις πλειονοτικούς/ές είναι σαφής, ιδίως σε ζητήματα γλώσσας. Η πρόθεση μεταστρεψιμότητας επιτελείται μέσω ουσιαστικοποιήσεων, αξιολογικής και δεοντικής τροπικότητας και έχει ως στόχο την εξάλειψη των διαφορών των μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισσών από τους/τις πλειονοτικούς/ές, ιδίως σε ζητήματα γλώσσας. Η πρόθεση αυτή προέρχεται τόσο από την πλευρά (παραγόντων/του πληθυσμού) της χώρας υποδοχής όσο και από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μετανάστες/τριες ή/και πρόσφυγες/ισσες οι οποίοι/ες εκφράζουν την ευγνωμοσύνη τους προς τις αφομοιωτικές διαδικασίες (λ.χ. τις εκπαιδευτικές διαδικασίες) της χώρας υποδοχής.

Η αφομοιωτική επιβολή λοιπόν επιδιώκει την εξάλειψη των διαφορών μεταξύ

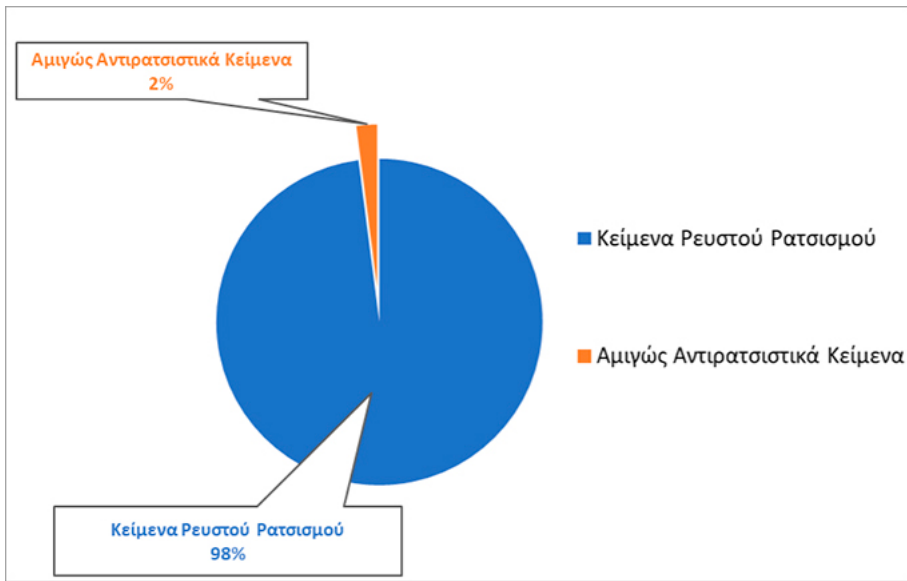
των πλειονοτικών και των μεταναστών/τριών ή/και προσφύγων/ισσών, προκρίνοντας τις γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες των πρώτων και, κατά συνέπεια, υποτιμώντας και απαξιώνοντας εκείνες των δεύτερων. Βάσει των παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι οι υποκατηγορίες αφομοίωσης μπορούν να ενταχτούν σε ένα συνεχές με άκρα την ασθενή και ισχυρή αφομοίωση:



Διάγραμμα 2: Το συνεχές των ευρύτερων υποκατηγοριών της αφομοίωσης

### Ποσοτική διερεύνηση του ρευστού ρατσισμού στο σώμα κειμένων

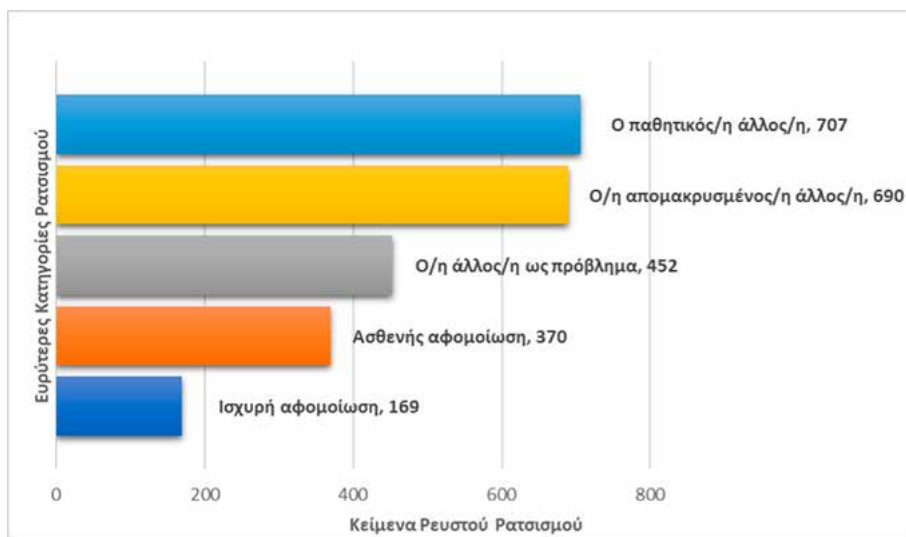
Αρχικά διερευνήσαμε το εύρος του ρατσισμού στο αντιρατσιστικό σώμα κειμένων:



Εικόνα 1: Κείμενα ρευστού ρατσισμού στο αντιρατσιστικό σώμα κειμένων

Σύμφωνα με την Εικόνα 1, διαπιστώσαμε ότι το 98% των κειμένων εμπεριέχουν κάποια κατηγορία ρατσισμού και, ως εκ τούτου, αποτελούν κείμενα ρευστού ρατσισμού, ενώ μόλις το 2% των κειμένων είναι αμιγώς αντιρατσιστικά.

Στη συνέχεια, αναζητήσαμε τις ευρύτερες υποκατηγορίες ρατσισμού που εντοπίζονται στα αντιρατσιστικά κείμενα (Εικόνα 2). Με άλλα λόγια, στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό εμφανίζονται οι ευρύτερες κατηγορίες της διάκρισης (ο/η παθητικός/ή Άλλος/η, ο/η απομακρυσμένος/η Άλλος/η, ο/η Άλλος/η ως πρόβλημα) και της αφομοίωσης (ασθενής αφομοίωση, ισχυρή αφομοίωση) και, ειδικότερα, αν απεικονίζονται ποσοτικά τα συνεχή στα οποία καταλήξαμε στην ποιοτική ανάλυση:



Εικόνα 2: Ευρύτερες υποκατηγορίες ρατσισμού στο αντιρατσιστικό σώμα κειμένων

Παρατηρώντας τα δεδομένα της Εικόνας 2, διαπιστώνουμε ότι υπερτερούν οι ευρύτερες υποκατηγορίες της διάκρισης. Πιο συχνά εμφανίζεται ο/η παθητικός/ή Άλλος/η, γεγονός που υπογραμμίζει ότι στα κείμενα ρευστού ρατσισμού του σώματός μας ορατοποιούνται κυρίως οι μετανάστες/τριες και πρόσφυγες/ισσες όταν είναι ευάλωτοι/ες και πάσχουν (δηλαδή όταν δεν δρουν και άρα δεν απειλούν). Αποκαλύπτεται έτσι η κυριαρχία της πατερναλιστικής αντίληψης των πλειονοτικών για τους/τις Άλλους/ες που αναπαρίστανται ως αυτοί/ές που έχουν ανάγκη ή/και είναι έτοιμοι/ες να δεχτούν τη φιλόδοξη πλειονοτική βοήθεια και, συνακόλουθα, να αφομοιωθούν. Πολύ συχνά εμφανίζεται και ο/η απομακρυσμένος/η Άλλος/η. Δηλαδή, η σύλληψη του/της Άλλου/ης σε απόσταση ασφαλείας από τη ζωή των πλειονοτικών και χωρίς εμπλοκή σε αυτή, στη βάση της στερεοτυπικής αντίληψης της ασυμβατότητας του/της Άλλου/η προς την κοινότητα υποδοχής. Λιγότερο συχνή είναι η εμφάνιση του/της Άλλου/ης ως προβλήματος. Δηλαδή, η σύλληψη του/της Άλλου/ης ως επιβάρυνση της ζωής των πλειονοτικών με σαφείς συνδηλώσεις εκδίωξης ή και απομάκρυνσης/αποκλεισμού, στη βάση ενός στερεοτύπου απαξίωσης για τον/την Άλλο/η. Η περιορισμένη εμφάνιση του/της Άλλου/ης ως προβλήματος είναι μάλλον εύλογη στα αντιρατσιστικά κείμενα, διότι ακριβώς έχει συνδηλώσεις αποκλεισμού. Δηλαδή, συνδηλώσεις της πιο σαφούς μορφής ρατσισμού που αναμένεται να αποφεύγεται στα αντιρατσιστικά κείμενα.

Ως προς τις ευρύτερες υποκατηγορίες αφομοίωσης, φαίνεται να προκρίνεται η ασθενής αφομοίωση. Έτσι, με τον ηπιότερο δυνατό τρόπο προωθείται η διαδικασία απέκδυσης των χαρακτηριστικών των μεταναστών/τριών και προσφύγων/ισσών και επιβολής, συνακόλουθα, των πλειονοτικών χαρακτηριστικών. Η κυριαρχία της ασθενούς αφομοίωσης στα αντιρατσιστικά κείμενα είναι εύλογη: χωρίς να κατακρίνονται οι ανισοτιμίες πλειονοτικές συμπεριφορές, αφενός αφήνεται ανοικτό το ενδεχόμενο αφομοιωτικής επιβολής προς τους/τις μετανάστες/τριες και πρόσφυγες/ισσες δεδομένου ότι γίνονται αναφορές σε απροσδιόριστες διαδικασίες ένταξης και αφετέρου, προκρί-

νεται μια μάλλον ωφελιμιστική προσέγγιση στο μεταναστευτικό/προσφυγικό ζήτημα. Λιγότερο συχνή είναι η ισχυρή αφομοίωση με ρητή την επιδίωξη μεταστρεψιμότητας του/της Άλλου/ης μέσω της εξάλειψης των διαφορών του/της.

## Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο υποστηρίξαμε τη θέση ότι ο (φαινομενικά) αντιρατσιστικός λόγος, ο οποίος προγραμματικά αντιμάχεται τις ρατσιστικές απόψεις, καταλήγει συχνά να απηχεί ανισότητες, να τις συγκαλύπτει και να τις αναπαράγει. Για τον σκοπό αυτό επιχειρήσαμε τη σύνθεση του πρώτου εξειδικευμένου σώματος ελληνικών αντιρατσιστικών κειμένων και διερευνήσαμε πώς εμφιλοχωρεί ο ρατσιστικός λόγος στα κείμενα που συγκροτούν το σώμα. Υιοθετώντας την τριμερή διάκριση του Halliday (πεδίο, τόνος, τρόπος), συνθέσαμε ένα αντιρατσιστικό σώμα 830 κειμένων ή κειμενικών αποσπασμάτων περίπου 501.000 λέξεων που δημοσιεύτηκαν την περίοδο 2015-2020. Διαπιστώσαμε ότι η συντριπτική πλειονότητα από αυτά είναι κείμενα ρευστού ρατσισμού.

Από την ποιοτική μας ανάλυση προκύπτει ότι ο ρευστός ρατσισμός εμφιλοχωρεί στα αντιρατσιστικά κείμενα μέσω δύο βασικών οδών: α) της διάκρισης και β) της αφομοίωσης. Μετά από ενδελεχή ανάλυση, ως προς τη διάκριση, καταλήξαμε σε τρεις ευρύτερες υποκατηγορίες: τις αναφορές α) στον/την Άλλο/η ως πρόβλημα, β) στον/την απομακρυσμένου/η Άλλο/η, και γ) στον/στην παθητικό/η Άλλο/η, ενώ ως προς την αφομοίωση σε δύο: α) την ασθενή αφομοίωση και β) την ισχυρή αφομοίωση.

Η ποσοτική διερεύνηση αποκάλυψε ότι στο αντιρατσιστικό σώμα κειμένων οι περισσότερες αναφορές στους μεταναστευτικούς/προσφυγικούς πληθυσμούς εμπίπτουν στις υποκατηγορίες του/της παθητικού/ής Άλλου/ης, του/της απομακρυσμένου/ης Άλλου/ης και της αφομοίωσής τους (ασθενούς ή ισχυρής),<sup>5</sup> γεγονός που μπορεί να θεωρηθεί εύλογο. Ο ρατσισμός για να παρεισφρήσει στα αντιρατσιστικά κείμενα δεν προκρίνει τη μορφή του που σχετίζεται με τον απαξιωτικό αποκλεισμό (βλ. την υποκατηγορία ο/η Άλλος/η ως πρόβλημα). Προτιμά να υπονομεύει την αποδοχή της διαφορετικότητας του/της Άλλου/η με ήπιο τρόπο, αποδίδοντάς του/της τον ρόλο του/της αδύναμου/ης και ευάλωτου/ης που αποζητά τη βοήθεια του/της ισχυρού/ής πλειονοτικού/ής, τον ρόλο του/της απομακρυσμένου/ης, ασύμβατου/ης και μη εμπλεκόμενου/ης στην καθημερινή πλειονοτική ζωή, και, τέλος, επιδιώκοντας (έμμεσα) την (ωφελιμιστική) αφομοίωση της διαφορετικότητάς του/της μέσω απροσδιόριστων διαδικασιών ένταξης. Συμπερασματικά, τα κείμενα του αντιρατσιστικού σώματος που διαμορφώσαμε στη συντριπτική τους πλειοψηφία φαίνεται να αποτελούν κείμενα ρευστού ρατσισμού καθώς διαχειρίζονται την εικόνα ενός/μιας μετανάστη/τριας ή/και πρόσφυγα/ισσας ευάλωτου/ης, απόμακρου/ης και αποδεκτού/ης υπό τον όρο του συντονισμού του/της με το πλειονοτικό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό, τα αντιρατσιστικά κείμενα απηχούν, συγκαλύπτουν και αναπαράγουν την ανισότητα μεταξύ του μεταναστευτικού/προσφυγικού και πλειονοτικού πληθυσμού.

Δεδομένης της συντριπτικής παρουσίας των ρατσιστικών (υπο)κατηγοριών της διάκρισης και της αφομοίωσης στο σώμα αντιρατσιστικών κειμένων που διαμορφώσαμε, καταλήγουμε στο ότι ο κυρίαρχος αντιρατσιστικός λόγος φαίνεται να πραγματώνε-

<sup>5</sup> Εδώ, αξίζει να παρατηρήσουμε στον Πίνακα 2 ότι το άθροισμα των υποκατηγοριών της ασθενούς και ισχυρής αφομοίωσης είναι μεγαλύτερο από το σύνολο των περιπτώσεων που περιλαμβάνονται στην υποκατηγορία του/της Άλλου/ης ως πρόβλημα.

ται ως ρευστός ρατσισμός. Ως εκ τούτου, θεωρούμε απαραίτητη την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα ρευστού ρατσισμού τόσο των παραγωγών όσο και των αποδεκτών/τριών αντιρατσιστικών κειμένων. Θεωρούμε επιπλέον απαραίτητη την εκπόνηση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων που θα συμβάλουν στην ευαισθητοποίηση τόσο του μεταναστευτικού όσο και του πλειονοτικού πληθυσμού και θα οδηγήσουν στον κριτικό επαναπροσδιορισμό του αντιρατσιστικού λόγου.



## Βιβλιογραφία

- Αλβιάι, Ρ. & Τσάκωνα, Β. (2020). «Αυτοί/ές είναι σαν κι εμάς»: Ταυτότητες και θετικές αναπαραστάσεις μεταναστών/τριών σε αφηγήσεις από την επίσημη ιστοσελίδα του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης. *Γλωσσολογία*, 28, 97–118.
- Anthias, F. & Lloyd, C. (2002). Introduction: Fighting racisms, defining the territory. Στο F. Anthias & C. Lloyd (Επιμ.), *Rethinking anti-Racisms. From theory to practice* (σελ. 1–21). Routledge.
- Αρχάκης, Α. (2020). Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο: Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση. Πατάκης.
- Αρχάκης, Α., Καραχάλιου, Ρ., Τσάμη, Β. & Λαζανάς, Α. (2023). Ανιχνεύοντας τον ρατσισμό σε ένα σώμα αντιρατσιστικών κειμένων για μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς. Στο Α. Αρχάκης, Ρ. Καραχάλιου & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ικνηλατώντας τη διείσδυση του ρατσισμού στον αντιρατσιστικό λόγο: Μελέτες για τον ρευστό ρατσισμό* (σελ. 51–125). Πεδίο.
- Archakis, A., Lampropoulou, S. & Tsakona, V. (2018). 'I'm not racist but I expect linguistic assimilation': The concealing power of humor in an anti-racist campaign. *Discourse, Context & Media*, 23, 53–61.
- Archakis, A. & Tsakona, V. (2019). Racism in recent Greek migrant jokes. *Humor: International Journal of Humor Research* [Festschrift for Christie Davies], 32(2), 267–287.
- Archakis, A. & Tsakona, V. (2021). Greek migrant jokes online: A diachronic - comparative study on racist humorous representations. *Internet Pragmatics*, 4(1), 28–51.
- Βεντούρα, Λ. (2004). Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα. Στο Μ. Παύλου & Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη* (σελ. 174–204). Κριτική & KEMO.
- Bénéton, P. (2001). On the corruptions of antiracism. *Society*, 30(1), 83–88.
- Bennett, S. (2018). *Constructions of migrant integration in British public discourse: Becoming British*. Bloomsbury.
- Bonnett, A. (2000). *Anti-racism*. Routledge.
- Chouliaraki, L. & Stolic, T. (2017). Rethinking media responsibility in the refugee 'crisis': A visual typology of European news. *Media, Culture & Society*, 39(8), 1162–1177.
- Coupland, N. (2010). 'Other' representation. Στο J. Jaspers, J.-O. Östman, J. Verschueren (Επιμ.), *Society and language use* (σελ. 241–260). John Benjamins.
- Georgakopoulou, A. & Goutsos, D. (2000). Revisiting discourse boundaries: The narrative and non-narrative mode. *Text*, 20, 63–82.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Cohesion in English*. Routledge.

- KhosraviNik, M., Krzyzanowski, M. & Wodak, R. (2012). Dynamics of representation in discourse: Immigrants in the British press. Στο M. Messer, R. Schroeder & R. Wodak (Επιμ.), *Migrations: Interdisciplinary perspectives* (σελ. 283–295). Springer.
- Koester, A. (2010). Building small specialised corpora. Στο A. O’Keeffe & M. McCarthy (Επιμ.), *The Routledge handbook of Corpus Linguistics* (σελ. 66–79). Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. Routledge.
- Lentin, A. (2004). *Racism and anti-racism in Europe*. Pluto Press.
- Lentin, A. (2018). Beyond denial: ‘not racism’ as racist violence. *Continuum*, 32(4), 400–414.
- Μανιού, Ε. (2016). *Η (ανα)συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης στο σχολείο: Κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση εκπαιδευτικών πρακτικών*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Martin, J. R. (1997). Analysing genre: Functional parameters. Στο F. Christie & J. R. Martin, (Επιμ.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (σελ. 3–39). Cassell.
- Νόμος 4285/2014 (ΦΕΚ 191/Α/10-9-2014). Τροποποίηση του ν. 927/1979 (Α’ 139) και προσαρμογή του στην απόφαση πλαίσιο 2008/913/ΔΕΥ της 28ης Νοεμβρίου 2008, για την καταπολέμηση ορισμένων μορφών και εκδηλώσεων ρατσισμού και ξενοφοβίας μέσω του ποινικού δικαίου (L 328) και άλλες διατάξεις.
- O’Brien, E. (2009). From antiracism to antiracisms. *Sociology Compass*, 3(3), 501–512.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). Εισαγωγή. Τα άχθη της ετερότητας: Διαστάσεις της πολιτισμικής διαφοροποίησης στην Ελλάδα του πρώιμου 21ου αιώνα. Στο Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.), *Περιπέτειες της Ετερότητας: Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα* (σελ. 1–85). Αλεξάνδρεια.
- Πολίτης, Π. (2006). Ο Εθνικός Θησαυρός Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΓ) του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου (ΙΕΛ). Στο *Πύλη για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Pyke, K. D. (2010). What is internalized racial oppression and why don’t we study it? Acknowledging racism’s hidden injuries. *Sociological Perspectives*, 53(4), 551–572.
- Reisigl, M. & Wodak, R. (2001). *Discourse and discrimination: Rhetoric of racism and antisemitism*. Routledge.
- Στάμου, Α. Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σελ. 149–187). Νήσος.
- Stamou, A. G. & Kiliari, A. (2020). Language education policy discourses on refugee children: Evidence from the Greek context. Στο L. Gaitán, Y. Pechtelidis, C. Tomás, N. Fernandes & M. T. Tagliaventi (Επιμ.), *Children’s lives in Southern Europe: Contemporary challenges and risks* (σελ. 164–180). Elgar.
- Trepagnier, B. (2010). *Silent racism: How well-meaning white people perpetuate the racial divide*. Routledge.

- Tsakona, V., Karachaliou, R. & Archakis, A. (2020). Liquid racism in the Greek anti-racist campaign #StopMindBorders. *Journal of Language Aggression and Conflict*, 8(2), 232–261.
- van Dijk, T. A. (1991). *Racism and the press*. Routledge.
- van Dijk, T. A. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse & Society*, 3(1), 87–118.
- van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power*. Macmillan.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice. New tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.
- Weaver, S. (2016). *The rhetoric of racist humour: US, UK and global race joking*. Routledge.
- Χριστόπουλος, Δ. (2004). Οι μετανάστες στην ελληνική πολιτική κοινότητα. Στο Μ. Παύλου & Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη* (σελ. 338–366). Κριτική & ΚΕΜΟ.
- Χριστόπουλος, Δ. (2020). *Αν το προσφυγικό ήταν πρόβλημα, θα είχε λύση*. Πόλις.



# Θέσεις και αντιπαραθέσεις γύρω από την έννοια της αναγνώρισης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Χρήστος Γκόβαρης

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Η διαπίστωση ότι η κυρίαρχη κουλτουραλιστική εκδοχή της αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών εγκλωβίζει τον «άλλο» σε μια στερεοτυπική ταυτότητα, καθιστά αναγκαία τη θεωρητική συζήτηση για το «αντικείμενο» της αναγνώρισης έτσι ώστε να αποφευχθεί στο επίπεδο της πράξης ο κίνδυνος της αναπαραγωγής εθνοτικών διακρίσεων. Σκοπός της εργασίας είναι η συμβολή σε αυτή τη συζήτηση, μέσω παρουσίασης των δυνατοτήτων δυναμικού προσδιορισμού του «αντικειμένου» της αναγνώρισης που μας προσφέρουν οι προσεγγίσεις των Honneth και Stojanov. Αυτές οι προσεγγίσεις δεν εστιάζουν στις «πολιτισμικές διαφορές» του «άλλου» αλλά στην άνευ όρων αντιμετώπισή του ως υποκειμένου με δυναμικό και ικανότητες αυτονομίας. Η αναγνώριση, σε αυτή την περίπτωση, ορίζεται ως σύνολο ηθικο-κοινωνικών προϋποθέσεων που είναι αναγκαίες για την επίτευξη της ατομικής αυτονομίας και αυτοπραγμάτωσης. Περιλαμβάνει τη συναισθηματική φροντίδα (ενσυναίσθηση), τη δικαϊκή αναγνώριση (ηθικό σεβασμό) και την κοινωνική εκτίμηση (αλληλεγγύη). Ειδικότερα, η πολιτισμική-βιογραφική αναγνώριση επικεντρώνεται στη μοναδικότητα του προσώπου και στις δυναμικές σχέσεις του με τον κόσμο, αναγνωρίζοντας τη δυνατότητά του να υπερβεί τα όρια της καταγωγής του. Η εφαρμογή αυτών των θεωρητικών προσεγγίσεων στο σχολείο απαιτεί την προσαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών, με στόχο την ενδυνάμωση των πλουραλιστικών ταυτοτήτων μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.



## Λέξεις-κλειδιά:

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, θεωρίες αναγνώρισης, πολιτισμική-βιογραφική αναγνώριση, πλουραλιστική ταυτότητα

## Εισαγωγή

Πριν από δεκατέσσερα χρόνια περίπου, το 2009, κυκλοφόρησε το βιβλίο του Γερμανού παιδαγωγού Franz Hamburger «Αποχαιρετισμός στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Από την ανάγνωση του βιβλίου προκύπτει ότι κίνητρο του συγγραφέα δεν ήταν η απαξίωση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αλλά η ενίσχυση του ρόλου της στο εκπαιδευτικό τοπίο υπό την προϋπόθεση της υπέρβασης σειράς περιορισμών που χαρακτηρίζουν την, ακόμα και σήμερα ευρέως αποδεκτή, κουλτουραλιστική της εκδοχή. Πρόκειται για μια εκδοχή που στηρίζει την ερμηνεία των παιδαγωγικών προκλήσεων στις μεταναστευτικές κοινωνίες σε στατικού τύπου εννοιολογήσεις των εννοιών του πολιτισμού, των πολιτισμικών διαφορών και της αναγνώρισης της διαφορετικότητας. Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις, ο Hamburger προτείνει την ανάγκη μιας αναστοχαστικής επανασυγκρότησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Hamburger, 2009, σελ. 97–99), με την έννοια

μιας διαδικασίας εσωτερικής αντιπαράθεσης με τις ακούσιες αρνητικές παρενέργειες του λόγου και των πρακτικών της κουλτουραλιστικής προσέγγισης. Ως ενδεικτικό παράδειγμα μιας ακούσιας παρενέργειας αναφέρουμε εδώ την αναπαραγωγή εθνοτικών διακρίσεων μέσω εφαρμογής πρακτικών αναγνώρισης, οι οποίες, ενώ στοχεύουν στην ορατότητα του «άλλου», τελικά τον εγκλωβίζουν σε μια στερεοτυπική ταυτότητα. Κι αυτό συμβαίνει επειδή σε αρκετές περιπτώσεις οι πρακτικές αναγνώρισης έχουν ως αφετηρία μια ουσιοκρατικού τύπου κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών. Προς την κατεύθυνση της αναστοχαστικής επανασυγκρότησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επιθυμεί να συμβάλει και η παρούσα εργασία, εστιάζοντας στην έννοια της αναγνώρισης και ειδικότερα στο ερώτημα αναφορικά με το «αντικείμενο» της αναγνώρισης στο σχολείο μιας μεταναστευτικής κοινωνίας. Αν και το ερώτημα αυτό είναι κεντρικής σημασίας τόσο από θεωρητικής όσο και από πρακτικής άποψης, εντούτοις δεν έχει ακόμη επαρκώς συζητηθεί.

Αρχικά θα περιγράψουμε τους περιορισμούς που χαρακτηρίζουν την πλέον διαδεδομένη σήμερα εκδοχή αναγνώρισης των διαφορών, αυτή της *πολυπολιτισμικής αναγνώρισης*. Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με την παρουσίαση μιας διευρυμένης εννοιολόγησης της αναγνώρισης, έτσι όπως προτείνεται από τον Α. Honneth, και θα αναδείξουμε τη σημασία αυτής της εννοιολόγησης προκειμένου να συνδέσουμε τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με έναν πάγιο στόχο της εκπαίδευσης, αυτόν της στήριξης των μαθητών/μαθητριών προς την κατεύθυνση της αυτονομίας. Περαιτέρω, η έννοια της αναγνώρισης στον Honneth μας δίνει τη δυνατότητα να υπερβούμε τους περιορισμούς της *πολυπολιτισμικής αναγνώρισης* μέσα από την εναλλακτική εκδοχή της *πολιτισμικής-βιογραφικής αναγνώρισης*, όπως την ορίζει ο Stojanov. Σε αυτή την περίπτωση, πρωταρχικό «αντικείμενο» της αναγνώρισης δεν είναι η *διαφορετικότητα* του «άλλου», αλλά η άνευ όρων αντιμετώπισή του ως άτομο που διαθέτει το δυναμικό και τις ικανότητες να αναπτυχθεί ως αυτόνομο υποκείμενο.

### **Η έννοια της πολυπολιτισμικής αναγνώρισης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Κριτικές επισημάνσεις**

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αναπτύχθηκε μέσα σε ένα ρεύμα ευρύτερων κοινωνικο-πολιτισμικών και επιστημολογικών αλλαγών που βρίσκονται σε εξέλιξη από τα τέλη της δεκαετίας του 1960. Ο Α. Reckwitz (2017) αναλύει αυτές τις αλλαγές ως δομικά στοιχεία μιας σταδιακής μετάβασης από την εποχή της οργανωμένης νεωτερικότητας, με πυρήνα την κοινωνική λογική του γενικού, στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, με πυρήνα την κοινωνική λογική της μοναδικότητας. Συγκεκριμένα, η εμφάνιση και σταδιακή ενδυνάμωση της λογικής της μοναδικότητας πραγματώνεται στη βάση μιας σειράς αλλαγών στα πεδία της οικονομίας (πέρασμα από την οικονομία της βιομηχανικής παραγωγής στην οικονομία με άξονες τη γνώση και την κουλτούρα), της κοινωνικής δικαιοσύνης (μετατόπιση από τα μοντέλα της διανεμητικής ισότητας στο μοντέλο της αναγνώρισης των πολιτισμικών ταυτοτήτων) και της αυτο-κατανόησης του υποκειμένου (μετατόπιση από την προσαρμοσμένη σε κοινωνικά βιογραφικά πρότυπα ατομικότητα σε ένα υποκείμενο προσανατολισμένο στην ατομική ανάπτυξη, αυτοβελτίωση και αυτονομία). Σημαντικό ρόλο στα πεδία της κουλτούρας και της αυτοκατανόησης του υποκειμένου διαδραμάτισαν και οι αγώνες των νέων κοινωνικών κινημάτων των δεκαετιών του 1960 και 1970 (π.χ. φεμινιστικό, αντιρατσιστικό, αναπηρικό, μεταναστευτικό), με κεντρικό αίτημα αυτό της αναγνώρισης της διαφορετικότητας. Στη βάση

αυτού του αιτήματος βρίσκεται η θέση ότι οι κοινωνικές ανισότητες δεν μπορούν πλέον να εκφραστούν με όρους οικονομικής εκμετάλλευσης αλλά με όρους άσκησης εξουσίας, υποτίμησης και στιγματισμού της διαφορετικότητας των ταυτοτήτων μιας σειράς κοινωνικών ομάδων. Καθώς οι ανισότητες δεν εντοπίζονται στο οικονομικό πεδίο (οικονομική εκμετάλλευση), αλλά στο πεδίο της κουλτούρας και των κοινωνικών σχέσεων (υποτίμηση ταυτοτήτων), αμφισβητείται η ισχύς του διανεμητικού μοντέλου κοινωνικής δικαιοσύνης. Θεωρείται ότι αυτό δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει το κεντρικό πλέον ζητούμενο κοινωνικής δικαιοσύνης που δεν είναι άλλο από αυτό της αναγνώρισης της διαφορετικότητας των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Το στάτους του διανεμητικού μοντέλου δικαιοσύνης αμφισβητήθηκε και στο επίπεδο θεωρητικών αντιπαραθέσεων γύρω από το ερώτημα σχετικά με το «πώς» μπορούν να οριστούν και πρακτικά να εφαρμοστούν αρχές και κριτήρια δικαιοσύνης, έτσι ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κοινωνικών ομάδων με διαφορετικούς τρόπους ζωής. Σε κάθε περίπτωση, οι κινηματικές και θεωρητικές διεκδικήσεις για την εφαρμογή ενός μοντέλου μη εξισωτικής δικαιοσύνης, με πυρήνα την έννοια της αναγνώρισης, όπως και η διαρκώς αυξανόμενη σημασία της κουλτούρας [cultural turn] στα πεδία της πολιτικής, της οικονομίας και της επιστήμης (π.χ. διάχυση και επικράτηση εννοιών όπως αυτών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, των πολιτισμικών διαφορών, της υπόθεσης της διαφοράς), διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο, έτσι ώστε να αναπτυχθεί και στον χώρο της Παιδαγωγικής ένα ζωηρό ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων στο πολυπολιτισμικό σχολείο ως ζήτημα αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Με την υιοθέτηση του αιτήματος της αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών στο πεδίο της Παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης έγιναν, όμως, άκριτα αποδεκτές και οι εννοιολογήσεις της «αναγνώρισης» και των «πολιτισμικών διαφορών». Συγκεκριμένα, πρόκειται για εννοιολογήσεις που προέρχονται από το πεδίο του Κοινοτισμού και στις οποίες έχει ασκηθεί έντονη κριτική, όπως θα αναφέρουμε και στη συνέχεια.

Ο Κοινοτισμός εστιάζει σε δύο ζητήματα τα οποία έχουν μεγάλη σημασία και για την εκπαίδευση: (α) στις κοινωνικές προϋποθέσεις συγκρότησης προσωπικής ταυτότητας και (β) στους όρους επίτευξης κοινωνικής αλληλεγγύης (Γκόβαρης, 2011). Ασκώντας κριτική ενάντια στον ατομικισμό και στα φαινόμενα της αποξένωσης και του ακραίου ανταγωνισμού στις φιλελεύθερες δημοκρατίες, ο Κοινοτισμός στηρίζει την ιδέα των πολιτισμικά ομοιογενών και συμπαγών κοινοτήτων ως πυλώνων συγκρότησης του κοινωνικού κόσμου και, κατά συνέπεια, ως αποδεκτών και φορέων δικαιωμάτων για την προστασία των ιδιαίτερων τρόπων ζωής που αναπτύσσονται στο εσωτερικό τους. Οι δεσμοί του ατόμου με την κοινότητα καταγωγής ορίζονται ως η πλέον θεμελιώδης προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ταυτότητάς του, καθώς και για την επίτευξη της προσωπικής του ελευθερίας. Έχοντας, λοιπόν, ως βασική θέση τον οντολογικό χαρακτήρα της σχέσης μεταξύ κοινότητας και προσωπικής ταυτότητας, οι εκπρόσωποι του Κοινοτισμού (π.χ. Taylor) υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα συνταγματικής αναγνώρισης των συλλογικών (κοινοτικών) ταυτοτήτων. Στην αντίληψη του Κοινοτισμού κάθε πολιτισμική κοινότητα υφίσταται ως συλλογικό υποκείμενο, με ουσιοκρατικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, και εξιδανικεύεται ως τοπίο κοινωνικών σχέσεων εντός του οποίου ικανοποιούνται πλήρως οι ανάγκες των μελών της. Αναγνώριση σημαίνει σε αυτή την περίπτωση αποκλειστικά αναγνώριση των δεσμών του ατόμου με τον διαφορετικό τρόπο ζωής (κουλτούρα) της κοινότητάς του, επειδή ακριβώς αυτοί οι

δεσμοί συνιστούν την πιο βασική διάσταση της προσωπικής του ταυτότητας. Με άλλα λόγια, μόνο μέσα από την αναγνώριση της διαφορετικότητας της κουλτούρας της κάθε ιδιαίτερης ομάδας είναι εφικτή η αναγνώριση του κάθε μέλους της ομάδας ως προσώπου.

Η βασική κριτική στην προσέγγιση του Κοινοτισμού εστιάζει στη στατική εννοιολόγηση της ταυτότητας, επισημαίνοντας τα εξής: οι ταυτότητες, προσωπικές ή συλλογικές, τελούν υπό διαρκή διαπραγμάτευση και οι διαφορές που τις χαρακτηρίζουν αναδεικνύονται και αναθεωρούνται, αποκτούν κοινωνική σημασία και ατομικό νόημα στο σύνθετο, από πλευράς σχέσεων εξουσίας, και δυναμικό πεδίο των διομαδικών σχέσεων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Αν στο σχολείο δεν λάβουμε υπόψη μας αυτή τη δυναμική διάσταση, τότε αποκόπτουμε την παιδαγωγική ματιά από τη σημαντική για κάθε υποκείμενο διαδικασία υποκειμενικής νοηματοδότησης των πολιτισμικών διαφορών. Μόνο μέσω αυτής της διαδικασίας νοηματοδότησης το υποκείμενο προωθεί ενεργά την ανάπτυξη του ίδιου του εαυτού του και των σχέσεών του με τον περιβάλλοντα κόσμο (Γκόβαρης, 2013). Σε κάθε περίπτωση, η αναγνώριση στατικά νοούμενων πολιτισμικών διαφορών και ταυτοτήτων δεν θα οδηγήσει στη χειραφέτηση αλλά στην περαιτέρω εδραίωση της κοινωνικής διάκρισης και της κοινωνικής περιχαράκωσης των μειονοτικών ομάδων. Αυτές είναι ακριβώς οι ακούσιες αρνητικές παρενέργειες, στις οποίες έχει οδηγήσει η υιοθέτηση μιας κοινοτιστικού, ή αλλιώς *πολυπολιτισμικού*, χαρακτήρα αναγνώρισης της διαφορετικότητας. Το ερώτημα που προκύπτει εδώ είναι το εξής: πώς θα μπορούσε να οριστεί το «αντικείμενο» της αναγνώρισης έτσι ώστε να αποφύγουμε τα παραπάνω αδιέξοδα; Ο ορισμός όμως του «αντικειμένου» της αναγνώρισης συνδέεται άμεσα και με το ερώτημα αναφορικά με το εννοιολογικό εύρος που αποδίδουμε στην έννοια της αναγνώρισης. Με αυτά τα ζητήματα και ερωτήματα θα ασχοληθούμε στη συνέχεια.

## Η διευρυμένη έννοια της αναγνώρισης στον Honneth

### – Οι ηθικο-κοινωνικές προϋποθέσεις της αυτονομίας του υποκειμένου

Για τη συζήτηση αναφορικά με το «πώς» της χρήσης της έννοιας «αναγνώριση» στο πεδίο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και την αναζήτηση εναλλακτικών ως προς την εκδοχή της *πολυπολιτισμικής αναγνώρισης* είναι σημαντικό αρχικά να λάβουμε υπόψη μας το εννοιολογικό εύρος αυτής της έννοιας (Honneth, 2003, 2018). Καθώς μια διεξοδική αναφορά στην προσέγγιση του Honneth δεν είναι εδώ εφικτή, θα αρκεστούμε σε κάποιες κριτικές του επισημάνσεις, οι οποίες φωτίζουν από μια ιδιαίτερη οπτική τους περιορισμούς της *πολυπολιτισμικής αναγνώρισης*.

Σύμφωνα με τον Honneth (2003), για δύο κυρίως λόγους είναι προβληματικό να δεσμεύεται η χρήση της έννοιας «αναγνώριση» αποκλειστικά και μόνο για αιτήματα που διατυπώνονται εκ μέρους κινημάτων ταυτότητας: (α) επειδή υπεργενικεύεται και πριμοδοτείται μιντιακά μονομερώς η εμπειρική πραγματικότητα των πολιτισμικών μειονοτήτων στις Η.Π.Α ως παγκόσμια κοινωνική πραγματικότητα και (β) επειδή συσκοτίζονται διαγνώσεις αναφορικά με τις διαρκώς αυξανόμενες οικονομικές ανισότητες, με αποτέλεσμα να αγνοείται ή να υποτιμάται η δυσφορία και ο πόνος που αυτές προκαλούν σε πολυάριθμες κοινωνικές ομάδες (π.χ. μακροχρόνια άνεργοι, μονογονεϊκές οικογένειες). Συγκεκριμένα, ο Honneth (2003, σελ. 157) αναφέρει:



Η έννοια της αναγνώρισης είναι σήμερα κεντρικής σημασίας όχι επειδή εκφράζει τους σκοπούς ενός συγκεκριμένου τύπου κοινωνικών κινημάτων, αλλά επειδή έχει αποδειχθεί συνολικά ως η πλέον ενδεδειγμένη κατηγορία ανάλυσης των εμπειριών κοινωνικής αδικίας. Δεν είναι ένα μοναδικό και συγκεκριμένο αίτημα, για παράδειγμα αυτό των επίκαιρα καταπιεσμένων συλλογικοτήτων, είτε αυτό χαρακτηρίζεται ως «διαφορά» είτε ως «πολιτισμική αναγνώριση»

το οποίο θα πρέπει να αιτιολογεί σήμερα τον προσανατολισμό προς έναν κανονιστικό προσδιορισμό της Θεωρίας της Αναγνώρισης. Και συνεχίζει:

Αντίθετα, αυτό που δίνει σήμερα αφορμή για μια τέτοια θεμελιώδη αναθεώρηση είναι τα ερευνητικά αποτελέσματα που έχουμε στη διάθεσή μας σχετικά με τις ηθικές πηγές που τροφοδοτούν την εμπειρία της κοινωνικής δυσφορίας στην κοινωνία: Μελέτες για την προλεταριακή αντίσταση, μελέτες για τη σημασία της τραυματισμένης αυτοεκτίμησης στους αποικιοκρατούμενους λαούς, ο κεντρικός ρόλος της περιφρόνησης στο πλαίσιο των γυναικείων εμπειριών καταπίεσης. Όλες δείχνουν προς την ίδια κατεύθυνση της ανάγκης προσαρμογής της ορολογίας της αναγνώρισης: αυτό που θεωρείται άδικο από όσους πλήττονται από την κοινωνική πραγματικότητα, σύμφωνα με τις γνώσεις που έχουμε σήμερα στη διάθεσή μας, είναι θεσμικές ρυθμίσεις ή διατάξεις από τις οποίες πρέπει να δουν να παραβιάζονται οι ίδιοι στις διεκδικήσεις τους για κοινωνική αναγνώριση, τις οποίες θεωρούν δικαιολογημένες (Honneth, 2003, σελ. 158).

Όλα τα κοινωνικά κινήματα και όλοι οι κοινωνικοί αγώνες μοιράζονται ως κοινό παρονομαστή συγκεκριμένες ηθικές πηγές από τις οποίες προέρχονται οι εμπειρίες κοινωνικής δυσφορίας: τα υποκείμενα βιώνουν και αξιολογούν θεσμικές διαδικασίες ως κοινωνικά άδικες «όταν θεωρούν ότι αυτές παραγνωρίζουν και υποτιμούν διαστάσεις της προσωπικότητά τους για τις οποίες πιστεύουν ότι έχουν ένα δικαίωμα αναγνώρισης» (Honneth, 2003, σελ. 158). Είναι ιδιαίτερα σημαντική η επιχειρηματολογία και η εστίαση του Honneth στο σύνολο των κοινωνικών αγώνων για την κατανόηση του εννοιολογικού εύρους της αναγνώρισης.

Για την Παιδαγωγική και ειδικότερα για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι επίσης σημαντικό ότι ο Honneth ορίζει τη διευρυμένη έννοια της αναγνώρισης ως σύνολο ηθικοκοινωνικών προϋποθέσεων για την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης, στο επίκεντρο της οποίας τοποθετεί την ατομική αυτονομία και αυτοπραγμάτωση. Οι κοινωνίες συνιστούν, από την οπτική των μελών τους, νόμιμα πλαίσια ευταξίας στον βαθμό που είναι σε θέση να διασφαλίσουν θεσμικά εκείνη την ποιότητα σχέσεων διύποκειμενικής αναγνώρισης, η οποία απαιτείται για τη συγκρότηση μιας ακέραιης ταυτότητας του ατόμου (Honneth, 2003, σελ. 210). Η μετατόπιση του «αντικειμένου» της αναγνώρισης από τις «πολιτισμικές διαφορές» των ομάδων στην «αυτονομία» του υποκειμένου μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, καθώς έτσι επανέρχεται στη συζήτηση μια κεντρική έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής. Πρόκειται, αναμφίβολα, για έναν σημαντικό παιδαγωγικό στόχο που δυστυχώς επισκιάστηκε από τον ισχυρό προσανατολισμό στις πολιτισμικές διαφορές. Η έννοια της αυτονομίας έχει τις ρίζες της στην κριτική που διατύπωσε ο Διαφωτισμός ενάντια σε σχέσεις εξουσίας που απαιτούσαν την υποταγή του ατόμου, καθιστώντας έτσι ανέφικτη κάθε προσπάθειά του για χειραφέτηση. Στην Κριτική Θεωρία (Κριτική Σχολή της Φρανκφούρτης), η έννοια του αυτόνομου υποκειμένου συνδέεται με

περιεχόμενα όπως αυτά της αυτοδιάθεσης και του αυτοκαθορισμού του βίου στη βάση της κριτικής αντιπαράθεσης με κοινωνικές νόρμες και αξίες. Με αυτή την έννοια η αυτονομία δεν έχει καμιά σχέση με ανεξαρτησία του ατόμου από κάθε είδους κοινωνικές σχέσεις και κοινωνικούς δεσμούς. Τουναντίον, από την οπτική της Κριτικής Θεωρίας, η συγκρότηση της αυτονομίας του υποκειμένου είναι αναπόσπαστο στοιχείο της συγκρότησής του ως κοινωνικό υποκείμενο, καθώς προϋποθέτει την ατομική συνείδηση της εξάρτησης από τον «άλλο» (Borst, 2009). Ο Honneth αναφέρει ως προς αυτό: «Μόνο το πρόσωπο που μπορεί να γνωρίζει ότι αναγνωρίζεται από τους άλλους με έναν ορισμένο τρόπο είναι σε θέση να σχετίζεται με τον εαυτό του τόσο ορθολογικά ώστε να μπορεί να αποκαλείται “ελεύθερο” με την πλήρη έννοια της λέξης» (Honneth, 2003, σελ. 326). Στο ερώτημα αναφορικά με το «ποιας μορφής» κοινωνικές σχέσεις στηρίζουν το άτομο στην οικοδόμηση βιωμάτων, τα οποία έχει ανάγκη προκειμένου να αναπτυχθεί ως αυτόνομο υποκείμενο, ο Honneth περιγράφει τις ακόλουθες τρεις μορφές αναγνώρισης ως θεμελιώδεις προϋποθέσεις ηθικοκοινωνικής στήριξης του ατόμου στην πορεία του προς την αυτονομία:

(Α) Συναισθηματική φροντίδα (ενσυναίσθηση): Αυτή η μορφή αναγνώρισης συνιστά θεμελιώδη συνθήκη για να βιώσει το αναπτυσσόμενο άτομο τις ανάγκες και τις επιθυμίες του ως βασικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του. Η έλλειψη βιωμάτων αναγνώρισης αυτής της μορφής μπορεί να έχει ως συνέπειες για το άτομο την πρόκληση συναισθημάτων φόβου, ανασφάλειας, παραμέλησης και απαξίωσης.

(Β) Δικαιϊκή αναγνώριση (ηθικός σεβασμός): Η αναγνώριση εδώ αφορά στην ικανότητα ηθικής κρίσης του κάθε ατόμου. Αφορά, με άλλα λόγια, στην ικανότητα ενός προσώπου να διαμορφώνει και να κατέχει μια δική του οπτική, να έχει προθέσεις, να επιλέγει αξίες, να διατυπώνει υποθέσεις και να λαμβάνει αποφάσεις. Όταν το σχολείο ενδιαφέρεται και μεριμνά έμπρακτα για την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών, τότε ανταποκρίνεται στη νόρμα του σεβασμού καθώς αποδέχεται όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές/τις μαθήτριες ως υποκείμενα που είναι ικανά να συμμετάσχουν με επιχειρήματα στο μάθημα και στα ζητήματα της σχολικής ζωής, εκφράζοντας έτσι τις εμπειρίες τους και την κρίση τους (Stojanov, 2015). Αυτή η μορφή αναγνώρισης συνιστά προϋπόθεση για να αναπτύξει το άτομο κίνητρα και ικανότητες συμμετοχής σε διαλόγους, να υπερβεί τα όρια της μερικότητας της κουλτούρας καταγωγής του και να διαμορφώσει έναν οικουμενικό εαυτό (Stojanov, 2011, σελ. 41).

(Γ) Κοινωνική εκτίμηση (αλληλεγγύη). Η κοινωνική εκτίμηση έχει ως αντικείμενο τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των ατόμων. Τα βιώματα κοινωνικής εκτίμησης συνιστούν για το άτομο μια σημαντική συνθήκη ανάπτυξης του δυναμικού των ικανοτήτων του, στη βάση των οποίων θα μπορέσει να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο και να καταστεί έτσι ένα πλήρες μέλος αυτού (Stojanov, 2011, σελ. 99). Μόνο υπό την προϋπόθεση αναγνώρισης του δυναμικού των ιδιαίτερων ικανοτήτων του μπορεί το άτομο να αναπτύξει πραγματικά τις ικανότητές του, να οικοδομήσει, με άλλα λόγια, μια θετική αυτοεκτίμηση. Αυτή τη μορφή αναγνώρισης διευρύνει ο Κ. Stojanov με την προσθήκη της έννοιας «πολιτισμική-βιογραφική αναγνώριση».

Από τα παραπάνω προκύπτει το ερώτημα αν η διευρυμένη εννοιολόγηση της αναγνώρισης στον Honneth, όπως και στον Stojanov, καθώς και η διαφορετική εκδοχή του «αντικειμένου» της έχουν ενταχθεί και με ποιον τρόπο στον παιδαγωγικό λόγο. Για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα θα λάβουμε υπόψη μας τη σχετική ανάλυση της Balzer (2022). Σύμφωνα με την Balzer, η έννοια της αναγνώρισης είναι εξαιρετικά

απαιτητική ως προς τον ορισμό της εξαιτίας του γεγονότος πραγμάτωσής της ως σχέση μεταξύ τριών σημείων: (α) κάποιος/κάποια επιδοκιμάζεται από (β) κάποιον άλλον/κάποια άλλη, λόγω κάποιου γνωρίσματος του και (γ) έτσι τοποθετείται σε μια σχέση με κάποιον άλλον/κάποια άλλη. Αυτή η τριαδική δομή της αναγνώρισης, συνεχίζει η Balzer, δεν συνεπάγεται μόνο το γεγονός ότι η αναγνώριση λειτουργεί/επιτελείται πάντα εντός του ορίζοντα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης πραγμάτων, αλλά και το γεγονός ότι (και) στα παιδαγωγικά αξιώματα αναγνώρισης ορίζονται εξ αρχής το «πότε» και «ως ποιος» ή «ως τι» οφείλει να τύχει αναγνώρισης ο «άλλος». Ως προς το σημείο ορισμού του «αντικείμενου» της αναγνώρισης καταγράφονται διαφωνίες στο χώρο της Παιδαγωγικής. Η ίδια διαφοροποιεί μεταξύ τριών γραμμών λόγου περί αναγνώρισης: (α) αναγνώριση της διαφορετικότητας (Διαπολιτισμική Εκπαίδευση), (β) αναγνώριση της ποικιλομορφίας (Παιδαγωγική της Ποικιλομορφίας) και (γ) αναγνώριση της ετερογένειας (Παιδαγωγική της Ετερογένειας). Οι εν λόγω γραμμές λόγου διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο αναφέρονται στη διαφορετικότητα ως «αντικείμενο» της αναγνώρισης, μοιράζονται όμως από κοινού το εξής: ορίζουν τη διαφορετικότητα ως το πρωταρχικό σημείο αναφοράς της παιδαγωγικής αναγνώρισης. Η έννοια της ισότητας δεν αποσιωπάται, αλλά υπάγεται σε αυτή της διαφορετικότητας. Ως εναλλακτική σε αυτές τις τρεις γραμμές λόγου αναφέρει η Balzer την περίπτωση την εννοιολόγηση της αναγνώρισης στο έργο του Stojanov (Γκόβαρης, 2011). Σε αυτή την προσέγγιση θα αναφερθούμε στην τελευταία ενότητα του κειμένου και θα την υποστηρίξουμε ως την πλέον ενδεδειγμένη δυνατότητα απεγκλωβισμού της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από τους περιορισμούς της *πολυπολιτισμικής αναγνώρισης*.

Στην πρώτη γραμμή λόγου, το «αντικείμενο» της αναγνώρισης αφορά αποκλειστικά τη διαφορετικότητα μεταναστευτικών και κοινωνικά ευάλωτων ομάδων. Η ανάδειξη και η εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών αυτών των ομάδων θεωρείται ως η πλέον ουσιαστική προϋπόθεση ενδυνάμωσης και ισότιμης συμμετοχής των ομάδων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικές πρακτικές οφείλουν να έχουν ως αφετηρία και ως στόχο τη θετική και ευαίσθητη αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφορών αυτών των ομάδων. Από την οπτική αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές και οι μαθήτριες γίνονται αντιληπτοί/αντιληπτές περισσότερο ως παθητικοί φορείς των πολιτισμικών διαφορών των ομάδων τους και λιγότερο ως υποκείμενα που, ακριβώς επειδή βρίσκονται σε μια διαδικασία προσωπικής και ανοικτής προς το μέλλον ανάπτυξης, έχουν ανάγκη στήριξης έτσι ώστε να νοηματοδοτήσουν υποκειμενικά τις εν λόγω διαφορές. Με άλλα λόγια, αυτή η γραμμή λόγου ενσωματώνει μια στατική αντίληψη και σε ό,τι αφορά τις σχέσεις μεταξύ ατόμου και κουλτούρας αλλά και σε ό,τι αφορά την πολυπολιτισμική συνθήκη. Το «τι» ακριβώς δεν λαμβάνει υπόψη αυτή η γραμμή λόγου, μπορούμε να το σκιαγραφήσουμε λαμβάνοντας υπόψη τη θέση του Habermas για τη δυναμική διάσταση των σχέσεων μεταξύ υποκειμένου και κουλτούρας. Ο Habermas (1999) στηρίζει μια δυναμική έννοια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, με την έννοια της σύνθεσης των θέσεων (α) περί ισότιμης συνύπαρξης όλων των ιδιαίτερων τρόπων ζωής με (β) αυτή της διασφάλισης του δικαιώματος σε κάθε υποκείμενο να μπορεί να επιλέξει χωρίς περιορισμούς μεταξύ της διατήρησης, της μετεξέλιξης ή ακόμα και της ολοκληρωτικής απόρριψης της πολιτισμικής του κληρονομιάς. Συγκεκριμένα, γράφει: Ζω σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία σημαίνει ότι έχω τη δυνατότητα να αντιπαρεταθώ και να μετασχηματίσω την κουλτούρα της προέλευσής μου ή και ακόμα να απομακρυνθώ από αυτή. Αν, λοιπόν, η συγκρότηση και η προάσπιση της αυτονομί-

ας του υποκειμένου συνιστά κεντρικό ζητούμενο μιας δημοκρατικής πολυπολιτισμικής συνθήκης, τότε οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας ότι αυτό το ζητούμενο έχει ιδιαίτερα σημαντικές επιπτώσεις για τη θεωρητική επεξεργασία της έννοιας της αναγνώρισης, έτσι ώστε αυτή να μην αποσιωπά αλλά να ανταποκρίνεται στον δυναμικό χαρακτήρα των σχέσεων μεταξύ υποκειμένου και κουλτούρας. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, σε αυτή τη θεωρητική ανάγκη απαντά η προσέγγιση του Stojanov.

Στη δεύτερη γραμμή λόγου το «αντικείμενο» της αναγνώρισης διευρύνεται, καθώς σημείο αναφοράς δεν είναι οι μεταναστευτικές και κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και οι πολιτισμικές τους διαφορές, αλλά η *διαφορετικότητα* ως σύνολο που εμπεριέχει την κάθε ατομική «διαφορά», η οποία και χαρακτηρίζει τη μη συγκρίσιμη μοναδικότητα του κάθε υποκειμένου. Σε αυτή την αντίληψη για τη «διαφορετικότητα» στηρίζεται η *Παιδαγωγική της Ποικιλομορφίας*, η οποία ορίζει την κάθε ατομική διαφορά ως αντικείμενο της αναγνώρισης. Στη λογική αυτής της προσέγγισης, η παιδαγωγική πράξη οφείλει να αναγνωρίσει χωρίς ιεραρχήσεις, δηλαδή ισότιμα, τις ατομικές διαφορές παιδιών και εφήβων, π.χ. ως προς τα προσωπικά τους γνωρίσματα, τις ικανότητες ή τις επιδόσεις τους. Το σημείο που για την Balzer χρήζει εδώ ιδιαίτερης προσοχής στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι το εξής: με τον παραλληλισμό μεταξύ της «διαφορετικότητας» και της «μοναδικότητας» δημιουργείται η εντύπωση ότι «η ατομική διαφορετικότητα» συνιστά μια πραγματικότητα, ένα «οντολογικό» φαινόμενο που προηγείται της παιδαγωγικής πρακτικής. Η υιοθέτηση μιας τέτοιας προσέγγισης και κατανόησης της «μοναδικότητας» στην παιδαγωγική πράξη εμπεριέχει τον κίνδυνο μιας στερεοτυπικής αντιμετώπισης των ατομικών διαφορών, όπως επίσης και αυτόν της συσκότιση της σημαντικής επίδρασης των θεσμοθετημένων νορμών αναγνώρισης στο σχολείο (π.χ. νόρμα της ατομικής επίδοσης) στην κατασκευή, ανάδειξη, αξιολόγηση και ιεράρχηση των ατομικών διαφορών (Γκόβαρης & Μαρκαντώνη, 2020). Έχοντας υπόψη της αυτούς τους κινδύνους, η Prengel (2005) επισημαίνει την ανάγκη να λάβουμε υπόψη μας τα ακόλουθα στοιχεία ως τα πλέον σημαντικά και χαρακτηριστικά των «διαφορών»:

(α) **Ανάπτυξη:** Οι διαφορές είναι δυναμικές και επειδή δεν μπορεί να διαγνωσθούν ως προς τη μελλοντική τους ανάπτυξη, η παιδαγωγική πράξη οφείλει να χαρακτηρίζεται από ανοιχτότητα ως προς τις δυνητικά μελλοντικές τους αλλαγές. Ένα παράδειγμα μας περιγράφει η Carle (2005), αναφερόμενη στις σχολικές επιδόσεις: το επίπεδο της σχολικής επίδοσης –ως νόρμα που κατασκευάζει διαφορετικούς μαθητές διαφορετικές μαθήτριες–

δεν συνιστά διαχρονικό γνώρισμα ενός μαθητή/μιας μαθήτριας, καθώς τους χαρακτηρίζει μόνο σε μια συγκεκριμένη στιγμή. Δεν είμαστε ανήμποροι μπροστά στις διαφορές επιδόσεων, αλλά μπορούμε να τις επηρεάσουμε. Οι ικανότητες ενός παιδιού δεν είναι στατικά μεγέθη, αλλά αναπτύσσονται κατά τη γνωριμία με τον κόσμο (Carle, 2005: 66).

Η Carle καταλήγει στην ακόλουθη πρόταση: να αντιμετωπίσουμε τις διαφορές των σχολικών επιδόσεων όχι ως πρόβλημα, αλλά ως διδακτική πρόκληση, προσφέροντας στους μαθητές και στις μαθήτριες περιβάλλοντα μάθησης που θα τους στηρίξουν στην ανάπτυξή τους.

(β) **Μη προσδιορισιμότητα:** Το στοιχείο αυτό αφορά στο γεγονός ότι οι διαφορές εμπεριέχουν χαρακτηριστικά τα οποία δεν μπορούν να διευκρινισθούν πλήρως στη βάση ενός τελικού ορισμού. Από την πραγματικότητα ενός «αδιευκρίνιστου υπό-

λοιπου» των διαφορών προκύπτει ότι κάθε προσπάθεια κατανόησής τους είναι και σχετική και ατελής. Κατά συνέπεια, η παιδαγωγική αντιμετώπιση των διαφορών οφείλει να είναι ανοιχτή ως προς τα εγγενή γνωρίσματά τους, όπως αυτά του απρόβλεπτου, του αυθόρμητου καθώς και της αυθεντικότητας που χαρακτηρίζουν τις πράξεις των παιδιών.

Θεωρούμε ότι ο δυναμικός χαρακτήρας της *διαφορετικότητας*, έτσι όπως περιγράφηκε παραπάνω οφείλει να ληφθεί υπόψη ως κεντρικό σημείο αναφοράς για τον επαναπροσδιορισμό του «αντικείμενου» της αναγνώρισης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο αποδίδει, όπως θα δούμε, ιδιαίτερη σημασία η θεωρητική πρόταση του Stojanov.

Η τρίτη γραμμή λόγου για την αναγνώριση, η *Παιδαγωγική της Ετερογένειας*, μπορεί να περιγραφεί ως θεωρητική προέκταση της προηγούμενης περίπτωσης με την προσθήκη όμως μιας νέας κατεύθυνσης. Η ατομική διαφορετικότητα, η οποία ορίζεται κι εδώ ως το αντικείμενο της αναγνώρισης στο παιδαγωγικό πλαίσιο, εξειδικεύεται με την έννοια των διαφορών ως προς τις μαθησιακές προδιαθέσεις. Η έννοια της ετερογένειας συμπεριλαμβάνει διαστάσεις όπως αυτές των γνωστικών ικανοτήτων, των μαθησιακών στάσεων, των κινήτρων, του δυναμικού, των συναισθηματικών χαρακτηριστικών κ.λπ. Αυτές οι διαφορές ως προς μια σειρά χαρακτηριστικών που επηρεάζουν τη μάθηση πρέπει να λαμβάνονται υπόψη έτσι ώστε να υποστηρίζονται αποτελεσματικά οι μαθησιακές διαδικασίες. Οι διαφορές δεν ορίζονται, όπως στην προηγούμενη περίπτωση, ως μη συγκρίσιμες και ως μη διαγνώσιμες, αλλά ως προσωπικά γνωρίσματα, τα οποία πρέπει μέσω διάγνωσης να ληφθούν υπόψη για την οργάνωση της διδασκαλίας.

Και στις τρεις γραμμές λόγου έχει ασκηθεί ισχυρή κριτική κυρίως από την οπτική του Μεταδομισμού. Η κριτική αφορά κυρίως στο γεγονός ότι οι πρακτικές αναγνώρισης, π.χ. στο σχολείο, συνιστούν πρακτικές διάκρισης, ταυτοποίησης και επανασυσιοκρατικοποίησης της διαφορετικότητας και εντέλει, άσκησης εξουσίας πάνω στους φορείς της (Balzer, 2022, σελ. 86· Riede, 2023). Από την οπτική του Μεταδομισμού, οι πρακτικές αναγνώρισης εξετάζονται ως πρακτικές κατασκευής της διαφορετικότητας και υποκειμενικοποίησης των μαθητών/μαθητριών ως εκπροσώπων μιας εθνοτικής ομάδας (Γκόβαρης & Μαρκαντώνη, 2020). Ενδεικτικά θα αναφέρουμε το ακόλουθο παράδειγμα. Η Rose, σε έρευνά της σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης σχολικών εργασιών σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη, αναλύει πώς η απεύθυνση ενός εκπαιδευτικού «για έναν αλλοδαπό καθόλου άσχημα», την ώρα της διδασκαλίας, δεν αφορά μόνο στο «τι» μπορεί ο συγκεκριμένος μαθητής στο εξεταζόμενο μάθημα, αλλά παράγει και το «πώς» της αναγνωρισιμότητάς του σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης (Rose, 2015, σελ. 202–204). Η επιτελεστική κατασκευή της διαφοράς «γνηνής»/«αλλοδαπός» παράγει ως αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, την υποκειμενικοποίηση του συγκεκριμένου μαθητή όχι ως προσώπου αλλά ως μέλους μιας ομάδας «αλλοδαπών», εγγράφοντας στα μέλη αυτής της ομάδας συγκεκριμένα γνωρίσματα ως προς το «τι» μπορούν να καταφέρουν στο σχολείο. Η διαφοροποίηση και ταυτοποίηση του συγκεκριμένου μαθητή ως «αλλοδαπού» μπορεί να δημιουργήσει μια δυσμενή συνθήκη συνύπαρξης με τους συμμαθητές του, καθώς τον κατασκευάζει και τον περιχαράκνει ως «διαφορετικό». Αυτό το παράδειγμα φανερώνει ότι η αναγνώριση μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά σε συγκεκριμένα πλαίσια. Την αρνητική λειτουργία της αναγνώρισης διαπιστώνουν και οι *Κριτικές Σπουδές της Διαφορετικότητας* [Critical Diversity Studies] σε περιπτώσεις θεσμικών πολιτικών προάσπισης της *διαφορετικότητας*, με την έννοια

ότι οι πρακτικές που εφαρμόζουν, περισσότερο συσκοτίζουν παρά αποκαλύπτουν και αντιμάχονται υφιστάμενες δομικές διακρίσεις και δομικά αίτια του στιγματισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού (Riede, 2023). Μπορούμε, με βάση αυτή την αρνητική διάσταση πρακτικών αναγνώρισης, να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι η αναγνώριση της διαφορετικότητας ως παιδαγωγική αρχή είναι ακατάλληλη; Προφανώς και όχι, καθώς και η μη αναγνώριση της διαφορετικότητας είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσει στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Auernheimer, 2016). Πώς θα μπορούσαμε όμως να αποσοβήσουμε τον υπαρκτό κίνδυνο της παραγωγής αρνητικών αποτελεσμάτων (π.χ. διάκριση αντί για συμπερίληψη) εφαρμόζοντας πρακτικές αναγνώρισης στο σχολείο; Σε μια ικανοποιητική λύση του προβλήματος μπορούμε να οδηγηθούμε μέσα από τον επαναπροσδιορισμό του «αντικείμενου» της αναγνώρισης. Η πρόταση του Stojanov θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση (Stojanov, 2006, σελ. 2011, βλ. επίσης Γκόβαρης, 2013). Η Balzer τοποθετεί την προσέγγιση του Stojanov ακριβώς στον αντίποδα των προηγούμενων τριών γραμμών λόγου, καθώς αυτή ορίζει την ισότητα και όχι τη διαφορετικότητα ως αντικείμενο της αναγνώρισης. Συγκεκριμένα, ασκώντας κριτική στην πολυπολιτισμική εκδοχή αναγνώρισης αναπτύσσει από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας [Bildungstheorie] την εκδοχή της *πολιτισμικό-βιογραφικής αναγνώρισης* (Stojanov, 2006). Σε αυτή την εκδοχή θα εστιάσουμε στη συνέχεια.

### Η αυτοπραγμάτωση ως «αντικείμενο» της πολιτισμικής-βιογραφικής αναγνώρισης στον Stojanov

Αρχικά είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ο Stojanov ανακατασκευάζει τη Θεωρία της Αναγνώρισης του Honneth ως Θεωρία Παιδείας [Bildungstheorie], με σκοπό να προσδιορίσει κανονιστικά τις διυποκειμενικές προϋποθέσεις συγκρότησης του υποκειμένου ως αυτόνομο υποκείμενο (Stojanov, 2006). Κεντρική του θέση είναι ότι η μορφωτική διαδικασία του ατόμου πραγματώνεται διυποκειμενικά ως διαλεκτική διαδικασία συγκρότησης *συνείδησης* για τον *εαυτό*, μέσω *ανοίγματος* του *εαυτού* προς τον *κόσμο*. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια διυποκειμενικά δομημένη διαδικασία ποιοτικού μετασχηματισμού των σχέσεων ενός ατόμου με τον *εαυτό* του και τον *κόσμο* (Stojanov, 2006, σελ. 115). Ο Stojanov γράφει:

Αυτή η διαδικασία αυτο-μετασχηματισμού του ατόμου στο πλαίσιο των σχέσεων του με τον κόσμο μπορεί να περιγραφεί ως συγκρότηση του υποκειμένου. Η υποκειμενικότητα είναι μια δημιουργική αυτο-αναφορά που παράγει νέα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ταυτόχρονα πρέπει να κατανοηθεί ως μια ενεργητική αναφορά και σχέση με τον κόσμο, κατά την οποία υπερβαίνονται τα όρια και οι υπαρκτοί περιορισμοί του εκάστοτε ιδιαίτερου περιβάλλοντος και έτσι επιβεβαιώνεται η ατομική ελευθερία. (Stojanov, 2006, σελ. 117).

Η διυποκειμενικά διαμεσολαβημένη πρόσβαση στον κόσμο ορίζεται από τον Stojanov ως τόπος εντός του οποίου η μορφωτική ικανότητα του ατόμου συγκροτείται και πραγματώνεται: Πρόκειται για την ικανότητα του να κινείται πέρα από τα όρια του εκάστοτε επίκαιρου επιπέδου σχέσεων με τον κόσμο, καθώς και του επίκαιρου επιπέδου αυτοαντίληψής του. Συνιστά, συνεπώς, μια διαδικασία υπέρβασης της εκάστοτε δεδομένης για το άτομο κατάστασης ζωής, μέσω της οποίας αποκτά τη δυνατότητα να προσανατολίσει την ταυτότητά του και την ανάπτυξή της πρωταρχικά προς το μέλλον



(Stojanov, 2006, σελ. 126). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει εδώ η παραδοχή ότι κάθε άτομο διαθέτει το δυναμικό και είναι σε θέση να αποδεσμευθεί από ντετερμινιστικού τύπου εγγραφές που εκπορεύονται από τα επίκαιρα δεδομένα στο άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον. Η εκδήλωση αυτού του ατομικού δυναμικού ανάπτυξης μιας ταυτότητας πέρα από τα όρια του παροντικά δεδομένου κοινωνικού κόσμου (π.χ. της οικογένειας και του στενού κοινωνικού περιβάλλοντος) είναι εφικτή μόνο στο πλαίσιο διυποκειμενικών σχέσεων αναγνώρισης (Stojanov, 2006, σελ. 156–157).

Έχει σημασία να δούμε εδώ σύντομα «πώς» ορίζει τις σχέσεις μεταξύ διυποκειμενικής αναγνώρισης και συγκρότησης της ταυτότητας του υποκειμένου. (Stojanov, 2006: 126): Οι διαδράσεις που μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας είναι σημαντικό να εστιάζουν σε δυο σημεία: (α) στην αναγνώριση των αναγκών ταυτότητας του ατόμου και των προσωπικών του γνωρισμάτων και (β) στη διασφάλιση «χώρου» για την αφηγηματική παρουσίαση αυτών των αναγκών. Αυτή η προϋπόθεση συνεπάγεται ένα συγκεκριμένο τρόπο συγκρότησης των σχέσεων αναγνώρισης, έτσι ώστε να είναι σε θέση να στηρίξουν τη διαδικασία ανάπτυξης της ατομικής ταυτότητας: να καθιστούν εφικτή, αφενός, την εσωτερίκευση των αυτο-αναφορών και των διαδραστικών προτύπων του κόσμου και, αφετέρου, να προσφέρουν συμβολικούς πόρους για την γλωσσική έκφραση των σχέσεων του υποκειμένου με τον *εαυτό* και τον *κόσμο*. Αυτή τη διάσταση των σχέσεων αναγνώρισης την ονομάζει *πολιτισμική-βιογραφική αναγνώριση* (Stojanov, 2006, σελ. 127) και την ορίζει ως επιμέρους διάσταση της κοινωνικής αναγνώρισης.

Ας δούμε πώς ο Stojanov ορίζει συγκεκριμένα τα περιεχόμενα αυτής της μορφής αναγνώρισης. Όπως ήδη αναφέραμε, ορίζει την αυτοπραγμάτωση ως διαδικασία υπέρβασης των κοινωνικοποιητικών εγγραφών και των προτύπων ταυτότητας στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον. Συνεπώς, δεν είναι οι συλλογικές ταυτότητες το πρωταρχικό αντικείμενο της πολιτισμικής-βιογραφικής αναγνώρισης «αλλά οι δυναμικές σχέσεις του ατόμου με τον κόσμο ως μια εγγενής στιγμή της αυτοπραγμάτωσής του ως υποκείμενο» (Stojanov, 2006, σελ. 177). Η πολιτισμική-βιογραφική αναγνώριση προσδιορίζεται από δυο, διαλεκτικά συνδεδεμένα μεταξύ τους στοιχεία (Stojanov, 2006, σελ. 181). Το πρώτο στοιχείο αφορά στην αντιμετώπιση της πολιτισμικής προέλευσης ενός ατόμου ως πιθανό στοιχείο πολιτισμικού εμπλουτισμού. Το δεύτερο στοιχείο σχετίζεται με την εξατομικευμένη σχέση που δημιουργεί κάθε άτομο με την πολιτισμική του προέλευση και την πρωταρχική του κοινωνικοποίηση. Αυτή η ιδιαίτερη, εξατομικευμένη σχέση με την πολιτισμική προέλευση και τις κοινωνικοποιητικές της εγγραφές συνιστά την ουσιαστική διάσταση της αυτοπραγμάτωσης του ατόμου. Μια αντίστοιχη συγκρότηση χαρακτηρίζει και την πολιτισμική περιφρόνηση. Το πρώτο της στοιχείο περιγράφεται ως αδιαφορία απέναντι σε έναν διαφορετικό τρόπο ζωής. Το δεύτερο σημείο εκδηλώνεται με τη μορφή της αντιμετώπισης ενός ατόμου με διαφορετική πολιτισμική προέλευση ως εκπροσώπου μιας πολιτισμικής ομάδας και όχι ως ατόμου με δικαίωμα στην προσωπική αυτοπραγμάτωση.

Συνοψίζοντας, η πολιτισμική-βιογραφική αναγνώριση έχει ως πρωταρχικό αντικείμενο τη μοναδικότητα ενός προσώπου, έτσι όπως εκφράζεται στον χαρακτήρα και στη δυναμική των σχέσεών του με τον κόσμο. Έχει ως αφετηρία την παραδοχή ότι κάθε άτομο διαθέτει το δυναμικό για την αυτοπραγμάτωσή του και «απευθύνεται πρωτίστως σε εκείνο το μέρος της προσωπικότητας που εκφράζεται στις διαδικασίες αυτοσχεδιασμού του εγώ στον κόσμο, και στη διαμόρφωση υποκειμενικών θεωριών»

(Stojanov, 2006, σελ. 183). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σταθούμε ιδιαίτερα, καθώς έχει ουσιαστική σημασία για το «πώς» της ανταπόκρισης στο αξίωμα της ισότητας. Η πραγμάτωση του αξιώματος της ισότητας απαιτεί τη θεσμικού τύπου αναγνώριση των ικανοτήτων και του δυναμικού αυτοπραγμάτωσης σε κάθε άτομο. Η Balzer διευκρινίζει σε σχέση με την έννοια της ισότητας στον Stojanov τα εξής: «Αν και η ισότητα συνδέεται και στην περίπτωση του Stojanov με την (αναγνώριση) της διαφοράς», δεν λειτουργεί, όπως στις περιπτώσεις των γραμμών λόγου που περιγράψαμε προηγουμένως, «ως κριτήριο χαρακτηρισμού των ατομικών διαφορών ως ίσων, αλλά ως ανεξάρτητη τιμή αναφοράς και προτεραιότητας της παιδαγωγικής αναγνώρισης» (Balzer, 2021, σελ. 91). Ισότητα ευκαιριών, σύμφωνα με τον Stojanov, δεν σημαίνει παροχή εκπαιδευτικών πόρων ανάλογα με τις ικανότητες επίδοσης του ατόμου. Η ισότητα ευκαιριών συνίσταται στη διασφάλιση και προσφορά προς όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες μιας συγκεκριμένης ποιότητας κοινωνικών σχέσεων, μέσω των οποίων το κάθε παιδί θα βιώσει την αναγνώριση του δυναμικού του να αναπτύσσει νέες ικανότητες και να «μεγαλώνει» πέρα από τις εγγραφές της προέλευσής του καθώς και πέρα από τα όρια του επιπέδου των επιδόσεών του στο παρόν (Stojanov, 2015 όπ. αναφ. στο Balzer, 2021, σελ. 92).

Τα εξής σημεία αξίζει να αναφερθούν εν είδει τελικών συμπερασμάτων:

- Η έννοια της αναγνώρισης των Honneth και Stojanov μάς παρέχει τη δυνατότητα υπέρβασης των αδιεξόδων στα οποία μας έχει οδηγήσει η *πολυπολιτισμική αναγνώριση*, εστιάζοντας στις βιογραφικού τύπου υπερβάσεις των ορίων της πολιτισμικής καταγωγής στην περίπτωση μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όπως αυτές πραγματώνονται και εκδηλώνονται μέσα από την ανάπτυξη μιας υβριδικού τύπου ταυτότητας. Βασικό συστατικό αυτών των υπερβάσεων είναι η σύνθεση πολιτισμικών στοιχείων, τα οποία η κυρίαρχη εθνοτική τάξη πραγμάτων παρουσιάζει ως μη συμβατά μεταξύ τους (Γκόβαρης, 2000). Η δημιουργία αυτής της συμβολικής σχέσης με τον κόσμο στο επίπεδο της ατομικής ταυτότητας αντιτίθεται στο κυρίαρχο πρότυπο κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας στη βάση εθνοτικών διαχωρισμών και διακρίσεων. Η κοινωνική σημασία αυτών των υπερβάσεων και κυρίως, των αντιστάσεων που ενσωματώνουν, δεν έχει τύχει μέχρι σήμερα της δέουσας αναγνώρισης στο σχολικό περιβάλλον.
- Η υιοθέτηση της ευρείας εννοιολόγησης της αναγνώρισης στο πεδίο του σχολείου απαιτεί την προσαρμογή του συνόλου των παιδαγωγικών πρακτικών στα κανονιστικά κριτήρια ποιότητας των παιδαγωγικών σχέσεων που ορίζουν οι τρεις μορφές αναγνώρισης (ενσυναίσθηση, ηθικός σεβασμός και κοινωνική εκτίμηση/πολιτισμική-βιογραφική αναγνώριση), όπως και την υιοθέτηση διδακτικών αρχών (π.χ. έμμεση αναφορά στις *πολιτισμικές διαφορές*), οι οποίες στοχεύουν τόσο στην ανάδειξη και κατανόηση του υποκειμενικού νοήματος των *διαφορών* όσο και στην ενδυνάμωση των μαθητών και μαθητριών ως υποκειμένων που είναι ικανά να συμμετέχουν στην παραγωγή γνώσης και να συμβάλλουν στον κοινό σκοπό της αποδυνάμωσης των εθνοτικών διακρίσεων μέσα από τις πλουραλιστικές και ανοιχτές στον κόσμο προσωπικές τους ταυτότητες.



## Βιβλιογραφία

- Auernheimer, G. (2016). *Einfuehrung in die Interkulturelle Paedagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Balzer, N. (2022). Verschiedenheit und Gleichheit? Rekonstruktionen zu umstrittenen Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung. Στο C. Berndt, T. Häcker & M. Walm (Επιμ.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (σελ. 77–96). Julius Klinkhardt.
- Borst, E. (2009). *Theorie der Bildung: Eine Einführung*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Γκόβαρης, Χ., (2000). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές. Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Διγλωσσία. Τετράδια Νάξου* (σελ. 17–33). [www.rhodes.aegean.gr/ptde/tetradianaxou](http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/tetradianaxou).
- Γκόβαρης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2013). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie). Στο Γκόβαρης, Χρ. (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σελ. 17–30). Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. & Μαρκαντώνη, Σ. (2020). Πρακτικές αναγνώρισης(;) Ρομά μαθητριών / μαθητών Ευρήματα εθνογραφικής έρευνας σε δημοτικά σχολεία. Στο Α. Χατζηδάκη, Π. Θώμου, Δ. Κοντογιάννη, Θ. Μιχελακάκη & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Πρακτικά (Selected Paper) 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Γλώσσες και Πολιτισμοί στο Σχολείο και στην Οικογένεια* (σελ. 58–66). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Carle, U. (2005). *Leistungsvielfalt im Unterricht*. Στο K. Bräu & U. Schwerdt (Επιμ.), *Heterogenität als Chance: Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (σελ. 55–70). LIT.
- Habermas, J. (1999). *Die Einbeziehung des Anderen*. Suhrkamp.
- Hamburger, F. (2009). *Abschied von der Interkulturellen Paedagogik*. Juventa.
- Honneth, A. (2003). Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. Στο N. Fraser, & A. Honneth (Επιμ.), *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische kontroverse* (σελ. 129–224). Suhrkamp.
- Honneth, A. (2018). *Anerkennung: Eine europäische Ideengeschichte*. Suhrkamp.
- Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung. Rückblick und Ausblick. Στο K. Bräu & U. Schwerdt (Επιμ.), *Heterogenität als Chance: Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (σελ. 19–35). LIT.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
- Riede, H. (2023). Diversität als demokratische Intervention Die Vermittlung von Vielfalt und egalitärer Teilhabe und ihre Kritik. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 33, 417–444.
- Rose, N. (2015). “Für 'nen Ausländer gar nicht mal schlecht”. Zur Interpretation von Subjektbildungsprozessen in Migrationsbiographien. Στο P. Mecheril (Επιμ.), *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft* (σελ. 57–77). transcript.

- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welterschließung*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Verlag für Sozialwissenschaften.



# Η απουσία παρουσία του πρόσφυγα και το αποτύπωμά της στην εκπαιδευτική (προ)οπτική

Λήδα Στεργίου

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Όλοι γνωρίζουν, λίγο ως πολύ, την αυξανόμενη παρουσία προσφύγων, αν όχι έτσι όπως εξελίσσεται σε παγκόσμιο επίπεδο, τουλάχιστον όπως αναπαρίσταται στην τοπική σφαίρα τους. «Προσφυγική κρίση», «προσφυγικό» (πρόβλημα), «προσφυγικές ροές», εκφράσεις πολυχρησιμοποιούμενες στον δημόσιο λόγο. Το ανθρώπινο στοιχείο μοιάζει να απουσιάζει από περιγραφές όπως οι παραπάνω. Ποια είναι η πραγματική υπόσταση αυτής της παρουσίας; Μήπως το ρίζωμά της συντίθεται από μια υπόκωφα ισχυρή απουσία, αυτή του πρόσφυγα ως προσώπου, ως σώματος, ως *de facto* δικαιώματος ύπαρξης, ατομικής, κοινωνικής, πολιτικής; Όταν απουσιάζουν οι προθέσεις κοινωνικής συνύπαρξης με τους λεγόμενους «ευάλωτους», όπως πρόσφυγες και μετανάστες, και όταν οι θεσμοί εμποτίζονται όλο και πιο βαθιά με τα προτάγματα του φιλελευθερισμού, όταν ευνοείται η σταδιακή εδραίωση της προσέγγισής τους ως «ανθρώπων αποβλήτων» που απομακρύνονται σε ανθρώπινες χωματερές, πώς θα μπορούσε η εκπαίδευση να αντανakλά μια ριζικά διαφορετική αντίληψη; Μπορεί, ωστόσο, να αναδυθεί κάποιου είδους ελπίδα από μια άλλης υφής εκπαιδευτική διεργασία; Αυτός είναι σε αδρές γραμμές ο προβληματισμός που επιχειρείται να διατυπωθεί στο παρόν κείμενο.



## Λέξεις-κλειδιά:

Απουσία, απανθρωποποίηση, εκπαίδευση, παρουσία, πρόσφυγες

## Παρουσία

Μολονότι η εμφάνιση προσφύγων ως μαζικό φαινόμενο δεν είναι νέο, αντίθετα, μετρά έναν αιώνα περίπου ιστορία, από το 2015–2016 και αρχής γενομένης από τον μαζικό εκτοπισμό πολιτών από την εμπόλεμη Συρία, που συμπαρέσυραν μακροχρόνια δοκιμαζόμενους Ιρακινούς και Αφγανούς, σε συνδυασμό με τις πάγιες μετακινήσεις Αφρικανών και Κεντρασιωτών, γίναμε μάρτυρες μιας εντονότατης κινητικότητας προς την Ευρώπη ανθρώπων που επιχειρούν να διασωθούν από τον πολιτικό αυταρχισμό, τους βίαιους εμφυλίους πολέμους και την οικονομική εξαθλίωση (Τάκης, 2015).

Η ευρωπαϊκή πολιτική από τη δεκαετία του 2000 εστίασε στα ζητήματα (συνοριακής) ασφάλειας και νομιμότητας της παραμονής των εισερχομένων. Μέσα από ένα πλέγμα θεσμικών ρυθμίσεων (Συνθήκη Schengen, κανονισμοί Δουβλίνου) αναπτύχθηκε το δόγμα «νομιμότητα ή απομάκρυνση», με μόνη εξαίρεση τη δυνατότητα χορήγησης πολιτικού ασύλου και ανθρωπιστικής (ή επικουρικής) προστασίας, σε όσους/ες εκτιμάται ότι τα δικαιούνται με βάση τη διεθνή σύμβαση της Γενεύης.

Με αυτόν τον τρόπο, η ευρωπαϊκή πολιτική για τη μετανάστευση, παρόλες τις αντιφάσεις της, επιχειρήσε να διατηρήσει τον δεσμό της με την ανθρωπιστική παρά-

δοση του ευρωπαϊκού διαφωτισμού. Όμως, αυτός ο δεσμός είναι που δοκιμάστηκε και εξακολουθεί να δοκιμάζεται όλο και περισσότερο (Τάκης, 2015). Θα επανέλθουμε σε αυτό το ζήτημα.

Στο σύγχρονο αυτό πλαίσιο, υπήρξε πλούσιος λόγος περί των προσφύγων, των δικαιωμάτων τους, περί του ποιοι συγκαταλέγονται στην κατηγορία αυτή και ποιοι όχι, περί των συνθηκών υποδοχής και διαβίωσής τους, περί της κοινωνικής και εκπαιδευτικής τους ένταξης στα ευρωπαϊκά εθνικά κράτη και περί πολλών ακόμη.

Παρόντες αρχικά ως «πρόσφυγες» στον δημόσιο λόγο και στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, αργότερα εμφανίζονται ως «ροές», «κύματα» και «προσφυγική κρίση» καθώς απομακρυνόμασταν από την πρώτη περίοδο του «πατριωτισμού της αλληλεγγύης προς τους πρόσφυγες». Έτσι αποκαλεί ο Παπαταξιάρχης (2022) εκείνες τις πρώτες και από τα κάτω στάσεις αλληλεγγύης και υποστήριξης προς τους πρόσφυγες του 2015 που, αντανakλώντας ως επί το πλείστον μία αφομοιωτικού τύπου ανεκτικότητα, απέτυχαν να οδηγήσουν σε ένα νέο παράδειγμα κατανόησης του εθνικού Άλλου και να αναστείλουν τις ξενοφοβικές τάσεις.

Παρόντες και στον πολιτικό λόγο οι πρόσφυγες, ως αντικείμενο αλληπάλληλων ρυθμίσεων, οι οποίες ουδέποτε συντέλεσαν στη συγκρότηση κάποιας οργανωμένης μεταναστευτικής πολιτικής με ενταξιακή προοπτική. Αντίθετα, όλο και εντονότερη γίνεται η αποτρεπτική τους πρόθεση. Παρόντες και στον επιστημονικό λόγο τα τελευταία χρόνια όπου –μεταξύ άλλων– αυξάνονται οι σχετικές με την κοινωνική και εκπαιδευτική αντιμετώπιση των προσφύγων προπτυχιακές, μεταπτυχιακές και διδακτορικές εργασίες. Παρόντες λοιπόν...

Τι είδους παρουσία, όμως, είναι αυτή; Ποια είναι η πραγματική υπόστασή της; Πόσο παρόντες είναι οι πρόσφυγες ως πρόσωπα, ως σώματα, ως φορείς βασικών δικαιωμάτων; Μήπως τελικά, παρά τα φαινόμενα, ουσιαστικά απουσιάζουν;

Το πρόσωπο, υποστηρίζει ο Charles Taylor (1985), έχει ως αφετηρία κάποιες βασικές ικανότητες: την αίσθηση του εαυτού, της ίδιας του της ζωής, την οποία μπορεί να αξιολογεί και για την οποία μπορεί να κάνει επιλογές και σχέδια. Ακόμη και εκείνοι που λόγω κάποιας ατυχίας στερούνται της δυνατότητας να ασκήσουν αυτές τις ικανότητες, εξακολουθούν να θεωρούνται ότι ανήκουν στο είδος που ορίζεται από αυτήν ακριβώς τη δυνατότητα. Η κεντρική σημασία όλων αυτών για την ηθική μας σκέψη αντανakλάται στο γεγονός ότι οι παραπάνω ικανότητες αποτελούν σημαντικό μέρος αυτού που οφείλουμε να σεβόμαστε και να καλλιεργούμε στους ανθρώπους. Το να καθιστούμε κάποιον λιγότερο ικανό να κατανοήσει τον εαυτό του, να αξιολογήσει και να επιλέξει για τη ζωή του, να έχει τελικά τον έλεγχό της, σημαίνει ότι αρνούμαστε εντελώς το πρόταγμα να τον σεβόμαστε ως πρόσωπο (Taylor, 1985, σελ. 103). Το να ενεργεί κανείς σύμφωνα με τον στόχο του για μια καλή ή ολοκληρωμένη ζωή, συνδέεται άμεσα με την έννοια της αυτοεκτίμησης και της αναγνώρισης. Αν η αυτοεκτίμηση είναι ο ηθικός τρόπος αυτοερμηνείας, όπως υποστηρίζει ο Ricoeur (1990), το άτομο μπορεί να εκτιμήσει την αξία των πράξεών του βάσει της συνοχής τους με τον στόχο του για μια καλή ζωή και έτσι να εκτιμήσει την ίδια του την αξία (σελ. 209). Αλληλένδετο με την αναγνώριση είναι και το αυθεντικά ανθρώπινο αίτημα για (αυτο)εκτίμηση, εφόσον η αναγνώριση θεμελιώνεται επάνω στην εκτίμηση των άλλων, μεταμορφώνοντας την επιθυμία ύπαρξης που κινεί τον άνθρωπο σε επιθυμία για αναγνώριση.

Όμως, η αυτοεκτίμηση και η εκτίμηση των άλλων δεν αρκούν για να γεννήσουν το αίσθημα της αναγνώρισης, εάν αυτή η εκτίμηση δεν παγιώνεται από τη νομική,

θεσμική και πολιτική αναγνώριση της αξίας των προσώπων. Ακολουθώντας τη σκέψη του Ricoeur (1990, σελ. 172), η άρνηση της αναγνώρισης μπορεί να εγγράφεται εντός των θεσμών, γεγονός που καθιστά την πολιτική σφαίρα τόπο μιας εξόχως ηθικής πάλης για αναγνώριση. Σε αυτή την πάλη το ζήτημα παραμένει η βεβαίωση των ικανοτήτων του ανθρώπινου προσώπου, προσδιοριζόμενου από τις ιδιότητές του, δηλαδή από αυτό που μπορεί να κάνει και από αυτό που υφίσταται. Πρόκειται ουσιαστικά για μία μάχη που αφορά την κοινωνική εκτίμηση για την προσωπική αξία του ατόμου. Η κοινωνική εκτίμηση και η δικαιοσύνη των θεσμών είναι, λοιπόν, αδιαχώριστες από την αυτοεκτίμηση, χωρίς την οποία το πρόσωπο δεν μπορεί να ζήσει με αξιοπρέπεια.

## Απουσία

Εύλογα σε αυτό το σημείο μπορεί κανείς να αναρωτηθεί σε ποιον βαθμό βασικά πραγματολογικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης προσφυγικής ζωής εξασφαλίζουν τις θεμελιώδεις απαιτήσεις αναγνώρισης και κοινωνικής εκτίμησης προσώπων. Το γεγονός ότι όλο και περισσότερο βλέπουμε να απουσιάζουν οι πρόσφυγες από τον δημόσιο λόγο, δεν σημαίνει ότι εξαφανίστηκαν, ούτε βεβαίως ότι απλώς «λύσαμε το πρόβλημα», που δεν είναι ακριβώς πρόβλημα, αλλά μάλλον κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο επαναλαμβάνεται και θα επαναλαμβάνεται στην Ιστορία. Όταν, μάλιστα, η προσφυγιά εκδηλώνεται ως μαζικό φαινόμενο (όπως συνέβη στον Μεσοπόλεμο και όπως συμβαίνει πάλι σήμερα), τόσο τα μεμονωμένα κράτη, όσο και οι διεθνείς επιτροπές για τους πρόσφυγες αποτυγχάνουν, όχι μόνο να επιλύσουν το ζήτημα, αλλά και να το αντιμετωπίσουν στοιχειωδώς, μεταφέροντας τελικά τη διαχείρισή του στην αστυνομία και στις ανθρωπιστικές οργανώσεις (Agamben, 2015, σελ. 40).

Έχει ενδιαφέρον να σκεφτούμε την κατεξοχήν μεταίχμιακή κατάσταση του πρόσφυγα σε σχέση με την κρίση των εθνικών κρατών και την έκπτωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σε ποιους απευθύνονται, ποιους αφορούν αυτά τα δικαιώματα; Ποιο είναι το περιθώριο ύπαρξης έξω από την ιδιότητα του πολίτη ενός κράτους; Τι συμβαίνει στο μακρύ και θολό διάστημα μεταξύ μιας ενδεχόμενης πολιτογράφησης και του επαναπατρισμού, εκεί όπου τοποθετείται ο πρόσφυγας στην καλύτερη των περιπτώσεων; Το διάστημα, δηλαδή, κατά το οποίο συντελείται η προοδευτική αποστέρση στοιχείων της ταυτότητάς του, μετατρέποντας την παρουσία σε απουσία: Απουσία σωμάτων που πνίγονται αζήτητα, που τοποθετούνται σε κελιά περιμένοντας να αναγνωριστούν ως υποκείμενα δικαιωμάτων, που μεταφέρονται σε καταυλισμούς μακριά από τα μάτια του κόσμου για να προστεθούν σε μια ομογενοποιημένη, άμορφη μάζα που βρίσκεται σε καθεστώς ατέρμονης αναμονής προς την παρουσία. Εν τω μεταξύ τι συμβαίνει; Στην πολιτική τάξη του έθνους-κράτους, δεν υπάρχει κανένας αυτόνομος χώρος, κανένα μόνιμο καθεστώς για τον «άνθρωπο καθαυτό» όπως υποστηρίζει ο Agamben (2015, σελ. 42).

Στα τέλη του Β' Παγκοσμίου πολέμου, το 1951, στο βιβλίο της *Οι απαρχές του ολοκληρωτισμού*, η Χάνα Άρεντ σημειώνει:

Η έννοια των δικαιωμάτων του ανθρώπου, βασισμένη στην υποτιθέμενη ύπαρξη κάποιου ανθρώπινου όντος καθαυτό, κατέρρευσε ακριβώς όταν εκείνοι που δήλωναν ότι πίστευαν σε αυτήν, βρέθηκαν για πρώτη φορά αντιμέτωποι με [τους πρόσφυγες], ανθρώπους που είχαν πραγματικά χάσει κάθε άλλη ιδιότητα και ιδιαίτερο δεσμό, εκτός από το ότι ήταν ακόμη άνθρωποι (Arendt, 1973, σελ. 299).

Σύμφωνα με την Άρεντ, η πορεία προς την εξόντωση [των Εβραίων] ξεκινούσε με την εκμηδένιση του ατόμου ως ανθρώπινου όντος καθαυτό και ως υποκειμένου του δικαίου. Ο αποκλεισμός τους από τα έθνη-κράτη συντελούνταν με την απουσία νομικής αναγνώρισης, η οποία σταδιακά τους αποστερούσε από κάθε νομιμοποίηση, μέχρις ότου καταλήξουν στα στρατόπεδα συγκέντρωσης όπου θα έχαναν και το δικαίωμα στην ίδια τη ζωή.

Ελπίζοντας ότι βρισκόμαστε ουσιαδώς πολύ μακριά από εκείνες τις εποχές, μπορούμε, ωστόσο, να αναγνωρίσουμε τον κίνδυνο που εγκυμονούν λογικές και πρακτικές νομικής περιθωριοποίησης και απανθρωποποίησης, τις οποίες μπορεί κανείς να εντοπίσει σε ορισμένες πτυχές της σύγχρονης διαχείρισης του λεγόμενου προσφυγικού ζητήματος. Προφανώς, δεν είναι μόνο η Ελλάδα που υιοθετεί πολιτικές βίαιης διαχείρισης προκειμένου να καταστεί «μη ελκυστικός προορισμός». Έχουμε στη γειτονιά μας, ανατολικά και βόρεια, σοβαρές περιπτώσεις αντιδημοκρατικών καθεστώτων, πολύ πιο αυταρχικών και απάνθρωπων απ' το δικό μας. Στη συνέχεια, όμως, θα εστιάσω στην Ελλάδα, επειδή μας αφορά άμεσα.

### Συνοριακή «προστασία»

Ας αναλογιστούμε την αθλιότητα που έζησαν χιλιάδες άνθρωποι αρχικά στην Ειδομένη, στη Μόρια, αλλά και στη συνέχεια, σε άλλα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης ή Φιλοξενίας: στοιβαγμένοι και έκθετοι στα χιόνια και τους καύσωνες, μέσα σε θλιβερά αυτοσχέδια αντίσκηνα και σκουπιδότοπους, δαγκωμένοι από ποντίκια και σκορπιούς, άρρωστοι χωρίς ιατρική βοήθεια, χωρίς επαρκές ή κατάλληλο φαγητό και ρούχα, υφιστάμενοι διάφορες μορφές ψυχικής και σωματικής βίας και με ακυρωμένα σχέδια ζωής, άνθρωποι που όφειλαν να διαθέσουν δέκα και πλέον ώρες από την καθημερινή τους ζωή περιμένοντας σε ουρές για το συσσίτιο και την ατομική υγιεινή, στερούμενοι οποιασδήποτε ιδιωτικότητας, άνθρωποι που φοβούνται για τη σωματική τους ακεραιότητα, που «επιλέγουν» να κοιμηθούν ως το μεσημέρι για να μην τους βασανίζει η πείνα και το απέραντο κενό, άνθρωποι περιττοί για την παγκόσμια οικονομία, πρόσφυγες και μετανάστες που κατάφεραν να αποβιβαστούν στις εύπορες ακτές, αντιπροσωπεύουν όχι πρόσωπα που χαίρουν σεβασμού, αλλά μάλλον, όπως σημειώνει ο Bauman (2005, σελ. 97), «ναυαγία της πλανητικής παλίρροιας των ανθρώπινων απορριμμάτων». Τα ανθρώπινα απόβλητα της προσπλωμένης στην αγορά παγκόσμιας οικονομίας και του άκρατου κοινωνικού ανταγωνισμού αυξάνονται ολοένα και μας πλησιάζουν. Τι κάνουμε; Προστατεύομαστε: Προστατεύουμε τα σύνορα, τον πολιτισμό μας και την ομοιογένειά μας καθιστώντας αυτούς τους ανθρώπους είτε απόντες, είτε αόρατους.

Μία πρώτη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση συντελείται στα σύνορα. Η Ελλάδα, αποδεχόμενη τον ρόλο της «ασπίδας» της Ευρώπης που της ανατέθηκε από την ΕΕ, βγάζει τα κοφτερά της δόντια στον Έβρο και στο Αιγαίο, καταστρατηγώντας βάνουσα το διεθνές δίκαιο και την οποιαδήποτε έννοια ανθρωπιάς προκειμένου να εξαφανίσει όσο δυνατόν περισσότερους ανεπιθύμητους «μουσαφίρδες». Ας σημειώσουμε παρενθετικά ότι η αρχή της μη επαναπροώθησης πηγάζει τόσο από το εθνικό όσο και από το ευρωπαϊκό και διεθνές δίκαιο, και περιλαμβάνει την απαγόρευση επιστροφής αλλοδαπού σε οποιαδήποτε χώρα όπου ο εν λόγω αλλοδαπός φοβάται βάσιμα ότι απειλείται η ζωή του ή η ελευθερία του, ή από όπου κινδυνεύει να επαναπροωθηθεί σε άλλη χώρα, όπου θα αντιμετωπίσει παρόμοιο κίνδυνο (Συνήγορος του Πολίτη, 2020). Μολονότι η διάψευση των έκνομων επαναπροωθήσεων συνιστά διαχρονική πρακτική

των πολιτικών ηγεσιών, το γεγονός ότι ανάγονται πλέον σε επιχειρησιακή πρακτική των ελληνικών αρχών αναδεικνύεται από πλήθος δημοσιογραφικών ερευνών και σχετικών εκθέσεων διεθνών οργανισμών (Παρατηρητήριο της μεταναστευτικής και προσφυγικής κρίσης στο Αιγαίο, 2022). Οι πολυάριθμες και επίμονες σχετικές καταγγελίες λίγα περιθώρια αμφισβήτησης επιτρέπουν. Ο Συνήγορος του Πολίτη, σε σχετική έκθεση του 2020, εξέφρασε την ανησυχία του για το επίπεδο προστασίας θεμελιωδών δικαιωμάτων, μετά το πλήθος καταγγελιών διεθνών οργανισμών, διεθνών και ελληνικών οργανώσεων, για παράνομες επαναπροωθήσεις εκατοντάδων ή και χιλιάδων αλλοδαπών από την Ελλάδα στην Τουρκία (Συνήγορος του Πολίτη, 2020, σελ. 31).

Σύμφωνα με έκθεση της Διεθνούς Αμνηστίας (2020) που εστιάζει στην περιοχή του Έβρου, αιτούντες/ούσες άσυλο ανέφεραν ότι οι κοινές πρακτικές περιλάμβαναν ξυλοδαρμούς από τους συνοριοφύλακες με κλομπ, περιόδους κράτησης από μερικές ώρες έως αρκετές ημέρες σε σημεία κοντά στην περιοχή των συνόρων και επιστροφές ομάδων αιτούντων άσυλο στην Τουρκία διασχίζοντας με βάρκες τον Έβρο. Δήλωσαν, επίσης, ότι ξυλοκοπήθηκαν από συνοριακές δυνάμεις, που είτε φορούσαν στρατιωτική στολή, είτε αστυνομική στολή ή από ιδιώτες με πολιτικά ρούχα που συνεργάζονταν με τις ένστολες συνοριακές δυνάμεις. Δεκαπέντε άτομα που αναζητούσαν ασφάλεια, συμπεριλαμβανομένων οικογενειών με μικρά παιδιά, είπαν στη Διεθνή Αμνηστία ότι κρατούνταν σε ελληνικά κρατητήρια στην περιοχή των συνόρων μετά από σύλληψή τους. Κανένας δεν είχε ενημερωθεί από τις ελληνικές αρχές για τους λόγους της κράτησής του, δεν του δόθηκε ευκαιρία να αιτηθεί άσυλο ή να έχει πρόσβαση σε δικηγόρο κατά τη διάρκεια της κράτησής του. Ανέφεραν ότι ορισμένα ή όλα τα υπάρχοντά τους, συμπεριλαμβανομένων των τηλεφώνων τους, και σε ορισμένες περιπτώσεις των διαβατηρίων ή άλλων μορφών ταυτοποίησης, είχαν κρατηθεί και δεν επιστράφηκαν από τις ελληνικές αρχές. Οι αιτούντες άσυλο δήλωσαν, επίσης, ότι οι συνοριακές δυνάμεις πήραν τα χρήματά τους, χιλιάδες δολάρια σε ορισμένες περιπτώσεις, όλα τους τα χρήματα με τα οποία σχεδίαζαν να ξεκινήσουν μια νέα ζωή στην Ευρώπη (Διεθνή Αμνηστία, 2020, σελ. 8–9). Η χρήση βίας και άλλων πράξεων που ισοδυναμούν με βασανιστήρια ή απάνθρωπη και ταπεινωτική μεταχείριση κατέχουν εξέχουσα θέση σε όλες τις περιγραφές των απωθήσεων που καταγράφονται και σε πιο πρόσφατη έκθεση της Διεθνούς Αμνηστίας (2021α).

Παρόμοιες και ιδιαίτερα βίαιες μέθοδοι σύλληψης και επαναπροώθησης καταγγέλλονται και στις ακτογραμμές, ειδικά από τον Μάρτιο του 2020: Εν δυνάμει αιτούντες άσυλο, γυναίκες, άντρες και παιδιά που εντοπίζονται από το λιμενικό και την αστυνομία στη θάλασσα ή και στη στεριά συλλαμβάνονται και πέφτουν θύματα ξυλοδαρμού και κακομεταχείρισης. Χωρίς να τους δίνεται το προβλεπόμενο δικαίωμα αίτησης ασύλου και αφού καταληστευτούν, αναγκάζονται να μπουν σε πλαστικές βάρκες χωρίς μηχανή [life rafts], οι οποίες ωθούνται προς στα τουρκικά ύδατα (Lighthouse Reports, 2022· Παρατηρητήριο της μεταναστευτικής και προσφυγικής κρίσης στο Αιγαίο, 2022).

Η ερευνητική ομάδα Forensic Architecture που διερευνά περιπτώσεις κρατικής βίας και παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε όλο τον κόσμο, κατέγραψε 1.018 επαναπροωθήσεις στο Αιγαίο μέσα σε μόλις δύο χρόνια –από τον Μάρτιο του 2020 έως τον Μάρτιο του 2022– με θύματα τουλάχιστον 27.464 ανθρώπους. Η κατάσταση αυτή αποτυπώνεται σε μία διαδραστική πλατφόρμα όπου χαρτογραφείται το κάθε περιστατικό, με τα περισσότερα να εντοπίζονται στην ευρύτερη περιοχή της



Λέσβου και κατόπιν στη Σάμο, τη Χίο, την Κω, τη Ρόδο και τα υπόλοιπα Δωδεκάνησα (Forensic Architecture, 2022). Η άσκηση βίας και εξευτελιστικής μεταχείρισης, οι επαναπροωθήσεις που τείνουν να κανονικοποιηθούν τόσο στα θαλάσσια, όσο και στα χερσαία σύνορα της Ελλάδας –αλλά και άλλων (ευρωπαϊκών) χωρών– καταγράφονται και καταγγέλλονται, μεταξύ άλλων, από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR), τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (IOM), τον Ειδικό Εισηγητή του ΟΗΕ για τα ανθρώπινα δικαιώματα των μεταναστών, την Επίτροπο για τα ανθρώπινα δικαιώματα του Συμβουλίου της Ευρώπης, το Συνήγορο του Πολίτη και οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών (Greek Council for Refugees, 2021, σελ. 18).

Βεβαίως, όλα τα παραπάνω δεν είναι άγνωστα στην ΕΕ, η οποία έχει αποτύχει να συμβιβάσει τις δεσμεύσεις της για τα ανθρώπινα δικαιώματα με τον ρόλο της στον έλεγχο των συνόρων της Ελλάδας. Η τακτική της «εξωτερίκευσης» [externalization] που ακολουθεί, δηλαδή της απομάκρυνσης προσφύγων και μεταναστών από τα σύνορά της και ο «διορισμός» τρίτων χωρών, όπως η Τουρκία, προκειμένου να συγκρατούν τις μεταναστευτικές κινήσεις στα εδάφη τους, την καθιστά ηθικό αυτουργό της κρίσης υποδοχής και διαχείρισης των μετακινούμενων πληθυσμών.

Προς επίρρωση των παραπάνω, τον Οκτώβριο του 2022 δόθηκε στη δημοσιότητα έκθεση της Ευρωπαϊκής Υπηρεσίας Καταπολέμησης της Απάτης (OLAF), στην οποία καταγράφεται ότι ο FRONTEX, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Συνοριακής Ασφάλειας, συγκαλύπτει την παραβίαση θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως οι επαναπροωθήσεις αιτούντων άσυλο στο Αιγαίο. Επιβεβαιώνεται, έτσι, όχι μόνο η ύπαρξή τους, αλλά και οι συστηματικές προσπάθειες της διοίκησης του FRONTEX να καλύψει τις ελληνικές αρχές και να μην εξετάσει, ως όφειλε, αυτά τα περιστατικά. Σύμφωνα με την έρευνα της OLAF (2021), ο FRONTEX, μεταξύ άλλων, απέφευγε την καταγραφή των πραγματοποιούμενων επαναπροωθήσεων στο Αιγαίο, αποκρύπτοντας και από την ίδια την υπηρεσία τις σχετικές αποδείξεις, ενώ η κάλυψη των, εις γνώσιν της, παραβιάσεων επιχειρούνταν μέσα από την αλλοίωση εγγράφων. Ας σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι κατά το διάστημα προετοιμασίας της έκθεσης της OLAF και εν μέσω των αλληπάλληλων καταγγελιών για συνέργεια του FRONTEX στις παράνομες επαναπροωθήσεις στον Έβρο και στο Αιγαίο, ο επικεφαλής παραιτήθηκε από την ηγεσία της Ευρωπαϊκής Υπηρεσίας. Το ίδιο διάστημα (Απρίλιος 2022), η Επιτροπή Ελέγχου του Προϋπολογισμού της ΕΕ ανέστειλε τη χρηματοδότηση της FRONTEX σε Ελλάδα και Ουγγαρία, αφού διαπιστώθηκαν σοβαρές παραβιάσεις θεμελιωδών δικαιωμάτων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2022).

Επειδή πάγια στάση των κρατούντων είναι η άρνηση άσκησης βίας προς τους αιτούντες άσυλο και η βεβαίωση του σεβασμού του διεθνούς δικαίου, ας σημειώσουμε την πρόσφατη σημαντική απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου που καταδικάζει την Ελλάδα για πολύ σοβαρές παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του διεθνούς δικαίου. Η απόφαση αυτή, που αφορά την περίπτωση του πολύνεκρου ναυαγίου στο Φαρμακονήσι το 2014, καταδικάζει την Ελλάδα για την παραβίαση των άρθρων 2 και 3 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα δικαιώματα του ανθρώπου, που αφορούν αντίστοιχα το δικαίωμα στη ζωή και την απαγόρευση απάνθρωπης και εξευτελιστικής μεταχείρισης. Παράλληλα, επιβάλλει στην Ελλάδα αποζημίωση μερικών χιλιάδων ευρώ προς τους προσφεύγοντες διασωθέντες του ναυαγίου (European Court of Human Rights, 2022).

## Απανθρωποποίηση

Με αφορμή όσα προηγήθηκαν, τα οποία θέτουν σε σοβαρή αμφισβήτηση την αναγνώριση «ανθρωπινότητας» στα πρόσωπα των αιτούντων άσυλο, μεταναστών και προσφύγων, ας σταθούμε στις κοινωνιοψυχολογικές μελέτες της έννοιας της απανθρωποποίησης (Haslam et. al., 2007), που φωτίζουν τις διαδικασίες μέσω των οποίων μια εκάστοτε ομάδα ανθρώπων υφίσταται «ηθικό αποκλεισμό», τοποθετούμενη «εκτός των ορίων στα οποία ισχύουν ηθικές αξίες, κανόνες και εκτιμήσεις δικαιοσύνης» (Opotow, 1990, σελ. 1), έτσι ώστε να ενεργοποιείται και να δικαιολογείται η επιθετικότητα εις βάρος της. Ουσιαστικά, όσο περισσότερο αφαιρούνται οι ανθρώπινες ιδιότητες από κάποιες ομάδες, τόσο πιο σκληρά μπορεί κανείς να τους φερθεί, εφόσον τα μέλη τους γίνονται αντιληπτά ως επικίνδυνα και τελούν σε καθεστώς αναστολής κάθε δικαίου (Μακρυγιάννη, 2013, σελ. 51–52). Μοχλός δε αυτής της διαδικασίας αφαίρεσης ανθρωπίνων ιδιοτήτων και δικαιολόγησης της επιθετικότητας είναι η απόδοση διαφορετικών βασικών αξιών στις ομάδες-στόχο (Haslam et al., 2007, σελ. 410). Για παράδειγμα, η πεποίθηση ότι τόσο οι θεσμοί και η πολιτισμική ταυτότητα όσο και η δημοκρατική παράδοση μιας χώρας κινδυνεύουν από «αλλοίωση», λόγω της μαζικής άφιξης μεταναστών από χώρες με διαφορετικά αξιακά συστήματα, είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη. Η αντίληψη μάλιστα ότι οι μουσουλμάνοι χαρακτηρίζονται από φανατισμό, θρησκοληψία, πολιτισμική ασυμβατότητα και επομένως, αδυναμία προσαρμογής στα νέα περιβάλλοντα είναι, επίσης, δημοφιλής.

Μία άλλη διαδικασία απανθρωποποίησης είναι να αποδίδονται στα μέλη άλλων ομάδων –των εξω-ομάδων– λιγότερα «δευτερογενή» συναισθήματα απ’ ό,τι στην ενδο-ομάδα, αλλά ίσος αριθμός «πρωτογενών» συναισθημάτων (Leyens et al., 2003). Τα δευτερογενή συναισθήματα, όπως η περηφάνια, η ντροπή, η ενοχή και η αμηχανία θεωρούνται μοναδικά στον άνθρωπο, ενώ τα πρωταρχικά συναισθήματα (όπως χαρά, λύπη, **θυμός**, φόβος, έκπληξη) είναι κοινά και με άλλα έμβια είδη (Παππά, 2013). Αποδίδοντας, λοιπόν, λιγότερα δευτερογενή συναισθήματα σε άλλες ομάδες, κρίνουμε το συναισθηματικό ρεπερτόριο των μελών τους ως λιγότερο περίπλοκο, ως λιγότερο καλλιεργημένο και εκλεπτυσμένο από αυτό της δικής μας ομάδας. Εάν η εξω-ομάδα διαθέτει λιγότερα μοναδικά ανθρώπινα συναισθήματα σε σχέση με τη δική μας ομάδα, τότε τα μέλη της γίνονται –με άρρητο τρόπο– αντιληπτά ως κείμενα πιο κοντά στα ζώα (Haslam et al., 2007, σελ. 411).

Ενδεικτικό μιας τέτοιας διαδικασίας είναι το παρακάτω περιστατικό: Σύμφωνα με την Aegean Boat Report (x.x.), τον Ιανουάριο του 2022, ομάδα 25 ατόμων, μεταξύ των οποίων και 17 παιδιά, εντοπίστηκαν στις παρυφές χωριού της Λέσβου, όπου ερευνήθηκαν και κατασχέθηκαν όλα τα υπάρχοντά τους. Μετά από μια ώρα, έφτασε ένα λευκό όχημα στο οποίο αναγκάστηκαν όλοι να επιβιβαστούν: «Μας συμπεριφέρονταν σαν σκουπίδια», δήλωσε μια γυναίκα. «Μας κλώτσησαν και μας χτύπησαν, ακόμη και μερικά από τα παιδιά χτυπήθηκαν»... Αργότερα, τη νύχτα, μεταφέρθηκαν σε σκάφος που έπλεε για ώρες, έως ότου σταμάτησε για να μεταφερθούν τα 25 άτομα σε μια «παράξενη βάρκα χωρίς μηχανή» [life raft]. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους «όλοι αναγκάστηκαν να κατέβουν σε αυτή τη βάρκα, η βάρκα δεν είχε μηχανή, όσοι αρνήθηκαν ή δεν κινήθηκαν αρκετά γρήγορα, ρίχτηκαν στη βάρκα»... «Πέταξαν το μωρό από το ελληνικό πλοίο, αλλά έχασε τη βάρκα, ευτυχώς καταφέραμε να ξαναφέρουμε το μωρό στο life raft. Άλλη μια κοπέλα σπρώχτηκε από το ελληνικό πλοίο, έσπασε το πόδι της, ήταν βάρβαρο, το χάρηκαν, σαν να μην είμαστε άνθρωποι».

Ωστόσο, η διαδικασία της βίας και της επιθετικότητας δεν είναι μονομερώς βλαπτική. Δεν είναι δυνατόν να αφαιρεί κανείς την ιδιότητα του ανθρώπου από τον άλλον χωρίς (ασυνείδτητα) να υποβαθμίζει και τη δική του ανθρωπινότητα. Μέρος της διαδικασίας απανθρωποποίησης είναι και η αποδέσμευση των δρώντων από την ηθική τους αυτομορφή, που τους απαλλάσσει από αισθήματα ενοχής για τις επιθετικές τους ενέργειες και από το όποιο αίτημα ενσυναίσθησης για τα θύματά τους (Haslam et al., 2007, σελ. 410). Με άλλα λόγια, η επιθετικότητα κανέναν δεν ωφελεί, ούτε φυσικά εκείνον που την υφίσταται, ούτε όμως και εκείνον που την ασκεί.

Σκοπός των όσων προηγήθηκαν ήταν να καταδειχθεί η βία που ασκείται στα σύνορα προκειμένου να «προστατευθούμε» από την έλευση των «επικίνδυνων και ανεπιθύμητων άλλων» καθιστώντας τους είτε απόντες, είτε αόρατους. Τα σχόλια που ακολουθούν αφορούν την παράδοση αορατότητά τους, έτσι όπως επιχειρείται και εντός των συνόρων, αφού τα έχουν πλέον διασχίσει, αναβάλλοντας για άγνωστο χρόνο το ενδεχόμενο της ουσιαστικής παρουσίας τους.

Είναι διάφορες οι δομές στις οποίες αιτούντες άσυλο διαμένουν για μικρότερα ή μεγαλύτερα διαστήματα, από την είσοδό τους στη χώρα και μετά:

1. Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Κ.Υ.Τ.) που βρίσκονται κοντά στις συντοριακές εισόδους όπου τοποθετούνται οι εισερχόμενοι προκειμένου να ακολουθήσουν τις διαδικασίες υποδοχής και ταυτοποίησης και να υποβάλουν αίτημα διεθνούς προστασίας (Κ.Υ.Τ. Διαβατών, Μαλακάσας, Φυλακίου Ορεστιάδας).
2. Δομές Φιλοξενίας Αιτούντων Άσυλο Βορείου και Νοτίου Ελλάδος: Δομές φιλοξενίας/προσωρινής υποδοχής που βρίσκονται στην ενδοχώρα παρέχοντας προσωρινή διαμονή σε όσους/ες έχουν υποβάλει αίτημα διεθνούς προστασίας.
3. Κλειστές Ελεγχόμενες Δομές (Νήσων) (Κ.Ε.Δ.(Ν) μέσα στις οποίες μπορεί να λειτουργεί και Κέντρο Υποδοχής & Ταυτοποίησης και Δομή Προσωρινής Υποδοχής, αλλά και Προαναχωρησιακό Κέντρο Κράτησης Αλλοδαπών (ΠΡΟ.ΚΕ.ΚΑ). Τέτοιες δομές υπάρχουν από το 2021 στην Κω, Λέρο και Σάμο ενώ εν μέσω σφοδρών αντιδράσεων ολοκληρώθηκαν αργότερα στη Λέσβο και Χίο, με χρηματοδότηση της ΕΕ ύψους 276 εκατομμυρίων ευρώ (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (x.x.)- Διαμάντης, 2021).

Σύμφωνα με τον επίσημο λόγο, οι Κλειστές Ελεγχόμενες Δομές δημιουργήθηκαν για την καλύτερη προστασία και ασφάλεια των πολιτών τρίτων χωρών που εισέρχονται στην Ελλάδα χωρίς τις νόμιμες διατυπώσεις. Ήρθαν σε αντικατάσταση των υφιστάμενων ανοιχτών δομών φιλοξενίας, βελτιώνοντας τις συνθήκες διαμονής των φιλοξενούμενων. Ας δούμε, όμως, ποιο είναι το τίμημα του ύπνου σε κρεβάτι αντί για το έδαφος, της διαμονής σε κοντέινερ αντί για σκηνή, μιας καθημερινότητας στο σιμέντο αντί για τη λάσπη. Οι δομές αυτές βρίσκονται χιλιόμετρα μακριά από το κέντρο (των νησιών), σε πλήρη απομόνωση και υπό απόλυτη επιτήρηση. Τα συστήματα ελέγχου που έχουν εγκατασταθεί θυμίζουν φυλακές: περιστρεφόμενοι μηχανισμοί εισόδου (τουρνικέ), μαγνητικές πύλες, ακτίνες-χ, εξονυχιστικός έλεγχος εισόδου και εξόδου με χρήση ηλεκτρονικών καρτών, έλεγχος δακτυλικών αποτυπωμάτων, αλλά και σωματικός έλεγχος, 24ωρη παρουσία αστυνομικών και ιδιωτικών υπαλλήλων ασφαλείας που περιπολούν και διπλή περιφράξη τύπου NATO. Μέσα στις δομές υπάρχει Κλειστό Σύστημα Παρακολούθησης (CCTV), το οποίο χρησιμοποιεί «έξυπνο» λογισμικό με σκο-

πό να προειδοποιεί εγκαίρως για τυχόν έκτακτα συμβάντα, ενώ έχει τη δυνατότητα να δίνει ειδοποιήσεις και εικόνα στο Τοπικό Κέντρο Συμβάντων, στο Κέντρο Ελέγχου στην Αθήνα και στα Κέντρα Ελέγχου λοιπών εμπλεκόμενων φορέων (Refugee Support Aegean, 2022). Η αυστηρή και συνεχής επιτήρηση, το υποχρεωτικό ωράριο εισόδου-εξόδου και η απομόνωση από τις τοπικές κοινωνίες, σε συνδυασμό με τις ελλείψεις σε προσωπικό υγείας και διερμηνείας, καθώς και η δυσκολία πρόσβασης σε δικηγόρους, συντελούν στην ψυχική και ηθική εξόντωση των αιτούντων άσυλο. Μακριά από κάθε ενδεχόμενο κοινωνικής ένταξης και αυτονόμησης, τα άτομα αυτά –νεογέννητα, παιδιά, έφηβοι, ενήλικοι και γέροντες– ως άλλοι εγκληματίες, ακόμη πιο αόρατα πίσω από τα τείχη των «σύγχρονων δομών», μετατρέπονται σε «απόβλητα» για την ελληνική κοινωνία και ταυτόχρονα στέλνουν μήνυμα αποτροπής στους συμπατριώτες τους από έναν καθόλου ελκυστικό προορισμό.

Η διεξαγωγή όλων των εκδηλώσεων της ζωής των ανθρώπων αυτών μέσα σε μία κλειστή δομή υπό αυστηρό προγραμματισμό και έλεγχο, συνεπάγεται την απουσία κάθε έννοιας ιδιωτικότητας. Οι Γιατροί Χωρίς Σύνορα έχουν χαρακτηρίσει τη δομή της Σάμου ως ένα δυστοπικό εφιάλτη που θα συμβάλει στην απομόνωση και στον περαιτέρω επανατραυματισμό των προσφύγων που ζουν σε καθεστώς περιορισμού, καθώς παρατηρούν την καθημερινή επιδείνωση της ψυχικής υγείας ασθενών τους που έχουν υποστεί βασανιστήρια, σεξουαλική κακοποίηση και άλλες μορφές βίας. Η Διεθνής Αμνηστία, το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες και άλλες οργανώσεις, έχουν εκφράσει επανειλημμένα τις ανησυχίες τους για την εξασφάλιση θεμελιωδών δικαιωμάτων στα «κλειστά ελεγχόμενα κέντρα», όπως το δικαίωμα στην ελευθερία και την ιδιωτική ζωή (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2021· Διεθνής Αμνηστία, 2021β).

Η πολιτική των κλειστών δομών, όπως αυτής της Σάμου, που αποτελεί «προμετωπίδα της αυστηρής, αλλά δίκαιης μεταναστευτικής πολιτικής» (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2021) την οποία εφαρμόζει η ελληνική κυβέρνηση, συνιστά ουσιαστικά μία πολιτική στέρησης της ελευθερίας και προσβολής της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας. Παράλληλα, η λειτουργία τέτοιου τύπου δομών έρχεται σε αντίθεση με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Ένταξη και την Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη, καθώς εμποδίζει την πρόσβαση των προσφύγων σε φορείς, δημόσια και ιδιωτικά αγαθά και υπηρεσίες, στερώντας τους παράλληλα την όποια αλληλεπίδραση με την τοπική κοινωνία, επομένως και κάθε πιθανότητα κοινωνικής ένταξης.

Μπορεί να αναρωτηθεί κανείς σε αυτό το σημείο: Όλα τα παραπάνω δεν συνιστούν μία κρισιμότητα –πολιτικής υφής– αντίφαση μεταξύ του επίσημου λόγου περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης από τη μία, και ισχύουσας διαχείρισης του προσφυγικού φαινομένου, με όρους κοινωνικού αποκλεισμού, από την άλλη; Ας σημειωθεί, παράλληλα, πως ο ασφυκτικός έλεγχος και η επιτήρηση επεκτείνεται προοδευτικά και πέρα από τις Κλειστές Δομές των νησιών, στις έως πρότινος ανοικτές δομές φιλοξενίας που βρίσκονται στην ενδοχώρα, στις οποίες εγκαθίστανται συστήματα υψίστης ασφαλείας και υψώνονται τείχη που καταργούν ακόμη και τη δυνατότητα των ανθρώπων να βλέπουν έξω από τους περικλειστούς μητόπους της ευρωπαϊκής υποδοχής.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση για τη διαβίωση των αιτούντων άσυλο και προσφύγων, είναι απαραίτητο να αναφερθούμε στην ανησυχητική λήξη του Προγράμματος ΕΣΤΙΑ (II) που έχει ανακοινωθεί. Μέσω αυτού του στεγαστικού προγράμματος –επίσης

χρηματοδοτούμενου από την Ε.Ε.– δινόταν η δυνατότητα σε ευάλωτα άτομα και οικογένειες να κατοικούν σε μισθωμένα διαμερίσματα του αστικού ιστού, επομένως, μια μοναδική ευκαιρία κοινωνικής ένταξης –μετ’ εμποδίων κι αυτή– αλλά δυνατή ως έναν βαθμό. Τον Απρίλιο του 2022, ανακοινώθηκε ο περιορισμός των θέσεων του προγράμματος στέγασης σε 10.000 από 27.000 που διέθετε το 2021, «λόγω της βελτιωμένης διαχείρισης του Μεταναστευτικού, με προοπτική το πρόγραμμα να ολοκληρωθεί στο τέλος του 2022» (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2022). Ήδη, ένας σημαντικός αριθμός οικογενειών με παιδιά που κατοικούσαν στον αστικό ιστό και φοιτούσαν στα σχολεία της γειτονιάς, έχουν μεταφερθεί σε δομές φιλοξενίας [camps], εξέλιξη που συντελεί στην μετατροπή εκείνης της αρχικής παρουσίας των προσφύγων σε απόλυτο κοινωνικό αποκλεισμό και σε απουσία με Α κεφαλαίο.

Όλα τα προηγούμενα μαρτυρούν τη μακροχρόνια απουσία ουσιαστικής πολιτικής πρόθεσης για κοινωνική ένταξη μεταναστών και προσφύγων. Όσο δεν θα αναζητούνται νέοι τρόποι συντεταγμένης, νόμιμης και ελεγχόμενης εισόδου στη χώρα και όσο δεν θα δρομολογούνται ενεργητικές δημόσιες πολιτικές ένταξης που να εξασφαλίζουν μια αξιοπρεπή ζωή σε αυτούς τους ανθρώπους (Χριστόπουλος, 2020, σελ. 148), το τοπίο θα παραμένει σκοτεινό. Η πρόσβαση στην υγεία, την εκπαίδευση και την απασχόληση είναι προϋποθέσεις μιας τέτοιας στόχευσης, η οποία προς το παρόν δεν είναι ακριβώς ορατή.

### Ποια εκπαίδευση;

Μεταξύ αυτής της πραγματικότητας και των προταγμάτων περί συμπερίληψης και αναγνώρισης κάθε παιδιού, η εκπαίδευση καλείται να ισορροπήσει. Μπορεί να αναρωτηθεί κανείς κατά πόσο το εγχείρημα αυτό είναι δυνατό σε ευρεία κλίμακα, πέρα από τις σοβαρές, επίμονες και ειλικρινείς προσπάθειες που καταβάλλονται από μερίδα ανθρώπων του εκπαιδευτικού κόσμου, ο ρόλος των οποίων είναι κρίσιμος, εφόσον συντελούν στην ανάπτυξη ενός δημοκρατικού και ευαισθητοποιητικού παιδαγωγικού λόγου, που συνοδεύεται από έρευνα και εφαρμογές στο πεδίο, παρά τους έξωθεν περιορισμούς και αντιστάσεις.

Ο προβληματισμός, ωστόσο, σχετικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση αφορά συνολικά το ύψος, το περιεχόμενο και τους στόχους της. Κατά πόσο η εκπαίδευση σήμερα υπηρετεί την κοινωνική δικαιοσύνη και βοηθά στην καθιέρωση ενός συστήματος αξιών που κυοφορεί την προσέγγιση και τον σεβασμό του ανθρώπου καθαυτού;

Το 1997 ο Γάλλος παιδαγωγός Mialaret (2011, σελ. 97–111) διατύπωνε εύστοχες υποθέσεις για τις προτεραιότητες της εκπαίδευσης το 2050, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται οι εξής:

- Καταπολέμηση του απομονωτικού ατομικισμού, ο οποίος διευκολύνεται από την παροχή γνώσεων και πάσης φύσεως υπηρεσιών στο σπίτι με το πάτημα ενός κουμπιού.
- Εξασφάλιση και ισχυροποίηση της σταθερότητας των σχέσεων του ατόμου με την πραγματική πραγματικότητα, σε αντιπαραβολή με αυτήν της εικόνας και ανάπτυξη επαφών με τον φυσικό και τον ανθρώπινο κόσμο.
- Ηθική και κοινωνική εκπαίδευση, εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα έναντι της «καθαρής τεχνολογίας».

<sup>1</sup> Σχετικά με το εν λόγω στεγαστικό πρόγραμμα, βλ. <https://www.estia2.gr/about>.

- Ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος εάν «δεν θέλουμε να γίνει το άτομο βορά της διαφήμισης, των συνθημάτων, της προπαγάνδας, σκλάβος της κάθε φορά εξουσίας» (Mialaret, 2011, σελ. 105).

Οι εκπαιδευτικές αυτές προτεραιότητες μοιάζουν εξαιρετικά επίκαιρες, μολοντί απέχουμε ακόμη αρκετά από το 2050. Διανύουμε, ωστόσο, μία περίοδο όπου προτεραιότητα της εκπαίδευσης δεν είναι κάποιο είδος σφαιρικής και ουσιώδους μόρφωσης, ούτε η μαθητεία στην αναζήτηση νοήματος. Δεν καλλιεργείται η συνθετικό-αναλυτική σκέψη, δεν ευνοείται κανενός είδους ολιστική και υπαρκτική προσέγγιση προς τον εαυτό, προς τον άλλο, προς τον κόσμο. Μια εκπαίδευση που βασίζεται στην πολυδιάσπαση και τον κατακερματισμό της γνώσης, στην ανάπτυξη μετρήσιμων «δεξιοτήτων», στη διαχείριση και απομνημόνευση πληροφοριών που είναι προορισμένες να επιλύουν επιμέρους τεχνικά ζητήματα, μια εκπαίδευση που επιχειρεί να αναγάγει την πραγματικότητα σε «ουδέτερη» πληροφορία (και να τη διαχειριστεί κατά βούληση), δεν επιτρέπει κανέναν ουσιώδη στοχασμό και αναστοχασμό. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο όπου ο άνθρωπος, διά βίου μαθητής/τρια, πειθαρχεί και προετοιμάζεται μέσα από αλλεπάλληλες εξεταστικές δοκιμασίες για την αγορά εργασίας, η οποία επιβάλλει και την παρατεινόμενη συσσώρευση τίτλων, μορίων και κάθε είδους βεβαιώσεων, ποιος μπορεί να αντιληφθεί τον εαυτό του ως ολική κοσμοθεωρητική προδιάθεση, ως υπόρρητα –αλλά συγκροτησιακά– πολιτική στάση απέναντι στον κόσμο του; Είναι εξαιρετικά δύσκολο να αντιληφθεί κανείς την κρισιμότητα του ρόλου του ως πολιτικού όντος μέσα σε αυτόν τον κύκλο αντιφάσεων μεταξύ επίσημου λόγου και καθημερινών πρακτικών, χωρίς μια στροφή προς κάποιου τύπου πολιτική παιδεία. Εφόσον, λοιπόν, η δυνατότητα αυτοσυνειδησίας περιορίζεται, εκμηδενίζεται και η πιθανότητα να αντιληφθούμε τον άλλο ως κάτι πέρα από φυσική παρουσία ή ως φορέα πεποιθήσεων (πιθανότατα αδιάφορων για μας). Εκλείπει, δηλαδή, η πιθανότητα να τον αντιληφθούμε ως νοηματοδοτημένη παρουσία, ως σωματικότητα, ως βιωματική οπτική που ζητά καταρχήν να γίνει σεβαστός και αποδεκτός όπως είναι, όπως υπάρχει, όπως εκδηλώνεται· ζητά να του δοθεί προσοχή και να γίνει κατανοητός ως οντότητα πλήρης νοήματος. Παράλληλα, η (ανεπιθύμητη) παρουσία του με όρους προσφυγιάς δεν μπορεί να κατανοηθεί ανεξάρτητα από το πλαίσιο της άνισης κατανομής πλούτου και ισχύος, καθώς και μιας ευρύτερης κρίσης υποδοχής των δυτικών κρατών, για την οποία έχουμε όλοι ευθύνη, είτε την αναγνωρίζουμε, είτε την αποσιωπούμε.

Η εκπαίδευση [γράφει η Χάνα Άρεντ] είναι το σημείο όπου αποφασίζουμε αν αγαπάμε τον κόσμο αρκετά, ώστε να αναλάβουμε την ευθύνη γι' αυτόν και για τον ίδιο λόγο να τον σώσουμε από την καταστροφή που θα ήταν αναπόφευκτη δίχως την ανανέωση, δίχως την έλευση της καινοτομίας και των νέων. Η εκπαίδευση, επίσης, είναι το σημείο όπου αποφασίζουμε αν αγαπάμε αρκετά τα παιδιά μας, ώστε να μην τα αποβάλουμε από τον κόσμο μας και να τα εγκαταλείψουμε στην τύχη τους, ούτε να τους αφαιρέσουμε τη δυνατότητα να αναλάβουν κάτι νέο, κάτι που εμείς δεν είχαμε προβλέψει, αλλά να τα προετοιμάζουμε για το καθήκον της ανανέωσης ενός κοινού κόσμου (Arendt, 1961, σελ. 196). Το πρόβλημα είναι απλώς να εκπαιδεύουμε με τέτοιον τρόπο, ώστε η πρόδοος να παραμένει πραγματικά δυνατή, μολοντί, φυσικά, δεν μπορεί ποτέ να διασφαλιστεί. Η ελπίδα μας παραμένει πάντα στο νέο που φέρνει κάθε γενιά· αλλά ακριβώς επει-

δὴ μόνο σε αυτό μπορούμε να βασίσουμε την ελπίδα μας, καταστρέφουμε τα πάντα, αν προσπαθήσουμε να το ελέγξουμε υπαγορεύοντας, εμείς οι παλιοί, τη μορφή που θα πάρει (Arendt, 1961, σελ. 192).

Όταν έγραφε η Άρεντ το 1961 για το νέο, την καινοτομία με σημερινούς όρους, δεν είχε γίνει τέτοια κατάχρηση του όρου, όπως τα τελευταία αρκετά χρόνια και ασφαλώς δεν απέδιδε στην έννοια το θεαματικό έως και αγοραίο νόημα που έχει σήμερα. Θα κλείσουμε με ένα κρίσιμο, κατά τη γνώμη μας, ερώτημα, το οποίο χρειάζεται να απασχολήσει σοβαρά όσους/ες πιστεύουν και επενδύουν ουσιαστικά στην εκπαίδευση: Είμαστε σε θέση, εμείς οι παλιοί, να δημιουργήσουμε τις συνθήκες εκείνες, ώστε οι νέοι να επαναστατήσουν, με τρόπους άγνωστους ακόμη, για έναν καλύτερο κόσμο; Επειδή, τελικά, η καινοτομία στην εκπαίδευση εγγράφεται σε μία ευρύτερη διαδικασία κοινωνικής και πολιτικής καινοτομίας, ανεξάρτητα από τις οποίες δεν μπορεί να νοηματοδοτηθεί.



## Βιβλιογραφία

- Aegean Boat Report. (x.x.). *17 Children Left Drifting At Sea*. Προσπελάστηκε στις 27 Νοεμβρίου 2022 στο <https://aegeanboatreport.com/2022/01/13/17-children-left-drifting-at-sea/?fbclid=IwAR304n2ISmxGGkCkJBEjo524LyzAasUfibCsZfBfk0fl44tSR0kMyqNCms>.
- Agamben, G. (2015). Πέρα από τα δικαιώματα του ανθρώπου. Στο H. Arendt, G. Agamben & E. Traverso (2015), *Εμείς οι πρόσφυγες. Τρία κείμενα* (σελ. 35–50). Εικοστός Πρώτος.
- Arendt, H. (1973). *The Origins of Totalitarianism*. Harcourt Brace and Company.
- Arendt, H. (1961). *The Crisis in Education*. Στο *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought* (σελ. 173–196). The Viking Press.
- Bauman, Z. (2005). Σπαταλημένες Ζωές: Οι απόβλητοι της νεοτερικότητας. Κατάρτι. Διαμάντης, Α. (2021, 30 Μαρτίου). Μησσοτάκης για μεταναστευτικό: Σημαντική πρόοδος για αποσυμφόρηση στα νησιά. Έθνος. <https://www.ethnos.gr/Politics/article/151512/mhtsotakhsgiametanasteytikoshmantikhproodosgiaaposymforhshstanhsia>.
- Διεθνής Αμνηστία. (2020). Εγκλωβισμένοι/ες σε πολιτικά παιχνίδια: Πρόσφυγες στα σύνορα Ελλάδας-Τουρκίας πληρώνουν το τίμημα της αποτυχίας της Ευρώπης. [https://www.amnesty.gr/sites/default/files/ekthesi\\_egklovismenoi\\_es\\_se\\_politika\\_paihnia.pdf](https://www.amnesty.gr/sites/default/files/ekthesi_egklovismenoi_es_se_politika_paihnia.pdf).
- Διεθνής Αμνηστία. (2021α). Ελλάδα: βία, ψέματα και επαναπροωθήσεις. Πρόσφυγες και μετανάστες/ριες ακόμη στερούνται ασφάλεια και άσυλο στα σύνορα της Ευρώπης. <https://www.amnesty.gr/news/ektheseis/article/24627/ellada-psemata-kai-epanaproothiseis-prosfyges-kai-metanastesries-akomi>.
- Διεθνής Αμνηστία. (2021β). Ελλάδα: παράνομη κράτηση αιτουσών/όντων άσυλο σε νέο camp χρηματοδοτούμενο από την Ε.Ε. <https://www.amnesty.gr/news/press/article/24772/ellada-paranomi-kratisi-aitoysonoynton-asylose-neo-camp-hrimatodotoymeno>.
- Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες. (2021). *Η Νέα Κλειστή Ελεγχόμενη Δομή Σάμου: Μία Απομονωμένη «Σύγχρονη Φυλακή»*; <https://www.gcr.gr/el/ekdoseis-media/reports/item/1839-i-nea-kleisti-elegxomeni-domi-samou-mia-apomonomeni-sygxroni-fylaki>.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2022). Επικαιρότητα: Frontex: Το ΕΚ αρνείται να εγκρίνει τη διαχείριση του προϋπολογισμού του για το 2020. <https://www.europarl.europa.eu/news/el/press-room/20221014IPR43210/frontex-to-ek-arneitai-na-egkrinei-ti-diacheirisi-tou-proupologismou-gia-to-2020>.
- European Court of Human Rights. (2022). *Violations of the Convention in a case concerning the sinking of a migrant boat*. [https://hudoc.echr.coe.int/fre#{%22itemid%22:\[%22002-13740%22\]}](https://hudoc.echr.coe.int/fre#{%22itemid%22:[%22002-13740%22]}).
- Greek Council for Refugees. (2021). *Country Report: Greece*. [https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2022/05/AIDA-GR\\_2021update.pdf](https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2022/05/AIDA-GR_2021update.pdf).
- Haslam, N., Loughnan, S., Reynolds, C. & Wilson, S. (2007). Dehumanization: A new perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 409–422.



- Leyens, J. Ph., Cortes, B. P., Demoulin, S., Dovidio, J. F., Fiske, S. T., Gaunt, R., Paladino, M.-P., Rodriguez-Perez, A., Rodriguez-Torres, R., Vaes, J. (2003). Emotional prejudice, essentialism, and nationalism. The 2002 Tajfel lecture. *European Journal of Social Psychology*, 33, 703–717.
- Lighthouse Reports. (2022). *Aegean Pushbacks Lead to Drowning*. <https://www.lighthousereports.com/investigation/aegean-pushbacks-lead-to-drowning/>.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2013). Η μετασχηματιστική δυναμική της απουσίας. Στο Φ. Ζήκα, Λ. Καραπιδάκη, Κ. Κατραζάκου, Θ. Χατζόπουλος (Επιμ.), *Απουσία* (σελ. 40–55). Νήσος.
- Mialaret, G. (2011). *Περί Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. Gutenberg.
- OLAF (2021). *Directorate A–Expenditure–Operations and Investigations*. [https://cdn.prod.www.spiegel.de/media/00847a5e-8604-45dc-a0fe-37d920056673/Directorate\\_A\\_redacted-2.pdf](https://cdn.prod.www.spiegel.de/media/00847a5e-8604-45dc-a0fe-37d920056673/Directorate_A_redacted-2.pdf).
- Opatow, S. (1990). Moral exclusion and injustice: An introduction. *Journal of Social Issues*, 46(1), 1–20.
- Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων. Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Οκτώ.
- Papataxiarchis, E. (2022). An Ephemeral Patriotism: The Rise and Fall of ‘Solidarity to Refugees’. Στο Μ., Kousis, A., Chatzidaki, K., Kafetsios (Επιμ.) *Challenging Mobilities in and to the EU during Times of Crises. The Case of Greece* (σελ. 163–184). Springer.
- Παρατηρητήριο της μεταναστευτικής και προσφυγικής κρίση στο Αιγαίο. (2022). *Σκοτεινό Πέλαγος: 1.018 στίγματα κρατικής παρανομίας στο Αιγαίο*. <https://bit.ly/3pkX4U4>.
- Refugee Support Aegean. (2022). Οι μαζικές διαμαρτυρίες των νησιωτών αμφισβητούν το αφήγημα της κυβέρνησης για τις νέες δομές φυλακές στο Αιγαίο. <https://rsaegean.org/el/nees-domes-fylakes-sto-aigaio/>.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-meme comme un autre*. Seuil.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2020). *Ενδιάμεση Έκθεση 2020, Αυτεπάγγελτη Έρευνα: Καταγγελλόμενες επαναπροωθήσεις στην Τουρκία αλλοδαπών που είχαν εισέλθει στην Ελλάδα αναζητώντας διεθνή προστασία*. <https://bit.ly/44Hs5I4>.
- Τάκης, Α. (2015). *Προσφυγικό: Χρονικό μιας προαναγγελθείσας κρίσης*. <https://gr.boell.org/el/2015/12/04/prosfygiko-2015-hroniko-mias-proanaggeltheisas-krisis>.
- Taylor, Ch. (1985). The concept of the person. Στο *Philosophical Papers, Volume 1: Human Agency and Language* (σελ. 97–114). Cambridge University Press.
- Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. (2021). Ο Υπουργός Μετανάστευσης και Ασύλου κ. Νότης Μηταράκης εγκαινίασε τη νέα κλειστή/ελεγχόμενη Δομή στη Σάμο. <https://bit.ly/3VMXyOS>.
- Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (2022). *Ολοκληρώνεται το πρόγραμμα στέγασης “ESTIA II” το 2022*. <https://migration.gov.gr/oloklironetai-to-programma-stegasis-estia-ii-to-2022/>.
- Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (x.x.). *Επιχειρησιακές Μονάδες*. <https://migration.gov.gr/ris/perifereiakes-monades/>.
- Χριστόπουλος, Δ. (2020). *Αν το προσφυγικό ήταν πρόβλημα θα είχε λύση. Πόλις*.



# «Αποτυπώματα» των αναγκαστικών μετακινήσεων πληθυσμών στα σχολικά εγχειρίδια μαθηματικών της στοιχειώδους εκπαίδευσης

Κωνσταντίνος Α. Σδρόλιας

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Η αναγκαστική μετακίνηση πληθυσμών, ως απόρροια τραγικών συμβάντων –πόλεμοι, εμφύλιες διαμάχες, φτώχεια, περιβαλλοντική καταστροφή– είναι ένα από τα οδυνηρότερα αποτελέσματα των κοινωνικοοικονομικών και κοινωνικοπολιτισμικών μεταβολών που συντελούνται στον κόσμο, επηρεάζοντας και δοκιμάζοντας, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, δομές και αξίες των κοινωνιών προέλευσης και υποδοχής. Η εκπαίδευση, ως μία από τις σημαντικότερες κοινωνικές δομές, δεν θα μπορούσε να εξαιρεθεί από την επήρεια αυτή. Τα «αποτυπώματα» των επιδράσεων αυτών εμφανίζονται με ποικίλες μορφές, όπως κείμενα, εικόνες, πίνακες ή διαγράμματα, μέσα στα σχολικά εγχειρίδια, που αποτελούν το βασικότερο υποστηρικτικό μέσο της διδασκαλίας στις σχολικές τάξεις. Στην παρούσα εργασία, καταγράφουμε πώς οι αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών αποτυπώνονται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της στοιχειώδους εκπαίδευσης, μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή ως τις μέρες μας και συζητούμε τα στοιχεία εκείνα που εν δυνάμει προσφέρουν γνώση, αλλά και διαμορφώνουν στάσεις και αντιλήψεις στους μαθητές και τις μαθήτριες σχετικά με τον «Άλλο», που προέρχεται από τις κοινωνίες που εξαναγκάστηκαν στη μετακίνηση αυτή.



## Λέξεις-κλειδιά:

Σχολικά εγχειρίδια, μαθηματικά, προσφυγιά, μετανάστευση

## Εισαγωγή

Οι Bessel και Haake (2009, σελ. 3), σημειώνουν, ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο αιώνων, με δυσκολία μπορούμε να βρούμε κάποια «γωνιά» του σύγχρονου κόσμου που απέφυγε αναγκαστικές και βίαιες μετακινήσεις πληθυσμού. Αυτές οφείλονται σε τραγικά γεγονότα, με πολιτικά, φυλετικά, θρησκευτικά ή οικονομικά αίτια και ερείσματα, όπως εμφύλιες ή διεθνείς πολεμικές συρράξεις, διώξεις, φτωχοποιήσεις πληθυσμών, ανθρωπογενείς ή μη περιβαλλοντικές καταστροφές και άλλες παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (UNESCO, 2008). Τέτοια γεγονότα αποτυπώνονται και στο βασικότερο υποστηρικτικό μέσο της διδασκαλίας, τα σχολικά εγχειρίδια (Dündar & Kenyon, 2020). Τα «αποτυπώματα» αυτά εμφανίζονται με διάφορες μορφές, όπως κείμενα, εικόνες, πίνακες ή διαγράμματα. Στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, απαντούν κυρίως στα εγχειρίδια ιστορίας ή τα γλωσσικά εγχειρίδια, χωρίς βέβαια να απουσιάζουν σχετικές αναφορές και σε εγχειρίδια άλλων γνωστικών αντικειμένων (Φλουρής & Ιβριντέλη, 2000). Στην παρούσα εργασία καταγράφουμε πώς οι αναγκαστικές μετα-

κινήσεις πληθυσμών αποτυπώνονται στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών του δημοτικού σχολείου, από τη Μικρασιατική Καταστροφή ως τις μέρες μας και συζητούμε τα στοιχεία εκείνα που αποτελούν δεδομένα ευρύτερου –πέρα από τα μαθηματικά– γνωστικού περιεχομένου, διαμορφώνοντας, παράλληλα, στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές στους μαθητές και τις μαθήτριες σχετικά με τους ανθρώπους που υπέστησαν τις μετακινήσεις αυτές.

### **Αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών και εκπαίδευση**

Οι μετακινήσεις πληθυσμών, όπως και οι επιπτώσεις τους στις κοινωνίες προέλευσης και υποδοχής, αποτέλεσαν και αποτελούν αντικείμενο έρευνας της επιστημονικής κοινότητας. Βασικά ενδεικτικά ερωτήματα των σχετικών ερευνών είναι ποιος ή ποια είναι πρόσφυγας, πώς μπορούμε να ορίσουμε και να κατανοήσουμε την αναγκαστική μετανάστευση και εάν οι μελέτες πρέπει να επικεντρωθούν στους διωκόμενους πληθυσμούς που διασχίζουν διεθνή σύνορα ή εάν το πεδίο πρέπει να καλύπτει και τους εσωτερικά εκτοπισμένους, τα θύματα εμπορίας, τους παράτυπους μετανάστες, τη δεύτερη ή τρίτη γενιά μεταναστών ή όσους κινδυνεύουν να απελαθούν (Fiddian-Qasmiyeh et al., 2014).

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό κατοχυρωμένο δικαίωμα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού<sup>1</sup>, που υιοθετήθηκε από τον ΟΗΕ, το 1989. Η παρουσία προσφυγικής προέλευσης μαθητών και μαθητριών στις σχολικές τάξεις και η ενσωμάτωσή τους σε αυτές, δημιουργεί ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν, ώστε να παρέχονται στα παιδιά αυτά όλες οι ευκαιρίες που απολαμβάνουν και τα γηγενή παιδιά. Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά προϋποθέτει μια συμπεριληπτική προσέγγιση στην εφαρμογή της (Gouse, 2011, σελ. 12). Είναι αναγκαίες άμεσες παρεμβάσεις, αρχίζοντας από την έλλειψη χρηματοδότησης, τα προγράμματα σπουδών, τις υποστηρικτικές δομές, την ψυχολογική υποστήριξη, αλλά και την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να υποστηριχθεί σωστά η συμπεριληπτική εκπαίδευση (Schapiro, 2009).

Οι αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών δημιουργούν την προσφυγική κρίση που με τη σειρά της πλήττει σοβαρότερα τα παιδιά και τα νεαρά άτομα και εμποδίζει ή δυσχεραίνει ιδιαίτερα την εκπαίδευση και την ενσωμάτωσή τους στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Δυσχεραίνοντας ή και εμποδίζοντας τη δυνατότητα πρόσβασης σε εκπαιδευτικές διαδικασίες των νέων ανθρώπων, περιορίζεται ιδιαίτερα αφενός, η άσκηση πολλών άλλων ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αφετέρου, τα παιδιά και τα νεαρά άτομα καθίστανται ευάλωτα σε δραστηριότητες παράνομες και εγκληματικές, όπως η παιδική εργασία, η εμπορία ανθρώπων, η κακοποίηση, ο πρόωρος γάμος και η στρατολόγηση από εγκληματικές ομάδες και ένοπλες δυνάμεις (Skala-Kuhmann & Nouns, 2017).

### **Τα σχολικά εγχειρίδια ως διδακτικά μέσα πολλαπλού περιεχομένου**

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ένα διδακτικό μέσο το οποίο χρησιμοποιούν καθημερινά οι μαθητές και οι μαθήτριες, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Ο ρόλος τους είναι καθοριστικός στην εκπαίδευση, αφού παρουσιάζουν τον κόσμο στα παιδιά, μεταδίδοντας παράλληλα και την κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής τους (Καψάλης &

<sup>1</sup> Η Σύμβαση κυρώθηκε στην Ελλάδα με τον Νόμο 2101 του 1992 (Φ.Ε.Κ. 192/τ. Α'/2.12.1992).

Χαραλάμπους, 2008). Τα σχολικά εγχειρίδια επιτελούν πολλές φορές προπαγανδιστικό έργο, που υπηρετεί την εκάστοτε πολιτική εξουσία, καθώς μέσα από το περιεχόμενό τους ηρωοποιούνται πρόσωπα, νομιμοποιούνται καταστάσεις και ενέργειες, υποβαθμίζονται φρικαλεότητες, δημιουργούνται «μνήμες» και τροφοδοτούνται ιδεολογικές προκαταλήψεις (Zajda et al., 2017, σελ. 276–279).

Διαχρονικά, οι έρευνες που ασχολούνται με τα σχολικά εγχειρίδια, εστιάζονται σε πολλούς τομείς (Μπονίδης, 2004). Ενδεικτικά να αναφέρουμε, υπάρχουν έρευνες που εστιάζουν στη συμβολή των εγχειριδίων στη διδασκαλία των διαφόρων επιστημών, άλλες που διερευνούν τη δομή και το περιεχόμενό τους, άλλες που περιγράφουν τη συσχέτιση εγχειριδίων και επίδοσης των μαθητών και μαθητριών και άλλες που καταγράφουν τις απόψεις, τις ιδεολογίες και τις αξίες που εμπεριέχονται ή μεταφέρονται μέσω των εγχειριδίων αυτών (Singh et al., 2020· Abdollahzadeh & Baniasad, 2010).

Αποτελεί, λοιπόν, κοινή άποψη για την εκπαιδευτική και ερευνητική κοινότητα ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι μόνο πηγή γνώσεων για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Εκτός από τις βασικές έννοιες και περιγραφές του γνωστικού αντικειμένου, μεταφέρουν ιδεολογίες και παράλληλα διαμορφώνουν στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές. Ειδικότερα όσον αφορά τα εγχειρίδια των λεγόμενων «φρονηματιστικών»<sup>2</sup> μαθημάτων, το φαινόμενο αυτό ήταν εντονότερο. Όπως σημειώνει ο Ρέλλος (2004), ενώ στο παρελθόν η μεταβίβαση ανθρωπιστικών αξιών ήταν προνόμιο των φρονηματιστικών μαθημάτων, σήμερα όλα τα μαθήματα, άλλα λιγότερο και άλλα περισσότερο, περιέχουν τέτοιες αξίες.

Ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με τις μετακινήσεις πληθυσμών, όπως οι αντιλήψεις που αφορούν τις εθνικές ταυτότητες, τα ανθρώπινα δικαιώματα ή ζητήματα σχετικά με τον «Άλλο», παρουσιάζονται, κάποιες φορές κεκαλυμμένα, μέσα στα σχολικά εγχειρίδια, κυρίως ιστορικών και γλωσσικών μαθημάτων, επεκτείνοντας και εμπλουτίζοντας, κατά κάποιο τρόπο, το περιεχόμενό τους (Olsson, 2010). Όπως σημειώνει ο Williams (2014, σελ. vii), τα σχολικά εγχειρίδια αφηγούνται, συνήθως σιωπηρά, την εξέλιξη των πραγμάτων πλαισιώνοντας τα γεγονότα, τις εικόνες, τους αριθμούς και τις ημερομηνίες που παρουσιάζονται σε αυτά, διαμορφώνοντας έτσι τις ταυτότητες των ομάδων.

Το πολλαπλό αυτό περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, που περιλαμβάνει ασφαλώς και το γνωστικό περιεχόμενο του κάθε μαθήματος, το απαντούμε συχνότερα, όπως προαναφέραμε, σε εγχειρίδια γλώσσας, ιστορίας, γεωγραφίας και πολιτικής αγωγής. Θα ήταν ίσως λιγότερο αναμενόμενο να έχουμε τέτοιο περιεχόμενο σε εγχειρίδια άλλων μαθημάτων, όπως τα μαθηματικά. Το συζητούμε αυτό στη συνέχεια.

## Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνά μας βασίζεται στην ανάλυση περιεχομένου τεκμηρίων, στην περίπτωση μας σχολικών εγχειριδίων μαθηματικών του δημοτικού σχολείου, της περιόδου 1922–2022. Πρόκειται ουσιαστικά για μία αρχαιακή έρευνα, η οποία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας, που ασχολείται με τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων των μαθηματικών της στοιχειώδους εκπαίδευσης, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους ως τις μέρες μας. Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία εξετάσαμε, όπως προαναφέραμε, πώς αποτυπώ-

<sup>2</sup> Με τον όρο «φρονηματιστικά», από τους Ερβαρτιανούς ακόμα, εννοούνται τα Γλωσσικά μαθήματα, η Λογοτεχνία, η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Πολιτική Αγωγή και τα Θρησκευτικά. Την περίοδο της δικτατορίας (1967–1974), σε αυτά κατατάσσονταν και η Φυσική Αγωγή.

νονται στα μαθηματικά εγχειρίδια του δημοτικού, οι αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμού προς και από την Ελλάδα, καθώς και οι επιπτώσεις τους, από τη Μικρασιατική Καταστροφή έως και σήμερα. Ειδικότερα, αναζητήσαμε επεξηγηματικά ή συνοδευτικά κείμενα, σενάρια προβλημάτων και γραφικές ή άλλες αναπαραστάσεις και απεικονίσεις, που παρουσίαζαν γεγονότα, καταστάσεις, αιτίες και αποτελέσματα είτε με θετική, είτε με αρνητική «χροιά». Εξετάσαμε επίσης τη, σκόπιμη ή μη, εμφάνιση ή απόκρυψη γεγονότων και καταστάσεων.

Η μεθοδολογία της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων εστιάζεται κυρίως στην ανάλυση του περιεχομένου τους, στην ανάλυση της δομής τους και στην ανάλυση των προσδοκιών που παρέχουν ή επαληθεύουν. Οι περισσότερες δε από τις σχετικές ερευνητικές μελέτες αξιοποιούν την ανάλυση περιεχομένου, μη εξαιρουμένων και των μαθηματικών εγχειριδίων (O'Keeffe & O'Donoghue, 2015). Τα σχολικά εγχειρίδια σημειώνουν οι Καψάλης και Θεοδώρου (2002), είναι «ντοκουμέντα» της εποχής τους, ενώ η Weninger (2018) θεωρεί, ότι η ανάλυσή τους αποτελεί μέρος της εφαρμοσμένης γλωσσικής έρευνας, εξετάζοντάς τα ως τεχνουργήματα που κοινωνούν σημαντικά νοήματα στα παιδιά. Αναλύοντας, επομένως, το περιεχόμενό τους, εφαρμόζουμε μια ποιοτική μεθοδολογία που δίνει τη δυνατότητα εντοπισμού και σύγκρισης δεδομένων, συσχετισμών ή παραλείψεων και μεταξύ αποσπασμάτων των σχολικών εγχειριδίων (Zajda et al., 2017, σελ. 7), αλλά και εγχειριδίων ίδιας ή διαφορετικής εποχής, θα προσθέταμε.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αντλήθηκαν από τη μελέτη 136 σχολικών εγχειριδίων των μαθηματικών με έτος έκδοσης από το 1926 ως το 2018. Ειδικότερα, μελετήθηκαν αυτόνομα εγχειρίδια Αριθμητικής και Γεωμετρίας, μεικτά εγχειρίδια Αριθμητικής-Γεωμετρίας, καθώς και εγχειρίδια Μαθηματικών, όπως ονομάστηκαν μετά το 1982. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει αναλυτικά τους αριθμούς και το είδος των εγχειριδίων της εργασίας μας, ανά χρονική περίοδο. Επιλέξαμε αυτόν τον διαχωρισμό στις χρονικές περιόδους, διότι στην πρώτη περίοδο τα εγκεκριμένα εγχειρίδια ήταν κυρίως αυτόνομες Αριθμητικές ή Γεωμετρικές ή Συλλογές Προβλημάτων, που εισάγονταν στις σχολικές τάξεις από το ελεύθερο εμπόριο, ενώ στη δεύτερη και τρίτη περίοδο έχουμε εγκεκριμένα εγχειρίδια που διανέμονται δωρεάν από την Πολιτεία και ήταν αντίστοιχα, μεικτά εγχειρίδια Αριθμητικής-Γεωμετρίας και εγχειρίδια ή ακριβέστερα «διδασκτικά πακέτα» Μαθηματικών. Τα τεκμήρια της έρευνάς μας προέρχονται από την προσωπική μας συλλογή, από τη συλλογή ψηφιοποιημένων εγχειριδίων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τον ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας «Ψηφιακό Σχολείο», τα οποία είναι αναρτημένα με ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο.

| ΠΕΡΙΟΔΟΣ      | ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ | ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ | ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ - ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ | ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ |
|---------------|------------|-----------|------------------------|------------|
| 1926-1969     | 95         | 18        |                        |            |
| 1969-1982     |            |           | 10                     |            |
| 1982-2018     |            |           |                        | 13         |
| ΣΥΝΟΛΟ        | 95         | 18        | 10                     | 13         |
| ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ | 136        |           |                        |            |

Πίνακας 1: Τα εγχειρίδια της έρευνας

Στην εργασία μας ασχοληθήκαμε αρχικά με τη Μικρασιατική Καταστροφή και τις μακροχρόνιες συνέπειες της. Στη συνέχεια μας απασχόλησε η περίοδος του πολέμου του '40-41, της κατοχής και του εμφυλίου. Εστιάσαμε, επίσης, στη μετανάστευση ελληνικού πληθυσμού προς τρίτες χώρες καθώς και στις προσφυγικές ή μεταναστευτικές ροές των τελευταίων δεκαετιών προς την Ελλάδα, που περιλάμβαναν ομάδες πληθυσμών κυρίως από χώρες των Βαλκανίων (Αλβανία, Βουλγαρία, Ρουμανία), από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής.

Στο πλαίσιο μιας εργασίας συνεδρίου, σαν και την παρούσα, δεν είναι εφικτό να μελετηθούν όλα τα σχολικά εγχειρίδια της εξεταζόμενης περιόδου. Είναι, επίσης, ιδιαίτερα δύσκολο να παρουσιαστούν όλα τα γεγονότα και οι συνέπειές τους που σχετίζονται με, μικρότερες ή μεγαλύτερες, μετακινήσεις πληθυσμών, οι οποίες συνέβησαν σε έναν αιώνα. Το μέγεθος της εργασίας μας δεν επιτρέπει να παρουσιάσουμε όλα τα σχετικά «αποτυπώματα» που εντοπίσαμε στα εγχειρίδια. Θεωρούμε όμως, ότι συμπεριλάβαμε, ενδεικτικά, τα σημαντικότερα και σχετικότερα με τη θεματική του συνεδρίου.

### Οι μετακινήσεις πληθυσμών στα σχολικά εγχειρίδια μαθηματικών

Στην παρούσα ενότητα θα συζητήσουμε το θέμα μας ακολουθώντας τα βήματα που περιγράψαμε στην ενότητα της Μεθοδολογίας. Στο τέλος της ενότητας της Βιβλιογραφίας, σημειώνουμε τα μαθηματικά εγχειρίδια που περιέχουν τα ενδεικτικά αποσπάσματα που παρουσιάζουμε και τα οποία σχολιάζουμε στη συνέχεια.

#### Η Μικρασιατική Καταστροφή και οι συνέπειές της

Σε ένα μόνο εγχειρίδιο της μελέτης μας, στην «Αριθμητική του Δημοτικού Σχολείου», του Α. Δημόπουλου, που εκδόθηκε το 1949, αναφέρεται ο όρος «Μικρασιατική Καταστροφή». Η αναφορά γίνεται σε έναν πίνακα παρουσίασης των κυριότερων γεγονότων της Νεοελληνικής Ιστορίας. Αν και ο όρος δεν απαντά σε άλλα εγχειρίδια, αποτυπώνεται το γεγονός των προσφυγικών ροών, τα μέρη που εγκαταστάθηκαν οι πληθυσμοί και οι προσπάθειες περίθαλψης και αποκατάστασής τους. Η παλαιότερη αναφορά που εντοπίσαμε, ήταν στο εγχειρίδιο «Προβλήματα Αριθμητικής» της τέταρτης τάξης, του Ι. Σπυριδάκη, του 1933, όπου στο σενάριο προβλημάτων των τεσσάρων πράξεων φυσικών και δεκαδικών αριθμών, παρουσιάζονται τα ζητήματα της συνδρομής των προσφύγων από τις τοπικές κοινωνίες ή την Πολιτεία, καθώς και των αποζημιώσεων που καταβλήθηκαν σε αυτούς με τις ανταλλαγές των πληθυσμών. Στην Εικόνα 1 παρουσιάζονται δύο ενδεικτικά προβλήματα από το συγκεκριμένο εγχειρίδιο.

8. Σε ένα χωριό έδωσαν τὸ Πάσχα σὲ 8 προσφυγικὲς οἰκογένειες ἕνα χρηματικὸ ποσὸ ὥστε ἡ κάθε μία πῆρ ἀπὸ 600 δραχμὲς καὶ περίσσεψαν 40 δραχμὲς. Πόσα ἦταν τὰ χρήματα;

4. Ένας πρόσφυγας θὰ πάρη ἀποζημίωση 3.000 λίρες Τουρκικὲς. Ἄν ἡ Τουρκικὴ λίρα ἔχη 48,80 χάρτινες δραχμὲς, πόσες δραχμὲς θὰ πάρη;

Εικόνα 1: Προβλήματα Αριθμητικής από την Αριθμητική του Ι. Σπυριδάκη

Ένα χρόνο αργότερα, το 1934, εκδόθηκαν τα «Προβλήματα Αριθμητικής», του Μ. Παπαπαύρου, ενός εκ των εκπροσώπων του λεγόμενου «Σχολείου Εργασίας», για την πέμπτη και έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

| Στήν απογραφή του 1928 στο Δήμο |                            |                |         |
|---------------------------------|----------------------------|----------------|---------|
|                                 |                            | ήσαν πρόσφυγες |         |
| 1) τής Ἀθήνας                   | σε 459.211 κατ. οἱ 129.380 | » »            |         |
| 2) τής Λαμίας                   | » 15.357                   | » »            | 1.061   |
| 3) τής Λαρίσας                  | » 25.861                   | » »            | 4.400   |
| 4) τής Τριπόλης                 | » 14.397                   | » »            | 708     |
| 5) τής Πάτρας                   | » 64.636                   | » »            | 6.967   |
| 6) τής Δράμας                   | » 32.186                   | » »            | 22.601  |
| 7) τής Θεσσαλονίκης             | » 244.680                  | » »            | 117.040 |
| 8) τής Καβάλας                  | » 50.850                   | » »            | 28.920  |
| 9) τής Ἀλεξανδρούπολης          | » 14.019                   | » »            | 8.262   |
| 10) τής Ξάνθης                  | » 35.912                   | » »            | 14.867  |

Εικόνα 2: Πίνακας κατανομής προσφύγων από την Αριθμητική του Μ. Παπαπαύρου

Στο εγχειρίδιο αυτό και στο πλαίσιο των βασικών αρχών του «Νέου Σχολείου», που περιλάμβανε και την άντληση θεμάτων από πραγματικά γεγονότα, παρουσιάζονται σε πίνακα τα αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού του 1928, σε μεγάλες πόλεις της χώρας, καθώς και ο αριθμός των προσφύγων που καταμετρήθηκαν σε αυτές. Αξιοποιώντας τα δεδομένα του πίνακα, που παρουσιάζουμε στην Εικόνα 2, τα παιδιά καλούνταν να υπολογίσουν το ποσοστό των προσφύγων στις περιλαμβανόμενες πόλεις. Μέσα από αυτό το πρόβλημα μπορούσαν, επιπλέον, να αντλήσουν στοιχεία και να αποκτήσουν γνώση για την κατανομή των προσφύγων στην ελληνική επικράτεια.

Η οικονομική ένδεια του ελληνικού κράτους, που σχετίζονταν με τη Μικρασιατική Καταστροφή, οφείλονταν και στις ανάγκες της μικρασιατικής εκστρατείας. Για να ανταπεξέλθει η Ελλάδα στις ανάγκες της εκστρατείας, της επακόλουθης καταστροφής και της περίθαλψης και αποκατάστασης των προσφύγων, κατέφυγε σε αναγκαστικά δάνεια και εκδόσεις ομολόγων. Στην Εικόνα 3 παρουσιάζεται ο αναγκαστικός δανεισμός και οι σχετικές ομολογίες που εκδόθηκαν για την εξόφλησή του, στο εγχειρίδιο «Ασκήσεις και Προβλήματα» του Α. Δ. Μονοκρούσου, της έκτης δημοτικού, που εκδόθηκε το 1938.

1) Τὸ ἀναγκαστικὸν δάνειον τοῦ Κράτους τοῦ 1922 ἦτο 1 600 000 000 δραχμῶν. Κάθε ὁμολογία τοῦ ἐδόθη διὰ 100 δραχμῶν. Πόσαι εἶνε αἱ ὁμολογίαι τοῦ δανείου αὐτοῦ; (1)

Εικόνα 3: Ο αναγκαστικός δανεισμός στο εγχειρίδιο Αριθμητικής του Α. Δ. Μονοκρούσου

518α. Ἐχει ἓνας 8 ὁμολογίας τῶν 1000 δρχ. τοῦ Α' Δανείου Ἀνταλλαξίμων, πρὸς 8%. Πόσο τόκο παίρνει κάθε ἑξαμηνία;  
518β. Ἐχει ἓνας 12 ὁμολογίας τῶν 1000 δραχμῶν τοῦ Β' Δανείου Ἀνταλλαξίμων, πρὸς 6%. Πόσο τόκο παίρνει κάθε ἑξαμηνία;

Εικόνα 4: Τα δάνεια των «ανταλλαξίμων» στην Αριθμητική του Α. Γεραντώνη

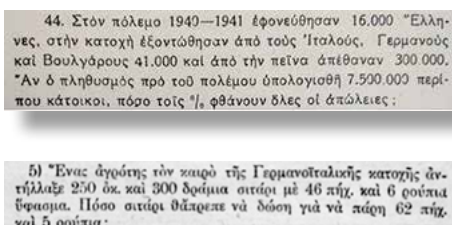


Οι ομολογίες αυτές εμφανίζονται, όπως βλέπουμε και στην Εικόνα 4, στο εγχειρίδιο Αριθμητικής του Α. Γεραντώνη, για την πέμπτη και έκτη τάξη, που εκδόθηκε και κυκλοφόρησε πολύ αργότερα, στη δεκαετία του '60, σε σενάρια προβλημάτων τόκου.

Εκεί περιγράφονται τα δύο δάνεια –των «Ανταλλαξίμων» όπως ονομάζονταν– και οι σχετικές ομολογίες που το ελληνικό κράτος έλαβε και εξέδωσε το 1926 και 1928 αντίστοιχα, για την αποκατάσταση των προσφύγων, ύστερα από τις ανταλλαγές πληθυσμών.

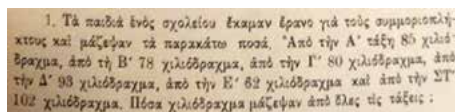
### Η δεκαετία 1940–1950: πόλεμος-κατοχή-εμφύλιος

Η δεκαετία αυτή αποτέλεσε τη δεύτερη τραγική περίοδο του εικοστού αιώνα για την Ελλάδα. Τα ιστορικά γεγονότα που περιλαμβάνει και οι συνέπειές τους είναι λίγο-πολύ γνωστά. Στα εγχειρίδια της έρευνάς μας, η μετακίνηση πληθυσμών περιορίζεται κυρίως στα χρόνια του εμφυλίου, ενώ για την περίοδο του πολέμου και της κατοχής τα «αποτυπώματα» αφορούν τις ανθρώπινες απώλειες από τον πόλεμο, την κατοχή ή την πείνα και τις ανταλλαγές αγαθών, παρά το γεγονός ότι είχαμε μετακινήσεις πληθυσμού τόσο στο εσωτερικό, όσο και το εξωτερικό και τα χρόνια του πολέμου (Δοξιάδης, 1946). Η Εικόνα 5 παρουσιάζει δύο προβλήματα από τα εγχειρίδια του Ι. Καμπανά και του Φ. Φωτίου, του 1955 και 1948 αντίστοιχα.



Εικόνα 5: Ο πόλεμος και η κατοχή σε αριθμητικά προβλήματα

Η αναγκαστική εκκένωση χωριών και της μετακίνησης των κατοίκων τους προς τις μεγάλες πόλεις της περιφέρειας, τα χρόνια του εμφυλίου, είχε οδηγήσει σε εσωτερικούς εκτοπισμούς περισσότερους από 700 χιλιάδες ανθρώπους.

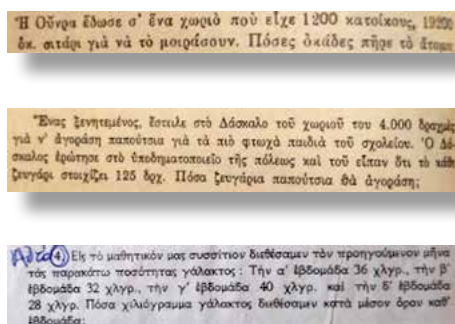


Εικόνα 6: Οι «συμμοριοπληκτοί» στο εγχειρίδιο του Γ. Δ. Παπαϊωάννου

Στην ιστοσελίδα «Πρόσφυγες στην Ελλάδα: 1821–1989» του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων<sup>3</sup> αναφέρεται ότι οι εκτοπισμοί αυτοί αιτιολογούνταν ως προστασία από τις εκθροπραξίες ή ως αποκοπή από τον λαϊκό αγώνα, ανάλογα με την προέλευση της αιτιολόγησης. Οι άνθρωποι αυτοί ονομάστηκαν τότε «ανταρτόπληκτοι» ή «συμμοριοπληκτοί». Σχετικό είναι το πρόβλημα που παρουσιάζεται στην Εικόνα 6, από την Αριθμητική του Γ. Δ. Παπαϊωάννου, του 1952, για την πέμπτη και έκτη τάξη.

<sup>3</sup> Η ηλεκτρονική διεύθυνση είναι <https://refugeeingreece.gr/tag/civil-war-exiles/>.

Τα τραγικά γεγονότα της περιόδου αυτής δημιούργησαν επισιτιστικό πρόβλημα στη χώρα. Όπως και σε άλλες χώρες, είχαμε παρεμβάσεις από κρατικές ή ανθρωπιστικές οργανώσεις του εξωτερικού<sup>4</sup> και του εσωτερικού, αλλά και από εύπορους ομογενείς, που παρείχαν είδη πρώτης ανάγκης ή τροφή μέσω των συσσιτίων στα σχολεία. Στην εικόνα 7, παρουσιάζουμε σχετικά προβλήματα από τα εγχειρίδια της περιόδου 1947–1967 του Σ. Δ. Ράλλη, των Α. Κοντομάρη και Α. Μπάμπαλη και των Γ. Μαχαίρα, Γ. Παπαγιαννόπουλου και Γ. Παπανδρέου, για τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού.



Εικόνα 7: Η συνδρομή των οργανώσεων και των ομογενών σε αριθμητικά προβλήματα

## Η μετανάστευση Ελλήνων στο εξωτερικό

Η μετανάστευση Ελλήνων σε χώρες του εξωτερικού είναι διαχρονικό φαινόμενο. Στην περίοδο που εξετάζουμε οι κυρίαρχοι προορισμοί ήταν κυρίως χώρες της Ευρώπης, της Αμερικής, της Ωκεανίας και της Νοτίου Αφρικής.



Εικόνα 8: Η ελληνική «Διασπορά» στο εγχειρίδιο Μαθηματικών των Χ. Κακαδιάρη, Ν. Μπελίτσου, Γ. Στεφανίδη και Γ. Χρονοπούλου της Ε΄ τάξης

Η διασπορά των Ελλήνων αποτελεί θέμα δραστηριότητας που σχετίζεται με τη χρήση των πολύ μεγάλων αριθμών, στο πρόσφατο εγχειρίδιο μαθηματικών της Ε΄ δημοτικού, που χρησιμοποιήθηκε από το 2005 ως το 2018. Στην Εικόνα 8, βλέπουμε ένα απόσπασμα, όπου εμφανίζεται ο παγκόσμιος χάρτης με τους κυριότερους μεταναστευτικούς προορισμούς και δεδομένα για το πλήθος των ανθρώπων που μιλούν την ελληνική γλώσσα ανά τον κόσμο.

<sup>4</sup> Η UNRRA (Εικόνα 7) ήταν ο Οργανισμός Περιθάλψεως και Αποκαταστάσεως των Ηνωμένων Εθνών.

1. Ένας μετανάστης έστειλε από την Αμερική 2000 δολάρια για να κτίσουν στο χωριό σχολείο. Το δολλάριο είχε τότε 80,40 χάρτινες δραχμές. Πόσες χάρτινες δραχμές γίνονται τα δολάρια που έστειλε;

7) Ένας έστειλε από την Αμερική στον πατέρα του 350 δολάρια, όταν το δολλάριο είχε δραχ. 120,50. Πόσες δραχμές έστειλε;

Εικόνα 9: Οι ευεργεσίες των ομογενών σε προβλήματα «τεσσάρων πράξεων»

Στα εγχειρίδια που μελετήσαμε, υπονοούνταν θα λέγαμε, τα αίτια που ανάγκασαν τους Έλληνες και τις Ελληνίδες σε μετανάστευση. Αντίθετα αναδεικνύονταν η συνδρομή και οι ευεργεσίες των ομογενών προς τις οικογένειές τους και την Πατρίδα. Η βοήθεια αυτή αφορούσε οικονομική ενίσχυση στους συγγενείς και στις ιδιαίτερες πατρίδες, για κατασκευή σχολείων ή αγορά αναγκαίων ειδών σε μαθητές και μαθήτριες. Οι Εικόνες 9 και 7, παρουσιάζουν τέτοια προβλήματα από την Αριθμητική των Ι. Σπυριδάκη και Κ. Ξ. Παπανικητόπουλου, του 1933 και 1945 αντίστοιχα, για την τέταρτη τάξη.

### Αλλοδαποί μετανάστες και πρόσφυγες στην Ελλάδα

Από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, η Ελλάδα γίνεται χώρα υποδοχής αλλοδαπών προσφύγων και μεταναστών που προέρχονται από χώρες των Βαλκανίων και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, καθώς και από χώρες της Αφρικής και της Ασίας. Η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης, η κατάρρευση των καθεστώτων σε Ρουμανία και Αλβανία, ο πόλεμος στη Γιουγκοσλαβία και η κακή οικονομική κατάσταση των πολιτών των χωρών αυτών, οδήγησαν σε μετακινήσεις πληθυσμών από τις χώρες αυτές προς την Ελλάδα. Από την άλλη, οι πολεμικές ή οι εμφύλιες συρράξεις σε χώρες της Ασίας και της Αφρικής οδήγησαν μεγάλες ομάδες πληθυσμού στην προσφυγιά και την αναγκαστική μετανάστευση προς τις δυτικές χώρες με ενδιάμεσο ή μόνιμο προορισμό και την Ελλάδα.

Σε ένα σχολείο το 1990 υπήρχαν 348 μαθητές.

Το 2000 ήρθαν αρκετοί μαθητές από την Αλβανία και έτσι στο σχολείο υπήρχαν 46 μαθητές περισσότεροι από ό,τι το 1990.

Το 2005 υπήρχαν 42 μαθητές λιγότεροι από ό,τι το 2000.

Εικόνα 10: Η μεταβολή του μαθητικού πληθυσμού στο εγχειρίδιο Μαθηματικών των Χ. Λεμονίδη, Ε. Θεοδώρου, Κ. Νικολαντωνάκη, Ι. Παναγάκου & Α. Σπανακά, του 2005

Το 2005, εκδόθηκαν και εισήχθησαν στα σχολεία νέα διδακτικά εγχειρίδια μαθηματικών, τα οποία διανέμονται και σήμερα, με εξαίρεση εκείνο της πέμπτης τάξης, που αντικαταστάθηκε το 2018. Σε ορισμένα από αυτά παρατηρούμε ότι αναφέρεται η έλευση μεταναστών και προσφύγων από χώρες που προαναφέραμε. Η Εικόνα 10 παρουσιάζει την έλευση μαθητών και μαθητριών από την Αλβανία τη δεκαετία του 2000 και ζητά από τα παιδιά να υπολογίσουν την αριθμητική ενίσχυση ή μείωση λίγα χρόνια αργότερα, του πληθυσμού των σχολικών τάξεων.

Η προσθήκη αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών στις σχολικές τάξεις είχε ως άμεσο αποτέλεσμα τη μεταβολή τους σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης και

την άμεση λήψη μέτρων από την Πολιτεία, στην κατεύθυνση των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στα εγχειρίδια των μαθηματικών εμφανίζονται ονόματα παιδιών με διαφορετική καταγωγή, θρησκεία και κουλούρα. Η Νεσχάν, ο Αντρέι, ο Χασάν, η Κλόντια, ο Σαλ, η Ίλντα κ.ά. συμπεριλαμβάνονται στις σχολικές παρέες και στα σενάρια των μαθηματικών δραστηριοτήτων.



Εικόνα 11: Οι «πολυπολιτισμικές» παρέες στο εγχειρίδιο Μαθηματικών των Χ. Λεμονίδη, Ε. Θεοδώρου, Κ. Νικολαντωνάκη, Ι. Παναγάκου © Α. Σπανακά, του 2005

Στην Εικόνα 11, στο πλαίσιο της εκμάθησης του αναπτύγματος των δεκαδικών αριθμών, παρουσιάζεται ένα παιχνίδι στο οποίο συμμετέχουν ένα κορίτσι από την Ελλάδα και ένα αγόρι από τη Σενεγάλη. Να σημειώσουμε εδώ ότι μέχρι το 2005, όλα τα ονόματα των παιδιών στα εγχειρίδια, ήταν ελληνοπαίδων και στην πλειοψηφία τους, αγοριών.

### Διαπιστώσεις και συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία, εντοπίσαμε «αποτυπώματα» που σχετίζονται με τις αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών, προς και από την Ελλάδα, σε 32 από τα 136 μαθηματικά εγχειρίδια που μελετήσαμε, κυρίως σε σενάρια αριθμητικών προβλημάτων. Δεν βρήκαμε ανάλογες αναφορές στα εγχειρίδια αμιγώς γεωμετρίας που μελετήθηκαν, ούτε σε εκείνα της περιόδου 1969–2005, που είναι κυρίως κρατικές εκδόσεις. Απουσιάζουν ανάλογες αναφορές στα μαθηματικά εγχειρίδια της πρώτης και δευτέρας τάξης, με εξαίρεση το διάστημα 2005–ως σήμερα.

Παρά το γεγονός ότι ο όρος «Μικρασιατική Καταστροφή» εντοπίστηκε μόνο σε ένα εγχειρίδιο, καταγράψαμε «αποτυπώματα» που σχετίζονταν με την κατανομή των προσφύγων στις διάφορες περιοχές της χώρας και τις προσπάθειες κρατικής ή ατομικής συνδρομής στους δοκιμαζόμενους πληθυσμούς. Για τα τραγικά γεγονότα της δεκαετίας 1940–1950, εντοπίσαμε αναφορές σε σενάρια αριθμητικών προβλημάτων που είτε κατέγραφαν τις ανθρώπινες απώλειες, την οικονομική κατάρρευση και την πείνα, είτε την παροχή βοήθειας στους πληγέντες.

Η μετανάστευση των Ελλήνων στο εξωτερικό αποτυπώνεται στα εγχειρίδια ως περιγραφή των επιτυχημένων παραδειγμάτων προκοπής των ομογενών μέσα από την οικονομική βοήθεια που προσέφεραν στις οικογένειές τους στην πατρίδα ή μέσα από τις ευεργεσίες τους και τη συνδρομή τους στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης, καταπολέμησης της φτώχειας και βελτίωσης του μορφωτικού επιπέδου των ελληνοπαίδων.

Η εισροή μεταναστών στην Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες, δημιούργησε νέες εκπαιδευτικές ανάγκες, που άλλαξαν την μαθητική σύνθεση των σχολικών τάξεων. Στα εγχειρίδια της περιόδου αυτής αποτυπώνεται η αριθμητική μεταβολή του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία και η δημιουργία ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος

που χαρακτηρίζει και την ευρύτερη κοινωνία, κυρίως στις μεγάλες ελληνικές πόλεις. Μέχρι το 2005 τα ονόματα παιδιών που περιλαμβάνονταν στα εγχειρίδια ήταν ελληνικά και κυρίως αγοριών. Από το 2005 συμπεριλαμβάνονται ονόματα αλλοδαπών, αγοριών και κοριτσιών, που προέρχονται από χώρες που εξαναγκάστηκαν σε προσφυγιά και μετανάστευση.

Στα εγχειρίδια της μελέτης μας, συνήθως δεν αναφέρονταν τα πραγματικά τραγικά γεγονότα, ούτε οι αιτίες που τα προκαλούσαν. Αυτά περισσότερο υπονοούνταν στην περιγραφή των κειμένων. Αντ' αυτών, αποτυπώνονταν οι παρεμβάσεις αντιμετώπισης των αποτελεσμάτων τους, όπως οι ευεργεσίες, τα συσσίτια, οι έρανοι, η ενίσχυση των φτωχών οικογενειών από το κράτος, από διεθνείς οργανισμούς, από φιλόπτωχα ταμεία της εκκλησίας και από φιλανθρωπικές οργανώσεις. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, αν και στα εγχειρίδια μέχρι το 1982, εμφανίζονται διαρκώς πολλές περιγραφές για επαγγέλματα της κάθε εποχής (υπηρέτριες, αγωγιάτες, εργάτες, αργυραμοιβοί, σαράφηδες, λαδέμποροι κ.λπ.), δεν αναφέρονταν η προέλευση των ανθρώπων που εξασκούσαν τα επαγγέλματα αυτά, ούτε οι καταστάσεις που τα «δημιουργούσαν» και τα συντηρούσαν.

## Επίλογος

Ο Bertrand Russell, απαντώντας στην επιστολή ενός μαθητή που του ζητούσε να του περιγράψει τον σκοπό της παιδείας, περιέλαβε στην απάντησή του τη ρήση «... πιστεύω ότι ο κύριος στόχος της παιδείας πρέπει να είναι να σπρώχνει τούς νέους να ερευνούν και να αμφιβάλλουν για όλα τα πράγματα που θεωρούνται γενικώς αποδεκτά. Εκείνο που έχει σημασία είναι η ανεξαρτησία της σκέψης...».

Μπορεί τα μαθηματικά να φαίνεται, εκ πρώτης όψεως, ότι δεν σχετίζονται άμεσα με θεματικές σαν και αυτή του συνεδρίου, ούτε είναι ίσως αναμενόμενο τα μαθηματικά εγχειρίδια να αποτυπώνουν τέτοια γεγονότα και τα αποτελέσματά τους, στην πραγματικότητα όμως, από το δημοτικό σχολείο ακόμα, τα εγχειρίδια μαθηματικών αποτυπώνουν άμεσα ή έμμεσα, λιγότερο ή περισσότερο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση κάθε εποχής και όλα τα σημαντικά γεγονότα που την επηρεάζουν και την αλλάζουν. Τα «αποτυπώματα» αυτά «αγγίζουν» την εκπαίδευση και μπορούν να αξιοποιηθούν από το σχολείο στο πνεύμα που η παραπάνω ρήση περιγράφει.

## Βιβλιογραφία

- Abdollahzadeh, E., & Baniasad, S. (2010). Ideologies in the imported English textbooks: EFL learners and teachers' awareness and attitude. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 217, 1–17.
- Bessel, R. & Haake, B. C. (Επιμ.). (2009). *Removing Peoples Forced Removal in the Modern World*. Oxford University Press.
- Δοξιάδης, Κ. (1946). Αι θυσίαι της Ελλάδος στον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Ανακτήθηκε στις 16.04.2022 από [https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2016/05/Doxiadis\\_1946.pdf](https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2016/05/Doxiadis_1946.pdf).
- Dündar, H. & Kenyon, E. (2020). Migration and immigrants in Social Studies textbooks (Turkey and US Sample). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 359–370. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1250435.pdf>.
- Fiddian-Qasmiyeh, E., Loescher, G., Long, K. & Sigona, N. (Επιμ.). (2014). Introduction: Refugee and forced migration studies in transition. Στο *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies* (σελ. 1–28). [http://www.mcrq.ac.in/RLS\\_Migration/Reading\\_List/Module\\_F/5.%20Oxford%20handbook.pdf](http://www.mcrq.ac.in/RLS_Migration/Reading_List/Module_F/5.%20Oxford%20handbook.pdf).
- Gouse, C. P. (2011). *Diversity, Equity, and Inclusive Education: A Voice from the Margins*. Sense Publisher.
- Hugo, G., Abbasi-Shavazi, M. J. & Kraly, E. P. (Επιμ.). (2018). *Demography of refugee and forced migration*. Springer.
- Καψάλης, Α. & Θεοδώρου, Δ. (2002). Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων. *Μακεδόν*, 10, 195–204.
- Καψάλης Γ. Κ. & Χαραλάμπους Φ. Δ. (2008). Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική. *Μεταίχμιο*.
- Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. *Μεταίχμιο*.
- O’Keeffe, L. & O’Donoghue, J. (2015). A role for language analysis in mathematics textbook analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 605–630.
- Olsson, S. (2010). Our view on the Other: issues regarding school textbooks. *British Journal of Religious Education*, 32(1), 41–48.
- Ρέλλος, Ν. (2004). *Ηθική Αγωγή. Μεταβίβαση αξιών μέσω του σχολείου. Πρακτικά Συνεδρίου με τίτλο «Ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη και αγωγή του παιδιού»*, 286–304.
- Schapiro, K. A. (2009). Migration and educational outcomes of children. *Human Development Research Paper*, 57. U.N.D.P.
- Singh, P., Yusoff, N. M. & Hoon, T. S. (2020). Content analysis of Primary school Mathematics textbooks and its relationship with pupils' achievement. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 15–25.
- Skala-Kuhmann, A. & Nouns, I. (Επιμ.). (2017). Education and skills development in the context of forced migration. *Technical report*, G20 Insights. <https://www.think-asia.org/bitstream/handle/11540/6924/1492429562-2.pdf?sequence=1>.

- UNESCO. (2008). *People on the move. Handbook of selected terms and concepts*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163621>
- Weninger, C. (2018). Textbook analysis. Στο Chapelle, C. A. (Επιμ.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley & Sons.
- Williams, H. J. (2004). Foreword to the series. (Re)Constructing memory: School textbooks identity, and the pedagogies and politics of imagining community. Στο J. H. Williams (Επιμ.), *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation* (σελ. vii–ix). Sense Publishers.
- Φλουρής, Γ. & Ιβριντέλη, Μ. (2000). Η εικόνα των βαλκάνιων γειτόνων μας στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Στο Α. Καψάλης, Κ. Μπονίδης & Α. Σιππτάνου (Επιμ.), *Η εικόνα του "άλλου"/γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (σελ. 231–261). Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Zajda, J., Tsyrlina-Spady, T. & Lovorn, M. (Επιμ.). (2017). *Globalisation and Historiography of National Leaders. Symbolic Representations in School Textbooks*. Springer.

### Σχολικά Εγχειρίδια Μαθηματικών

- Βαμβακούση, Ξ., Καργιωτάκης, Γ., Μπομποτινίου, Α-Δ. & Σαΐτης, Α. (2005–σήμερα). *Μαθηματικά, βιβλίο μαθητή. Δ΄ τάξη*. Ο.Ε.Δ.Β.-Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος».
- Βρυώνης, Κ., Δουκάκης, Σ., Καρακώστα, Β., Μπαρλής, Γ. & Σταύρου, Ι. (2018–σήμερα). *Μαθηματικά, βιβλίο μαθητή, Α΄ και Β΄ τεύχος. Ε΄ τάξη*. Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος».
- Γεραντώνης, Α. (1966). *Αριθμητική. Ε΄-ΣΤ΄ Τάξη*. Γιαννέλη.
- Δημόπουλος, Α. (1949). *Η Αριθμητική του Δημοτικού Σχολείου*. Ν. Αλικιώτης & Υιοί.
- Κακαδιάρης, Χ., Μπελίτσου, Ν., Στεφανίδης, Γ. & Χρονοπούλου, Γ. (2005). *Μαθηματικά, βιβλίο μαθητή. Ε΄ τάξη*. Ο.Ε.Δ.Β.-Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος».
- Καμπανάς, Ι. (1955). *Μεθοδική Αριθμητική. Ε΄-ΣΤ΄ τάξη*. Καμπανά.
- Καργιωτάκης, Γ., Μαραγκού, Α., Μπελίτσου, Ν. & Σοφού, Β. (2005–σήμερα). *Μαθηματικά, βιβλίο μαθητή, α΄ και β΄ τεύχος. Β΄ τάξη*. Ο.Ε.Δ.Β.-Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος».
- Κοντομάρης, Α. & Μπάμπαλης, Α. (1947). *Αριθμητικά Προβλήματα. Δ΄ τάξη*. 3η έκδοση. Πέτρος Κ. Ράνος.
- Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Ε., Νικολαντωνάκης, Κ., Παναγάκος, Ι. & Σπανακά, Α. (2005–σήμερα). *Μαθηματικά, βιβλίο μαθητή. Γ΄ τάξη*. Ο.Ε.Δ.Β.-Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος».
- Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Ε., Καψάλης, Α. & Πνευματικός, Δ. (2005–σήμερα). *Μαθηματικά, βιβλίο μαθητή, α΄ και β΄ τεύχος. Α΄ τάξη*. Ο.Ε.Δ.Β.-Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος».
- Μονοκρούσος, Δ. Α. (1938). *Ασκήσεις και προβλήματα. ΣΤ΄ τάξη*. 6<sup>η</sup> έκδοση. Αυτοέκδοση.
- Παπαμαύρος, Μ. (1934). *Προβλήματα Αριθμητική 5/6. Ε΄-ΣΤ΄ τάξη*. Δημητράκου Α.Ε.
- Παπανικητόπουλος, Ξ. Κ. (1945). *Ασκήσεις και Προβλήματα Αριθμητικής. Δ΄ τάξη*. 5<sup>η</sup> έκδοση. Δ. Ν. Τζάκα-Σ. Δελαγραμμάτικα & Σιας.

- Ράλλης, Δ. Σ. (1967). *Αριθμητική και Προβλήματα. Ε-ΣΤ' τάξη*. Ατλαντίς.
- Σπυριδάκης, Α. Ι. (1933). *Προβλήματα Αριθμητικής. Δ' Τάξη*. 2<sup>η</sup> έκδοση.  
Δημητράκου Α.Ε.
- Φωτίου, Ι. Φ. (1947). *Η Αριθμητική μου. Ε' τάξη*. Δ. Δημητράκου Α.Ε.
- Φωτίου, Ι. Φ. (1948). *Η Αριθμητική μου. ΣΤ' τάξη*. Δ. Δημητράκου Α.Ε.





# Φωτίζοντας πτυχές του «Άλλου» στην εκπαίδευση: Παιδαγωγικοί μετασχηματισμοί στην Τοπική Ιστορία της Θράκης

Μενέλαος Τζιφόπουλος

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Ο παιδαγωγικός μετασχηματισμός ιστορικού υλικού μέσα από διδακτικές προτάσεις, εκπαιδευτικές δραστηριότητες και διδακτικά σενάρια, υπακούει στις σύγχρονες αρχές των Επιστημών της Εκπαίδευσης και, παράλληλα, αποτελεί στόχο στην εκπαίδευση των σύγχρονων εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της δημοσίευσης αυτής θα παρουσιαστούν οι παιδαγωγικές αρχές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση νέας γνώσης για την τοπική ιστορία μέσα από μετασχηματισμό, δυναμικά μοντέλα διεπιστημονικής οπτικής, συνεργατικά μοντέλα μάθησης και από δραστηριότητες παιγνιώδους μάθησης. Στην κατεύθυνση αυτή, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν αναπλαισιώμενες διδακτικές προτάσεις, που θα εμπλέκουν τους γηγενείς μαθητές με τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και με την αξιοποίηση των σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών. Οι ψηφιακές τεχνολογίες και οι αντίστοιχες εφαρμογές τους λειτουργούν ως επικοινωνιακά «οχήματα» μετασχηματισμού της υπάρχουσας –επιστημονικής– γνώσης. Θα δοθούν, επίσης, εστιασμένα διδακτικά παραδείγματα για το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας, όπως διαμορφώθηκαν στο Πρόγραμμα «Ψηφιακή Θράκη: Χαρτογραφώντας την ιστορία και τον πολιτισμό για την ποιοτική αναβάθμιση του τουριστικού προϊόντος», που απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα διδακτικά σενάρια μπορούν να αναδείξουν τον υλικό και άυλο πολιτισμό της Θράκης, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να καλλιεργήσουν δεξιότητες ιστορικού, οπτικού και κριτικού γραμματισμού, ιστορικής ενσυναίσθησης και μεταγνώσης.



## Λέξεις-κλειδιά:

Παιδαγωγικές αρχές, διδακτικές προτάσεις, Τοπική Ιστορία Θράκης, εκπαίδευση εκπαιδευτικών

## Εισαγωγή: Η πολιτισμικά προσανατολισμένη εκπαίδευση

Στη σύγχρονη, μετανεωτερική κοινωνία ολοένα και περισσότερο γίνεται λόγος για την πολιτισμικά προσανατολισμένη εκπαίδευση. Για μια, δηλαδή, πλουραλιστική εκπαίδευση, η οποία είναι ανοικτή σε κριτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία (Gay, 2002), καθώς απομακρύνεται από αφομοιωτικές οπτικές, που «σκοτώνουν» τη διαφορετικότητα. Ενόψει, λοιπόν, στα αφομοιωτικά σχολικά προγράμματα, που υπακούουν στην ιδεολογία της κυρίαρχης ομάδας, η διδασκαλία με πολιτισμική στόχευση δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές και μαθήτριες να αναδείξουν τις διαφορετικές ταυτότητές τους μέσα από τις βιωμένες και διαφοροποιημένες εμπειρίες, που «κουβαλούν» μαζί τους στις σχολικές

τάξεις. Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στην οπτική του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, βάσει της οποίας το παιδί μπορεί να αποτινάξει τη «σιδερένια πανοπλία» της ομοιογένειας και να αλληλεπιδράσει ολιστικά στην κοινωνία και την εκπαίδευση, χωρίς πολιτισμικά στεγανά. Η κάθε κουλτούρα, συνεπώς, έρχεται να εμπλουτίσει τη σημερινή εκπαίδευση και διδασκαλία, μέσα από μια δυναμική διεπιστημονική οπτική.

Παράλληλα με την παραπάνω θέση, βασική αρχή αποτελεί η παραδοχή ότι η πολιτισμική γνώση πρέπει να αποτελεί σημαντική προϋπόθεση και εφαλτήριο για τη διαμόρφωση του ενεργού και δημοκρατικού πολίτη. Η θέση αυτή επικεντρώνεται στις αναπλαισιωμένες δεξιότητες των σύγχρονων πολιτών και των μαθητών/τριών, που θέλουν να είναι υπεύθυνοι/ες, κριτικά σκεπτόμενοι/ες και πολύπλευρα ενημερωμένοι/ες (Breslin & Dufour, 2006). Η προετοιμασία του υπεύθυνου και ενεργού πολίτη σχετίζεται, επίσης, με την αναγνώριση των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του σε ένα κράτος, με τα αισθήματα και τις πρακτικές που υιοθετεί απέναντι στους ανθρώπους από οποιοδήποτε πολιτισμικό περιβάλλον (Osler & Starkey, 2005).

Ένας ακόμη βασικός προβληματισμός αφορά στον διαχωρισμό ανάμεσα στους γηγενείς και στους αλλοδαπούς, μετανάστες και πρόσφυγες. Η εκπαίδευση, μέσω του μαθήματος της Ιστορίας, φαίνεται ότι μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση πλουραλιστικών και πολύπλευρων προοπτικών, με γνώμονα τη συνύπαρξη τόσο του ίδιου, όσο και του διαφορετικού στοιχείου στη σχολική τάξη. Υποστηρίζεται ότι στη σχολική εκπαίδευση κάτι τέτοιο πολλές φορές είναι δύσκολο να εφαρμοστεί, καθώς υποκρύπτονται πολιτικές σκοπιμότητες και γι' αυτό τα προγράμματα που εστιάζουν στην Ιστορία σε μη τυπικό πλαίσιο (π.χ. επιμορφωτικές δράσεις, μουσειακή εκπαίδευση, δράσεις μέσω του διαδικτύου) αποτελούν ακόμα πιο πρόσφορο έδαφος ενάντια στη χειραγώγηση και στα πολυπολιτισμικά στεγανά.

Στόχος, βέβαια, είναι η μετάβαση σε ένα επόμενο στάδιο, ώστε να ιδωθεί η εκπαίδευση μέσω μίας Κοσμοπολίτικης Κοινωνικής Θεωρίας [Cosmopolitan Social Theory]. Η θέση αυτή προτάσσει το άνοιγμα των κοινωνιών «προς τα έξω». Υπερτονίζει την ικανότητα των σύγχρονων πολιτών να ακούν και να βλέπουν τον «πολιτισμικά διαφορετικό» [cultural other] μέσα από καλλιέργεια δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και αλληλοσεβασμού (Sobré-Denton & Bardhan, 2013). Παράλληλα, ενθαρρύνεται, βάσει αυτής της προσέγγισης, η δημιουργία μιας «τρίτης κουλτούρας» ως «συνάντηση» των πολιτισμών κάπου στη μέση (Restivo, 1991), με σύνδεση του τοπικού με το διεθνές. Αυτό εκκινεί από το γεγονός ότι όλοι οι λαοί έχουμε κοινές και πανανθρώπινες αξίες, τις οποίες οφείλουμε να εντάσσουμε δυναμικά στο κοινωνικό μας πλαίσιο, να τις συζητήσουμε με μετασχηματιστική προσέγγιση για αναδιαμόρφωση των σύγχρονων πολιτισμών.

Στη σύγχρονη, λοιπόν, ιστορική εκπαίδευση έχουν θέση οι παραπάνω οπτικές και οι πολυπρισματικές προσεγγίσεις ιστορικών ζητημάτων, μέσα από υλικό και πηγές από διαφορετικούς πολιτισμούς και με ευέλικτες –μικτού πληθυσμού– ομάδες μαθητών/τριών. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία (Nordgren, 2017), η ιστορική εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ανάπτυξη των επιθυμητών δεξιοτήτων του πολίτη, μέσω της έμφασης σε θεματικές όπως η μετανάστευση και οι επαφές διαφορετικών πολιτισμών. Ακόμη, μπορεί να συμβάλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, μέσω της μετάδοσης κοινών αξιών με σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, αλλά και στην υποκειμενοποίηση [subjectification] του ατόμου, μέσω της σύνδεσης με σύγχρονα, καθημερινά ζητήματα που αναδεικνύουν τον ρόλο

του ως ιστορικού ερμηνευτή και δράστη.

Στη λογική της διαπολιτισμικής ιστορικής εκπαίδευσης συνυπάρχουν τρεις διαστάσεις (Körber, 2018): α) η γνωστική προσέγγιση θεμάτων στην Ιστορία, με έμφαση στις ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας, β) η καλλιέργεια δεξιοτήτων για πολυπρισματική θεώρηση της Ιστορίας και για ανάδειξη στοιχείων διαφορετικών πολιτισμικών, γ) η επικέντρωση σε στάσεις, συναισθήματα και αξίες με κριτική και διερευνητική «ματιά», με αποφυγή παγιωμένων αντιλήψεων και με σεβασμό στις αξίες των «άλλων». Αυτές οι βασικές αρχές αξιοποιούνται από την ομάδα της παιδαγωγικής αναπλαισίωσης του ιστορικού υλικού στο Πρόγραμμα της Ψηφιακής Θράκης. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύονται οι πτυχές της Ιστορίας που εστιάζουν στο τοπικό και στο διαφορετικό και μέσα από δραστηριότητες και εκπαιδευτικά/διδακτικά σενάρια, ο μαθητής/η μαθήτρια έρχεται σε επαφή και «συζητά» βάσει των αρχών της πολιτισμικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης. Επίσης, το πολυτροπικό και διεπιστημονικό υλικό, σεβόμενο τη διαφορετικότητα και δίνοντάς της «φωνή», αναδύεται και αναδεικνύεται μέσα από το σχετικό υλικό για την Τοπική Ιστορία της Θράκης. Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό βοηθάει, ακόμα, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικού σεβασμού. Τέλος, η «τρίτη κουλτούρα» μπορεί να προκύψει μέσα από συνεργατικές και εποικοδομιστικές δράσεις σε τυπικά και μη τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Σ' αυτά τα πλαίσια ο χρωματισμός βάσει ιδεολογίας θα αποτελεί έναυσμα για αποχρωματισμό και μεταγνώση, μέσα από ενσυναίσθηση και κριτική οπτική του υλικού.

### Ιστορία, Τοπική Ιστορία και «Ψηφιακή Θράκη»

Το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί έναν κοινωνικά «νομιμοποιημένο» χώρο [legitimated "space"] μεταφοράς γνώσεων, αξιών, στάσεων και αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Αυτός ο επίσημος και άνωθεν οριζόμενος «χώρος» (ως σημειωτικός χώρος) είναι, συνήθως, σχεδιασμένος για την οικοδόμηση (αφομοίωση;) της εθνικής ταυτότητας, που βασίζεται σε ένα «κοινό-ομοιογενές» ιστορικό παρελθόν. Το μάθημα, ωστόσο, της Ιστορίας θα μπορούσε να προσφέρει εκείνες τις δυνατότητες θέασης του παρελθόντος μέσω δημιουργικής και κριτικά προσεγγίσιμης διαδικασίας διαγενεακής μεταβίβασης-μεταφοράς γνώσεων, αξιών και στάσεων. Με έναν τρόπο, όμως, που ο μαθητής/η μαθήτρια θα αποτελεί ένα κοινωνικό δρών υποκείμενο, που αλληλεπιδρά με άλλα υποκείμενα, αντικείμενα, μέσα στον χώρο και στον χρόνο, δίνοντας σημασία, με δική του/της εμπλοκή και ερμηνεύοντας αντίστοιχα το παρελθόν.

Ο εκπαιδευτικός και Σχολικός Λόγος [Didactic Discourse] παίζει σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή κοινών αντιλήψεων σε μία κοινωνία. Αυτός ο επίσημος, δημόσιος, σχολικός λόγος φαίνεται να έχει μεγαλύτερη επιρροή από τον ιδιωτικό λόγο –από τις ιδιωτικές φωνές. Το σχολείο, λοιπόν, ως «χώρος» πολιτισμικής αναπαραγωγής είτε μπορεί να προσεγγίσει το παρελθόν μέσα από τις κυρίαρχες αφηγήσεις, είτε ιδιογραφικά, εστιάζοντας στις ιδιωτικές, πολυπολιτισμικές μνήμες.

Η Τοπική Ιστορία, βέβαια, ως το «παραμελημένο παιδί» των ανθρωπιστικών επιστημών στέκει δίπλα στη Γενική Ιστορία, χωρίς να αξιοποιείται ή, αν αξιοποιείται, αυτό γίνεται αποσπασματικά και προαιρετικά (Hoskins & Hey, 2014). Αυτό το επιστημονικό πεδίο μπορεί να προσδώσει στην εκπαίδευση έναν σύγχρονο και καινοτόμο χαρακτήρα και να συμβάλει στην αλλαγή του υπάρχοντος σχολικού επιστημολογικού παραδείγματος. Παρά τις μεθοδευμένες ή λιγότερο μεθοδευμένες προσπάθειες καθιέρωσης του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο, διαπιστώνεται το θερμό

ενδιαφέρον για έρευνα στο πεδίο αυτό. Στη σύγχρονη Διδακτική, το τοπικό, μεταφρασμένο σε διδακτικό-γνώστικό αντικείμενο, μπορεί να συνδιαλλαγεί με το εθνικό και να προσεγγιστεί με σύγχρονες διδακτικές, παιδαγωγικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Ρεπούση, 2000).

Σ' αυτό συνηγορούν οι μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, η δι-αμόρφωση πλαισίων μάθησης που υπακούουν σε σχέδια εργασίας [project], σε πιο ανοικτά αναλυτικά προγράμματα (στη λογική των προγραμμάτων διαδικασίας) και σε περισσότερο διερευνητικές και ανακαλυπτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (Παλγκίδης, 2019α). Η Τοπική Ιστορία δίνει τη δυνατότητα για εστίαση σε εσωτερικές πτυχές του εθνοκεντρικού πυρήνα της Ιστορίας, φωτίζοντας πολυπολιτισμικά και πλου-ραλιστικά στοιχεία των εθνών και των κοινωνιών (Παλγκίδης, 2019β). Αυτές, συνεπώς, οι διαφορετικές πτυχές των πολιτισμών και των τοπικών κοινωνιών πρωταγωνιστούν στην Τοπική Ιστορία, προσφέροντας μια πολυσχιδή και πολυεπίπεδη οπτική των ιστο-ρικών γεγονότων, όπως και ερμηνείες που δεν αγκυλώνουν, αλλά ανοίγουν τον δρόμο για διάλογο και κριτική προσέγγιση της Ιστορίας.

Η παιδαγωγική αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης σε εκπαιδευτική/σχολική γνώση μέσω του Προγράμματος της Ψηφιακής Θράκης έχει να ανταποκριθεί, κυρίως, σε δύο ζητούμενα, στο «τι» και στο «πώς». Για το «τι», παράγοντες που λαμβά-νονται υπόψη στην επιλογή των θεματικών αφορούν στα ενδιαφέροντα σε σχέση με την ηλικία, τη δυσκολία πρόσληψης και κατανόησης κάποιων πληροφοριών σε σχέση με πρότερες γνώσεις, τη διαχείριση τραυματικών γεγονότων και/ή την ανάδειξη νέων θεματικών εννοιών, με τις οποίες, συνήθως, τα παιδιά δεν έρχονται σε επαφή μέσα από το σχολείο (καθημερινή ζωή, επαγγέλματα, κτίρια και χρήσεις τους, διαφορετικοί χώροι λατρείας, ενδυμασία, ήθη και έθιμα). Το «πώς» είναι ένας σχεδιασμός του συνό-λου της διδασκαλίας (παιδαγωγικές αρχές, μεθόδευση της διδασκαλίας, κοινωνικές-συναισθηματικές συνιστώσες στη μάθηση), που ανταποκρίνονται στη διαφοροποίηση ως προς την ετοιμότητα, την εμπειρία, τον ρυθμό μάθησης και άλλες «προκλήσεις», που μπορεί να συναντά ένας/μία εκπαιδευτικός στην τάξη του/της.

### **Εκπαίδευση σε όλους/ες και για όλους/ες**

Η επαφή μέσω των δραστηριοτήτων του Προγράμματος της Ψηφιακής Θράκης με το αντίστοιχο ιστορικό και εκπαιδευτικό υλικό αφορά σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Στό-χος είναι η αξιοποίηση του υλικού από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε γενικά scho-λεία, σε ειδικά σχολεία, σε διαπολιτισμικά και μειονοτικά σχολεία, σε τμήματα ένταξης και στην παράλληλη στήριξη, χωρίς ωστόσο οι εκπαιδευτικές μας προτάσεις να έχουν «διαχωριστικές γραμμές». Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της ισότιμης εκπαίδευσης για όλους/ες, επιδιώκουμε να αξιοποιηθεί το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό για την Τοπική Ιστορία της Θράκης πολύπλευρα· τόσο εξατομικευμένα όσο και διαφοροποιημένα, ακό-μα και για «χαρισματικούς» μαθητές (Ρήγα & Ρήγα, 2019).

Σε αυτό το πλαίσιο, εστιάζουμε και σε ζητήματα συμπερίληψης μαθητών/τριών με αναπηρία, καθώς σ' αυτό συμβάλλει σημαντικά η ψηφιακή πλατφόρμα του Προγράμματος και η αντίστοιχη εφαρμογή για κινητές συσκευές (ζητήματα προσβασι-μότητας). Τα διδακτικά σενάρια που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αναπλαισίωσης της ιστορικής γνώσης σε σχολική γνώση, αποτελούν ενδεικτικά παρα-δείγματα που εφαρμόζουν τις αρχές και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Συνεπώς, η πολιτική της συμπερίληψης μαθητών/τριών με αναπηρία και η πολιτική της συμπερίληψης μαθητών/τριών με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά συναντώνται και πολλές θέσεις του ενός κλάδου αποτελούν και θέσεις του άλλου (Ευαγγέλου & Μουλιά, 2016) – αρχή την οποία λαμβάνουμε υπόψη στο Πρόγραμμα αυτό. Καθώς, λοιπόν, η εθνοκεντρική ιστορία συχνά αποσιωπά το πολυπολιτισμικό και πολυεθνικό παρελθόν των προ-εθνικών κοινωνιών (Παλγκίδης, 2019α), μέσα από τις εκπαιδευτικές μας δραστηριότητες αναδεικνύεται ότι οι τοπικές κοινωνίες ήταν εθνοτικά, θρησκευτικά και κοινωνικά ανομοιογενείς. Η βιωματική προσέγγιση του τοπικού περιβάλλοντος και η ένταξή του στη βραχεία και μακρά διάρκεια του χρόνου συμβάλλει, επίσης, στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου και χώρου. Ο τόπος, βέβαια, έχει συνήθως μια αδιάσπαστη και συνεχή παρουσία στον χρόνο (Ρεπούση & Λεοντσίνης, 2001). Ταυτόχρονα αξιοποιούνται συνεργατικές, ερευνητικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις για να αναδειχθεί η ποικιλομορφία των τοπικών κοινωνιών του παρελθόντος (Παλγκίδης, 2019), ενώ οι στόχοι που τίθενται δεν είναι μόνο γνωστικοί, αλλά συναισθηματικοί (καλλιέργεια της συνεργασίας, της αποδοχής του άλλου, απόκτηση θετικών στάσεων για τη διαφύλαξη του περιβάλλοντος χώρου κ.ά.) και ψυχοκινητικοί (διεύρυνση δεξιοτήτων παρατήρησης, εντοπισμού, χαρτογράφησης, σχεδιασμού κ.λπ.) (Παλγκίδης, 2019β).

### Παιδαγωγικές αρχές

Στο πρόγραμμα της Ψηφιακής Θράκης (βλ. <https://www.he.duth.gr/digthrace/>) το επιστημονικό υλικό από συναφή μεταξύ τους πεδία με διαφορετικά εννοιολογικά συστήματα (Bernstein, 1990), όπως της Ιστορίας, της Μουσειολογίας, της Αρχαιολογίας, της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, μετασχηματίζεται [re-contextualization] σε παιδαγωγικά εστιασμένο «κείμενο» [pedagogical transmission], υπακούοντας σε γενικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό υλικό διευκολύνει τους χρήστες, ανάλογα με το ηλικιακό και γνωστικό τους στάδιο, παρέχοντας πρόσβαση σε λειτουργικό κείμενο, με σαφή και περιεκτικά νοήματα (Κουτσογιάννης & Αλεξίου, 2012).

Επίσης, το υλικό παρουσιάζεται μέσα από διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους, ακολουθώντας τις αρχές της ετερογένειας των ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές «εκπαιδευτικές» ανάγκες (π.χ. υλικό που δίνεται διαφοροποιημένα μέσα από κείμενο, εικόνα, φωτογραφία, αφήγηση, ήχο, διαγράμματα, χάρτες, γραφήματα, προκαταβολικούς οργανωτές). Ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες είναι οι εξής:

- Στον παρακάτω εννοιολογικό χάρτη ερχόμαστε να γράψουμε στην ολομέλεια της τάξης (είτε στον πίνακα είτε σε ένα ψηφιακό εργαλείο Lucidchart, Bubbl.us, Kidspiration) λέξεις που θεωρούμε ότι συνδέονται με το Τζαμί.
- Για να δούμε, τί μας λέει ο αφηγητής για την ίδρυση της Αλεξανδρούπολης; Παρακολουθούμε το βίντεο: <https://www.arttraces.org/index.php/el/projects/tinos-ise> και ερχόμαστε να απαντήσουμε στις ερωτήσεις, που θέσαμε στους κατοίκους της πόλης.
- Τι παρατηρείτε στη φωτογραφία αναφορικά με τη συγκεκριμένη συνοικία της Ξάνθης; Γράψτε τις σκέψεις σας κάτω από την κάθε εικόνα. Έπειτα δώστε τη φωτογραφία με τη λεζάντα σας σε μια άλλη ομάδα.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα για διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, μέσα από πηγές και υλικό από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (π.χ. δραστηριότητες που αξιοποιούν με τον ίδιο θεματικό άξονα πληροφορίες από ένα δημοτικό τραγούδι, ένα λογοτεχνικό κείμενο, έναν χάρτη και από μια ιστορική μαρτυρία). Στη λογική αυτή κινούνται οι παρακάτω δραστηριότητες:

- Διαβάζουμε τα ποιήματα του Θρακιώτη ποιητή Κλέωνα Παράσχου: Τι κοινό μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στα συγκεκριμένα ποιήματα και στις εικόνες που παρατηρήσαμε; Υπογραμμίστε λέξεις, που θεωρείτε ότι μπορεί με κάποιον τρόπο να περιγράφουν τις εικόνες. Υπάρχουν συνώνυμες λέξεις στο ποίημα «οι τραγουδιστάδες» και στο «σήμερα»; Ποιες είναι αυτές; Μας βοηθούν να κάνουμε τη σύνδεση με τις φωτογραφίες;
- Δημιουργήστε ένα δικό σας ποίημα για το νερό, βάζοντας στοιχεία που βρίσκετε στο αρχικό ποίημα/στην επιγραφή.
- Διαβάστε τους στίχους του Φώτη Κόντογλου και συζητήστε μεταξύ σας για τα συναισθήματα που σας προκαλούν: «Ο τόπος μας είναι γεμάτος κάστρα και πύργους. Τα πιο πολλά από την πολυκαιρία έχουνε γίνει ένα με το βράχο και δεν τα ξεχωρίζει το μάτι από μακριά πως είναι χτισμένα από τον άνθρωπο. Το χτίσμα τ' ανθρώπου έγινε ένα με το χτίσμα του Θεού» (Φ. Κόντογλου, 2004).

Μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων απομακρυνόμαστε από ζητήματα εθνοκεντρισμού και μονοπολιτισμικού χρωματισμού, εστιάζοντας σε πηγές που αναδεικνύουν το τοπικό και τη συμβολή του για την κατανόηση του κοινωνικού κόσμου (π.χ. δραστηριότητες συνεργατικού χαρακτήρα, δίνοντας πηγές με διαφορετική οπτική ή με κενές λέξεις σε ένα quiz ή ένα παιχνίδι, που συμπληρώνουν αντίστοιχα οι μαθητές/τριες, και είναι «αποχρωματισμένες»). Αντίστοιχες δραστηριότητες διαπολιτισμικού σεβασμού είναι οι παρακάτω:

- Διαβάζοντας το κείμενο, υπογραμμίζουμε τι θεωρούμε πιο σημαντικό. Αιτιολογούμε την επιλογή μας. Δίνονται πληροφορίες για τον τόπο λατρείας των Εβραίων στο Δεδέαγατς; Αν όχι, αναζητούμε στο διαδίκτυο σχετικές πληροφορίες. Βρίσκετε σχετική φωτογραφία εβραϊκής συναγωγής; Θα σας βοηθήσει το άρθρο του Δημήτρη Μερκούρη «Μνήμη και χώρος στην Αλεξανδρούπολη», σελ. 13 και σελ. 21.
- Τζαμιά, Χριστιανικοί Ναοί, Εβραϊκές Συναγωγές: Ομοιότητες και διαφορές: Αναζητούμε πηγές στο διαδίκτυο για τη διαφορά ανάμεσα στο Τζαμί, στον Χριστιανικό Ναό και στην Εβραϊκή Συναγωγή. Χωριζόμαστε σε τρεις ομάδες και η κάθε ομάδα κάνει τη δική της αναζήτηση στο διαδίκτυο (στον χώρο του σχολείου και στο εργαστήριο πληροφορικής. Εναλλακτικά μπορεί να γίνει στην αίθουσα, με τη χρήση ψηφιακών συσκευών, κινητών και tablets των μαθητών/τριών).
- Έχουμε καλεσμένο: Όλοι/ες μαζί συγκεντρωνόμαστε να γράψουμε ερωτήσεις που θέλουμε να θέσουμε σε έναν μουςουλμάνο για το Τζαμί. Γράψτε πέντε ερωτήσεις, όπως θα προκύψουν μέσα από τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Ζητήστε από τον επισκέπτη σας να σάς φέρει ένα αντικείμενο, με βάση το οποίο θα προκύψει συζήτηση για τα Τζαμιά.

Το εκπαιδευτικό υλικό, επιπλέον, σέβεται άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με υλικό προσβάσιμο σε όλους/ες και για όλους/ες (π.χ. διαφοροποιημένο υλικό, όπως ένα βίντεο, ένα ψηφιακό poster, που εμπλέκει μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και/ή μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ήπιες αναπτυξιακές διαταραχές).

Μέσω, επίσης, των δραστηριοτήτων προσφέρονται ευκαιρίες για συνεργασία σε εποικοδομιστικά πλαίσια μάθησης και εκπαίδευσης (τυπικής και μη τυπικής). Το υλικό βοηθάει στην «οικοδόμηση» της γνώσης των δρώντων υποκειμένων (π.χ. δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης μέσα από το ιστορικό και εκπαιδευτικό υλικό, με αφορμή ένα τεκμήριο, έναν χώρο). Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν, να αναζητήσουν υλικό και να βρουν λύσεις σε ένα «πρόβλημα» ως δρώντα υποκείμενα. Τέτοιες δραστηριότητες είναι οι ακόλουθες:

- Πάμε από κοντά να δούμε τη συνοικία Μητροπόλεως: Αφού διαβάσετε το παρακάτω απόσπασμα, χωριστείτε σε δύο ομάδες και επισκεφθείτε τη συνοικία Μητροπόλεως. Βρείτε ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στη φωτογραφία, όπως αποτυπώνεται στο ταχυδρομικό δελτάριο και σε μία φωτογραφία που θα τραβήξετε εσείς από τη συνοικία (διαφορές στον ναό, στα κτίρια, στους δρόμους, στους ανθρώπους).
- Δημιουργήστε, έπειτα, όλες οι ομάδες εργασίας μαζί ένα κολλάζ με τις φωτογραφίες που τραβήξατε, κάτω από τις οποίες θα γράψετε δύο έως τέσσερις στίχους από δικό σας ποίημα με αφορμή τη φωτογραφία σας και τις πηγές που συμβουλευθήκατε στα προηγούμενα στάδια των δραστηριοτήτων. Το κολλάζ (μπορεί να γίνει και με τη βοήθεια του ψηφιακού εργαλείου: <https://piccollage.com/>) θα παρουσιαστεί στην τάξη και θα συνοδεύεται από τις σκέψεις της κάθε ομάδας.
- Χωριστείτε σε ομάδες (όσες και οι συνοικίες) και τραβήξτε τις δικές σας σύγχρονες φωτογραφίες από τις συνοικίες της Παλιάς Πόλης της Ξάνθης. Η κάθε ομάδα θα βγάλει τις δικές της φωτογραφίες από την κάθε συνοικία και με τη βοήθεια του προγράμματος PhotoStory3 θα δημιουργήσει μία δική της φωτοϊστορία με στοιχεία από την κάθε συνοικία (διάρκεια δύο με τρία λεπτά).

Η παιγνιώδης μάθηση αποτελεί βασική προτεραιότητα (διαμόρφωση διδακτικού σεναρίου με κεντρικά σημεία στον ψηφιακό χάρτη της Θράκης, μια μορφή παιχνιδιού κρυμμένου θησαυρού σε ψηφιακή μορφή), με στόχο την εμπλοκή, την ανακάλυψη της γνώσης, τη συνεργασία, την ψυχαγωγία και τη μάθηση μέσα από επιβράβευση και εμπύχωση. Σχετικές δραστηριότητες παρουσιάζονται στη συνέχεια:

- Η κάθε ομάδα, τυχαία, θα πάρει έναν από τους φακέλους που θα βρει στον χώρο του μουσείου. Ο κάθε φάκελος έχει διαφορετικό χρώμα και διαφορετικά στοιχεία που ενώνοντάς τα μας δίνουν την πλήρη εικόνα για την ανδρική και γυναικεία φορεσιά της θρακικής φυλής των Μάρηδων. Μόλις βρούμε τους φακέλους, πηγαίνουμε στον χώρο εργασίας του μουσείου και με την ομάδα μας διαβάζουμε τα στοιχεία που έχουμε βρει.
- Δημιουργήστε ένα ψηφιακό κόμικ, οκτώ έως και δώδεκα καρέ. Εντάξτε σ' αυτό έτοιμες εικόνες (ανάλογα με το εργαλείο που θα επιλέξετε) και/ή δικές σας εικόνες-clips, λόγια σε «μπαλόνια» και αν θέλετε και τη δική σας φωνή πίσω από κάθε καρέ. Μην ξεχάσετε να δώσετε έναν δημιουργικό τίτλο στην ψηφιακή σας ιστορία.



- Οι ερωτήσεις, που θα προκύψουν, θα απαντηθούν στο τέλος της δραστηριότητας σε μορφή «τπλεπαιχνιδιού».

Το διδακτικό υλικό, μέσα από την παιδαγωγική αναπλαισίωση, καλλιεργεί δεξιότητες ενσυναίσθησης (για παράδειγμα, δραστηριότητες και διδακτικά σενάρια που συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης: να αντιληφθούν οι μαθητές τα συναισθήματα των παιδιών σε μία άλλη εποχή στην περιοχή της Θράκης). Συγκεκριμένα:

- Περπατάμε στην Αλεξανδρούπολη και βρίσκουμε το πλησιέστερο καφενείο της πόλης. Σίγουρα οι πελάτες κάτι θα ξέρουν! Ελπίζουμε να μας δώσουν τις δικές τους απαντήσεις για την ίδρυση της Αλεξανδρούπολης και ποια ήταν η πρώτη ονομασία της πόλης. Γινόμαστε για λίγο δημοσιογράφοι και χωριζόμαστε σε μικρές ομάδες. Κάποιοι/ες θα θέσετε τα ερωτήματά σας και κάποιοι/ες θα ηχογραφήσετε με τα κινητά σας τις μικρές συζητήσεις-συνεντεύξεις Ερωτήσεις που θα σας βοηθήσουν: Ξέρετε πότε ιδρύθηκε η πόλη της Αλεξανδρούπολης; Έχετε ακούσει ποιοι έμεναν εδώ για πρώτη φορά; Ποιο ήταν το επάγγελμά τους; Τι έχετε ακούσει ή διαβάσει για το πρώτο όνομα της πόλης; Ποιο ήταν; Έχετε κάποια στοιχεία που θέλετε να μοιραστείτε μαζί μας από κάποιον πρόγονό σας που έμενε εδώ παλιά;
- Στο email μας, βρίσκουμε ένα μήνυμα από το τοπικό κανάλι της πόλης μας, και μάς ζητάνε να στείλουμε τρεις εκπροσώπους για να συζητήσουν για τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα σ' αυτούς τους τόπους λατρείας και προσευχής. Το θέμα της συζήτησης είναι: «Τζαμιά, Ναοί, Συναγωγές: Κοντά, αλλά και τόσο μακριά».

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ερχόμενοι/ες σε επαφή με τις προτεινόμενες διδακτικές προτάσεις αναπτύσσουν κριτικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, μέσα από υλικό που προωθεί την κριτική σκέψη (για παράδειγμα, μία φωτογραφία που θα συζητηθεί μέσα στην τάξη, ώστε οι μαθητές/τριες να δημιουργήσουν τα δικά τους «προϊόντα» μάθησης, μία σειρά δραστηριοτήτων μέσα από πολυτροπικά κείμενα με εμπλοκή των μαθητών/τριών και με δική τους παραγωγή υλικού). Κάποιες δραστηριότητες είναι οι εξής:

- Επιστρέφοντας στο σχολείο, οι μαθητές/τριες μεταφέρουν τις φωτογραφίες που τράβηξαν σε έναν υπολογιστή και μοιράζονται έναν κοινόχρηστο φάκελο. Έπειτα, ο κάθε μαθητής και η κάθε μαθήτρια, μόνοι τους πια, επιλέγουν μία φωτογραφία, όποια θέλουν.
- Η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές και τις μαθήτριες με βάση τη φωτογραφία που έχουν επιλέξει, να γράψουν ένα μικρό λογοτεχνικό κείμενο, είτε είναι ποίημα (δέκα-δεκαπέντε στίχων) είτε ένα μικρό αφηγηματικό κείμενο (200-300 λέξεων), που θα έχει τις σκέψεις τους γι' αυτό που βίωσαν, με αφορμή τη φωτογραφία.
- Οι μαθητές/τριες, στο τέλος, θα διαβάσουν τα κείμενα τυχαία ο καθένας μέσα στην τάξη, αφού πρώτα τα έχουν βάλει σε ένα δοχείο χωρίς τα ονόματά τους. Τι κερδίσαμε από όλο αυτό; (οι μαθητές/τριες ανώνυμα γράφουν την εμπειρία τους σε μία πρόταση).

Και, βέβαια, σε όλα αυτά είναι σημαντική, αλλά χωρίς να αποτελεί αυτοσκο-

νό, η συμβολή και η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στις δραστηριότητες που έχουν δημιουργηθεί (Τζιφόπουλος, 2023). Οι μαθητές/τριες μπορούν να διαμορφώσουν χρονογραμμές, οπτικούς οργανωτές, ψηφιακά κόμικς, κ.ά. (π.χ. να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες διαφορετικές πτυχές από την πολιτισμική, κοινωνική, οικονομική, εκπαιδευτική ζωή μιας περιοχής στην Θράκη μέσα από πηγές και υλικό ψηφιακής μορφής). Παρακάτω, σημειώνονται τέτοιες δραστηριότητες:

- Ανοίγουμε σε μια ψηφιακή συσκευή στην τάξη, είτε εξατομικευμένα είτε σε ζεύγη είτε ομαδικά είτε το δείχνει ο/η εκπαιδευτικός και βοηθούν μαζί οι μαθητές/τριες, το Google Map και πληκτρολογούμε «Τζαμιά Κομοτηνής». Τι αποτελέσματα μας δίνει αυτή η αναζήτηση; Πόσα Τζαμιά εντοπίζετε; Έχουν όλα την ίδια ονομασία ή η αναζήτηση μάς βγάζει και κάτι άλλο;
- Αφού δείτε στο διαδίκτυο τα σχετικά Τζαμιά, ανοίξετε την εφαρμογή της Ψηφιακής Θράκης και κάντε την αντίστοιχη αναζήτηση: «Τζαμί». Μόλις βρούμε σχετικές πληροφορίες από την εφαρμογή, ερχόμαστε να συζητήσουμε.
- Αναζητούμε στο διαδίκτυο πληροφορίες για τον ναό των Αρμενίων, του Αγίου Ιωάννη του Προδρόμου, και προσθέτουμε στο παρακάτω πεδίο τη σχετική φωτογραφία.
- Μόλις ολοκληρώσετε τη δημιουργία των ψηφιακών σας ιστοριών/αφηγήσεων, «ανεβάστε» τις είτε στο blog είτε σε μια σελίδα κοινωνικής δικτύωσης του σχολείου ή της σχολικής σας τάξης.

## Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα διδακτικά σενάρια που διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος της Ψηφιακής Θράκης λαμβάνουν υπόψη τις παραπάνω παιδαγωγικές αρχές. Μέσα από τη συγκέντρωση αντίστοιχου υλικού για την Τοπική Ιστορία της Θράκης (κείμενα, εικόνες, πηγές, αφηγήσεις, διαδικτυακό υλικό, πολυμεσικό υλικό, διαδραστικές ασκήσεις) διαμορφώνεται ένα μοντέλο (Τεχνολογικής) Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου, που ισχυροποιεί την επικοινωνία της επιστημονικής προσέγγισης στη γνώση με την παιδαγωγική της διάσταση με την υποβοήθηση της ψηφιακής τεχνολογίας (Τζιφόπουλος, 2020). Παράλληλα, το υλικό που παράγεται, αποτελεί αξιοποιήσιμη πηγή πληροφόρησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, που έρχονται σε επαφή με την Τοπική Ιστορία, συζητώντας εποικοδομητικά και εποικοδομιστικά με βάση τις αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής και Διδακτικής.

Στόχος μας είναι, στο πλαίσιο της αυτοδέσμευσης και διαμόρφωσης της ταυτότητας του ατόμου, η προσαρμογή του ισχύοντος παιδαγωγικού πλαισίου και η διαμόρφωση νέων επιστημολογικών παραδειγμάτων, με «όχημα» τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες, τις εποικοδομιστικές οπτικές στη μάθηση και στη διδασκαλία, καθώς και με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών και συνεργατικών τεχνικών διδασκαλίας (Παλγκίδης, 2019β). Αυτός ο νέος αέρας που μπορεί να φυσήξει στη σύγχρονη κοινωνικά εμπλαισιωμένη [socially situated/contextualized] πλουραλιστική [pluralistic], διαπολιτισμική [multicultural] και μαθητοκεντρική [student-centered] σχολική εκπαίδευση, θα φέρει δυναμικά διεπιστημονικά μοντέλα [interdisciplinary models] στη διδασκαλία, νέα διδακτικά πακέτα και σύγχρονες μεθόδους, που θα υπακούουν σε σύγχρονα –παιδαγωγικά προσανατολισμένα– επιστημολογικά παραδείγματα.

## Βιβλιογραφία

- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Breslin, T. & Dufour, B. (2006). Introduction. Στο T. Breslin & B. Dufour (Επιμ.), *Developing citizens: A comprehensive introduction to effective citizenship education in the secondary school* (σελ. xi–xvi). Hodder Murray.
- Ευαγγέλου, Ο. & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα*, 10, 155–165.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- Hoskins, W. G. & Hey, D. (2014). *Local history in England*. Routledge.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Αλεξίου, Μ. (2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Körber, A. (2018). Transcultural history education and competence: Emergence of a concept in German history education. *History Education Research Journal*, 15(2), 276–291.
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), 663–682.
- Παλγκίδης, Α. (2019α). Διδάσκοντας Ιστορία για μια δημοκρατική κοινωνία. Στο Γ. Τσιγάρας, Ε. Ναξίδου & Δ. Στρατηγόπουλος (Επιμ.), *Ανδρί Κόσμος. Τιμητικός Τόμος στον Καθηγητή Κωνσταντίνο Χατζόπουλο* (σελ. 507–524). Σταμούλης.
- Παλγκίδης, Α. (2019β). Η Τοπική Ιστορία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας. *Πρακτικά 1ου πανελληνίου συνεδρίου Τοπικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης*. Λαμία, 22-24 Νοεμβρίου 2019.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Open University Press.
- Ρεπούση, Μ. & Λεοντσίνης, Γ. (2001). Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας. Ο.Ε.Δ.Β.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Τοπικές ιστορίες στο σχολείο: Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 12, 97–108.
- Ρήγα, Α. & Ρήγα, Κ. (2019). Χαρισματικοί μαθητές και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Διερεύνηση της αναγκαιότητας και της δυνατότητας εκπαίδευσής τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 682–692.
- Restivo, S. (1991). *The Sociological worldview*. Blackwell.
- Sobré-Denton, M. & Bardhan, N. (2013). *Cultivating cosmopolitanism for intercultural communication: Communicating as global citizens*. Routledge.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2023). Δεξιότητες στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα: Θεωρία, έρευνα, παραδείγματα και εφαρμογές. *Ζυγός*.
- Tzifopoulos, M. (2020). Secondary teachers' subject matter expertise, pedagogical knowledge and digital skills: The 'Technological Pedagogical Content Knowledge' (TPACK) model. *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology*, 7(2), 21–37.



# Από την πρόοδο της νεωτερικότητας στον υλικό ασκητισμό; Αφηγήσεις «μετακίνησης» μακριά από τη Φύση και προς μια διαφορετική κατανόησή της στο σήμερα

Ελένη Μπαρμπουδάκη, Αντώνης Γιαννακούρας, Βασίλης Κόλλιας

✉ Αντώνης Σμυρναίος

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Την περίοδο της νεωτερικότητας η πίστη στην παντοδυναμία του ανθρώπου, θεμελιωμένη στα επιστημονικά επιτεύγματα και στη βελτίωση της καθημερινότητας των κοινωνιών, όρισε εκ νέου την έννοια της «προόδου», αναιρώντας στην πράξη την παραδοσιακή σχέση των υποκειμένων με τον φυσικό κόσμο, περιγράφοντας πρακτικές επικυριαρχίας του ανθρώπου στη Φύση και μην αναγνωρίζοντάς τη ως διακριτό σώμα. Η, βασισμένη στην εμπειρία, παραδοσιακή σχέση των υποκειμένων με τον φυσικό κόσμο διερράγη, προκαλώντας ταχύτατες, και σταδιακά, μη αναστρέψιμες αλλαγές. Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα έρευνα, βασισμένη σε μαρτυρίες προσώπων που καταγράφκαν με τη μεθοδολογία της Προφορικής Ιστορίας, ακολουθεί τη γραμμή ζωής δεκαέξι πληροφορητών, άνω των εξήντα χρονών, για να αποτυπώσει τη «μετακίνησή» τους αναφορικά με την κατανόηση της Φύσης. Οι αφηγητές/τριες ξεκινώντας από αγροτοκτηνοτροφικά περιβάλλοντα και, αφού μετακινήθηκαν σε αστικές/ημιαστικές περιοχές, έζησαν το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους ως αυτόπτες μάρτυρες των πρωτοφανών αλλαγών που επέφερε ο καπιταλισμός και η σαρωτική τεχνολογική εξέλιξη. Βίωσαν την «επιβολή» του καταναλωτικού μοντέλου ζωής ως μονόδρομο. Αν και η αρχική μετάβαση βιώθηκε περισσότερο ως θαύμα και λιγότερο ως απειλή, σταδιακά αμφέβαλαν για το αποτύπωμα της πρόοδου στο σήμερα. Πώς αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα που έκαναν το «ταξίδι» έως εδώ την προοπτική ή την ανάγκη στροφής προς μια «νέα ηθική» στις σχέσεις ανθρώπου-Φύσης; Ποιες επιλογές προτείνουν στην κατεύθυνση μιας μορφής υπο/αποανάπτυξης, μιας στροφής που περιγράφεται ως υλικός ασκητισμός [material asceticism]; Πώς θα μπορούσε αυτή η, περισσότερο ή λιγότερο, αναγκαστική στροφή, να αφορά την εκπαίδευση;



## Λέξεις-κλειδιά:

Πρόοδος, φύση, νεωτερικότητα, υλικός ασκητισμός, νέα ηθική

## Εισαγωγή

Η αντίληψη ότι η ανθρωπότητα κινείται με σταθερά βήματα προς την πρόοδο αποτελεί σταθερή θέση στη συζήτηση για τον άνθρωπο την εποχή της νεωτερικότητας (Norberg, 2016). Οι εκτεταμένες και ριζικές αλλαγές στις επιστήμες, την τεχνολογία, την εκπαίδευση, τη διατροφή συνέβαλαν στην υλοποίηση των καταναλωτικών ονείρων

μιας παγκόσμιας μεσαίας τάξης (Latour, 2017). Ταυτόχρονα, λειτουργώντας ως άλλη γεωλογική δύναμη, άλλαξαν τη Φύση και, ως αποτέλεσμα, την κατανόσή μας γι' αυτή. Οι αρνητικές επιπτώσεις που καταμετρώνται στον φλοιό της Γης, εμφανείς και εκτεταμένες, απειλούν στην πράξη το ανθρωπογενές περιβάλλον, ενώ θεωρείται ότι ορίζουν μια διακριτή γεωλογική εποχή, την «Ανθρωπόκαινο» (Hamilton, 2017· Lenton & Latour, 2018).

Για την αντιστροφή των αρνητικών συνεπειών προτείνονται διάφορες λύσεις. Η, με πιο παρεμβατικούς τρόπους και περισσότερο εντατικούς ρυθμούς, χρήση της τεχνολογίας προκρίνεται ως επιλογή (Caldeira et al., 2013· Sovacool, 2021). Το αποτύπωμα αυτής της προσέγγισης στην εκπαίδευση εκφράζεται με την έμφαση στον γραμματισμό στις φυσικές επιστήμες, στα ψηφιακά εργαλεία και στις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Άλλοι προκρίνουν περισσότερο την αμφισβήτηση του υπάρχοντος παραδείγματος στη σχέση ανθρώπου-Φύσης περιγράφοντας νέους τρόπους εννοιολόγησής της (de Sousa Santos, 2018· Ingold, 2018· Latour, 2017· Nasr, 1968), ενώ ως απάντηση στο καπιταλιστικό καταναλωτικό πρότυπο προτάσσεται η πρακτική του υλικού ασκητισμού, στη λογική της υπαναχώρησης, της από/υποανάπτυξης (Hickel et al., 2022) και της υιοθέτησης μιας διαφορετικής αντίληψης για την πρόοδο.

Η έρευνά μας παρακολουθεί μέσα από μαρτυρίες καταγεγραμμένες με τη μεθοδολογία της Προφορικής Ιστορίας (στο εξής Π.Ι.) την περιγραφή της αλλαγής στη σχέση του ανθρώπου με τη Φύση. Τα υποκείμενα της έρευνας, ξεκινώντας τη ζωή τους, βίωσαν τη Φύση με τρόπο εντελώς διαφορετικό τρόπο από το πώς τη βιώνουμε σήμερα, «μετακινήθηκαν» στη συνέχεια, μεταναστεύοντας –κυριολεκτικά και μεταφορικά– από ένα αγροτοκτηνοτροφικό περιβάλλον και τρόπο ζωής σε αστικούς «παραδείσους». Αφηγούνται τα αίτια της πρότερης αλλαγής και τα χαρακτηριστικά της νέας σχέσης που διαμόρφωσαν με τη Φύση και τον τρόπο με τον οποίο αυτή η νέα σχέση τούς επιβλήθηκε από την πρόοδο την εποχή της νεωτερικότητας. Καθώς η πορεία τους δεν αφορά μόνο στον άξονα του χρόνου, στο πριν και το μετά της από μέρους τους κατανόησης της Φύσης, αλλά και σε μια εσωτερική «μετακίνηση» μπρος-πίσω σε όσα οι ίδιοι θεωρούσαν σημαντικά, διερευνούμε το πώς η γνώση που απέκτησαν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να εννοιολογηθεί εκ νέου η έννοια «πρόοδος» στο σήμερα. Η εμπειρία που μεταφέρουν, η εμφανής απογοήτευσή τους από την τροπή που έλαβε η εξέλιξη, δίνει στη φωνή τους ένα άλλο βάρος. Διαπιστώνουμε συμπόρευση των απόψεών τους με τον δημόσιο λόγο για την περιβαλλοντική κρίση, όταν αξιολογούν τι είναι σημαντικό σήμερα. Εξετάζουμε έτσι το κατά πόσο οι ενδοιασμοί που διατυπώνουν και περιγράφουν με πράξεις στο παρόν θα μπορούσαν να μετασχηματιστούν σε προτάσεις για το μέλλον. Τέτοιες προτάσεις διατυπωμένες μέσα από μια «νέα ηθική» για το περιβάλλον, με θετικό πρόσημο και όχι ιδωμένες ως περιορισμός, θα μπορούσαν να περιγράψουν, ως επιλογές πλέον, στην πράξη έναν υλικό ασκητισμό.

## Θεωρητικό πλαίσιο

### Η πρόοδος την εποχή της νεωτερικότητας

Η έννοια του πολιτισμού, όπως περιγράφηκε από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα και ύστερα, αφορά στην κατάκτηση, στην κυριαρχία της Φύσης. Παρείχε σε ιδεολογικό/φιλοσοφικό επίπεδο απόλυτη ελευθερία στο σκεπτόμενο, δρων-υποκείμενο. Ιδωμένος στο πλαίσιο της εποχής της νεωτερικότητας, ο πολιτισμός περιγράφηκε και ως διαδικασία –η έννοια εκπολιτισμός χρησιμοποιήθηκε ευρέως νομιμοποιώντας κάθε μορφής παρέμβαση και

κυρίως πολέμους– αλλά και ως επίτευγμα (Ασημάκη και συν., 2011). Η συγκεκριμένη περίοδος (18ος-20ος αιώνας) περιγράφηκε ως μια κατεξοχήν ανθρωποκεντρική εποχή, κατά την οποία «ο άνθρωπος υπήρξε για τον εαυτό του ο μόνος θεός και ο μόνος κόσμος» (Γιαγκάζογλου, 2008). Θεμελιωμένη η έννοια του πολιτισμού στις αξίες του δυτικού πολιτισμού χαρακτηρίστηκε από το όραμα της προόδου που βασιζόταν στην επιστημονική εξέλιξη και στα επιτεύγματα του ανθρώπινου πνεύματος, στην απεξάρτηση του ανθρώπου από τη δεσποτεία της Φύσης και στην οργάνωση των κοινωνιών με το σύστημα της ελεύθερης αγοράς. Ήταν η εποχή της λατρείας του ανθρώπου. Σε αυτό το πλαίσιο και η ερμηνεία της Φύσης κατευθύνθηκε από τον θαυμασμό του «μυστηρίου» στην απομυθοποίησή της μέσω της κατανόησης της λειτουργίας της. Σταδιακά και άλλες κοινωνίες του πλανήτη υιοθέτησαν τις αρχές και τα αξιώματα της νεωτερικότητας, είτε μιμούμενες/συναγωνιζόμενες το δυτικό πρότυπο, είτε έχοντας πλέον «εκπολιτιστεί» από τους δυτικούς, και μαζί την αντίληψη για την πρόοδο ως αέναη κίνηση του πνεύματος προς τα μπρος (Smith, 1984). Καθώς σε κάθε ξεχωριστή κοινωνία οι συνθήκες μετάβασης στη νεωτερικότητα ήταν διαφορετικές, στην πράξη καταγράφηκαν διακριτές «νεωτερικότητες», με διαφορετικό ρυθμό και περιεχόμενο για τις διαφορετικές κοινωνίες (Harootunian, 2000).

Η Ελλάδα ήταν από τις χώρες που μετείχαν με καθυστέρηση σε ό,τι ιστορικά ονομάστηκε βιομηχανική επανάσταση, ενώ πολύ πρόσφατα εντάχθηκε στην «κούρσα» της τεχνολογικής εξέλιξης. Μέχρι και τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο μεγάλο μέρος του πληθυσμού ζούσε σε αγροτοκτηνοτροφικές περιοχές. Αναπτύσσοντας μια αυτάρκη οικιακή οικονομία, βασισμένη κυρίως στη σχέση με το εγγύς φυσικό περιβάλλον, εξασφάλιζε τα προς το ζην ακολουθώντας ένα σταθερό μοτίβο δραστηριοτήτων σύμφωνο με τις αλλαγές στη Φύση στον κύκλο του χρόνου. Κάποια αστικά κέντρα είχαν πρόσβαση σε εισαγόμενα καταναλωτικά αγαθά, ιατρικές υπηρεσίες και φάρμακα ακόμα από τα μέσα του 19ου αιώνα, ωστόσο αυτά ήταν άγνωστα στην περιφέρεια. Τα όσα διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου έφεραν τις κοινωνίες της υπαίθρου πιο κοντά σε πρωτόγνωρες τεχνολογικές εφευρέσεις και προϊόντα –προηγμένης τεχνολογίας όπλα, μεταφορικά μέσα, φαρμακευτικά σκευάσματα–<sup>1</sup> προκαλώντας ταυτόχρονα τη σημαντική υποβάθμιση της γεωργικής και κτηνοτροφικής παραγωγής, απώλεια ανθρώπινου δυναμικού και εισοδήματος. Οι κυβερνήσεις της αποκατάστασης εντάχθηκαν σε προγράμματα εντατικοποίησης της παραγωγής, εισαγωγής της τεχνολογίας και εκμηχάνισης του φυσικού περιβάλλοντος, περιγεγραμμένα από το δυτικό πρότυπο. Επρόκειτο για συνειδητές αποφάσεις των ηγετικών ομάδων των μεταπολεμικών δεκαετιών που άλλαζαν το κοινωνικό πρότυπο με αναγκαστική στροφή των κοινωνιών προς μια καταναλωτική δημοκρατία (Κωστής, 2019).

Η αντίληψη της έννοιας της προόδου δεν άλλαξε κατά τη μετάβαση στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας. Τουναντίον, και μάλλον από κεκτημένη ταχύτητα, η έννοια εμφανίστηκε περισσότερο ισχυροποιημένη από πριν. Στα πιο «έγκυρα» σενάρια για την αντιμετώπιση της κρίσης, που έχει περιγραφεί με οικονομικούς, κοινωνικούς, αλλά κυρίως με περιβαλλοντικούς όρους, η αξιοποίηση της «προόδου», της τεχνολογί-

<sup>1</sup> Μα τα ζήσαμε κι εμείς, τα ζήσαμε. Τα βλέπαμε [...] προσωπικά έβλεπα τα αγγλικά αεροπλάνα που ερχόταν κάθε μέρα και βομβάρδιζαν τους Γερμανούς [...]. Πριν από τον πόλεμο δεν είχαμε δει αεροπλάνα εμείς ... βλέπαμε την εξέλιξη. Είδαμε μετά την εξέλιξη στις συγκοινωνίες. Επί των ημερών μας σταμάτησαν να πηγαίνουν οι άνθρωποι με τα ζώα στην πόλη. (Συνέντευξη Μανώλη Μ.)

ας και της επιστήμης σωρευτικά αποτελούν βασική προϋπόθεση (Headrick, 2020, σελ. 461–473). Το ερώτημα που τίθεται επιτακτικά εξετάζει το ενδεχόμενο η έξοδος από την περιβαλλοντική κρίση –και κατά συνέπεια από την οικονομική και γενικότερα την κοινωνική κρίση– να μπορεί να περιγραφεί και/με άλλους όρους.

### **Μια ηθική για το περιβάλλον στην πρακτική του υλικού ασκητισμού**

Στην πορεία των χρόνων οι άνθρωποι από αντικείμενα των καταναγκασμών της Φύσης αναδειχθήκαμε σε υποκείμενα ενεργειών που μετέβαλλαν στην ουσία την πρότερη κατάσταση εξάρτησής μας από αυτή. Φτάσαμε σε μια συνθήκη η οποία στο τέλος του 20ου αιώνα είχε περιγραφεί ως «παραγωγή της Φύσης» [the production of Nature] (Smith, 1984). Η ανάγκη αλλαγής παραδείγματος είναι πλέον καθολικά αποδεκτή, τόσο από την επιστημονική κοινότητα, όσο και από τις πολιτικές ηγεσίες, οι οποίες ήδη μετρούν το κόστος των καταστροφών συνεπεία της κλιματικής αλλαγής.

Στον συνεχιζόμενο ανοιχτό διάλογο κρίνεται αναγκαία η πρόταση μιας «**νέας ηθικής**» που θα επεκτείνεται πέραν των ορίων της παραδοσιακής ηθικής –που περιγράφει αποκλειστικά τις κοινωνικές σχέσεις– και θα αφορά σε όλες τις «συναλλαγές» με το μη ανθρωπογενές περιβάλλον, με τον φυσικό κόσμο. Μια τέτοια περιβαλλοντική ηθική αρνείται τη διάκριση μεταξύ Φύσης και ανθρώπου, αξιολογεί εξίσου τη συλλογική και ατομική ευθύνη όπως περιγράφεται από την έννοια του «**υλικού ασκητισμού**», του αυτοπεριορισμού ως ηθικής πρακτικής απέναντι στη συνεχιζόμενη και πολλές φορές αλόγιστη κατανάλωση. Τίθεται έτσι στην πράξη το θέμα της ατομικής ευθύνης, του αυτοπεριορισμού, της συνειδητής αποχής από αγαθά και υπηρεσίες με σκοπό την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης (Bacevičiūtė, 2019). Η έννοια του υλικού ασκητισμού μπορεί να ιδωθεί όχι μόνο ως πρακτική αυταπάρνησης και θυσίας, αλλά και ως μια στοχαστική πρακτική που αλλάζει τον τρόπο ζωής και περιγράφει μια νέα υποκειμενικότητα (Bacevičiūtė, 2019). Τα πρόσωπα δρουν υπεύθυνα και στοχαστικά, επιλέγουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιγράφονται δυνατότητες θετικής συνειδητής δράσης. Κατά την άποψή μας, μια τέτοια προσέγγιση δεν θα μπορούσε να υποκαταστήσει στην παρούσα περίοδο τις όποιες λύσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση και την ανάπτυξη της αναγκαίας τεχνολογίας για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Από την άλλη, στην πράξη οι κοινωνίες δεν θα μπορούσαν να περιγράψουν τη συνέχειά τους στο παρόν και στο εγγύς μέλλον χωρίς το υπεύθυνο άτομο που θεωρεί την ύπαρξή του κομμάτι της ύπαρξης της Φύσης και ενεργεί ανάλογα.

## **Η έρευνα**

### **Συνεντεύξεις και συμμετέχοντες**

Η έρευνα, μέρος της οποίας παρουσιάζουμε εδώ, διεξήχθη το διάστημα 01/01–31/12/2019. Αποτελεί μέρος του προγράμματος «Εννοιολόγηση της Φύσης και εισοδηματική κινητικότητα», που χρηματοδοτήθηκε από την Επιτροπή Ερευνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Βασική στόχευσή της ήταν η μελέτη της πρόσληψης και σχέσης μιας προηγούμενης γενιάς ανθρώπων με τη Φύση, πριν και μετά την υιοθέτηση ενός καταναλωτικού τρόπου ζωής.<sup>2</sup> Έλαβαν μέρος δεκαέξι αφηγητές/τριες (Πίνακας 1) μέσω

<sup>2</sup> Υπεύθυνος ήταν ο καθηγητής Βασίλης Κόλλιας και μετείχαν οι Μπαρμπούδακη Ελένη και Αντώνης Γιαννακούρας. Κωδικός έργου: 5600.03.04.01.01, εγκρίθηκε στην υπ' αριθ.: 1/2019/15-01-2019 Συνεδρίαση της Επιτροπής Ερευνών.



ισάριθμων συνεντεύξεων κατά το διάστημα Φεβρουαρίου–Ιουνίου 2019. Χρησιμοποιήθηκε οδηγός συνέντευξης με ερωτήσεις ανοικτού τύπου στην κατεύθυνση της ποιοτικής προσέγγισης με τη μεθοδολογία και πρακτική της Π.Ι.<sup>3</sup> Οι αφηγητές/τριες ήταν όλοι μεγαλύτεροι των εξήντα χρόνων όταν διεξήχθη η έρευνα, γεγονός που στην πράξη περιέγραφε μια από τις βασικές παραδοχές της έρευνας: το γεγονός ότι η μετακίνηση<sup>4</sup> των αφηγητών/τριών στον χώρο αφορούσε εξίσου μετακίνηση σε έναν άλλο τρόπο σκέψης, σε μια διαφορετική πρακτική διαβίωσης, θεμελιωμένης στην έννοια της δι-αρκούς προόδου, στη χρήση τεχνολογίας, στη βελτιστοποίηση των μέσων και την εκ-μπρίωση ενός επιπέδου διαβίωσης μέσω της απόκτησης καταναλωτικών αγαθών. Οι μετέχοντες δραστηριοποιήθηκαν στον τομέα απασχόλησής του αφήνοντας πίσω όσα γνώριζαν εμπειρικά και διαισθητικά ως συνεχιστές-διαχειριστές μιας μακράς παράδο-σης που περιέγραφε την αρχική σχέση τους με τη Φύση.

Η επιλογή της μεθοδολογίας της Π.Ι. μας επέτρεψε να συγκεντρώσουμε δεδο-μένα από πρώτο χέρι, δίνοντάς μας τη δυνατότητα για ενεργητική εμπλοκή μέσω της επαναδιατύπωσης ερωτήσεων, εμβάθυνσης και αξιοποίησης στοιχείων που προέκυ-πταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία έχει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής έρευνας, ωστόσο προχωρά βαθύτερα αναδεικνύοντας τα προσωπικά βιώματα ανθρώπων για ιστορικά γεγονότα και κοινωνικά φαινόμενα (Abrams, 2016). Στην πράξη η Π.Ι. αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα φτιάχνουν ιστορίες και τις χρησιμοποιούν για να ερμηνεύουν τον κόσμο. Σχεδόν σε όλες τις προ-φορικές μαρτυρίες αναδείχτηκαν αφηγηματικά χαρακτηριστικά. Όπως περιγράφεται και από τους θεωρητικούς της επιστήμης της Π.Ι., οι αφηγήσεις, ακολουθώντας συ-γκεκριμένους αφηγηματικούς κώδικες, σε ό,τι αφορά τη δομή τους, το πού αναφέρο-νται, την κουλτούρα που τις παράγει, μιλούν για το παρελθόν με βάση την οπτική των αφηγητών/τριών. Αναδεικνύουν τη σημασία των γεγονότων για το/τα υποκείμενο/α των κοινωνιών, ενώ παράλληλα αποτελούν –και αποτέλεσαν για εμάς– ερμηνευτικά εργαλεία (Leavy, 2011).

Στις συνεντεύξεις τα πρόσωπα αφηγήθηκαν το πριν, τη μετάβασή τους από τον τόπο καταγωγής σε αστικά/ημιαστικά κέντρα και τη διαμονή τους εκεί. Για κάθε φάση περιέγραψαν ποια ήταν η σχέση τους με τη Φύση και ποιοι παράγοντες την επηρέαζαν. Ποιες ήταν οι πηγές γνώσης τους για αυτή, πώς μεταβάλλονταν, αν μεταβάλλονταν, η εικόνα της μέσα τους, ποια ήταν τα γεγονότα που τους προβλημάτισαν. Στην πράξη οι συνεντεύξεις που έγιναν αφορούσαν σε **αφηγήσεις ζωής** των αφηγητών/τριών έως το σήμερα με την έμφαση να δίνεται στα γεγονότα/σταθμούς αυτής της «μετακίνησής» τους και στο πώς διαμορφώθηκε στην αντίληψή τους ο νέος-άλλος τρόπος θεώρησης της Φύσης (Cobern & Aikenhead, 1998). Στο τέλος της συνέντευξης οι αφηγητές/τριες κλήθηκαν να αξιολογήσουν έντεκα προτάσεις-«κατακτήσεις» της προόδου, όπως αυτή βιώνεται σήμερα, να τις τοποθετήσουν σε κλίμακα, λειτουργώντας υποθετικά στο πλαί-σιο μιας διαφορετικής ηθικής στο πλαίσιο του υλικού ασκτισμού. Όσες από αυτές δεν θα ήταν πρόθυμοι να δεχθούν να αφήσουν βρέθηκαν στην κορυφή της κλίμακας και το αντίστροφο συνέβη με τις υπόλοιπες.

<sup>3</sup> Τα μαγνητοφωνημένα αρχεία των συνεντεύξεων φυλάσσονται στο Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ιστορίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δη-μοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

<sup>4</sup> Για κάποιους μετακίνηση ήταν αναγκαστική λόγω και του φαινομένου της αστικοποίησης της ελληνικής υπαίθρου μετά το Β'Π.Π και τον Εμφύλιο (Κωστής, 2019).

Η επεξεργασία των συνεντεύξεων έγινε στη βάση δυο αξόνων ερωτημάτων:

1. Πώς μεταφέρουν σήμερα οι πληροφορητές/τριες τη βίωση του Φυσικού Κόσμου στην πορεία της μετακίνησής τους προς και μακριά από την πρόοδο την εποχή της νεωτερικότητας; Πώς περιγράφουν την «πορεία» που ακολούθησαν ως προς την αντίληψη της έννοιας της προόδου;
2. Ποιες υπηρεσίες και προϊόντα δηλώνουν σήμερα διατεθειμένοι/διατεθειμένες να στερηθούν, στη βάση μια άλλης ηθικής που ενστερνίζεται την πρακτική του υλικού ασκητισμού για την εξασφάλιση ενός βιώσιμου πλανήτη; Πώς ιεραρχούν τις ανάγκες τους, αυτές που απέκτησαν ακολουθώντας τον τρόπο ζωής της νεωτερικότητας;

Από τον σχεδιασμό της έρευνας και με αφορμή τα ευρήματα, πρόθεσή μας ήταν να συζητηθούν οι έννοιες που περιγράφουν αυτή τη διαφορετική θεώρηση της φύσης ως ανεξάρτητου σώματος και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, πιθανό εκπαιδευτικό περιεχόμενο που να αφορά στις έννοιες με τις οποίες ασχοληθήκαμε.

| Όνομα           | Έτος γέννησης | Μεγάλωσε σε...         | Μετακινήθηκε σε...                          |
|-----------------|---------------|------------------------|---------------------------------------------|
| Άννα Τσ.        | 1929          | Κατηχώρι/Πήλιο         | Βόλος                                       |
| Σωτήρης Γ.      | 1936          | Φάρσαλα                | Φλώρινα-Καστοριά-Βελεστίνο-Μεγάλο Μοναστήρι |
| Δημήτρης        | 1938          | Γλαύκη/Λάρισα          | Βιέννη-Λάρισα                               |
| Μανώλης Μ.      | 1939          | Βάμος Χανίων/Κρήτη     | Αθήνα-Βόλος                                 |
| Αθανασία        | 1940          | Αγία Κυριακή/Τρίκερι   | Βόλος                                       |
| Βασιλική Α.     | 1943          | Μαυρομάτι Καρδίτσας    | Γερμανία-Βόλος                              |
| Γιώργος Π.      | 1943          | πεδινό χωριό/Λάρισα    | Καναδάς-Βόλος                               |
| Βάσω            | 1948          | Ζωοδόχος Πηγή/Λάρισα   | Φάρσαλα-Αθήνα                               |
| Ευαγγελία Γ.    | 1950          | Κάτω Βασιλικά/ Φάρσαλα | Βόλος                                       |
| π. Κωνσταντίνος | 1950          | ορεινό χωριό/Ευρυτανία | Αταλάντη-Λαμία-Βόλος                        |
| Γιάννης         | 1953          | Τρίκερι                | διάφορες χώρες-Βόλος                        |
| Μάρθα Μ.        | 1954          | Πολυνέρι/Φάρσαλα       | Γερμανία-Βόλος                              |
| Σούλα           | 1955          | Δρακότρυπα/Καρδίτσα    | Βόλος                                       |
| Δημήτρης Μ.     | 1956          | Σέσκλο                 | Βόλος                                       |
| Άννα Κ.         | 1957          | Δελέρια/Λάρισα         | Βελεστίνο-Βόλος                             |
| Αποστόλης Κ.    | 1957          | Χωριό/Θεσσαλία         | Θεσσαλονίκη-Βόλος                           |

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

## Παρακολουθώντας τη «μετακίνησή» τους. Στοιχεία από την ανάλυση των συνεντεύξεων

### Η εσωτερική «πορεία» των ανθρώπων σχετικά με την πρόοδο

Η μελέτη και ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε τρεις διακριτές φάσεις στη ζωή των αφηγητών/τριών σε ό,τι αφορά την από μέρους τους πρόσληψη της προόδου και τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν τη Φύση.

Αρχικά για αυτούς η πρόοδος βιώθηκε ως θαύμα. Οι ειδήσεις των επιτευγμάτων, των κατακτήσεων της επιστήμης και αργότερα τα ίδια τα επιτεύγματα «εισέβαλαν» στην καθημερινότητά τους εγείροντας την περιέργεια, αλλάζοντας ταυτόχρονα την προηγούμενη πρόσληψη της φύσης.

Τίποτα... Είχαν βγει πρώτα κάτι ραδιόκια... Μας έλεγε ο πατέρας, φτιάχναμε τα καπνά, μας έλεγε ο πατέρας μου, τώρα θα βγει ένα άλλο μηχανήμα μεγάλο, που αυτοί που τραγουδάνε αυτού θα τους βλέπουν ...μας έλεγε την τηλεόραση. Τα διάβαζε στην εφημερίδα ο πατέρας μου και έρχονταν ο πατέρας μου στο σπίτι και μας τα λεγε... Και λέει θα τους βλέπετε και αυτοί που τραγουδάνε [...] Λέγαμε... τι είναι αυτό... Ξέρω γω. Και μετά όταν είχα πάει στη Γερμανία... τότε είχα ήδη τηλεόραση. Ναι, ναι πρώτη φορά τηλεόραση.<sup>5</sup>

Με τον ερχομό του ηλεκτρικού ρεύματος, για παράδειγμα, έννοιες όπως ο χρόνος, η προσβασιμότητα στον χώρο, βιώνονται διαφορετικά.

Δεν είχαμε, μέχρι επτά χρονών, δεν είχαμε ρεύμα. Μετά ήρθε το ρεύμα. Κι όταν ήρθε το ρεύμα, χαρά μεγάλη, πρώτα ανάψαν οι στύλοι απ' έξω και μετά πήραν τα σπίτια και βγήκαν όλοι οι χωριανοί έξω να δουν το φως, πώς φαινόταν. Πώς ήμασταν στα σκοτάδια εκεί μέσα, πώς κυκλοφορούσαμε; Μεσ στα σκοτάδια...<sup>6</sup>

Σύντομα, ωστόσο, η αίσθηση της παντοδυναμίας υποχωρεί μπροστά στην αντίληψη του μεγέθους της Φύσης και των συνεπειών που οι παρεμβάσεις του ανθρώπου μπορούν να προκαλέσουν. Οι αλλαγές, οι παρεμβάσεις σε μεγάλη κλίμακα, τους απειλούν και, είτε δυνητικά είτε στην πράξη, μεταβάλλουν ανεπιστρεπτί τη δική τους ζωή. Οι κοινότητες προσπαθούν να συζητήσουν τις αλλαγές, να τις εκλογικεύσουν, αλλά δεν έχουν τη δύναμη να παρέμβουν. Δεν έχουν πρόσβαση στις αποφάσεις. Από εδώ και στο εξής θα είναι κυρίως καταναλωτές όλων όσων θα παράγονται γι' αυτούς.

Παράδειγμα... Ας πούμε, όταν ακούσαμε ότι θα γίνει το φράγμα... του Μέγδοβα ...Αυτό έγινε το 1957. Το '57 το ξεκινήσανε και στη συνέχεια... [...] φανταζόμασταν πως θα το κλείσουνε, πως θα το φτιάξουνε, πως θα το κάνουνε... [...] Λέγαν τότε... άκουγα τους μεγάλους. Επειδή κάποτε είχε... Είχε... υπερχειλίσει ή το είχαν ανοίξει δεν θα... το νερό στο ποτάμι έγινε πέντε φορές περισσότερο. [...] Και τότε θυμάμαι και έλεγαν "Ποπό, ποπό, θα μας καταστρέψει". Μερικοί δηλαδή... Αν αυτό σπάσει ξέρω... [...] Που δεν είχαν δει πως είναι το φράγμα. Με αυτό που είχε γίνει. Και είχαν διαδώσει ότι θα ανοίξουνε.... Γιατί στο σημείο αυτό στο ποτάμι πήγαιναν ζώα, κοιμόταν το μεσημέρι, να μην έρθει το νερό να πάρει και το χωριό.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Συνέντευξη Βασιλικής Α.

<sup>6</sup> Συνέντευξη Άννας Κ.

<sup>7</sup> Συνέντευξη Κωνσταντίνου Π.

Αυτενεργούν μπροστά στην απειλή. Κάποιες φορές ακόμη και τα οφέλη δεν ήταν κατανοητά ή άμεσα ορατά. Άλλοτε, οι συνέπειες στο μικροκλίμα των περιοχών γίνονταν άμεσα αντιληπτές σε ό,τι αφορούσε τις αλλαγές σε μετρήσιμα-ορατά μεγέθη όπως το ύψος της βροχόπτωσης και της χιονόπτωσης.

[...] άλλαξε αυτό με το χιόνι... αυτού που είχαμε 3-4 μέτρα χιόνι στο χωριό μας. Και μετά από την Κάρλα,<sup>8</sup> μετά από μια τετραετία πενταετία φύγαν τα χιόνια. Είχαμε να δούμε εμείς χιόνι στο χωριό μας, άμα σου πω και χρόνια πολλά. Κι αν χιονίζει, χιονίζει από λίγο.<sup>9</sup>

Οι περισσότεροι από τους αφηγητές/τριές μας –οι δεκαπέντε από τους δεκαέξι– στάθηκαν με σκεπτικισμό απέναντι στην πορεία της προόδου έως το σήμερα. Αυτό που γνώριζαν διαφέρει τόσο πολύ πλέον από αυτό που ζουν, ώστε αναστοχάζονται και περιγράφουν με απόλυτα αρνητικό τρόπο τις συνέπειες των παρεμβάσεων του ανθρώπου. Είναι απαισιόδοξοι. Αντιλαμβάνονται ότι στο όνομα της εξέλιξης και της τεχνολογικής προόδου δεν έχει τεθεί ένα όριο πέρα από το οποίο οποιαδήποτε παρέμβαση δεν θα ήταν επιτρεπτή.

Σκοτώσαμε λοιπόν... Καλή είναι η εξέλιξη, καλές είναι οι μεταφορές, καλά είναι τα λιπάσματα, καλά είναι τα δηλητήρια, αλλά μέχρις ένα σημείο... παραγίναν τώρα και μας αλλοιώσανε τα πάντα. Χάσαμε τις γεύσεις. [...]. Το θέμα είναι πού φτάσαμε τώρα. Μέχρι τι κάνουμε δηλαδή; Την εξέλιξη πρέπει να τη σταματήσουμε; Όχι. Πρώτα πρώτα λέει δε θα μπορέσουμε να ... να χορτάσει η ανθρωπότητα τα 7-8 δισεκατομμύρια πληθυσμός, αν δεν ήταν οι καλλιέργειες αυτές, οι σύγχρονες για να [...]. Σύμφωνα. Αλλά μέχρι πού φτάνει όμως αυτό. Αυτά τα δηλητήρια που ρίχνουμε απάνω στα σταφύλια, τώρα που είναι η εποχή τους... Λέει, λένε το πιο απλό που βάζανε, Αντρακόλ, ένα μήνα πριν τη συγκομιδή να ραντίσεις, ένα μήνα...<sup>10</sup>

Στην αφήγησή τους η διαπίστωση του κορεσμού της Φύσης ακούγεται οδυνηρή για τους ίδιους, καθώς συγκρίνουν την εικόνα της φθοράς, της καταστροφής της με όσα είχαν ζήσει στο παρελθόν. Διαπιστώνουν με πικρία και λύπη το γεγονός ότι το μέγεθος της αλλαγής είναι μη αναστρέψιμο και ότι η κακοποίηση του φυσικού περιβάλλοντος προέκυψε από μια αλλαγή του τρόπου ζωής χωρίς έλεγχο, οργάνωση, σχέδιο, προοπτική.

[...] πήγαμε στο σπίτι και κάποια στιγμή, αφού έφυγα κατέβηκα στον κήπο. Να πάρω κάτι... [...] Και όπως πήγα στα Πλατάνια εκεί, όπως κατεβαίναμε, πάτησα κάπου και γλίστρησα και ήταν ένα rumpers. Rumpers από προηγούμενα χρόνια, και πάτησα και γλίστρησα. Και γυρίζω και λέω: «Πω πω» λέω... εκεί είδα την καταστροφή που έρχεται με όλα αυτά που δεν αφομοιώνονται από τη φύση. Τώρα ήρθαν δυο, τρία, πέντε παιδιά, ένα καλοκαίρι εδώ, και βλέπεις γεμάτο. Όταν θα γεμίσουν αυτά που θα πάμε; Αυτό ήταν που μου έκανε εντύπωση. Γυρίζω και λέω τελικά η εξέλιξη αυτή είναι καλή; Ενώ οι παλιότεροι, όταν ήμουν εγώ μικρή, ήταν ο αδερφός

<sup>8</sup> Εννοεί την αποξήρανση της λίμνης.

<sup>9</sup> Συνέντευξη Δημήτρη Μ.

<sup>10</sup> Συνέντευξη Μανώλης Μ.

μου που τον έζησα, βάζουμε στα μωρά τα σεντονάκια, τις πετσέτες, τα πλένουμε τα χρησιμοποιούσαμε... Ξανά και ξανά. [...] η εξέλιξη από τη μία σας ανακουφίζει σήμερα, αργότερα όμως φέρνει κάτι άλλο.<sup>11</sup>

### «Μετακίνηση» προς έναν υλικό ασκτισμό;

Στην επόμενη φάση της έρευνας ζητήσαμε από τους αφηγητές/τριες να ταξινομήσουν σε φθίνουσα κλίμακα έντεκα από τα επιτεύγματα-αγαθά-υπηρεσίες, τα οποία απέκτησαν την περίοδο κατά την οποία η τεχνολογική πρόοδος «αποθεώθηκε» από τις κοινωνίες του δυτικού κόσμου (Εικόνα 1). Ξεκινώντας από αυτά που θεωρούν έως τα πλέον σημαντικά και δεν θα ήθελαν να τα στερηθούν ως εκείνα που θεωρούν λιγότερο σημαντικά και θα μπορούσαν να τα στερηθούν (Rosling et al., 2018). Και οι ίδιοι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είχαν ήδη περιγράψει εμπειρικά περιστάσεις κατά τις οποίες η πορεία και οι επιλογές των ανθρώπινων κοινωνιών οδηγούσαν σε αδιέξοδο. Στην πράξη μια τέτοια επιλογή ίσως εξασφάλιζε ένα βιώσιμο μέλλον.

«Άνοιξ' τη βρύση να τρέχει», να πούμε. Δεν... Το νερό κάποια στιγμή θα σταματήσει... Είδες τι μας κάνει τώρα εδώ, τη Θεσσαλία, για τον Αχελώο, να πούμε. Δεν μπορούν να καταλάβουν ότι από το νερό το 20% μόνο θέλει η Θεσσαλία. Όχι όλο, το 20%. Σου λέει, να πεθάνουν, τι μας νοιάζει; [...] Οπότε το νερό είναι, ας πούμε, κάτι που θα έλεγες ότι «ρε παιδιά, κάντε λίγο... θέλει μία προσοχή, μην το παρατάτε». Κατά κάποιο τρόπο να μαζεύεται. Να μαζεύεται, γιατί, όταν βρέχει, γεμίζει ο Πηνειός και πάει στη θάλασσα. Αυτό είναι κρίμα το νερό. Αυτό χρειάζεται. Χρειάζεται το νερό.<sup>12</sup>

Η προτροπή των αφηγητών/τριών «ρε παιδιά, κάντε λίγο...» εντάσσεται αναμφισβήτητα στη συζήτηση για τη νέα ηθική για το περιβάλλον στην πρακτική του υλικού ασκτισμού. Κατά την ανάλυση των απαντήσεών τους (Εικόνα 2) προέκυψαν εξαιρετικά ενδιαφέροντα συμπεράσματα σε σχέση με τα ερωτήματα της έρευνας. Αρχικά, για αρκετούς από αυτούς καταγράφεται μιας μορφής αμφιθυμία στο να δεχτούν να αφήσουν «κατακτήσεις» τις οποίες έκαναν τρόπο ζωής όλη την προηγούμενη περίοδο της «ευφορίας». Τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα είναι αναμφίβολα η δυσκολία/αμφιθυμία τους να κάνουν οικονομία στη χρήση του νερού και το να περιορίσουν τις συνθήειές τους σε ό,τι αφορά την κατανάλωση ενέργειας και την αγορά της τροφής:

Ε... τι να υπάρχει; Να μην έχω το ρεύμα; Να μην έχω να φάω; Να μην έχω να πάω να ψωνίσω... αυτό. Αυτό... μπορείς να ζήσεις, να μην έχεις να πάρεις... Να φας. Αυτό δεν θα μπορούσα να μην έχω. Χρήματα... Να πάω να ψωνίσω.<sup>13</sup>

Συνολικά δέχονται να θυσιάσουν άλλα αγαθά και υπηρεσίες μέσω της αύξησης του κόστους, «αν είναι για καλό σκοπό», αλλά δεν κάνουν παραχωρήσεις σε θέματα που σχετίζονται με την υγεία, όπως για παράδειγμα το να αυξηθεί η παιδική θνησιμότητα από μια πιθανή μείωση των υπηρεσιών υγείας ή το να μην υπάρχουν αρκετά φάρμακα (Εικόνα 2). Γενικότερα, οι αφηγητές/τριες συζήτησαν την προοπτική της υπο/αποανάπτυξης ως ενδεχόμενη κατάσταση, δυσκολεύτηκαν ωστόσο να φανταστούν και

<sup>11</sup> Συνέντευξη Σούλας.

<sup>12</sup> Συνέντευξη Δημήτρη.

<sup>13</sup> Συνέντευξη Βασιλικής Α.

να περιγράψουν το νέο ανθρωπογενές περιβάλλον μακριά από την τεχνολογική εξέλιξη που βίωσαν:

Αλλά αυτό ποιος πρέπει να το πει. Δεν πρέπει να το πει η σύγχρονη επιστήμη, η σωστή επιστήμη; Αυτό ας το πουν οι επιστήμονες πώς είναι σωστή... και ποιος μπορεί να το διασφαλίσει. Είναι πρόβλημα... Αλλά αλλιώς πώς ο καθένας θα λείει ό,τι θέλει...[...]

Να πάμε σε αυτές τις πηγές που είναι υπέρ του περιβάλλοντος, για να ζήσει η Ανθρωπότητα, τα παιδιά μας, τα εγγόνια μας, τα τρισέγγονά μας αύριο, και να αφήσουμε τους σοβινισμούς και τις ηλιθιότητες... [...] Υπάρχουν λύσεις. Πιστεύω ότι η επιστήμη, οι άνθρωποι που είναι αυτή τη στιγμή επιστήμονες είναι σε θέση, αν δεν επηρεάζονται από συμφέροντα, να δώσουν λύσεις να ζήσει ο πλανήτης. Μπορεί. Αλλά αν δεν το κάνουν αυτό σύντομα. Αλίμονο στα παιδιά μας, γιατί εγώ είμαι ηλικιωμένος..<sup>14</sup>

### Συζήτηση-προεκτάσεις-περιορισμοί της έρευνας

**Η έννοια της ηθικής για το περιβάλλον στην πράξη.**

**Επιλέγοντας έναν υλικό ασκητισμό.**

Η έρευνα αποτέλεσε μόνο την αφορμή για τη διερεύνηση του ζητήματος της κατανόησης της Φύσης από τον άνθρωπο. Θα μπορούσε σε μια επόμενη φάση οι απόψεις, τα βιώματα, οι διαπιστώσεις των υποκειμένων να αποτελέσουν «ερμηνευτικές» κατηγορίες; Από την άλλη, το περιβάλλον, φυσικό ή/και ανθρωπογενές, είναι διαρκώς μεταβαλλόμενο. Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πεδίο δεν είναι εφικτή η «μεταφορά» γνώσης που αναφέρεται σε πρακτικές, εμπειρίες, βιώματα, παραδείγματα.

Στη δική μας θεώρηση η έννοια της νέας ηθικής για το περιβάλλον «μετακινείται» εν μέρει από τον τρόπο που την εντοπίσαμε στη βιβλιογραφία. Προχωρά ένα βήμα μακρύτερα από μια θρησκευτική πρόσληψη του αυτοπεριορισμού στο πλαίσιο της οικολογίας (Theokritoff, 2017) σε μια περισσότερο ενεργητική, σχεδόν ακτιβιστική συνειδητοποίηση της ευθύνης του ατόμου για το αποτύπωμα που η παρουσία του αφήνει στον πλανήτη. Στην πράξη αφορά στην ηθική του καθενός –ήθος<έθω= συνηθίζω να– όπως αυτή θα μπορούσε να περιγραφεί και από νέες πολιτικές –η κυκλική οικονομία είναι μία από αυτές, καθώς περιγράφει με ακρίβεια όλες τις φάσεις στην παραγωγή προϊόντων με στόχευση στην εξοικονόμηση πόρων και τη διαφύλαξη του περιβάλλοντος. Η συνεισφορά των αφηγητών/τριών σε αυτή τη θεώρηση δεν εξαντλήθηκε μόνο στη σαφή περιγραφή των αλλαγών που βίωσαν. Η συνειδητοποίηση της απουσίας προτύπου για μια τέτοια ηθική –στο παρελθόν κάθε πρότυπο συμπεριφοράς περιγραφόταν από τη δοκιμασμένη στην πράξη παράδοση, το σύνολο των τρόπων των συμβατών με το κάθε τοπικό περιβάλλον– μεταφέρει αναπόφευκτα την ευθύνη στην κοινωνία των πολιτών, σε οργανώσεις, στο σχολείο και τον σχεδιασμό των περιεχομένων της εκπαίδευσης για το περιβάλλον (Cobern, 1996).

Αν και το χρονικό διάστημα κατά το οποίο έλαβε χώρα η έρευνα ήταν σύντομο, μας επέτρεψε να διαπιστώσουμε την ανάγκη μεγαλύτερης διερεύνησης. Σίγουρα η ανάγκη γίνεται επιτακτικότερη όσο εκλείπουν πρόσωπα με τα χαρακτηριστικά των

<sup>14</sup> Συνέντευξη Μανώλη Μ.

αφηγητών/τριών μας, τις εμπειρίες, τις γνώσεις, την ηλικία, τη διαδρομή τους. Ένας επιπλέον περιορισμός στην έρευνα ήταν και το γεγονός ότι για κάποιους από τους συμμετέχοντες η ερευνητική συνθήκη, το ότι έπρεπε να «απαρνηθούν» αγαθά, ταυτίστηκε περισσότερο με την έννοια της αδυναμίας τους να τα αποκτήσουν –λόγω της οικονομικής κρίσης, του κόστους– και όχι με τη συνειδητή επιλογή να τα αφήσουν. Σε κάθε περίπτωση, η συζήτηση σίγουρα δεν βρίσκεται παρά μόνο στην αρχή της. Η ανάγκη της επαναπεριγραφής της ανθρώπινης προσέγγισης-στάσης απέναντι στη Φύση είναι κατ' ελάχιστο, επιτακτική.

## 2η Ενότητα της έρευνας

### Αξιολογική κλίμακα (Προτάσεις 1-11 και δική τους εκτίμηση)

1. Θα δεχόσασταν το να αυξηθεί η παιδική θνησιμότητα (οι θάνατοι παιδιών μέχρι 5 χρονών);
2. Θα δεχόσασταν να μην έχουν πρόσβαση οι άνθρωποι σε κάποιες δαπανηρές εξετάσεις, φάρμακα, βοηθήματα και θεραπείες με αποτέλεσμα να πέσει ο μέσος όρος ζωής;
3. Θα δεχόσασταν να βγαίνουν λιγότερα νέα προϊόντα κάθε χρόνο (λιγότερα καινούρια τηλέφωνα, λιγότερες νέες ταινίες, νέες συσκευές);
4. Θα δεχόσασταν να είναι πολύ πιο ακριβό το να κάνετε μακρινά ταξίδια; (ταξίδια που δεν είναι για δουλειά ή για μια υποχρεωτική μετακίνηση όπως για παράδειγμα ταξίδια μετανάστευσης)
5. Θα δεχόσασταν να υπάρχουν περιορισμοί στην ηλεκτρική ενέργεια που θα μπορείτε να καταναλώσετε κάθε μήνα;
6. Θα δεχόσασταν να έχετε περιορισμούς στο πόσιμο νερό που μπορείτε να καταναλώσετε κάθε μήνα; (όμοια αλλαγή);
7. Θα δεχόσαστε να πληρώνετε πιο ακριβά κάποια προϊόντα τα οποία θα ήταν φιλικά στο περιβάλλον σε καθημερινή βάση;
8. Θα δεχόσασταν να υπήρχαν λιγότερα διαθέσιμα τηλεοπτικά κανάλια;
9. Θα δεχόσασταν να χρησιμοποιείτε το νερό με μεγαλύτερη φειδώ και με στόχο την μειωμένη κατανάλωσή του μέσα και από ανακύκλωση επαναχρησιμοποίηση;
10. Θα δεχόσασταν να χρησιμοποιείτε δυο-τρεις οικογένειες μαζί το ίδιο αυτοκίνητο – μέσο μεταφοράς για τις μετακινήσεις σας;
11. Θα δεχόσασταν να ανταλλάσσετε μεταξύ σας ρούχα – να επαναχρησιμοποιείτε αντικείμενα που δε χρειάζονται οι άλλοι;

Έχουμε άραγε αφήσει απέξω κάτι που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως σημαντικό για τις ζωές μας και ταυτόχρονα να θεωρούμε ότι υπάρχει περίπτωση να πρέπει να το θυσιάσουμε;

Εικόνα 1: Αξιολογική κλίμακα



## Αποτελέσματα κατάταξης (1/2)

Από όσα δεν θα δέχονταν σε όσα θα δέχονταν

|                                                                                                    |                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Αύξηση παιδικής θνησιμότητας                                                                       |                                                                                     |
| Μη πρόσβαση σε δαπανηρές εξετάσεις, φάρμακα, κλπ. – μείωση μέσου όρου ζωής                         |                                                                                     |
| Οικονομία στο νερό με στόχο την μειωμένη κατανάλωσή του μέσα και από ανακύκλωση επαναχρησιμοποίηση |                                                                                     |
| Ανταλλαγές ρούχων – επαναχρησιμοποίηση αντικείμενων που δεν χρειάζονται οι άλλοι                   |                                                                                     |
| Περιορισμοί στο πόσιμο νερό ανά μήνα                                                               | Χρήση του ίδιου αυτοκινήτου – μέσου μεταφοράς για τις μετακινήσεις με περισσότερους |
| Περιορισμοί στην ηλεκτρική ενέργεια ανά μήνα                                                       | Αύξηση κόστους μακρινών ταξιδιών                                                    |
| Λιγότερα διαθέσιμα τηλεοπτικά κανάλια                                                              |                                                                                     |
| Λιγότερα νέα προϊόντα κάθε χρόνο                                                                   |                                                                                     |
| Πιο ακριβά τα φιλικά προς το περιβάλλον προϊόντα σε καθημερινή βάση                                |                                                                                     |

Συμπόσιο: Μια διαφορετική αναγκαστική μετανάστευση: Η Έξοδος από τη Νεωτερικότητα.  
Συνέδριο: Αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών και Εκπαίδευση, Βόλος 2022

Εικόνα 2: Αποτελέσματα κατάταξης



## Βιβλιογραφία

- Abrams, L. (2016). *Θεωρία προφορικής ιστορίας*. Πλέθρον.
- Ασπμάκη, Α., Κουστουράκης, Γ. & Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση. *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15 (60).
- Bacevičiūtė, D. (2019). Environmental ethics as an ascetic practice in the age of technology. *Filosofia*, 64, 69–78.
- Caldeira, K., Bala, G. & Cao, L. (2013). The science of geoengineering. *Annual Review of Earth and Planetary Sciences*, 41, 231–256.
- Γιαγκαζόγλου, Σ. (2008). Νεωτερικότητα και ιστορία. *ΕΥΘΥΝΗ*, 436, 196–199.
- Cobern, W. (1996). Worldview theory and conceptual change in science education. *Science education*, 80(5), 579–610.
- Cobern, W. & Aikenhead, G. S. (1998). Cultural aspects of learning science. Στο B. Fraser, K. Tobin (Επιμ.), *International Handbook of Science Education* (σελ. 39–52). Kluwer Academic Publishers.
- de Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the south*. Duke University Press.
- Hamilton, C. (2017). *Defiant earth: The fate of humans in the Anthropocene*. Wiley.
- Harootunian, H. (2000). *Overcome by Modernity: History, Culture, and Community in Interwar Japan*. Princeton.
- Headrick, D. (2020). *Humans versus Nature: A Global Environmental History*. Oxford University Press.
- Hickel, J., Kallis, G., Jackson, T., O'Neill, D. W., Schor, J. B., Steinberger, J. K., Victor, P. A., Ürge-Vorsatz, D. (2022). Degrowth can work: Here's how science can help. *Nature*, 612, 400–403.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology: why it matters*. Wiley.
- Κωστής, Κ. (2019). *Ο πλούτος της Ελλάδας*. Πατάκης.
- Latour, B. (2017). *Facing Gaia: Eight lectures on the new climatic regime*. Wiley.
- Leavy, P. (2011). *Oral history: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Lenton, M. & Latour, B. (2018). Gaia 2.0. *Science*, 361(6407), 1066–1068.
- Nasr, H. (1968). *Man and nature: The spiritual crisis of modern man*. Kazi Publications Inc.
- Norberg, J. (2016). *Πρόοδος: Δέκα λόγοι να ανυπομονούμε για το μέλλον*. Παπαδόπουλος.
- Rosling, H., Rosling Rönnlund, A. & Rosling, O. (2018). *Factfulness: Ten reasons we're wrong about the world and: Why things are better than you think*. Flatiron.
- Smith, N. (1984). *Uneven Development*. Blackwell.
- Sovacool, K. (2021). Reckless or righteous? Reviewing the sociotechnical benefits and risks of climate change geoengineering. *Energy Strategy Reviews*, 35, 100656.
- Theokritoff, E. (2017). Green Patriarch, Green Patristics: Reclaiming the deep ecology of Christian tradition. *Religions*, 8(7), 116.



# Αναγκαστικές μετακινήσεις αντικειμένων: Διευρύνοντας το πλαίσιο των αναγκαστικών μετακινήσεων

Βασίλης Κόλλιας & Αντώνης Σμυρναίος

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Στο άρθρο αυτό οι αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών τίθενται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αναγκαστικών μετακινήσεων, το οποίο περιλαμβάνει μετακινήσεις πληθυσμών που δεν εξετάζουμε συνήθως κάτω από αυτό τον όρο, όπως κυρίως μετακινήσεις ανόργανων υλικών και Τεχνημάτων Υψηλής Τεχνολογίας. Αναδεικνύουμε συσχετίσεις ανάμεσα στις αναγκαστικές αυτές μετακινήσεις και κάποιες συνέπειές τους για την Εκπαίδευση.



## Λέξεις-κλειδιά:

Τεχνήματα Υψηλής Τεχνολογίας, μετακινήσεις αντικειμένων

## Τα πολλά νοήματα του όρου «αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών»

Ο όρος «αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών» φέρνει συνήθως στο νου πρόσφυγες που φεύγουν κυνηγημένοι από μεγάλες φυσικές καταστροφές ή πολέμους, μετανάστες που αισθάνονται ότι η πολιτεία στον τόπο της γέννησής τους είναι αποτυχημένη (Szuhaï, 2015), αφού δεν μπορεί να τους προσφέρει όσα αισθάνονται απολύτως αναγκαία και που κάποτε καταλήγουν να εμπλακούν σε συστήματα σύγχρονης δουλείας είναι δυνατόν, όμως, να συμπεριλάβει κανείς στον ίδιο όρο και πολλές άλλες περιπτώσεις. Με κάποιες από αυτές έχουμε εξοικειωθεί, ενώ άλλες είναι καινοφανείς:

Α) Εδώ και πολλά χρόνια έχουμε εξοικειωθεί με ένα εργασιακό περιβάλλον όπου οι εργαζόμενοι αναγκάζονται να αναβαθμίζουν σταθερά τις δεξιότητές τους, μετακινούμενοι κάποιες φορές σε πολύ διαφορετικά επαγγέλματα (Sawant et al., 2022). Όσον αφορά σε μετακινήσεις στον φυσικό χώρο, αυτές περιλαμβάνουν άλλοτε την επιστροφή στο σπίτι με αναγκαστική εργασία από απόσταση και άλλοτε αναγκαστικές μετακινήσεις σε διαφορετικά μέρη της γης, ανάλογα με τις ανάγκες των επιχειρήσεων και για διάφορα επίπεδα εργαζομένων. Οι αλλαγές αυτές αφορούσαν στην Τέταρτη Βιομηχανική Επανάσταση, η οποία περιγραφόταν μέχρι πρόσφατα ως σύνθεση αλλαγών που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί στην Τρίτη Βιομηχανική Επανάσταση. Τα άλματα που έγιναν στον χώρο της Τεχνητής Νοημοσύνης τους τελευταίους μήνες αναμένεται να προκαλέσουν μετακινήσεις στον χώρο εργασίας αντίστοιχες προς εκείνες που συνέβησαν με την εμφάνιση των θερμικών μηχανών ή των υπολογιστών (Maximodovich, 2023).

Β) Είμαστε επίσης εξοικειωμένοι με τις συνήθειες αλλαγές του γούστου («μόδα»). Μουσικές προτιμήσεις, τρόποι ένδυσης και τροφής, προτιμήσεις διασκέδασης, ακόμα και νοοτροπίες διαδίδονται μέσω της επιρροής των ομπλίκων και των διαφημίσεων. Η σταδιακή όμως αυτή μεταβολή έχει συνοδευτεί τις τελευταίες τρεις δεκαετίες από μια μεγάλη νομική επανάσταση που έχει φέρει τεκτονικές αλλαγές στις κοινωνικές νόρμες. Χαρακτηριστικά σημάδια της είναι η επέκταση της αρμοδιότητας των Ανεξάρτητων

Αρχών, η δημόσια παρουσία του νόμου μέσα από συνεχείς αναφορές στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, οι ερμηνευτικές επεκτάσεις αναφορικά με τον ορισμό των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, η επέκταση της ζώνης της νομικής σφαίρας σε βάρος της σφαίρας της πολιτικής (Gauchet & Doyle, 2023). Η ταχύτατη αλλαγή στις κοινωνικές νόρμες αφήνει πολλούς ανθρώπους με μια αίσθηση ανεσιτότητας ή με την αίσθηση ότι είναι μετανάστες στον τόπο τους, νιώθοντας μάλιστα να αντιμετωπίζονται ως χρήζοντες θεραπείας, είτε μέσω των ΜΜΕ είτε μέσω της εκπαίδευσης.

Γ) Η κλιματική κρίση και η περιβαλλοντική πίεση οδηγεί σώματα επιστημόνων σε όλο και πιο έντονα μηνύματα προς την παγκόσμια κοινότητα ότι ο τρόπος ζωής των περισσότερο ανεπτυγμένων χωρών δεν είναι ούτε επεκτάσιμος στις φτωχότερες χώρες αλλά ούτε και διατηρήσιμος. Τα μηνύματα αυτά οδήγησαν στη νομικά δεσμευτική Συμφωνία του Παρισιού για το Κλίμα (United Nations, Climate Change, 2016). Είτε περιμένει κανείς λύσεις στην κατεύθυνση της πιο εντατικής χρήσης της τεχνολογίας (Caldeira et al., 2013· Sovacool, 2021) είτε περιμένει αλλαγές στην κατεύθυνση της αποανάπτυξης (Hickel et al., 2022), το μέλλον που μπορούμε να φαντασθούμε συνιστά μια έξοδο, μια αναγκαστική μετακίνηση, μακριά από τη νεωτερικότητα, έτσι όπως την είχαμε γνωρίσει. Ο Latour, περιγράφοντας την κατάστασή μας, μας παρομοιάζει με τους επιβάτες ενός αεροπλάνου που δεν ξέρει πού να προσγειωθεί (Latour, 2018), ενώ σε μια άλλη αναλογία προβάλλει εναλλακτικούς πλανήτες ως τους τόπους πιθανής προσγείωσης (Latour & Chakrabarty, 2020).

Δ) Η εργασιακή πίεση που αισθάνονται οι εργαζόμενοι στον οικονομικά ανεπτυγμένο κόσμο οδηγεί στην ανάγκη για εκτόνωση μέσα από τουριστικές διεξόδους. Αν και τέτοιες μετακινήσεις μπορεί να φαίνονται πολυτέλειες στα μάτια ανθρώπων που ζουν σε φτωχότερα μέρη, μπορεί να βιώνονται ψυχολογικά ως έντονες ανάγκες από τους ανθρώπους στις οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες (Chakrabarty, 2023). Όμως το αποτύπωμα άνθρακα μιας εκτεταμένης τουριστικής βιομηχανίας σε συνδυασμό με την κλιματική κρίση κάνει όλο και δυσκολότερα προσβάσιμη τη βαλβίδα εκτόνωσης που συνιστά αυτή η αναγκαστική και επιθυμητή μετακίνηση.

Συμπεραίνουμε ότι το φαινόμενο της αναγκαστικής μετακίνησης πληθυσμών δεν περιορίζεται στους φτωχούς της γης που ψάχνουν μια καλύτερη μοίρα, αλλά αφορά, στις διάφορες μορφές του, το μεγαλύτερο μέρος του ανθρώπινου πληθυσμού. Αφορά όμως και σε μη ανθρώπινες οντότητες, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα.

### **Αναγκαστικές μετακινήσεις στον χώρο των μη ανθρώπινων οντοτήτων**

Υπερβαίνοντας την αποκλειστικώς ανθρώπινη οπτική, που εστιάζει στις αναγκαστικές μετακινήσεις των έμψυχων όντων, μπορούμε να συμπεριλάβουμε στον προβληματισμό μας χημικά στοιχεία και καινοφανείς τεχνολογικές συνθέσεις, τα οποία συνοδεύουν ιστορικά τις αλλαγές στις ανθρώπινες κοινωνίες (και κάποιες φορές, τις αλλαγές που φέρνει η παρουσία της ζωής εν γένει).

#### **Ανόργανα όντα**

Καταρχάς, η τεχνολογική ανάπτυξη του ανθρώπου δεν χαρακτηρίζεται μόνο από την εμφάνιση νέων τεχνημάτων πάνω στα ίδια πάντοτε υλικά, αλλά και από τη βαθιά εμπλοκή των ανθρώπων με όλο και περισσότερα από τα χημικά στοιχεία, τα οποία είναι εν δυνάμει διαθέσιμα. Ο ρυθμός αυτής της εμπλοκής βαίνει αυξανόμενος μέχρι τη σημερινή έντονη χρήση ακόμα και των σπανίων γαιών. Στους προϊστορικούς χρόνους οι

άνθρωποι χειρίζονταν κυρίως ενώσεις που περιλάμβαναν τα χημικά στοιχεία Οξυγόνο, Υδρογόνο, Φωσφόρο, Άνθρακα, Άζωτο, Πυρίτιο και Θείο. Αργότερα προστέθηκαν τα στοιχεία Χαλκός, Ασβέστιο, Σελήνιο, Μαγνήσιο, Σίδηρος και σταδιακά όλο και περισσότερα, μέχρι που σε ένα σύγχρονο σπίτι τα χρησιμοποιούμενα τεχνήματα κινητοποιούν τουλάχιστον τα στοιχεία: Οξυγόνο, Υδρογόνο, Φωσφόρο, Άνθρακα, Άζωτο, Πυρίτιο, Θείο, Χαλκός, Ασβέστιο, Σελήνιο, Μαγνήσιο, Σίδηρος, Ασήμι, Χρυσός, Αλουμίνιο, Γάλλιο, Λίθιο, Νεοδύμιο, Υδράργυρος, Βρώμιο, Νικέλιο, Μαγγάνιο, Κοβάλτιο, Ταντάλιο, Τελλούριο, Μολυβδαίνιο, Μόλυβδος, Κρυπτό, Ρουβίδιο, Ζιρκόνιο, Ίνδιο, Αντιμόνιο, Αρσενικό, Βολφράμιο καθώς και σπάνιες γαίες (Yorifuji, 2012).

Η σπανιότητα ορισμένων από τα χημικά αυτά στοιχεία, και μάλιστα κάποιων που περιλαμβάνονται ως κρίσιμα στην πράσινη βιομηχανία, εμπλέκει επίσης μετακινήσεις ανθρώπων σε αναζήτηση εργασίας, συχνά με άσχημες συνθήκες στις σχετικές βιομηχανίες παραγωγής (McKie, 2021) και επιβάλλει τη δημιουργία κοινωνικο-φυσικών κύκλων επαναχρησιμοποίησης κρίσιμων πρώτων υλών, όπως το Κοβάλτιο, ο Γραφίτης, το Λίθιο, το Μαγγάνιο, το Νικέλιο και σπάνιες γαίες, καθώς συνέβη στην πρόσφατη δράση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2023).

Η συμμετοχή των ανθρώπων στις αναγκαστικές μετακινήσεις υλικών και η εμπλοκή τους με έναν αυξανόμενο αριθμό χημικών στοιχείων αποτελεί μέρος της εν γένει σχέσης της ζωής με τις ροές των ανόργανων υλικών. Λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο, οι άνθρωποι φαίνεται να ακολουθούν μια εξαιρετικά παλαιά παράδοση των ζωντανών όντων. Περίπου 2,4 δισ. χρόνια πριν, φωτοσυνθετικά μικρόβια, συγγενικά με τα σημερινά κυανοβακτήρια, πλημμύρισαν την ατμόσφαιρα με οξυγόνο, ενώ καταγράφηκαν και γεωλογικές συνέπειες, όπως η ύπαρξη περίπου 4.000 ειδών ορυκτών αντί για 1.500, που εκτιμάται ότι θα υπήρχαν χωρίς τη ζωή, καθώς επίσης και ότι υπήρξε συνεισφορά στη δημιουργία του γρανίτη που αποδείχθηκε σημαντικός για τη σύσταση του φλοιού της γης (Gross, 2015).

Όπως παρατήρησε πρώτος ο Lovelock, η παρουσία της ζωής σε μακρινούς πλανήτες μπορεί να γίνει αισθητή και μόνο από τη σύσταση της ατμόσφαιράς τους ([http://www.astro.ex.ac.uk/exoclimates/2010/dvd/pdf/Lenton\\_exoclimates10.pdf](http://www.astro.ex.ac.uk/exoclimates/2010/dvd/pdf/Lenton_exoclimates10.pdf)). Η παρουσία της ζωής προξενεί εντατικοποίηση και ενίσχυση κατά πολλές τάξεις μεγέθους συγκεκριμένων κύκλων (ο κύκλος του οξυγόνου έχει ενταθεί κατά 25.000 φορές, του αζώτου κατά 40 και του θείου κατά 27) (Lenton et al., 2020).

Ωστόσο οι μεταβολές αυτές είναι εξαιρετικά αργές και μοιράζονται με την παραδοσιακή σύνδεση του ανθρώπου με την τεχνολογία μεγάλης διάρκειας χρόνους που διευκολύνουν τις προσαρμογές.

## Ζωντανά όντα

Η μετακίνηση ειδών από περιοχή σε περιοχή, λόγω κλιματικών μεταβολών, συνιστά γνωστό φαινόμενο στον μακρύ γεωλογικό χρόνο. Σε χρόνους κοντινότερους προς εμάς υπήρχαν εδώ και χιλιετίες μετακινήσεις ειδών μαζί με τις μετακινήσεις των ανθρώπων και το εμπόριο αγαθών.

Αυτές οι τάσεις έχουν επιταχυνθεί με πολλούς τρόπους:

A) Η αύξηση του ανθρώπινου πληθυσμού αλλά και των καταναλωτικών ονείρων του αυξάνουν την πίεση στα οικοσυστήματα με αποτέλεσμα τη μετανάστευση ειδών στην ανυπαρξία (εξαφάνιση ειδών, απώλεια βιοποικιλότητας)

B) Ο κόσμος μας εμπλουτίζεται μέσω της βιοτεχνολογίας με νέα γενετικώς

μεταλλαγμένα είδη, τα οποία όμως δεν έχουν ενταχθεί σε οικοσυστήματα μέσα από τις αργές διαδικασίες της εξέλιξης των ειδών. Επιβάλλεται στα οικοσυστήματα να δεχθούν ανθρωπίνως σχεδιασμένους μετανάστες και να προσαρμοστούν σε αυτούς.

Γ) Το εμπόριο και οι αναμενόμενες οικονομικές ευκαιρίες προωθούν τη μετακίνηση επιλεγμένων ειδών συνήθως μετά από αξιολόγηση των πιθανών κινδύνων.

Δ) Η κλιματική αλλαγή προκαλεί πιέσεις στα οικοσυστήματα και μετακινήσεις ειδών προς νέες περιοχές με δύσκολα προβλέψιμες συνέπειες.

Καθώς η βίοςφαιρα κλονίζεται από τους ανθρώπους, με συνέπειες για τις ζωντανές και τις ανόργανες οντότητες, το πλαίσιο της ζωής των ανθρώπων χάνει τη σταθερότητά του. Όμως, για να γίνουν αντιληπτοί οι μηχανισμοί που εμπλέκονται και να ληφθούν υπόψη σε πρακτικές εφαρμογές απαιτείται εξειδικευμένη γνώση, πρακτικές και εργαλεία, η κατοχή των οποίων περιορίζεται αυτή τη στιγμή σε συγκεκριμένα κέντρα γνώσης και έρευνας: Πανεπιστημιακά Τμήματα και Ερευνητικά Κέντρα που ξεχωρίζουν για την αριστεία τους.

Σε άλλα μέρη, με μικρότερη σχετική τεχνογνωσία, η συνειδητοποίηση των μεγάλων προκλήσεων για τα ζωντανά όντα οδηγεί σε ανάδειξη του παραδοσιακού τους πολιτισμού και τη σύνδεση με τη νομική επανάσταση που αναφέραμε προηγουμένως, μέσα από την αναγνώριση Δικαιωμάτων σε ποικίλες οντότητες. Παραδείγματα αυτού του είδους έχουμε με το Δάσος του Αμαζονίου (με αποφάσεις του ανώτατου δικαστηρίου της Βολιβίας το 2018), τον Γάγγη (με νόμο της Ινδίας του 2017), καθώς και σε ποταμούς και παγετώνες (Baptiste et al., 2021).

Αν και η παραδοσιακή προσέγγιση των Φυσικών Επιστημών συλλαμβάνει τη βίοςφαιρα ως μια χωρικά περιφραγμένη, απίθανα μικρή, φολίδα, συγκρινόμενη με τις τεράστιες διαστάσεις του σύμπαντος, άλλες προσεγγίσεις συλλαμβάνουν τη βίοςφαιρα ως το κέντρο των τεκταινομένων, ως τον ένα και κρίσιμο κόμβο (Aït-Touati et al., 2022). Σε σχέση με τον κόμβο αυτόν εξακτινώνονται οι πολύ μικρές και οι πολύ μεγάλες κλίμακες, στα όρια των οποίων συναντά κανείς την ομοιογένεια και την παραδοξότητα της κβαντομηχανικής (κάτω από την νανοκλίμακα ή αντίστροφα κοντά στη Μεγάλη Έκρηξη). Επιπλέον, η λεπτομερής γνώση της βιολογίας και των δυναμικών των οικοσυστημάτων οδηγεί, στα μέρη όπου η γνώση αυτή είναι συγκεντρωμένη, σε νέες οντολογίες με χαρακτηριστικό τους γνώρισμα τη μικρότερη επικέντρωση στους ανθρώπους (Baptiste et al., 2021).

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να επισημάνουμε δύο φαινόμενα:

Α) Οι μεγάλες αλλαγές που φέρνει η κλιματική αλλαγή συνοδεύονται από μεγάλες μετατοπίσεις στον χώρο των νοοτροπιών, που όμως θεωρούμε ότι δεν καθορίζονται πλήρως από την πρόοδο των επιστημών και τις υπάρχουσες προκλήσεις, αλλά συνεχίζουν προηγούμενους πολιτισμικούς πολέμους, με χαρακτηριστική την εχθρότητα προς την κοσμολογία των εξ αποκαλύψεως μονοθεϊστικών θρησκευτικών προσεγγίσεων.

Β) Οι αναγκαστικές μετακινήσεις των μη ανθρώπινων οντοτήτων συνδέονται άλλοτε με αναγκαστικές κινήσεις ανθρώπινων πληθυσμών (π.χ. εργατών σε βιομηχανίες) και άλλοτε με εντοπισμό σε συγκεκριμένους προνομιακούς τόπους (π.χ. εργάτες γνώσης σε κέντρα αριστείας τοποθετημένα σε πόλεις με υψηλή ποιότητα ζωής, όπως αυτή ορίζεται στους κυρίαρχους δείκτες).

Τα «φυσικά αντικείμενα» (είδη, χημικά στοιχεία, ποτάμια, βουνά) σταδιακά μπορούν να εμφανίζονται σε δικαστήρια ως φορείς δικαιωμάτων που αντιπροσωπεύ-

ονται μάλιστα από ανθρώπους. Στην επόμενη ενότητα θα εστιάσουμε σε τεχνήματα και ιδιαίτερα σε Τεχνήματα Υψηλής Τεχνολογίας (ΤΥΤ), όπου θα διαπιστώσουμε μια αρκετά διαφορετική κατάσταση.

### **Τεχνήματα Υψηλής Τεχνολογίας (ΤΥΤ)**

Κύριο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών, ιδιαίτερα μετά την περίοδο της Παγκοσμιοποίησης, είναι η παραγωγή και διακίνηση όλο και μεγαλύτερου όγκου Τεχνημάτων Υψηλής Τεχνολογίας (ΤΥΤ) μέσα από θαλάσσιους, χερσαίους και διαδικτυακούς δρόμους (για τα ψηφιακά αγαθά).

Στον σημερινό κόσμο, τα ΤΥΤ που μας περιβάλλουν έχουν εξαιρετικά σύνθετες ιστορίες. Η βελτιστοποίηση της κατασκευής και της λειτουργικότητάς τους επιβάλλουν τη σύνδεση και την κίνηση μεταξύ διαφορετικών τόπων: τόπων παραγωγής πρώτων υλών, τόπων σύνθεσης νέων υλικών, τόπων παραγωγής των επιμέρους γνώσεων, τόπων βιομηχανικής παραγωγής, τόπων όπου εδράζονται εκπαιδευτικά ιδρύματα (που εκπαιδεύουν εργάτες, επιστήμονες, τεχνολόγους αλλά και νομικούς και οικονομολόγους), και τέλος, νομικών θεσμών, γραμμών μεταφοράς και διάθεσης. Τα ΤΥΤ (Latour, 1996· Latour, 2013) δεν είναι απλώς αντικείμενα αλλά project σε διαρκή εξέλιξη. Αποκομμένα από την οργανωμένη ροή γνώσης και πρακτικών που συνδέονται με την παραγωγή και τη συντήρησή τους φθείρονται, γίνονται όλο και λιγότερο λειτουργικά ή παύουν να λειτουργούν.

Όπως τα εμπορεύματα γενικότερα (Appadurai, 1986· Kopytoff, 1986), τα ΤΥΤ έχουν κοινωνική ζωή και καριέρες. Ο Kopytoff (1986) επισημαίνει ότι είναι γόνιμο να αναζητήσουμε τις βιογραφίες των εμπορευμάτων (και κατ' επέκταση των ΤΥΤ) και ότι ερωτήματα που αφορούν τις βιογραφίες των ανθρώπων μπορούν να επεκταθούν στις βιογραφίες των εμπορευμάτων: Ποιες κοινωνιολογικώς είναι οι βιογραφικές δυνατότητες που βρίσκονται ενσωματωμένες στη θέση τους και στην ιστορική περίοδο και την κουλτούρα, και πώς υλοποιούνται αυτές οι δυνατότητες; Από πού έρχεται ένα αντικείμενο; Ποια ήταν η καριέρα του μέχρι στιγμής και τι λογής θεωρούν οι άνθρωποι ότι είναι μια ιδανική καριέρα για ένα τέτοιο αντικείμενο; Ποιες είναι οι αναγνωρισμένες φάσεις της ζωής του αντικειμένου και ποιοι είναι οι πολιτισμικοί δείκτες γι' αυτές; Πώς αλλάζει η χρήση του αντικειμένου με την ηλικία του και τι συμβαίνει με αυτό όταν παύει πλέον να είναι χρήσιμο;

Χαρακτηριστικό των βιογραφιών των ΤΥΤ είναι πως συχνά η διάδοσή τους στα άκρα της γης συνιστά μετακίνηση από τους τόπους, όπου είναι διάχυτη σε βάθος γνώση όψεων που τα αφορά (τα ερευνητικά και τεχνολογικά κέντρα όπου τα ΤΥΤ σχεδιάζονται και υλοποιούνται και όπου υπάρχει η σχετική γνώση), σε τόπους όπου λειτουργούν απλώς ως καταναλωτικά αγαθά κατά τη χρήση τους, χωρίς γνώση και σεβασμό για τα βαθύτερα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητές τους (μαύρα κουτιά). Η δομή και τα δίκτυά τους βρίσκονται κρυμμένα κάτω από τη θεαματική λειτουργικότητά τους. Η παρατήρηση του Kopytoff (1986), ότι είναι θεμιτό να εξετάσουμε τα εμπορεύματα (και κατ' επέκταση τα ΤΥΤ) υπό το πρίσμα της δουλείας, βρίσκει εφαρμογή στα ΤΥΤ.

Όμως, μήπως η ιστορία της ανθρωπότητας από την παλαιολιθική εποχή δεν χαρακτηρίζεται από δίκτυα εμπορίου τεχνημάτων; Γιατί να αντιμετωπίζουμε τα σημερινά ΤΥΤ ως κάτι τόσο διαφορετικό; Τα αντικείμενα που συμμετείχαν παλαιότερα στο εμπόριο ανήκαν κυρίως στις εξής κατηγορίες:

Α. Αντικείμενα πολύ υψηλής ανταλλακτικής αξίας (όχι καθημερινής χρήσης):

π.χ. η πορσελάνη που θα έφερνε ο ναυτικός στο σπίτι του. Τα αντικείμενα αυτά, ως ανάμνηση μιας κίνησης στον εκτεταμένο κόσμο, διατηρούσαν την αξία τους και γίνονταν σταδιακά μέλη της οικογενειακής ιστορίας.

Β. Αντικείμενα που ήταν κρίσιμα μεν για την επιβίωση (π.χ. ένα μεταλλικό άροτρο), αλλά συνθήως υπήρχαν τοπικά τεχνίτες που είχαν τη γνώση να τα «φροντίσουν» (π.χ. οι σιδεράδες).

Γ. Αντικείμενα με σημαντική υπαρξιακή-θρησκευτική σημασία (π.χ. εικόνες, λιβάνι, χρίσμα, ίσως και λειτουργικά βιβλία) που είχαν ημιτελή χαρακτήρα, αφού χρειάζονταν τοπικά κάποιον με εξειδικευμένες γνώσεις (να ξέρει να προσεύχεται ή να ψέλνει ή έναν ιερέα), για να εκδηλώσουν την πλήρη λειτουργικότητά τους.

Κοιτάζοντάς τα συνολικά, τα τεχνήματα αυτά παρουσίαζαν βιογραφίες με κάποιες χαρακτηριστικές διαφορές σε σχέση με τις βιογραφίες των σημερινών ΤΥΤ.

Καταρχάς, τα σπάνια αντικείμενα εμπλέκονταν σταδιακά στην οικογενειακή ιστορία μέσα από συγκεκριμένα γεγονότα. Τα υπαρξιακά αντικείμενα ολοκληρώνονταν μέσα από τη θρησκευτική ζωή των χρηστών τους (μια εικόνα ή ένα προσευχητάρι) και συνδέονταν με κρίσιμα συμβάντα της ζωής της οικογένειας ή της κοινότητας. Τα χρηστικά αντικείμενα αποκτούσαν τους τοπικούς συνοδούς τους, τεχνίτες που συχνά ανέπτυσαν νέους τρόπους χειρισμού τους, επεκτάσεις ή συνδυασμούς με άλλα τεχνήματα. Άρα, κοινό χαρακτηριστικό τους ήταν το ρίζωμα στο μέρος στο οποίο κατέληγαν.

Αντίθετα, η κρυφότητα των ΤΥΤ (μαύρα κουτιά), η παρουσίασή τους στους χρήστες τους έξω από τα δίκτυα των συνεπειών της χρήσης τους, η λειτουργικότητά τους που δημιουργεί την αίσθηση του «θαύματος», το σημειολογικό βάρος τους που έχει υποτάξει την υλικότητά τους, εθίζουν πολλούς χρήστες τους στο να μην νοιώθουν την ανάγκη να τα γνωρίσουν βαθύτερα. Πλήρως καλυμμένα από τον σημειολογικό χιτώνα τους, είναι άμεσα διαθέσιμα προς ευχαρίστηση (που λειτουργεί ως το αντίστοιχο της αποκάλυψης/νοήματος), αποικίζουν τον χρόνο με την επιθυμία για διασκέδαση, στηρίζουν, ενισχύοντας πολλαπλασιαστικά τις δυνάμεις των απλών ανθρώπων, παρέχοντάς τους όνειρα παντοδυναμίας και ταιριάζουν εύκολα στην οικονομία των δώρων. Ενσαρκώνουν, λοιπόν, τα χαρακτηριστικά του καταναλωτισμού: «το επείγον της ευχαρίστησης, τον εθισμό στα δώρα, το όνειρο της παντοδυναμίας και τη δίψα για διασκέδαση» (Μηρυκνέρ, 1996, σελ. 67).

Μια δεύτερη σημαντική διαφορά ανάμεσα στα παλαιά τεχνήματα και τα σημερινά ΤΥΤ είναι ότι τα σημερινά ΤΥΤ συνοδεύονται στις μακρινές τους εξορίες από ψηφιακούς συνοδούς (διαφημίσεις και ηλεκτρονικούς τόπους που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά τους), οι οποίοι δείχνουν τις αενάως βελτιωμένες εκδοχές τους ή τις εξαιρετικές δυνατότητες που εκδηλώνουν στους τόπους από όπου πήγασαν. Με τον τρόπο αυτό λειτουργούν ως ελκυστές ανθρώπων που θα μετακινηθούν αντίστροφα από τις πορείες των ΤΥΤ, μακριά από τους αρχικούς τους τόπους. Κάποιοι από αυτούς θα αναζητήσουν μια καλύτερη ζωή ως απλοί εργαζόμενοι και καταναλωτές, ενώ άλλοι ελπίζουν να ενταχθούν στις κοινότητες εργατών γνώσης που συνιστούν το ζωοπάροχο χώμα των ΤΥΤ.

Τέλος, τα ΤΥΤ δημιουργούν στους τόπους της εξορίας τους, μέσα από τον συνδυασμό τους με έντονα αστικοποιημένα περιβάλλοντα, μήτρες κοινωνικοποίησης των ανθρώπων, επιταχυνόμενα διαφοροποιούμενες από μήτρες κοινωνικοποίησης (π.χ. αγροτικό περιβάλλον), στις οποίες οι άνθρωποι προσαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια χιλιετιών. Αυτά τα παλαιότερα πλαίσια ήταν περισσότερο φιλικά στους ρυθμούς του



ανθρωπίνου ψυχοσώματος. Ο άνθρωπος αποκτούσε σταδιακά δεξιότητες επικοινωνίας με το φυσικό περιβάλλον, καθώς το σώμα του υβριδοποιούνταν με αυτό μέσα από έναν, αναμφίβολα κοπιώδη, υλικό ασκητισμό (Μπαρμπουδάκη και συν., στον παρόντα τόμο). Αντίθετα, η τεχνολογική μήτρα εντός της οποίας κοινωνικοποιείται ο άνθρωπος σήμερα είναι σε διαρκή πορεία αλλαγής, σαν να μετακινείται πλέον το ίδιο το έδαφος στο οποίο πατούν οι άνθρωποι και να είναι αναγκασμένοι να το ακολουθήσουν. Η επικοινωνία αντικαθίσταται από την πλοήγηση. Η τελευταία στηρίζεται σε αλγόριθμους/συνταγές που παρέχονται από τους ειδικούς. Οι αλγόριθμοι αυτοί είναι συμβατοί με έναν ομογενή χωροχρόνο, που δρα ως δοχείο για κάθε δράση και μέσα στον οποίο οι άνθρωποι μπορούν να μετακινηθούν χωρίς τα εμπόδια και την αργοπορία που συνόδευε το ριζώμα σε παραδόσεις.

## Εκπαίδευση

Τι σημασία έχουν όμως τα παραπάνω για την εκπαίδευση;

Το θέμα του παρόντος συνεδρίου μπορεί εύκολα να συνδεθεί με τα έντονα μεταναστευτικά ρεύματα των ημερών μας. Ελπίζουμε να επιχειρηματολογήσαμε επαρκώς ότι το φαινόμενο της αναγκαστικής μετακίνησης πληθυσμών είναι πολύ ευρύτερο, περιλαμβάνει και τους κατοίκους των τόπων υποδοχής των μεταναστών και εκτείνεται πέρα από τον ανθρώπινο πληθυσμό. Κάτι τέτοιο μας φέρνει κοντά στους μετανάστες και φέρνει και αυτούς κοντά σε εμάς. Μας βάζει επίσης όλους απέναντι σε κοινές προκλήσεις:

1. Η σημασία της εκπαίδευσης σε υπαρξιακά ζητήματα. Όχι μόνο οι μετακινήσεις των πληθυσμών φέρνουν σε επαφή ανθρώπους από διαφορετικές παραδόσεις, αλλά και η ίδια η ένταση των προβλημάτων και η πρόοδος στην επιστημονική γνώση δίνει έδαφος για συγκλίσεις και συγκρούσεις στον χώρο του υπαρξιακού (θρησκευτικού/φιλοσοφικού) προβληματισμού. Όλες οι οντότητες του κόσμου μας, περιλαμβανομένων και των ΤΥΤ, θα χρειαστεί να ενταχθούν σε οντολογίες που σέβονται τις παραδόσεις των διαφορετικών τόπων. Σε έναν κόσμο έντονων αλλαγών η μονοκρατορία συγκεκριμένων προσεγγίσεων (η απόλυτη εμπιστοσύνη σε μια μόνο φιλοσοφική πρόσληψη της επιστήμης, που θα ενσαρκώνει τον ορθό λόγο) μπορεί να μοιάζει μια «νοικοκυρεμένη» λύση, αλλά, ακολουθώντας τουλάχιστον τον Latour (2013), δεν θα έπρεπε να είναι επιθυμητή. Ένα σχολείο έντονα κατηχητικό σε μια κοσμική θρησκευτικότητα στο όνομα του ορθολογισμού και της επιστήμης είναι ένα σχολείο όπου η κριτική σκέψη εγγράφεται στις προκαταλήψεις μιας κοινωνικής ομάδας (Σμυρναίος, 2023, σελ. 200). Όπως επισημαίνει ο Gaukroger (2020), «Από τα μέσα του 19ου αιώνα.... γίνεται επείγον το ερώτημα του τι περιμένουμε από την επιστήμη.... Μια απάντηση που είναι σχετική με τα τρέχοντα ζητήματα.... Πρώτα από όλα δεν μπορεί να βρίσκεται σε μια ημι-θρησκευτική, ημι-μεταφυσική αναζήτηση της απόλυτης αλήθειας για τον κόσμο» (σελ. 435).
2. Μπορεί η εκπαίδευση να στηρίξει την υποδοχή των ΤΥΤ στην Ελλάδα; Η εκπαίδευση γενικότερα και ιδιαίτερα η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες εκτιμούμε ότι πρέπει να βλέπει με σεβασμό τόσο τα Φυσικά όσο και τα Τεχνολογικά αντικείμενα και κατά συνέπεια να θεωρεί τη θέση του ανθρώπου στον κόσμο ως ζητούμενο και όχι ως ένα λυμένο πρόβλημα. Είναι βιώσιμη μια εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες που θεωρεί την Τεχνολογία μόνο υπό το θεωρητικό πρίσμα της βασικής επιστήμης ή μια εκπαίδευση στα θεωρητικά μαθήματα που είναι άυλη και ασώματη;

3. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές μπορεί να είναι αποτελεσματικές μόνο σε συνδυασμό με πολιτικές ζυμώσεις και πιο αργές διαδικασίες. Μπορεί η εκπαίδευση να στηρίξει την υποδοχή των ΤΥΤ στις χώρες προορισμού τους χωρίς αλλαγή στα γεωγραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των δικτύων που στηρίζουν τα ΤΥΤ; Μια διαφορετική προσέγγιση που θα περιλάμβανε την εκτεταμένη δημιουργία κέντρων γνώσης και παραγωγής εκτός των συνόρων των ισχυρών χωρών μοιάζει ελάχιστα πιθανή, όταν οι εργάτες της γνώσης δεν βρίσκουν στη συμμετοχή τους στη ζωή των άλλων κοινωνιών επαρκή αντισταθμίσματα της μείωσης της ποιότητας της ζωής τους.
4. Αν και η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι δημοφιλής, θεωρούμε ότι οι συνθήκες της τρέχουσας πραγματικότητας και τα προβλήματα των δικτύων κίνησης των ανθρώπων και των αντικειμένων θα οδηγήσουν στο εγγύς μέλλον σε αυξημένο ανταγωνισμό και πιθανούς πολέμους. Η ανάπτυξη λοιπόν μιας κατάλληλης παιδαγωγικής του ανταγωνισμού και του πολέμου για την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι ένα πρόβλημα που περιμένει τη λύση του.

## Βιβλιογραφία

- Aït-Touati, F., Arènes, A. & Grégoire, A. (2022). *Terra Forma: A Book of Speculative Maps*. MIT Press.
- Appadurai, A. (Επιμ.). (1986). *The social life of things: Commodities in cultural perspective*. Cambridge University Press.
- Baptiste, E., Gérard, P., Larose, C., Blouin, M., Not, F., Campos, L., Aidan, G., Selosse, M. A., Adénis, M. S., Bouchard, F., Dutreuil, S., Corel, E., Vigliotti, C., Huneman, P., Lapointe, F. J. & Lopez, P. (2021). The epistemic revolution induced by microbiome studies: An interdisciplinary view. *Biology*, 10(7), 651.
- Caldeira, K., Bala, G. & Cao, L. (2013). The science of geoengineering. *Annual Review of Earth and Planetary Sciences*, 41, 231–256.
- Chakrabarty, D. (2023). Postface in Schultz, N. (2023), *Land Sickness*. Polity.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2023). Ανακοίνωση της ΕΕ, 16 Μαρτίου 2023 [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/ip\\_23\\_1661](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/ip_23_1661).
- Gaukroger, S. (2020). *Civilization and the Culture of Science: Science and the Shaping of Modernity, 1795–1935*. Oxford University Press.
- Gauchet, M., & Doyle, N. J. (2023). The Tasks of Political Philosophy. *Parrhesia: A Journal of Critical Philosophy*, 37.
- Gross, M. (2015). How life shaped Earth. *Current Biology*, 25(19), R847–R850.
- Hickel, J., Kallis, G., Jackson, T., O'Neill, D. W., Schor, J. B., Steinberger, J. K., Victor, P. A., Ürgé-Vorsatz, D. (2022). Degrowth can work: Here's how science can help. *Nature*, 612, 400–403.
- Kopytoff, I. (1986). The cultural biography of things: commoditization as process. Στο A. Appadurai (Επιμ.) *The social life of things: Commodities in cultural perspective* (σελ. 70–73). Cambridge University Press.
- Latour, B. (1996). *Aramis, or the Love of Technology*. Harvard University Press.
- Latour, B. (2013). *An inquiry into modes of existence*. Harvard University Press.
- Latour, B. (2018). *Down to earth: Politics in the new climatic regime*. John Wiley & Sons.
- Latour, B. & Chakrabarty, D. (2020). Conflicts of planetary proportion—A conversation. *Journal of the Philosophy of History*, 14(3), 419–454.
- Lenton, T. M., Dutreuil, S. & Latour, B. (2020). Life on Earth is hard to spot. *The Anthropocene Review*, 7(3), 248–272.
- Μπαρμπουδάκη, Ε., Γιαννακούρας, Α., Κόλλιας, Β. & Σμυρναίος, Α. (υπό έκδοση). Από την πρόοδο της νεωτερικότητας στον υλικό ασκητισμό; Αφηγήσεις «μετακίνησης» μακριά από τη Φύση και προς μια διαφορετική κατανόησή της στο σήμερα. Στον παρόντα τόμο.
- Μηρυκνέρ, Π. (1996). *Ο Πειρασμός της Αθωότητας* (μετφ. Λ. Αβαγιανού). Αστάρτη.
- Σμυρναίος, Α. (2023). *Ιστορούμεν δι' εμπιστοσύνης. Η εμπιστοσύνη ως ιστοριογραφική μεταβλητή*. Αρμός.
- Maxmudovich, A. A. (2023). The effects of automation and technology on employment and job displacement. *Web of Scientists and Scholars: Journal of Multidisciplinary Research*, 1(3), 16–20.
- Mc Kie, R. (2021) Child labour, toxic leaks: the price we could pay for a greener future, *Guardian*. <https://www.theguardian.com/environment/2021/jan/03/child-labour-toxic-leaks-the-price-we-could-pay-for-a-greener-future>.

- Sawant, R., Thomas, B. & Kadlag, S. (2022). Reskilling and upskilling: To stay relevant in today's industry. *International Review of Business and Economics*, 7(1), 4.
- Sovacool, K. (2021). Reckless or righteous? Reviewing the sociotechnical benefits and risks of climate change geoengineering. *Energy Strategy Reviews*, 35, 100656.
- Szuhai, I. (2015). Rethinking the concept of failed state. *Central European Papers*, 3(2), 99–110.
- United Nations, Climate Change. (2016).  
<https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement>.
- Yorifuji, B. (2012). *Wonderful life with the elements: The periodic table personified*. No Starch Press.



# Προκλήσεις εκ των έσω στο παράδειγμα της Νεωτερικότητας: Η περίπτωση της Νανοτεχνολογίας

Βασίλης Κωνσταντούδης

Εθνικό Κέντρο Ερευνών Φυσικών Επιστημών «Δημόκριτος»

Στην εργασία αυτή θα διερευνήσουμε τη θέση ότι ένα πολιτισμικό παράδειγμα μπορεί να υπονομευθεί από διεργασίες που εμφανίζονται στο εσωτερικό του και οι οποίες ενώ στα πρώτα βήματα τους συμβάλλουν στην οικοδόμηση και ανάπτυξή του παραδείγματος, στη συνέχεια, καθώς εξελίσσονται και ωριμάζουν, ανοίγονται σε νέες προκλήσεις που το αμφισβητούν. Κατά συνέπεια, οι συμμετέχοντες/ουσες ενεργά στη διεργασία αμφισβήτησης αντιμετωπίζουν το δίλημμα μίας ιδιότυπης μετανάστευσης από την πατρίδα αυτονοήτων του οικείου τους πολιτισμικού παραδείγματος, ώστε να σταθούν στο ύψος των απαιτήσεων και ερωτήσεων που η ενασχόλησή τους με τη συγκεκριμένη διεργασία θέτει. Η παραπάνω γενική θέση εξετάζεται για το πολιτισμικό παράδειγμα της Νεωτερικότητας, όπου η διεργασία αμφισβήτησης είναι η νανοτεχνολογία, μία προσφάτως αναπτυχθείσα σύνθεση πολλών επιστημονικών πεδίων με σαφείς τεχνολογικούς και κοινωνικούς στόχους. Θα υποστηρίξουμε ότι η ανάπτυξη της νανοτεχνολογίας, παρότι εκκινεί από το όραμα της νεωτερικότητας, θέτει προκλήσεις σε αυτή και συγκεκριμένα στη συμβατική μηχανιστική θεώρηση της επιστήμης. Οι προκλήσεις αυτές είναι α) η μετατόπιση της προτεραιότητας στην επιστημονική κατανόηση από την κίνηση των σωμάτων και την πρόβλεψή της, στις επιφάνειές τους και την ανταλλαγή πληροφορίας με το περιβάλλον τους, β) η ριζική διεπιστημονικότητα της νανοτεχνολογίας και η υπέρβαση της μερικότητας του κάθε επιστημονικού πεδίου και της συνολικής δόμησης της νεωτερικής επιστήμης και γ) η αυξημένη πολυπλοκότητα και ιεραρχικότητα των νανοϋλικών και νανοεπιφανειών που προσομοιάζει αυτήν των βιολογικών, κοινωνικών και γλωσσικών συστημάτων, υπονομεύοντας τον πρωταγωνιστικού ρόλο της μηχανιστικής εξήγησης της νεωτερικής επιστήμης και του συνεπαγόμενου τρόπου βίωσής της από το επιστημονικό υποκείμενο.



## Λέξεις-κλειδιά:

Νεωτερική επιστήμη, νανοτεχνολογία, διεπιστημονικότητα, πολυπλοκότητα, ιεραρχία

## Εισαγωγή

Η ζωή σε ένα πολιτισμικό παράδειγμα είναι σαν να ζεις σε μία πατρίδα. Μοιράζεσαι με τα υπόλοιπα μέλη του παραδείγματος τα ίδια αυτονόητα που καθορίζουν τη σχέση σου με τον κόσμο, την κοινωνία και τους άλλους ανθρώπους. Το πολιτισμικό παράδειγμα όμως είναι ρευστό –περισσότερο ίσως από μια πατρίδα– και αλλάζει με τον χρόνο. Αυτό γίνεται είτε από εξωγενείς παράγοντες (συγκρούσεις με άλλα πολιτισμικά παραδείγματα), είτε από ενδογενείς, εσωτερικές διεργασίες. Στις τελευταίες περιλαμβάνονται διεργασίες που μπορεί στην αρχή να συμμετείχαν στην οικοδόμηση του πολιτισμι-

κού παραδείγματος και να έχουν αφήσει ορατό το αποτύπωμά τους σε αυτό, αλλά στη συνέχεια εξελίχθηκαν, αμφισβητώντας ή ξεπερνώντας αυτά τα χαρακτηριστικά αυτού του αρχικού αποτυπώματος. Έτσι, δημιουργείται μία υστέρηση που μπορεί αρχικά να μην είναι ορατή, αλλά δημιουργεί υπόγεια ένταση. Από τη μία πλευρά, οι συμμετέχοντες/ουσες στο πολιτισμικό παράδειγμα έχουν την εικόνα του αρχικού αποτυπώματος για τη διεργασία αυτή, ενώ από την άλλη η κοινότητα που την αναπτύσσει διαφοροποιείται από αυτή την εικόνα και εσωτερικά ερωτήματα την οδηγούν σε μετατοπίσεις και ανατροπές. Η πορεία της κοινότητας αυτής από την αρχική εικόνα στις μετατοπίσεις και ανατροπές μπορεί να θεωρηθεί σαν μια αόρατη μετανάστευση από την πατρίδα των αυτονοήτων του πολιτισμικού παραδείγματος σε ξένη και ανεξερεύνητη γη. Και αυτή η μετανάστευση προκαλεί το πολιτισμικό παράδειγμα υπονομευοντάς το, αλλά και ωθώντας το σε αλλαγές προς τη διαμόρφωση μιας νέας πατρίδας αυτονοήτων.

Στην εργασία αυτή θα διερευνήσουμε την υλοποίηση του παραπάνω σχήματος της πολιτισμικής μετανάστευσης, στην περίπτωση που η εσωτερική διεργασία είναι ένας κλάδος της σύγχρονης επιστήμης και τεχνολογίας, η νανοτεχνολογία, ενώ ως πολιτισμικό παράδειγμα θα θεωρήσουμε την κυρίαρχη ακόμη και σήμερα νεωτερικότητα. Θα δείξουμε ότι η δεσποζουσα εικόνα για την επιστήμη στη νεωτερικότητα μπορεί να αμφισβητηθεί από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της νανοτεχνολογίας και με αυτόν τον τρόπο, να τεθούν υπό ερώτηση βασικές παραδοχές της νεωτερικότητας που συνδέονται με αυτή. Πρέπει να διευκρινίσουμε ότι όσα υποστηρικθούν αποτελούν πρώτες δοκιμές προς την κατεύθυνση που αναφέρθηκε παραπάνω, υποκείμενες σε κριτική και επανεξέταση. Παρόμοιες προσεγγίσεις έχουν συζητηθεί εκτενέστερα με άλλους επιστημονικούς τομείς, όπως η κβαντική μηχανική (Rivelli, 2021). Τα επιστημονικά συμπεράσματα των δύο αυτών θεωριών έχει, επίσης, υποστηρικθεί ότι υπονομεύουν βασικές υποθέσεις της κλασικής μηχανικής και κατά συνέπεια, της νεωτερικότητας, που τις ενστερνίστηκε.

Για να είναι πιο ολοκληρωμένη η εργασία αυτή, θα ξεκινήσουμε με μία σύντομη περιγραφή της νανοτεχνολογίας και των εφαρμογών της στην επόμενη παράγραφο. Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε σε τρία χαρακτηριστικά της και θα συζητήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτά θέτουν υπό ερώτηση βασικά αυτονόητα για την επιστήμη της νεωτερικότητας. Η εργασία θα κλείσει με μία σύνοψη των βασικών επιχειρημάτων και αναφορά σε μελλοντικά βήματα της έρευνας.

### **Τι είναι η νανοτεχνολογία**

Ας ξεκινήσουμε το ταξίδι μας στον κόσμο της Νανοτεχνολογίας με δύο μάλλον απλά ερωτήματα. Το πρώτο είναι: Πώς γνωρίζουμε τα πράγματα που μας περιβάλλουν; Η απάντηση μοιάζει απλή σε πρώτη προσέγγιση: διαμέσου των αισθήσεών μας και της νοητικής επεξεργασίας των ερεθισμάτων τους με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Το δεύτερο, πιο στοχευμένο, είναι συνέχεια του πρώτου: Και τι ακριβώς γνωρίζουμε από αυτά διαμέσου των αισθήσεών μας; Σίγουρα την όψη τους (χρώμα, φωτεινότητα, σχήμα), την υφή τους (λείο, τραχύ), την οσμή τους (ευχάριστη, δυσάρεστη), και αν θελήσουμε να τα σπκώσουμε ή μετακινήσουμε, θα αντιληφθούμε τη μάζα τους και τη δύναμη του βάρους τους. Από τα παραπάνω, τα τρία πρώτα (όψη, υφή, οσμή) καθορίζονται κυρίως από την επιφάνεια των πραγμάτων, αφού είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής τους με το φως, ή με την αφή μας ή της απελευθέρωσης κάποιων επιφανειακών μορίων. Μόνο η αλλαγή της κινητικής τους κατάστασης εμπλέκει το σύνολο της μάζας του

σώματος και της αδράνειας που αυτό έχει. Αλλά δεν είναι μόνο το πώς εμείς αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα. Και η μεταξύ τους επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφορίας διαμεσολαβείται από τις επιφάνειες, αφού σε κάθε περίπτωση τα επιφανειακά άτομα δέχονται το μεγαλύτερο μέρος της αλληλεπίδρασης του υλικού αντικειμένου με τα περιβάλλοντα σώματα, δηλ. αποτελούν το βασικό δίαυλο επικοινωνίας του με τον έξω κόσμο. Είναι αξιοσημείωτο ότι δύο βασικές λειτουργίες που συγκροτούν την καθημερινή μας συνθήκη, δηλαδή ο διάχυτος και ομοιόμορφος φωτισμός, αλλά και ο έλεγχος της κίνησης των σωμάτων όταν βρίσκονται σε επαφή με άλλα σώματα, οφείλονται στην ακανόνιστη γεωμετρική μορφή των περισσότερων επιφανειών, η οποία οδηγεί, από τη μία πλευρά, στην ομοιόμορφη διασπορά της φωτεινής ακτινοβολίας κάθε φωτεινής πηγής μετά την ανάκλασή της σε αυτές και από την άλλη, στη δύναμη της τριβής και στον έλεγχο της κίνησης των πραγμάτων διαμέσου αυτής.

Η αναγνώριση της κεντρικής σημασίας των επιφανειών στη διαμόρφωση της λειτουργικότητας και των ιδιοτήτων των υλικών αντικειμένων που μας περιβάλλουν (φυσικών και τεχνητών) οδηγεί στο ερώτημα της καλύτερης γνώσης των μορφολογιών τους. Η ανάπτυξη των μικροσκοπιών ήδη από την εποχή του Hooke έδειξε έναν θαυμαστό κόσμο με τα δικά του γεωμετρικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά, που εκτεινόταν πέρα από τη δυνατότητα διερεύνησής του με γυμνό οφθαλμό, παρότι οι μικροσκοπικές λεπτομέρειες αυτού του κόσμου επηρεάζουν μακροσκοπικές ιδιότητές του, όπως αυτές που αναφέραμε παραπάνω. Ωστόσο, λόγω του γνωστού ορίου του Rayleigh, η διακριτική ικανότητα των οπτικών μικροσκοπιών είχε και αυτή το δικό της όριο περίπου στα 200nm, κάτω από το οποίο δεν μπορούμε να ξεχωρίσουμε τις υλικές δομές ούτε με τα καλύτερα μικροσκόπια που λειτουργούν με το ορατό φως. Το όριο αυτό είναι περίπου πέντε φορές μικρότερο από ένα συνηθισμένο μικρόβιο ή 500 φορές μικρότερο από το πάχος της ανθρώπινης τρίχας. Από την άλλη πλευρά, μετά την επαλήθευση της ατομικής υπόθεσης και την ενσωμάτωσή της στον βασικό κορμό της επιστημονικής περιγραφής του κόσμου μας, γνωρίζουμε ότι ο ατομικός και μοριακός κόσμος αναδύεται στην κλίμακα των Angstrom, δηλ. τα μεγέθη των ατόμων και μορίων είναι συνήθως κάτω από το 1nm. Τι συμβαίνει στο ενδιάμεσο εύρος αποστάσεων και μηκών μεταξύ του ατομικού και μοριακού κόσμου (<1nm) και του κατώτερου ορίου διακριτικής ικανότητας των οπτικών μικροσκοπιών (~200nm) που μπορούμε να απεικονίσουμε και να κάνουμε ορατές τις δομές των υλικών πραγμάτων;

Μπορούμε να «δούμε» τις επιφανειακές διαμορφώσεις και γενικότερα τις υλικές δομές που αναπτύσσονται σε αυτές τις κλίμακες αποστάσεων, και ακόμη περισσότερο, μπορούμε να ελέγξουμε τις διεργασίες κατασκευής τους και κατά συνέπεια, τις ιδιότητες των επιφανειών που επηρεάζονται από αυτές τις κλίμακες; Με αυτά τα ερωτήματα αναδύεται η μεγάλη ιδέα της νανοτεχνολογίας, σύμφωνα με την οποία η ελεγχόμενη αύξηση και γενικότερα τροποποίηση των επιφανειών των υλικών δομών στις κλίμακες μεταξύ μερικών νανομέτρων και μερικών εκατοντάδων νανομέτρων μπορεί να οδηγήσει σε ενίσχυση υπάρχουσών ιδιοτήτων, αλλά και στην εμφάνιση νέων, μη αναμενόμενων συμπεριφορών και ιδιοτήτων, δηλ. στην εμφάνιση ενός νέου κόσμου, του νανόκοσμου (Bhushan, 2010). Τα «μάτια» μας για να «βλέπουμε» τις δομές σε αυτές τις κλίμακες δεν μπορεί να είναι τα οπτικά μικροσκόπια, αλλά μικροσκόπια που λειτουργούν είτε με δέσμες ηλεκτρονίων, είτε με πολύ μυτερές ακίδες που σαρώνουν τις επιφάνειες και «αισθάνονται» τις μορφολογίες τους, αλλά και άλλες ιδιότητές τους μέχρι την κλίμακα του νανομέτρου. Τα «χέρια» μας για να κατασκευάζουμε τις νανοδο-



μές είναι διεργασίες που είτε χρησιμοποιούνταν σε μεγαλύτερη κλίμακα και μπορούν να επεκταθούν και στον νανόκοσμο [top-down nanotechnology], είτε ξεκινούν από το επίπεδο του μορίου και «χτίζουν» τη νανοδομή μόριο-μόριο αξιοποιώντας διεργασίες αυτοοργάνωσης [bottom-up nanotechnology]. Η προχωρημένη μικροσκοπία (ηλεκτρονική ή ατομικής δύναμης) και οι τεχνικές νανοκατασκευαστικής που αναπτύχθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες αποτελούν πράγματι τους δύο πυλώνες που πυροδότησαν την έκρηξη της νανοτεχνολογίας και των εφαρμογών της σήμερα. Οι εφαρμογές εκτείνονται από τον χώρο της ηλεκτρονικής και της κατασκευής των ολοκληρωμένων κυκλωμάτων μέχρι τη φαρμακευτική και την ιατρική για στοχευμένη μεταφορά φαρμάκων και προχωρημένες διαγνωστικές διατάξεις, όσο και προκλήσεις που αφορούν θέματα ενέργειας και περιβάλλοντος, όπως η ανάπτυξη φίλτρων αποτελεσματικού καθαρισμού νερού ή φθηνής και αποτελεσματικής αφαλάτωσής του. Σήμερα κυκλοφορούν στην αγορά περισσότερα από 10.000 προϊόντα που οι κατασκευαστές τους αναφέρουν τη χρήση νανοδομών σε αυτά. Σε κάθε περίπτωση εφαρμογής, η σμίκρυνση των δομών στην κλίμακα των νανομέτρων οδηγεί σε οικονομία υλικού και ενέργειας λειτουργίας, σε ευκολότερη φορητότητα και προσαρμοστικότητα, όπως και σε μικρότερο περιβαλλοντικό κόστος. Για αυτόν τον λόγο, η νανοτεχνολογία συνδέεται στενά με τους στόχους της ψηφιοποιημένης και πράσινης παραγωγής και ανάπτυξης, αποτελώντας συχνά την τεχνολογική βάση τους.

### Πολιτισμικές προκλήσεις της νανοτεχνολογίας

Η παραπάνω σύντομη εισαγωγή στη νανοτεχνολογία μπορεί να οδηγήσει στην αντίληψη ότι αυτή αποτελεί μία γραμμική συνέχεια των προηγούμενων τεχνολογιών, παραμένοντας στο εσωτερικό του νεωτερικού παραδείγματος και υπηρετώντας τους στόχους του για όλο και μεγαλύτερη ανάπτυξη. Ωστόσο, μία προσεκτικότερη ανάγνωση των διαφόρων πτυχών της, όπως περιγράφηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, μπορεί να οδηγήσει σε μία, έστω μερική, αμφισβήτηση αυτής της θέσης.

Ας ξεκινήσουμε από την κεντρική έμφαση που δίνει η νανοτεχνολογία στον ρόλο των επιφανειών των διαφόρων υλικών δομών που εμπλέκονται σε αυτή. Παρότι η ιδιαιτερότητα των επιφανειών, αλλά και η δυσκολία στη μελέτη τους είχε αναγνωρισθεί και πριν από τη νανοτεχνολογία (αρκεί να θυμηθούμε την αποφθεγματική φράση του Pauli “God made solids, but surfaces were the work of the devil!”), ο κεντρικός κορμός της επιστημονικής κατανόησης, όπως αυτός διαμορφώθηκε στη φυσική και αποτυπώθηκε στη συνείδηση της νεωτερικότητας, βασίστηκε περισσότερο στο πρόβλημα της αιτιοκρατικής πρόβλεψης της κίνησης. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1α, αυτό που αναζητήθηκε κυρίως είναι οι φυσικοί νόμοι που καθορίζουν την κίνηση των σωμάτων και η μαθηματική προτυποποίησή τους στη γλώσσα των διαφορικών εξισώσεων. Η επίλυση των τελευταίων οδηγεί στην πρόβλεψη της κίνησης και άρα, στην ντετερμινιστική συμπερίληψη του μέλλοντος στη σωστή ανάλυση της παρούσας κατάστασης και των δυνάμεων ή πεδίων που επιδρούν σε αυτή. Το σχήμα αυτό αποτέλεσε τη βάση της μηχανιστικής θεώρησης της επιστήμης, το οποίο παρότι έχει αμφισβητηθεί τόσο από την κβαντομηχανική, όσο και από τις πρόσφατες εξελίξεις στη μη γραμμική δυναμική και το χάος, παραμένει ισχυρό και διαμορφώνει την εικόνα της επιστήμης στη νεωτερικότητα, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν την επιστήμη οι περισσότεροι άνθρωποι σήμερα.

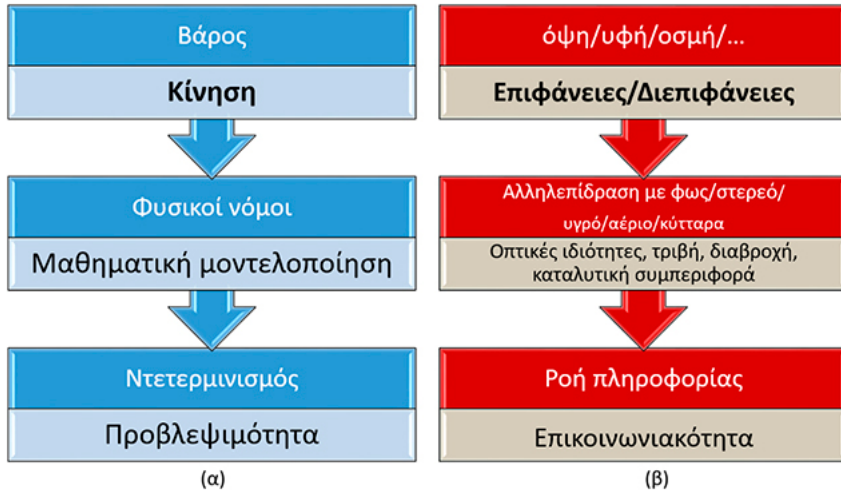
Η έρευνα στον χώρο της νανοτεχνολογίας, ωστόσο, οικοδομεί ένα διαφορετι-

κό σχήμα μελέτης που φαίνεται στο Σχήμα 1β. Εδώ ο βασικός πρωταγωνιστής είναι οι επιφάνειες και η σύνδεσή τους με τη μακροσκοπική αντίληψη των πραγμάτων, δηλαδή της όψης, της υφής αλλά και της οσμής τους. Σε βασικότερο επίπεδο, οι επιφάνειες (χημεία και μορφολογία) καθορίζουν την αλληλεπίδραση των πραγμάτων με το προσπίπτον φως, και τα στερεά, υγρά και αέρια που έρχονται σε επαφή με αυτές. Έτσι, προκύπτουν οι οπτικές ιδιότητες (π.χ. χρώμα) του σώματος, αλλά και η τριβή, διαβροχή και καταλυτική συμπεριφορά του. Η έμφαση δίνεται όχι πλέον στην κίνηση κάποιων μεμονωμένων σωμάτων, αλλά στη ροή πληροφορίας από το περιβάλλον μέσο (φως, αέριο, υγρό, στερεό) στο υλικό αντικείμενο που λαμβάνει χώρα διαμέσου της επιφάνειάς του.

Ο χρόνος συνεχίζει να παίζει ρόλο, αλλά τώρα δεν αφορά την κίνηση κάποιων σωμάτων, αλλά την εξέλιξη ενός σύνθετου δικτύου από σώματα και αλληλεπιδράσεις που δεν καθορίζεται πλήρως από συγκεκριμένες και εύκολα επιλύσιμες εξισώσεις, αλλά από πιθανοκρατικές διαδικασίες. Έτσι, παρότι παραμένουμε στο εσωτερικό της επιστημονικής κοινότητας, τα ερωτήματα μετατοπίζονται, αφού αλλάζει η εστίαση και αυτή μεταφέρεται από την πρόβλεψη στον χαρακτηρισμό και στην ανάδυση νέων ιδιοτήτων από τη στοχευμένη επεξεργασία των επιφανειών μέχρι και την κλίμακα των μερικών νανομέτρων. Για παράδειγμα, επιφάνειες πολυμερικών υλικών (δηλ. πλαστικών) μπορούν να τύχουν κατάλληλης επεξεργασίας, ώστε να δημιουργηθεί σε αυτές η κατάλληλη νανομορφολογία και έτσι να αναδυθεί η ιδιότητα της υπερυδροφοβικότητας που δεν υπήρχε πριν την επεξεργασία. Η ιδιότητα αυτή είναι κρίσιμη για τη ροή υγρών πάνω σε αυτές τις επιφάνειες, όπως και για την ανάκλαση του φωτός από αυτές. Ο έλεγχος της ιδιότητας αυτής προϋποθέτει όσο το δυνατόν ακριβέστερο χαρακτηρισμό της αλλαγής στη μορφολογία της επιφάνειας που ενεργοποιεί την εμφάνιση των νέων ιδιοτήτων.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της νανοτεχνολογίας που θα μπορούσε κάποιος να σχολιάσει στην προοπτική της εργασίας αυτής εκκινεί από τον ίδιο τον ορισμό της. Όπως είδαμε στην προηγούμενη παράγραφο, η νανοτεχνολογία δεν ορίζεται από το είδος των φαινομένων ή των συστημάτων που μελετά, αλλά από την κλίμακα που αυτά διαμορφώνονται και λαμβάνουν χώρα. Όλα τα συστήματα που περιέχουν κρίσιμες δομές με διαστάσεις μέχρι την κλίμακα των 100-200nm περιλαμβάνονται στο πεδίο μελέτης της νανοτεχνολογίας. Ανεξαρτήτως αν ανήκουν στην ανόργανη ύλη, την έμβια ή την άβια. Το ενοποιό στοιχείο είναι η κλίμακά τους, δηλαδή το μέγεθος των διαστάσεών τους. Κατά συνέπεια, με βάση τη συμβατική διάκριση των επιστημών, η νανοτεχνολογία είναι εξόχως διεπιστημονική αφού σε αυτή συναντιούνται σχεδόν όλες οι επιστήμες της φύσης, της ζωής και του μηχανικού (φυσική, χημεία, κατασκευαστική, βιολογία, ιατρική, ...) μαζί με τα μαθηματικά (μαθηματική προτυποποίηση) και την πληροφορική (νανοασφάλεια και νανοδοδεμένα)(Porter & Youtie, 2009). Οι ερευνητικές ομάδες που δημιουργούνται είναι σύνθετες με ποικίλα υπόβαθρα σπουδών. Η συνύπαρξη και συνεργασία απαιτούν την έξοδο από την ιδιόλεκτο και τον συγκεκριμένο τρόπο σκέψης του κάθε επιστημονικού κλάδου και αυτό δεν γίνεται χωρίς δυσκολία. Είναι μία συνεχής άσκηση υπέρβασης των μικρών αυτονοητών της κάθε επιστήμης, αφού η επιστήμη έχει πολλαπλές σχολές σκέψης που έχουν στην ερευνητική πράξη πολύ περισσότερες διαφορές από αυτές που φαίνονται πριν συναντηθούν. Μία έξοδος από τη μονο-επιστημονικότητα στον τρόπο της άλλης επιστήμης με την προοπτική μιας νέας σύνθεσης των διαφόρων επιστημονικών πεδίων. Έτσι, μπορεί να διαμορφωθεί

μια νέα επιστημονική παράδοση, αναδυόμενη από τις προκλήσεις της εμπειρίας του σύγχρονου κόσμου, δείχνοντας ότι τελικά η επιστήμη μπορεί να είναι κάτι ευρύτερο και πλουσιότερο από τη νεωτερική θεώρησή της.



Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση των διαφορετικών προσεγγίσεων και προτεραιοτήτων της συμβατικής εκδοχής της νεωτερικής επιστήμης (Σχ.1α) και της νανοτεχνολογίας (Σχ.1β)

Η τρίτη πρόκληση που θέτει η νανοτεχνολογία στη νεωτερική επιστήμη σχετίζεται με τη σχέση μεταξύ τάξης και τυχαιότητας. Η παραδοσιακή φυσική επέδειξε εξαιρετική ικανότητα να χειρίζεται και να εξηγεί συστήματα που βρίσκονται στα δύο άκρα. Είτε στο άκρο της πλήρους τάξης και κανονικότητας, όπως είναι οι περιοδικές κινήσεις, τα κρυσταλλικά στερεά και τα ηλεκτρομαγνητικά κύματα, είτε στο άλλο άκρο της πλήρους τυχαιότητας και αταξίας όπως τα ιδανικά αέρια. Η μεγάλη της δυσκολία ήταν να χειρισθεί τα συστήματα και τις συμπεριφορές που βρίσκονταν στο ενδιάμεσο και χαρακτηρίζονταν από τη σύνθεση τυχαιότητας και κανονικότητας. Οι δομές που εμφανίζονται στις επιφάνειες των νανοϋλικών αλλά και στο εσωτερικό τους ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, αφού τις περισσότερες φορές αποτελούν μίξεις κανονικότητας και τυχαιότητας σε ένα ανεξάντλητο φάσμα παραλλαγών. Επιπλέον, συχνά η νανοδόμηση μιας επιφάνειας συνυπάρχει με την παρουσία διαμορφώσεων και δομών σε άλλες μεγαλύτερες κλίμακες, απαρτίζοντας, έτσι, μία ιεραρχική επιφάνεια (Paravieros et al., 2023). Στα βιολογικά συστήματα οι ιεραρχικές δομές και επιφάνειες συνδέονται με την πολυλειτουργικότητά τους, δηλαδή την εμφάνιση πολλαπλών νέων ιδιοτήτων στην ίδια επιφάνεια, οι οποίες υποστηρίζονται από τα διαφορετικά επίπεδα ιεραρχικότητας και εξαφανίζονται αν αφαιρεθεί η ιεραρχικότητα. Αυτός είναι και ο στόχος των ιεραρχικών επιφανειών στη νανοτεχνολογία. Αποφασιστικής σημασίας είναι η αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των διαφόρων επιπέδων της ιεραρχικότητας, αφού έτσι συντονίζονται οι πολλαπλές ιδιότητες της επιφάνειας και συγκροτείται συνολικά η επιφάνεια ως κανάλι επικοινωνίας του υλικού με το περιβάλλον.

Η παρουσία της νανοπολυπλοκότητας και της ιεραρχικότητας προκαλεί τα με-

θοδολογικά εργαλεία της φυσικής, εγείροντας το θέμα της χωρικής και μορφολογικής τυχαιότητας και της συνύπαρξής της με χαρακτηριστικά κανονικότητας και περιοδικότητας όπως και της ιεραρχικότητας στην επιφάνεια και της ροής πληροφορίας μεταξύ των διαφόρων επιπέδων της. Η περιγραφή της νανοπολυπλοκότητας και ιεραρχικότητας χρειάζεται αναθεώρηση των μέχρι τώρα κατανοήσεών μας σε νέα βάση. Αυτή πιθανώς να μπορεί να δημιουργηθεί με τη χρήση εννοιών από τον χώρο της πληροφορικής, αλλά και εξετάζοντας κοινωνικά ή και γλωσσικά συστήματα για να εμπνευσθεί από αυτά. Έτσι, αντιστρέφεται η σχέση των επιστημονικών μεθοδολογιών φυσικών και κοινωνικών συστημάτων. Στη συμβατική νεωτερική μηχανιστική θεώρηση της επιστήμης, οι μέθοδοι των φυσικών επιστημών επεκτείνονται και εφαρμόζονται στη μελέτη των κοινωνικών συστημάτων για να προσφέρουν μηχανιστικές εξηγήσεις φαινομένων και συμπεριφορών. Η πρόκληση της νανοπολυπλοκότητας και νανοϊεραρχικότητας, μας οδηγεί να σκεφτούμε την αντίστροφη κίνηση. Δηλαδή τη μεταφορά μετά από κατάλληλη τροποποίηση των μεθόδων μελέτης κοινωνικών και γλωσσικών συστημάτων που διαχειρίζονται αυξημένο πληροφοριακό φορτίο στη νανοτεχνολογία και στη συνδιαλλαγή με την πολυπλοκότητα και ιεραρχικότητα που συναντάμε σε αυτή.

## Σύνοψη

Στην εργασία αυτή μελετήσαμε μία ιδιότυπη μορφή μετανάστευσης, όπου μία επιστημονική κοινότητα, λόγω των εσωτερικών ερωτημάτων που αντιμετωπίζει, ανοίγεται σε προκλήσεις που αμφισβητούν αυτονόητες παραδοχές του οικείου πολιτισμικού παραδείγματος αναζητώντας μία νέα «πολιτισμική πατρίδα». Προσπαθήσαμε να εξετάσουμε κατά πόσο η νανοτεχνολογία οδηγεί σε μία τέτοιου είδους μετανάστευση και εστιάσαμε σε τρία χαρακτηριστικά της (κυρίαρχος ρόλος επιφανειών, ριζική διεπιστημονικότητα και πολυπλοκότητα/ιεραρχικότητα) που αμφισβητούν τη συμβατική μηχανιστική εικόνα της επιστήμης στο νεωτερικό παράδειγμα. Η σχέση αυτής της αμφισβήτησης με τη μετανεωτερικότητα και τη θέση της επιστήμης σε αυτή αποτελεί το επόμενο βήμα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, ενώ ο διδακτικός μετασχηματισμός που θα επέτρεπε τη διάχυση της παραπάνω προβληματικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση θα συνιστούσε μια εκπαιδευτική συνεισφορά στην προετοιμασία των νεότερων γενεών για τις προκλήσεις της εποχής τους.

## Βιβλιογραφία

- Bhushan, B. (Επιμ.). (2010). *Handbook of Nanotechnology*. Springer.
- Papavieros, G., Constantoudis, V., Vouroutzis, N. & Gogolides, E. (2023). Quantitative characterization of hierarchical multiscale surfaces of micro and nanostructured materials. *Nanotechnology*, 34, 405702.
- Porter, A. & Youtie, J. (2009). How interdisciplinary is nanotechnology?. *Journal of nanoparticle research: An interdisciplinary forum for nanoscale science and technology*, 11, 1023–1041.
- Rovelli, C. (2021). *Helgoland: The Strange and Beautiful Story of Quantum Physics*. Penguin Books.



**Αναπαραστάσεις  
της ετερότητας  
στη Λογοτεχνία και  
τη μη μυθιστορηματική  
Λογοτεχνία:  
Αφηγήσεις τραύματος  
και προσαρμογής**

# Παρελθόν, μνήμη, εαυτός στη μετα-μεταναστευτική λογοτεχνία: η περίπτωση του Χρήστου Αρμάντο Γκέζου

Μαρίτα Παπαρούση

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Η μετα-μετανάστευση, όπως ορίζεται από τον Roger Bromley (2017, σελ. 39), δεν είναι μία έννοια που συνδέεται αποκλειστικά με χρονικές διακρίσεις είναι, ταυτόχρονα, και ιδεολογική στην προσπάθειά της να οικοδομήσει «ένα νέο σύνολο αναδυόμενων χώρων πολυμορφίας». Η παρούσα ανακοίνωση στηρίζεται θεωρητικά στην έννοια της μετα-μετανάστευσης για να μελετήσει το λογοτεχνικό έργο του γεννημένου στη Χιμάρα της Αλβανίας, Χρήστου Αρμάντο Γκέζου, ειδικότερα τα μυθιστορήματά του *Η λάσπη* (2014) και *Χάθηκε βελόνι* (2021), στα οποία ο συγγραφέας οικοδομεί παρόμοιους χώρους, ιδιαίτερα μέσα από την αφηγηματική διαπραγμάτευση θεμάτων που αφορούν τις οικογενειακές και διαγενεακές σχέσεις, τη μνήμη και τη μετα-μνήμη, το τραύμα, ιδιαίτερα το τραυματικό οικογενειακό τοπίο, το αίσθημα του ανήκειν και τους παράγοντες που ευνοούν τη δημιουργία του ή/ και την παρεμποδίζουν. Απώτερος στόχος είναι η διαμέσου της προσέγγισης μυθιστορημάτων που έχουν γραφεί από έναν συγγραφέα που έχει βιώσει τον απόηχο της μετανάστευσης, αλλά δεν εκφράζει πρωτίστως τις εμπειρίες ενός μετανάστη στα κείμενά του, απάντηση στο ερώτημα: Η λογοτεχνία που γράφτηκε από έναν μετανάστη, ή παιδί μεταναστών στην προκειμένη περίπτωση, χαρακτηρίζεται αυτομάτως ως μεταναστευτική λογοτεχνία ή μπορούμε να μιλάμε σε παρόμοιες περιπτώσεις για μετα-μεταναστευτική λογοτεχνία;



## Λέξεις-κλειδιά:

Ανήκειν, μετα-μεταναστευτική λογοτεχνία, οικογενειακό τραυματικό τοπίο, μυθοπλασία τραύματος

## Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στη *Λάσπη*, που γράφτηκε το 2014 από τον γεννημένο στη Χιμάρα της Αλβανίας Χρήστο Αρμάντο Γκέζο, παρακολουθούμε τον εικοσιοχτάχρονο Αλέξανδρο ή Σάντο, που επιστρέφει από το Φέρμιν της Αλβανίας στην Αθήνα ύστερα από μία ανεξήγητη απουσία περίπου ενός χρόνου, να περιπλανιέται για δύο ημέρες στην πόλη, με μόνο σκοπό να έρθει σε επαφή με τα αγαπημένα του πρόσωπα για να δώσει εξηγήσεις για την εξαφάνισή του, προτού πραγματοποιήσει την απόφαση που έχει πάρει: Θέλει, την ημέρα των γενεθλίων του, να αυτοκτονήσει μπροστά στη μητέρα και την αδελφή του με το όπλο που κουβαλά μαζί του, επειδή θεωρεί πως έχει σκοτώσει τον πατέρα του. Στο *Χάθηκε βελόνι*, που δημοσιεύεται επτά χρόνια μετά, δηλαδή το 2021, ο Γκέζος επανέρχεται στην ιστορία του Αλέξανδρου και της οικογένειάς του, με μία αφήγηση η οποία διατρέχοντας σχεδόν έναν αιώνα ιστορίας μέσω της επιστροφής στις ρίζες και της εξερεύνησης όλων των τραγικών συμβάντων που στοιχειώνουν το οικογενειακό παρελθόν, στοχεύει στην αναζήτηση του εαυτού.

Κείμενα όπως αυτά γεννούν την απορία: η λογοτεχνία που γράφεται από ένα παιδί μεταναστών –από ένα άτομο, δηλαδή, το οποίο ως μετανάστης δεύτερης γενιάς έχει μεγαλώσει στη σκιά της μετανάστευσης– χαρακτηρίζεται αυτομάτως μεταναστευτική λογοτεχνία; Μπορούμε να μιλάμε σε παρόμοιες περιπτώσεις για μετα-μεταναστευτική λογοτεχνία ή δεν έχουν νόημα παρόμοιες οριοθετήσεις;

Υπενθυμίζω ότι η έννοια της μετανάστευσης συνήθως συνδέεται με τη φυσική και χωρική μετακίνηση ενός ατόμου από μια χώρα σε μια άλλη. Να επισημάνω, όμως, ότι η μετανάστευση, όπως χρησιμοποιείται σε αυτή τη μελέτη στη βάση της σχετικής με τη μεταναστευτική λογοτεχνία θεωρία, σηματοδοτεί «ταλαντευόμενες και ατελέσφορες διαδικασίες που εκδηλώνονται σε διαφορετικά επίπεδα στο λογοτεχνικό έργο –για παράδειγμα, σε σχέση με την προσωπική, εθνική και πολιτισμική ταυτότητα, τη γλώσσα, την αφηγηματική μορφή και την εκφορά του λόγου» (Frank, 2008, σελ.8). η μεταναστευτική λογοτεχνία σε ένα παρόμοιο πλαίσιο θεώρησης αντιμετωπίζεται ως είδος που δεν κατηγοριοποιείται ως τέτοιο στηριζόμενη σε κριτήρια που αφορούν μόνο στη βιογραφία του συγγραφέα, αλλά και σε θεματικές και ρηματικές ή γενικότερα αφηγηματικές στρατηγικές των κειμένων –σε στρατηγικές που επιτελούν ενδοκειμενικές μεταναστευτικές τάσεις (Frank, 2008, σελ. 15).<sup>1</sup> Επιπλέον, στηρίζομαι στον όρο μετα-μετανάστευση όπως τον έχει χρησιμοποιήσει ο μελετητής της λογοτεχνίας Roger Bromley, ο οποίος υποστηρίζει ότι η μετα-μετανάστευση μπορεί να χρησιμεύσει ως «μια χρήσιμη έννοια για τη διερεύνηση των συγκρούσεων και των αντιφάσεων, της διαλεκτικής του ανήκειν και του μη-ανήκειν, των διχασμένων υποκειμενικότητων, οι οποίες, σε πολλές περιπτώσεις, χαρακτηρίζουν το μεταναστευτικό ανήκειν –αν και θα πρέπει να επιδεικνύουμε ανησυχία για τη με τόση άνεση χρήση του “ανήκειν”» (Bromley, 2017, σελ. 36).

Γιατί επέλεξα τη συγκεκριμένη θεωρητική αφετηρία; Η ανακοίνωση εστιάζει στη μετα-μεταναστευτική ιδέα σύμφωνα με την οποία η μετα-μετανάστευση ξεφεύγει από το αντιθετικό δίπολο μετανάστης/μη μετανάστης, υποστηρίζοντας ότι η μετανάστευση και η πολιτισμική ετερογένεια δεν είναι πλέον εξαιρετικά φαινόμενα. Έχουν γίνει ο κανόνας στις ευρωπαϊκές κοινωνίες και αποτελούν πλέον συνηθισμένα χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής που επηρεάζουν όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως προέλευσης.<sup>2</sup> Στο συγκεκριμένο πλαίσιο θεώρησης, οι τρόποι με τους οποίους συνήθως χρησιμοποιούνταν έννοιες όπως η υβριδικότητα ή το ανήκειν δεν είναι πλέον χρήσιμοι για την ανάλυση της λογοτεχνίας που γράφεται από μετανάστες, κυρίως επειδή προέρχονται από δυσιστικές εννοιολογήσεις μεταναστευτικών και μη μεταναστευτικών ταυτοτήτων που χρειάζονται αναθεώρηση.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Ο S. Frank προτρέποντας τους ερευνητές να επανεξετάσουν την, σύμφωνα με αυτόν, ξεπερασμένη πλέον ταξινόμηση του μεταναστευτικού σώματος λογοτεχνικών κειμένων, επιμένει πως πρέπει να μεταποίσουμε την εστίασή μας από τον τόπο γέννησης ενός συγγραφέα στα επίπεδα της γραφής του που αφορούν τη θεματική και τη μορφή· όπως γράφει χαρακτηριστικά: «Η σχέση μεταξύ του λογοτεχνικού περιεχομένου και του ύφους» που αντιπροσωπεύουν αυτά τα δύο επίπεδα προσφέρει μία εικόνα της διαδικασίας υβριδοποίησης και μετασχηματισμού των μεταναστευτικών ταυτοτήτων (θεματικό επίπεδο) μέσω ενός πλήθους φωνών, γλωσσών και αφηγηματικών μορφών (επίπεδο μορφής) (Frank, 2008, σελ. 38, 44 και 52).

<sup>2</sup> Οι Juliane Karakayali και Vassilis Tsiannos προτείνουν μια έννοια της «μετα-μετανάστευσης» που δίνει έμφαση «στους πολιτικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς μετασχηματισμούς των κοινωνιών με ιστορία μετα-αποικιακής και μετανάστευσης φιλοξενούμενων εργαζομένων. Το ουσιαστικό μετα-μετανάστευση δεν επιδιώκει να ιστοριοποιήσει το γεγονός της μετανάστευσης, αλλά μάλλον περιγράφει μια κοινωνία που δομείται από την εμπειρία της μετανάστευσης –η οποία είναι επίσης σημαντική για όλες τις σημερινές μορφές μετανάστευσης (όπως η προσωρινή μετανάστευση), τόσο πολιτικά, νομικά όσο και κοινωνικά» (Karakayali & Tsiannos, 2014, σελ. 34).

<sup>3</sup> Για το θέμα αυτό βλ. όσα γράφουν, μεταξύ άλλων, οι Bromley, 2017 και Moslund, 2019.

## Μνήμη-χώρος-ανήκειν

Το κύριο αφηγηματικό πρόβλημα που έχει να επιλύσει ο συγγραφέας στα συγκεκριμένα μυθιστορήματα είναι η σύνδεση του εαυτού με την οικογενειακή προϊστορία του, βορειοπειρωτική στην προκειμένη περίπτωση –γεγονός που του επιτρέπει να παρεμβάλλει το κοινωνικο-ιστορικό και το μεταναστευτικό στο οικογενειακό. Και σε αυτά τα κείμενα, δηλαδή, όπως και σε πολλά άλλα σύγχρονα κείμενα, το κοινωνικό εδράζεται και εκδηλώνεται μέσω του προσωπικού, με την οικογένεια να αναπροσανατολίζεται ως βασικό κοινωνικό σημείο αναφοράς όταν τα κείμενα εγγράφουν την επιθυμία τους να σχολιάσουν κοινωνικά ζητήματα. Εαυτός, απώλεια, αναζήτηση, παρελθόν, μνήμη, έτσι όπως συναρτώνται με την οικογένεια, συγκροτούν τους κύριους θεματικούς πυρήνες και των δύο μυθιστορημάτων. Να προσθέσω και την ιδιαίτερη σύνδεση όλων των προηγούμενων με τον χώρο και την κινητικότητα –την κινητικότητα όχι μόνο στον χώρο αλλά και στον χρόνο– με στόχο να πραγματοποιηθεί μία εγγραφή του εαυτού στον τόπο και εκτός του τόπου· με άλλα λόγια, στα κείμενα επιχειρείται κατά βάθος και στη βάση αυτών που προανέφερα μία επαναπροσέγγιση της έννοιας του ανήκειν, η οποία βασίζεται, μεταξύ άλλων, και στον διάλογο με τον χώρο.

Αν, σε επίπεδο αφηγηματικών τρόπων, η κινητικότητα της μετανάστευσης προσφέρει ένα γραμμικό –κυκλικό κάποιες φορές– μοντέλο για τη συγγραφή της μεταναστευτικής εμπειρίας, το ταξίδι του μετανάστη σε μια νέα χώρα ως γεωγραφική και χρονική διαδρομή από έναν παλιό εαυτό σε έναν νέο και συχνά πάλι πίσω, στα συγκεκριμένα κείμενα η κινητικότητα είναι πολυκατευθυντική και περίπλοκη. Στη *Λάσπη* ειδικότερα η αφήγηση εστιάζεται στην περιπλάνηση του εικοσιοχτάχρονου αυτοδινητικού αφηγητή, Αλέξανδρου-Σάντου, στην Αθήνα, αντικαθιστώντας με τον τρόπο αυτό την αφήγηση του ταξιδιού του μετανάστη από την παλιά στη νέα πατρίδα με εκείνη της περιπλάνησης του μετανάστη δεύτερης γενιάς στην πόλη.

Στη *Λάσπη* όλα περιγράφονται ως αντιληπτά από μέσα –μέσα από τις σκέψεις και τις σωματικές αισθήσεις του αυτοδινητικού αφηγητή στη διάρκεια της περιπλάνησής του– σε μία αφήγηση που αναζωογονεί τη μοντερνιστική τεχνική της ροής της συνειδήσης, ενώ φέρει ταυτόχρονα και πολλά από τα χαρακτηριστικά των τραυματικών μυθοπλασιών. Είναι γνωστό πως οι τεχνικές της ροής της συνειδήσης, ανάμεσα σε αυτές και ο αυτόνομος εσωτερικός μονόλογος του Αλέξανδρου-Σάντου, στοχεύουν στην αναπαράσταση της ρευστότητας και του κατακερματισμού του εσωτερικού κόσμου του χαρακτήρα. Ο κατακερματισμός, όμως, από κοινού με στοιχεία όπως η διακειμενικότητα, η καταναγκαστική επανάληψη, η εμφάνιση διαφόρων τύπων εκφραστικής και γραμματικής ετερογένειας, η απόρριψη του κλεισίματος, η διατάραξη της χρονικότητας –στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον μονόλογο του Αλέξανδρου-Σάντου– συνιστούν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των τραυματικών μυθοπλασιών (Luckhurst, 2008, σελ. 88·Whitehead, 2004, σελ.84).<sup>4</sup>

Αναφέρομαι στη συγκεκριμένη αφήγηση χρησιμοποιώντας τον όρο τραύμα επειδή θεωρώ πως και στην προκειμένη περίπτωση ο αφηγητής κουβαλά μία αφόρητη για τον ίδιο ιστορία, επειδή δεν την έχει αφομοιώσει και η οποία, ακριβώς γι' αυτόν τον

<sup>4</sup> Ειδικότερα, στοιχεία όπως αυτά χαρακτηρίζουν αυτό που διαφορετικοί θεωρητικοί του τραύματος, από τον Michael Rothberg, την Anne Whitehead μέχρι και τον Roger Luckhurst, έχουν αποκαλέσει «ρεαλισμό του τραύματος».



λόγο, επιστρέφει, στοιχειώνοντάς τον με συνέπεια να τον κρατά καθηλωμένο, αδύναμο να προχωρήσει.<sup>5</sup> Ο Αλέξανδρος-Σάντος περιπλανιέται οδεύοντας προς την αυτοκτονία, επειδή αφήνει να εννοηθεί ότι έχει σκοτώσει τον πατέρα του. Βιώνει, όμως, στην ουσία μία κατάσταση ανεξέλεγκτης απόγνωσης, που τον οδηγεί στη νοητική και συναισθηματική σύγχυση για έναν χρόνο, εξαιτίας της αδυναμίας αποδοχής του θανάτου του πατέρα του από ασθένεια –γεγονός που σηματοδοτεί την επιστροφή του καταπιεσμένου, του οικογενειακού τραύματος, δηλαδή, που στοιχειώνει το κείμενο. Το οικογενειακό τραύμα που βίωσε ο παππούς και ο πατέρας του από κοινού με το συλλογικό τραύμα της μετανάστευσης, είναι μια συνεχής απύσχα παρουσία για τον Αλέξανδρο-Σάντο, σε σημείο ώστε η ζωή του να ορίζεται και να κυριαρχείται από τις μετα-αναμνήσεις γεγονότων που προηγήθηκαν της γέννησής του και, καθώς δεν έχουν αφομοιωθεί από αυτόν έτσι ώστε να τα διαχειριστεί με επιτυχία, επιστρέφουν με καθυστέρηση και τον στοιχειώνουν.<sup>6</sup> Δεδομένου ότι ο Αλέξανδρος-Σάντο περιπλανιέται έχοντας ως στόχο να αυτοκτονήσει επειδή θεωρεί πως έχει σκοτώσει τον πατέρα, το κείμενο μπορεί να διαβαστεί και ως μία αφήγηση που καταγράφει το οιδιπόδειο ταξίδι του πρωταγωνιστή, ένα ταξίδι χωρίς προορισμό, χαρακτηριζόμενο από την ταλάντωση ανάμεσα στη συμβολική πατροκτονία –υπό την έννοια της αποκοπής από τις ρίζες και το βάρος μιας οικογενειακής προΐστορίας που μοιάζει να έχει διαγράψει ένα προδιαγεγραμμένο αρνητικό πεπρωμένο για τα αρσενικά της μέλη– και την ταυτόχρονη αδυναμία αποκοπής του εαυτού από την πατρική οικογενειακή γραμμή. Η ταλάντωση αυτή παίρνει στη *Λάσπη* τη μορφή μιας συναισθηματικής, υπαρξιακής εν είδει καταβύθισης στο μη αφομοιωμένο διαγενεακό τραύμα που έχει δημιουργήσει η πατρική πληγή, προσομοιάζοντας ως προς αυτό με ό,τι οι Jean-Michel Ganteau και Susana Onega ορίζουν ως «λογοτεχνικό τραύμα» [literary trauma] –το «λογοτεχνικό τραύμα, καθώς αφορά την εμπειρία των ορίων και την αποσταθεροποίηση του αποδεκτού, μπορεί να θεωρηθεί ως συναισθηματική εμπειρία που επιτίθεται στις ρίζες της ταυτότητας και εκτοπίζει οριστικά τις βεβαιότητες» (Ganteau & Onega, 2011, σελ. 19).

Αυτό που προκύπτει είναι μία αφήγηση στο πλαίσιο της οποίας η πραγματικότητα εμφανίζεται ως μια συνεχής ροή πολλαπλών συμπτωματικών εντυπώσεων και περισσότερο ή λιγότερο τυχαίων συνειρμών και σκέψεων που διακόπτονται γρήγορα από άλλες εντυπώσεις και περιστασιακές σκέψεις, καθώς νέα ερεθίσματα παρεισφρουν στο οπτικοακουστικό πεδίο αντίληψής του. Στον οργισμένο και ταυτόχρονα χαρακτηριζόμενο από ανεξέλεγκτη απελπισία, χειμαρρώδη μονόλογο του Αλέξανδρου-Σάντου, τα ακραία συναισθήματα καταστροφής και αυτοκαταστροφής συνοδεύονται από σωματικές αντιδράσεις (διατροφικές διαταραχές, διαλυμένο στομάχι) εν είδει σωματικοποιημένων οχημάτων εγγραφής προσωπικών, άμεσα συναρτώμενων με το τραυματικό οικογενειακό παρελθόν, και κοινωνικο-πολιτισμικών εντάσεων και αντιδράσεων –απέναντι στη συγκυρία της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, έτσι όπως τη βιώνει ένα άτομο με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ιδιαίτερη, και ταυτόχρονα προβληματική, αυτοαντίληψη. Το αποτέλεσμα είναι η ανάδυση μιας υποκειμενικότητας που βυθίζεται σε μία κατάσταση αυτοεπιβεβλημένης εσωτερικής εξορίας, καθώς αδυνατεί να συμβι-

<sup>5</sup> Χρησιμοποιώ το «τραύμα» ως ένα γενικό όρο που δηλώνει ψυχολογικές «πληγές» που μπορεί να προκύψουν μετά από εμπειρίες, οι επιπτώσεις των οποίων παραμένουν ανεπίλυτες.

<sup>6</sup> Η Cathy Caruth έχει διατυπώσει την άποψη ότι το τραύμα δεν εντοπίζεται στο απλό βίαιο ή πρωτότυπο γεγονός στο παρελθόν ενός ατόμου, αλλά μάλλον στον τρόπο με τον οποίο η ίδια η μη αφομοιωμένη φύση του –ο τρόπος με τον οποίο ακριβώς δεν ήταν γνωστός σε πρώτη φάση– επιστρέφει για να στοιχειώσει τον επιζώντα αργότερα (Caruth, 1996, σελ. 4).

βάσει την ευτέλεια της σύγχρονης της πραγματικότητας με τις δικές της υπαρξιακές αναζητήσεις, αλλά και τους προσωπικούς της δαίμονες. Δεν είναι μόνο ο εξωτερικός κόσμος δυσαρμονικός και κατακερματισμένος, αλλά και ο εσωτερικός κόσμος, ο οποίος μοιάζει να προβάλλεται εν είδει μετατόπισης στην εξωτερική εμπειρία· ταυτόχρονα τα σημάδια όλων αυτών αφήνουν τα ίχνη τους στην αφηγηματική επιφάνεια, η οποία έτσι όπως συντίθεται από θραύσματα παροντικών εμπειριών και παρελθοντικών συμβάντων συχνά μη βιωμένων που προηγήθηκαν της γέννησης του Αλέξανδρου, από επαναλήψεις και από το ετερογλωσσικό μωσαϊκό που προκύπτει από τη συμπάρθεση του γεμάτου διακειμενικές αναφορές εκφραστικού τρόπου του διανοούμενου αφηγητή, του καθημερινού λόγου των άλλων (της αδερφής, της αγαπημένης) και του βορειοηπειρωτικού ιδιώματος της μητέρας του,<sup>7</sup> σε ένα σύνολο χαρακτηριζόμενο από την απουσία αιτιότητας μεταξύ των αφηγηματικών τμημάτων και από τα χρονικά κενά στην έκθεση της ιστορίας, δίνει την εντύπωση πως έχει σχεδιαστεί για να αντικατοπτρίζει τον κατακερματισμό και την υπαρξιακή αγωνία ενός ατόμου που κατακλύζεται από έναν χείμαρρο περιστατικών που έχουν «παραβιάσει τα αμυντικά τείχη που περιβάλλουν τον ψυχισμό» (Whitehead, 2004, σελ. 119) και αδυνατεί να υπερβεί τον καταναγκασμό να προσδιορίσει τον εαυτό του σε σχέση με αυτά. Η τελική εντύπωση είναι πως ο Αλέξανδρος-Σάντο βιώνει μία κατάσταση ανεσιτότητας, σε επίπεδο τόσο κυριολεκτικό όσο και συμβολικό. Δημιουργεί με τον τρόπο αυτό ένα υπόγειο ρεύμα εκτοπισμού, μία αίσθηση βαθύτερης έλλειψης του ανήκειν, συνιστώντας έναν αρχετυπικό σύγχρονο χαρακτήρα με σαφώς αυτοκαταστροφικά ξεσπάσματα οργής και απελπισίας εξαιτίας της εκ μέρους του βίωσης εμπειριών που γεννούν συναισθήματα τα οποία είναι ανίκανο να διαχειριστεί, με αποτέλεσμα την αποξένωση. Αν προστεθεί δε σε αυτά πως η περιπλάνηση, που μπορούμε στην περίπτωση αυτή να την αντιμετωπίσουμε ως ένα ταξίδι προς το σκοτεινό κέντρο του εαυτού, δεν έχει παρά μια ασαφή αίσθηση κατεύθυνσης, αυτό που διαφαίνεται είναι η τελική αδυναμία συγκρότησης μιας συνεκτικής ύπαρξης, ενός εαυτού σε ενότητα, και ενός συνεκτικού κόσμου για τον αυτοεξόριστο άνθρωπο της εποχής μας.<sup>8</sup>

Προσπάθεια αποδοχής των εμπειριών των γονέων αποτελεί και *Το Χάθηκε βελόνι*, ένα μυθιστόρημα πολλαπλών προοπτικών που αφηγηματοποιεί τον κατακερματισμό του εαυτού και την αναζήτηση ολότητας, την περίπλοκη σχέση μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, την εμπειρία του να είσαι μετανάστης και το «οικογενειακό τραυματικό τοπίο» με πιο λεπτομερειακό και σύνθετο τρόπο σε σχέση με τη *Λάσπη*. Το «οικογενειακό τραυματικό τοπίο» –το οποίο συχνά στη μεταναστευτική λογοτεχνία, θεωρείται τραυματικό τοπίο και, όπως εξηγεί η Maria Tumarkin, είναι ένας τόπος «σημαδεμένος από τραυματικές κληρονομίες βίας, πόνου και απώλειας» (Tumarkin, 2005, σελ. 12)– γίνεται ένα ισχυρό «[σημείο] μνήμης» (Hirsch 2012, σελ. 22)· ένα σημείο που επιτρέπει τη σύνδεση του παρόντος με το οικογενειακό παρελθόν. Αυτό ακριβώς συμβαίνει και στο *Χάθηκε βελόνι*. Στο επίκεντρο της αφηγηματικής διαδικασίας τίθεται το

<sup>7</sup> Η *Λάσπη* βρίθει διακειμενικών αναφορών στο έργο των Καρυωτάκη, Ντοστογιέφσκι, Κάφκα, Μαγιακόφσκι, Σαχτούρη, Φώκνερ, Σέξτον, Νικ Κέιβ. Βλ. και Σημειώσεις στο Γκέζος, 2014, σ. σσ.

<sup>8</sup> Μεταγενέστεροι θεωρητικοί της μυθολογίας του τραύματος, όπως ο Robert Garratt, στο βιβλίο του *Trauma and History in the Irish Novel: The Return of the Dead* (2010), στην προσπάθειά του να ορίσει περαιτέρω τα χαρακτηριστικά του είδους, διατυπώνει την άποψη ότι η μυθολογία τραύματος απεικονίζει «τον αγώνα ενός διαταραγμένου ατόμου να ανακαλύψει, να αντιμετωπίσει και να δώσει φωνή σε ένα ασαφές αλλά απειλητικό καταστροφικό παρελθόν» (Garratt, 2010, σελ. 5). Η *Λάσπη* μπορεί, αναμφίβολα, να θεωρηθεί ότι απεικονίζει τον αγώνα ενός ατόμου με ακριβώς αυτά τα χαρακτηριστικά.

ζήτημα της γραφής αφενός, μιας οικογενειακής ιστορίας με χρονικό εύρος περίπου εκατό ετών, η οποία εστιάζεται κατά κύριο λόγο στον παππού και τον πατέρα, για να φέρει στην επιφάνεια λεπτομέρειες για τα τραυματικά γεγονότα που ετεροποίησαν μια οικογένεια σε μια πατρίδα που και αυτή θα ετεροποιηθεί και στις διαγενεακές επιπτώσεις αυτού του οικογενειακού τραυματικού τοπίου.

Ειδικότερα, η αίσθηση του εαυτού στο μυθιστόρημα οικοδομείται στη βάση όχι μόνο της βιωμένης ιστορίας του κάθε χαρακτήρα, αλλά και οικογενειακών συμβάντων, κυρίως παρελθοντικών. Για την Aleida Assmann (2006), ερευνήτρια σε θέματα μνήμης, η οικογένεια είναι ένας προνομιακός τόπος μετάδοσης της μνήμης, με την αναμνηστική μετάδοση παρελθοντικών γεγονότων να συνιστά μια διαγενεακή ενσώματη εμπειρία για την επόμενη γενιά. Στην προκειμένη περίπτωση το οικογενειακό τοπίο γίνεται ο τραυματικός τόπος οδυνηρών εμπειριών που έχουν αφήσει το στίγμα τους, όχι μόνο ψυχικό αλλά και σωματικό (αναπηρία του παππού, ασθένεια του πατέρα, διατροφικές διαταραχές του Αλέξανδρου), κυρίως στα αρσενικά μέλη της οικογένειας, τα οποία φαίνεται πως έχουν κληρονομήσει ένα φορτίο που με το βάρος του συγκροτεί αποδυναμωμένες, θρυμματισμένες υποκειμενικότητες. Σχηματίζεται με τον τρόπο αυτό ένας οικογενειακός αστερισμός, στο πλαίσιο του οποίου ο ανάπηρος μετά από πυροβολισμό στο κεφάλι παππούς Βασίλης ζει απομονωμένος, ανήμπορος και ετεροποιημένος στο οικογενειακό σπίτι στην κορυφή ενός λόφου στο Δρεπένι της δεκαετίας του '30, ο Παύλος, ο απόμακρος, απογοστευμένος γιος του, πατέρας του Αλέξανδρου, δεν μπορεί να προσφέρει κανέναν αποτελεσματικό τρόπο εγγύησης της πατρικής λειτουργίας σε συμβολικό επίπεδο, και ο προσκολλημένος στο παρελθόν Αλέξανδρος μοιάζει ανίκανος να κατακτήσει την ολότητα του εαυτού ως αποτέλεσμα της αποκοπής του από την αίσθηση ασφάλειας που γεννά το ανήκειν σε ένα μη κατακερματισμένο σπίτι-πατρίδα – με την προσδιορισμένη από την απουσία της ισχυρής πατρικής φιγούρας οικογένεια να λειτουργεί ως μετωνυμία μιας πατρίδας σε κρίση.

Αν για τον Παύλο το οικογενειακό τραύμα παραμένει άρρητο, αφηγηματικές επιλογές, όπως ο πολλαπλασιασμός των αφηγηματικών φωνών, η αποφυγή της γραμμικής ανάπτυξης της πλοκής, ο συνδυασμός διαφορετικών λογοτεχνικών ειδών, η διακειμενικότητα ανακλούν τα σημάδια που έχει εναποθέσει όχι μόνο η οικογενειακή ιστορία, αλλά και το τραύμα της μετανάστευσης στον ψυχισμό των χαρακτήρων, συνιστώντας κειμενικά τραύματα που αγωνίζονται να αποτυπώσουν και να επιλύσουν ταυτοτικές κρίσεις. Για να γίνω πιο σαφής, η τριτοπρόσωπη ημερολογιακού ύφους καταγραφή της ιστορίας του παππού που καλύπτει ένα χρονικό διάστημα πενήντα περίπου χρόνων, η εξομολογητική πρωτοπρόσωπη αφήγηση της μητέρας, στην οποία το συνδεόμενο με τις συλλογικές ταυτότητες τραύμα της μετανάστευσης από την Αλβανία επικάθεται στην οικογενειακή ιστορία και την προσδιορίζει κοινωνικά, η αφήγηση της αμερικανικής εμπειρίας του Αλέξανδρου συγκροτούν ένα πολυφωνικό πολυπρισματικό κείμενο που συμπαραθέτει, γεφυρώνοντάς τις, διαφορετικές χωρικότητες και χρονικότητες. Καθεμία από τις ασυνεχείς αφηγήσεις που συγκροτούν το μυθιστόρημα θα μπορούσε να διαβαστεί ως ξεχωριστή ιστορία, ως αυτόνομη κειμενική οντότητα με τις γλωσσικές ιδιαιτερότητές της. Δεν αποτελούν, ωστόσο, μια απλή συμπαραθήση διαφορετικών αφηγήσεων, αλλά αφηγήσεις οι οποίες έχοντας ως σημείο διεπαφής την οικογενειακή ιστορία, συγκροτούν σταδιακά το «οικογενειακό τραυματικό τοπίο». Έτσι, η τραυματική πραγματικότητα της οικογένειας στη χώρα καταγωγής της και στην Ελλάδα παρουσιάζεται με τρόπο σύμφωνο υπό μία διευρυμένη έννοια με την επαναληπτικό-

τητα που χαρακτηρίζει τις τραυματικές καταστάσεις. Αν προστεθεί σε αυτά και η κίνηση και εναλλαγή όχι μόνο ανάμεσα σε διαφορετικές αφηγηματικές τεχνικές αλλά και σε διαφορετικά είδη –με τα χειρόγραφα ποιήματα του Αλέξανδρου που κάνουν την εμφάνισή τους στις τελευταίες σελίδες του μυθιστορήματος– και εκφραστικές στρατηγικές –όπως το βορειοηπειρώτικο ιδίωμα της αφήγησης της μητέρας στο δεύτερο μέρος του βιβλίου με τίτλο «τσιμπιτόνι» και η αφήγηση του τρίτου μέρους με τίτλο «electric blue» που συνδυάζει την ψυχική ενδοστρέφεια με τις λογοτεχνικές ενατενίσεις–,<sup>9</sup> τα οποία διαφοροποιούνται υφολογικά μεταξύ τους και συνδυαζόμενα δημιουργούν μία συνεχή ταλάντωση ανάμεσα σε ποικίλους δείκτες του ανήκειν, ανάμεσα στο αίσθημα συνεκτικότητας της οικογένειας, της ταυτότητας, της γραφής και στην αίρεσή του, αυτό που προκύπτει είναι ένα μυθιστορηματικό σύμπαν που δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα ομοιογενές και στατικό σύστημα κανόνων, ώστε να αποδώσει τον κατακερματισμό του νοήματος και της ταυτότητας που επιφέρουν οι τραυματικές εμπειρίες.

### Επιλογικές παρατηρήσεις

Ο Søren Frank ανάμεσα στα κριτήρια που θεωρεί ότι μπορεί να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά της μεταναστευτικής λογοτεχνίας συμπεριλαμβάνει κριτήρια που ανήκουν τόσο στο χαρακτηριζόμενο από αυτόν «θεματικό» επίπεδο (βιογραφία του συγγραφέα και των χαρακτήρων, δηλαδή η μεταναστευτική τους προέλευση και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν τη μετανάστευση· ο αντίκτυπος της μεταναστευτικής εμπειρίας και του διπλού ανήκειν στις απόψεις αναφορικά με τον εθνικισμό, τον διεθνισμό και τον μετα-εθνικισμό· ο τρόπος βίωσης και αποτύπωσης των συνεπειών που φέρει η διαφορετικότητα στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και η παγκοσμιοποίηση), όσο και στο «υφολογικό» επίπεδο (πολυπρισματικότητα, ειδολογική μίξη, ετερογλωσσία, πολυεπίπεδη αφηγηματική μορφή) (Frank, 2008, σελ. 17-21). Συμπληρώνει δε πως παρόμοια στοιχεία όχι μόνο αντανακλούν, αλλά και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ενδοκειμενικού «μεταναστευτικού» κόσμου.<sup>10</sup> Αφηγηματικοί τρόποι όπως αυτοί που χρησιμοποιήσει ο Χρήστος Αρμάντο Γκέζος στη *Λάσπη* και στο *Χάθηκε βελόνι* θεωρούνται επίσης ενδεικτικοί τόσο της μεταμοντέρνας λογοτεχνίας, όσο και της μυθοπλασίας του τραύματος. Ο ίδιος ο S. Frank παραδέχεται, άλλωστε, ότι, ενώ ορισμένα χαρακτηριστικά από αυτά που συμπεριέλαβε στα κριτήριά του αφορούν ειδικά τη μεταναστευτική λογοτεχνία, άλλα αναφέρονται σε μια «γενικότερη εξέλιξη στη λογοτεχνία» (Frank, 2008, σελ. 17). Αν υποθέσουμε ότι η μεταμοντέρνα λογοτεχνία είναι μία από αυτές τις ευρύτερες εξελίξεις, η λογοτεχνία που γράφει ο Γκέζος και η μεταμοντέρνα λογοτεχνία δεν αποκλείουν η μία την άλλη· το ίδιο δε θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε και για τη μυθοπλασία του τραύματος –ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη *Λάσπη*.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Όπως γράφει ο ίδιος ο Χ. Α. Γκέζος σε συνέντευξή του στην Ελένη Γκίκα: «Στον μονόλογο της Ηλέκτρας τώρα, η γλώσσα συνδέει τους δύο κόσμους (παλαιό και νέο), συνδέει, αλλά και χωρίζει ταυτόχρονα, και τους ήρωες. Λειτουργεί ως γλωσσική και αφηγηματική γέφυρα προς το τρίτο, πιο προκλητικό στιλιστικά και μορφικά μέρος. Δείχνει όμως ταυτόχρονα και το μεγάλο χάσμα που επικρατεί ανάμεσα, από τη μία, στον Αλέξανδρο, τον Μενέλαο και τον σύγχρονο κόσμο που αυτοί εκπροσωπούν, και από την άλλη στην οικογένεια και τα πατρογονικά τους εδάφη» (Γκίκα, 2021).

<sup>10</sup> Για τον τρόπο που οριοθετεί τον «μεταναστευτικό» κόσμο ο S. Frank, βλ. Εισαγωγικές Παρατηρήσεις.

<sup>11</sup> Να επισημάνω στο σημείο αυτό ότι οι αφηγηματικοί τρόποι που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας στη *Λάσπη* το καθιστούν κατεξοχήν μυθοπλασία τραύματος [traumafiction] επειδή μεταφέρει τον «καταστροφικό και παραμορφωτικό αντίκτυπο του τραυματικού γεγονότος» «μιμούμενο τις μορφές και τα συμπτώματά του, έτσι ώστε η χρονικότητα και η χρονολογία να καταρρέουν και οι αφηγήσεις να χαρακτηρίζονται από επαναλήψεις και έμμεσες παρεμβάσεις» (Whitehead, 2004, σελ. 3 και 81), σε σχέση με το *Χάθηκε βελόνι* που συνιστά μάλλον μυθιστόρημα που αναφέρεται σε τραυματικές καταστάσεις, καθώς οι αφηγηματικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας δεν αντανακλούν τα συμπτώματα του τραύματος αλλά τα «επεξεργάζονται».

Όσον αφορά στο «θεματικό» επίπεδο, στα συγκεκριμένα, γραμμένα από έναν δεύτερης γενιάς μετανάστη συγγραφέα, μυθιστορήματα γίνεται εμφανής ένας προβληματισμός σχετικά με τα σύνορα και τη διάβασή τους, τη μετακίνηση, τη σχέση ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, στο εκεί και το εδώ, στοιχεία που είναι καίριας σημασίας για την οριοθέτηση της μεταναστευτικής λογοτεχνίας. Θεωρώ, όμως, παρόλα αυτά, πως η εμπειρία της μετανάστευσης, όπως περιγράφεται από τον Γκέζο, χρησιμοποιείται ως πλαίσιο για να δείξει τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η οικογένεια στις διαδικασίες οικοδόμησης ταυτότητας στοιχειώνοντας την ύπαρξη των πρωταγωνιστικών προσώπων. Ακόμη δε και αν θεωρήσουμε πως ο προβληματισμός σχετικά με την οικογένεια μπορεί να διαβαστεί και ως μετωνυμικός προβληματισμός για τη σχέση ιδιαίτερων οικογενειακών πραγματικοτήτων με την κοινωνική πραγματικότητα, αυτό που προκύπτει εντέλει είναι ότι στην προκειμένη περίπτωση η αφήγηση φαίνεται να επικεντρώνεται στους πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία του αισθήματος του ανήκειν ή στην παρεμπόδισή του –συμπεριλαμβανομένων της γενεαλογίας, πατρικής στην προκειμένη περίπτωση, και των οικογενειακών σχέσεων–, αντί για τον μοναδικό παράγοντα του εθνικού και πολιτισμικού ανήκειν (και των διακυβεμάτων του που έχουν ως συνέπεια την περιθωριοποίηση και τις διακρίσεις).

Στη βάση όλων όσα προανέφερα θεωρώ ότι οι αναγνώστες μπορούν να διαβάσουν τη *Λάσπη* και το *Χάθηκε βελόνι* ως μεταναστευτικά κείμενα αν δεχτούμε ότι «η μεταναστευτική λογοτεχνία είναι μία ατέρμονη διαδικασία του γίνεσθαι» (Frank, 2008, σελ. 8) –ατέρμονη διαδικασία από τη στιγμή που και τα δύο κείμενα εγγράφουν στη δομή τους τις συνεχείς, καθότι μη επιτυχείς, απόπειρες του μετα-μεταναστευτικού υποκειμένου να αφομοιώσει και να αποδεχθεί την οικογενειακή ιστορία στην προσπάθειά του να προσδιορίσει έναν συνεκτικό κόσμο και ένα συνεκτικό εαυτό. Σηματοδοτούν σε κάθε περίπτωση μια σημαντική αλλαγή σε σύγκριση με την παλαιότερη μεταναστευτική λογοτεχνία στον βαθμό που ανακατευθύνουν την προσοχή από τους εθνικούς και πολιτισμικούς δείκτες ταυτότητας στην εσωτερική διαδικασία συγκρότησης υποκειμενικότητας μέσα στην ετερογένεια μιας κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία οι ποικίλες μορφές της διαφοράς αποτελούν όχι την εξαίρεση, αλλά τον κανόνα. Μοιάζουν ως προς αυτό τα μυθιστορήματα του Χ. Α. Γκέζου με τη μυθοπλασία συγγραφέων που επιθυμούν να θεωρείται πως αποτελούν κομμάτι μιας μετα-μεταναστευτικής πραγματικότητας. Σε παρόμοια μετα-μεταναστευτικά μυθοπλαστικά δημιουργήματα το δίπολο μεταναστευτική/μη-μεταναστευτική ταυτότητα δεν αποτελεί πλέον τον βασικό άξονα της αφήγησής τους, αφού η εθνική και πολιτισμική διαφορά δεν συνιστά αναγκαστικά το κυρίαρχο ταυτοτικό χαρακτηριστικό και το κυρίαρχο πρόβλημα των χαρακτήρων των κειμένων τους, με αποτέλεσμα αφενός, την ανάδειξη ενός περίπλοκου πλέγματος στοιχείων που συμβάλλουν διαπλεκόμενα στη διαμόρφωση των υποκειμενικότητας (όπως οι οικογενειακές σχέσεις, η ανατροφή, η σεξουαλικότητα, η κοινωνική τάξη), αφετέρου, τον συνεχή επαναπροσδιορισμό και (ανα)διαμόρφωση των πολλαπλών, αντιφατικών και συγκειμενικώς μεταβαλλόμενων συναισθημάτων του ανήκειν (Moslund, 2010· Moslund, 2019).

Είτε εντάξω, κατά συνέπεια, τα μυθιστορήματα του Χ. Α. Γκέζου στην κατηγορία της μετα-μεταναστευτικής λογοτεχνίας, είτε της μεταναστευτικής λογοτεχνίας, αντιλαμβάνομαι αφενός τη μετα-μεταναστευτική λογοτεχνία ως μια μορφή μεταναστευτικής λογοτεχνίας –με τον τρόπο με τον οποίο την ορίζει ο S. Frank. Αντιλαμβάνομαι αφετέρου τον τρόπο γραφής του συγγραφέα ως έναν ιδιαίτερο τρόπο σημασιο-

δοτικής πρακτικής, η οποία, χρησιμοποιώντας αφηγηματικές διαδικασίες όπως αυτές που προανέφερα, έχει ως αποτέλεσμα την ανάδυση μιας πραγματικότητας στην οποία οι βεβαιότητες, σε επίπεδο τόσο ατομικό όσο και συλλογικό, έχουν εκλείψει, η έννοια της ετερότητας έχει καταστεί ιδιαίτερα περίπλοκη, αφού είναι κατά κύριο λόγο εσωτερική και το ανήκειν εγγράφεται στις αφηγηματικές δομές ως ανεπίλυτη ένταση μεταξύ συνέχειας και ρήξης. Παρόμοια κείμενα αποτελούν ένα έναυσμα ανακαθορισμού της μεταναστευτικής λογοτεχνίας και στην Ελλάδα.

## Βιβλιογραφία

- Assmann, A. (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Beck.
- Bromley, R. (2017). A bricolage of identifications: storying postmigrant belonging. *Journal of Aesthetics & Culture*, 9(2), 36–44.
- Γκέζος, Χ. Α. (2014). *Λάσπη*. Μελάνι
- Γκέζος, Χ. Α. (2021). *Χάθηκε βελόνι*. Μεταίχμιο.
- Γκίκα, Ε. (2021). Χρήστος Αρμάντο Γκέζος: «Δεν ήρθαμε μόνο από μια άλλη χώρα, ήρθαμε από μια άλλη εποχή». *Fractal. Η Γεωμετρία των ιδεών* 16.10.2021. <https://www.fractalart.gr/xristos-armanto-gkezos/>.
- Caruth, C. (1996). *Unclaimed Experience, Trauma, Narrative, and History*. The Johns Hopkins University Press.
- Frank, S. (2008). *Migration and Literature: Günter Grass, Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjærstad*. Palgrave Macmillan.
- Ganteau, J.-M. & Onega, S. (2011). Introduction. Στο S. Onega & J.-M. Ganteau (Επιμ.), *Ethics and Trauma in Contemporary British Fiction* (σελ. 7–19). Rodopi.
- Garratt, R. (2010). *Trauma and History in the Irish Novel: The Return of the Dead*. Palgrave Macmillan.
- Hirsch, M. (2012). *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust*. Columbia University Press.
- Hirsch, M. & Spitzer, L. (2012). 'What's Wrong with This Picture?' Στο M. Hirsch (Επιμ.), *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust* (σελ. 55–78). Columbia University Press.
- Karakayali, J. & Tsianos, V. (2014). Rassismus und Repräsentationspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64(13–14), 33–39.
- Luckhurst, R. (2008). *The Trauma Question*. Routledge.
- Moslund, S. (2010). *Migration Literature and Hybridity: The Different Speeds of Transcultural Changes*. Palgrave.
- Moslund, S. (2019). Postmigrant revisions of hybridity, belonging, and race in Gautam Malkani's *Londonstani*. *ariel: A Review of International English Literature*, 50(2–3), 105–136.
- Rothberg, M. (2000). *Traumatic Realism: The Demands of Holocaust Representation*. University of Minnesota Press.
- Tumarkin, M. (2005). *Traumascapes: The Power and Fate of Places Transformed by Tragedy*. Melbourne University Press.
- Whitehead, A. (2004). *Trauma Fiction*. Edinburgh University Press.



# Μεταναστευτικές ροές και πολιτικές: Όψεις του ραγισμένου προσώπου της Ευρώπης στο δημοσιογραφικό κόμικς *La Fissure*

Μαριάννα Μίσιου & Διαμάντη Αναγνωστοπούλου

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Στην εργασία αυτή μελετάται το δημοσιογραφικό κόμικς *La Fissure* (2017)<sup>1</sup> των Carlos Spottorno και Guillermo Abril, το οποίο αναφέρεται στα σύγχρονα μεταναστευτικά ρεύματα στα σύνορα της Ευρώπης. Το κόμικς ακροβατεί μεταξύ της αντικειμενικότητας και της υποκειμενικότητας, μεταξύ της παραγωγής ειδήσεων και της ανάγκης να τραβήξει την προσοχή του/της αναγνώστη/στριας στο οξύ ζήτημα της σύγχρονης μετανάστευσης. Η επιλογή φωτογραφιών και σημειώσεων, μαζί με το καδράρισμα, που οριοθετεί και κατασκευάζει τον χώρο μιας αναπαράστασης αποκλείοντας και συμπεριλαμβάνοντας πληροφορίες, αποτελούν πράξεις που ενέχουν ιδεολογικές θέσεις. Διερευνώνται οι ενσωματωμένες στο έργο αξίες, πεποιθήσεις και αντιλήψεις των δυο δημοσιογράφων, όπως αυτές αποτυπώνονται μέσα στο κόμικς, και συγκεκριμένα σε μέρη του λόγου και της εικόνας. Αναλύονται οι κοινωνικές πρακτικές υποδοχής των Άλλων στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο των δυτικών κοινωνιών, καθώς και των κινήτρων και των σχέσεων ισχύος που βρίσκονται κάτω από αυτές τις πρακτικές. Με απώτερο στόχο να αναδειχθεί η αποτύπωση των αξιών, των ιδεών, των θέσεων και των πρακτικών μέσα από τα προτεινόμενα εργαλεία της διπλής αφήγησης λόγου και εικόνας, που δίνει τροφή στην ιδεολογική και φιλοσοφική σκέψη του αποδέκτη, εξετάζονται: α) ποιες λέξεις και ποια σχήματα λόγου χρησιμοποιούνται και με ποιον τρόπο, ρητό ή υπόρρητο και β) ποιες οπτικές αναπαραστάσεις συμπεριλαμβάνονται μέσα στα κάδρα των βινιετών, όπως σκηνικά, αντικείμενα ή ανθρώπινες μορφές και πώς σκηνοθετούνται οι αναπαραστάσεις αυτές μέσα από σχεδιαστικές τεχνικές που προσφέρουν οπτικές και ψυχολογικές πληροφορίες.



## Λέξεις-κλειδιά:

Δημοσιογραφικό κόμικς, αξίες, ιδεολογία

## Εισαγωγή: περιγράφοντας τα δημοσιογραφικά κόμικς

Τα κόμικς ανοίγονται συνεχώς σε νέες θεματικές, κάτι που επαληθεύει την αυξανόμενη εμπιστοσύνη στις εκφραστικές δυνατότητες του μέσου. Το δημοσιογραφικό κόμικς είναι μια κατηγορία που συνδυάζει σχέδιο και κείμενο για να διηγηθεί μια μη μυθοπλαστική ιστορία της επικαιρότητας. Αν και ο όρος «δημοσιογραφικό κόμικς» είναι ακόμα

<sup>1</sup> Το παρόν αποτελεί τη γαλλική μετάφραση του πρωτότυπου έργου με τίτλο *La Grieta* που εκδόθηκε στην ισπανική γλώσσα από τις εκδόσεις Astiberri, το 2017.



νωπός, αντικατοπτρίζει τα καθοριστικά χαρακτηριστικά του είδους χωρίς το σχέδιο η λεκτική ιστορία είναι ημιτελής. Βασίζεται σε μια μεταγραφή της συνήθως επίκαιρης πραγματικότητας υπό το πρίσμα ενός/μιας δημιουργού (ή μιας ομάδας), ο/η οποίος/α ενεργεί ταυτόχρονα ως δημοσιογράφος, κομίστας/α (σεναριογράφος-σκίτσογράφος), μάρτυρας. Μια σημαντική πτυχή του ρεπορτάζ σε όλες του τις μορφές είναι η αναπαράσταση της πραγματικότητας, η αμφισβήτησή της, η διερεύνησή της, η προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις με όσο το δυνατό μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και να ακουστούν όλες οι φωνές.

Το δημοσιογραφικό κόμικς δεν πρέπει να συγχέεται με άλλα είδη που συνδυάζουν σχέδιο και κείμενο. Τα πολιτικά σκίτσα που συνοδεύουν ένα δημοσιογραφικό κείμενο ή η πολιτική γελοιογραφία δεν έχουν το χαρακτηριστικό της ακολουθίας των εικόνων. Σχετικά δε με τον όρο δημοσιογραφικό γκράφικ νόβελ, αν και χρησιμοποιείται συχνά, είναι προβληματικός γιατί εξ ορισμού η κατηγορία αυτή είναι μυθοπλαστική. Επιπλέον, τα δημοσιογραφικά κόμικς πρέπει να διακρίνονται από την εικονογραφημένη ιστορία, όπου η εικονογράφηση είναι συνοδευτική και η εικόνα ενισχύει μεν τη γραπτή ιστορία, αλλά δεν αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της. Στο δημοσιογραφικό κόμικς, οι λέξεις και οι εικόνες συνεξαρτώνται και η διευρυμένη ιστορία επικοινωνείται μέσω της πολύπλοκης σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Χρησιμοποιούνται όλα ή ορισμένα μέρη των κωδίκων του κόμικς (βινιέτες, σεκάνς, μπαλόνια, λεζάντες) και, δυνητικά, η αποτύπωση της πραγματικότητας, χαρακτηριστική του ρεπορτάζ. Ο Kenan Kozak συνδυάζει τους ορισμούς της δημοσιογραφίας και των κόμικς, όπως αυτοί απαντούν στη βιβλιογραφία, και καταλήγει στην παρακάτω περιγραφή (2017, σελ. 174):

Η κόμικς-δημοσιογραφία (*comics journalism*) γράφεται και σχεδιάζεται στο μέσο των κόμικς και υποστηρίζει ότι μεταφέρει στους αναγνώστες της μια αληθή δήλωση σχετικά με κάποιο άγνωστο μέχρι τώρα παρελθόν ή νέο χαρακτηριστικό του πραγματικού, κοινωνικού ή πολιτικού κόσμου, χαρτογραφώντας τα γεγονότα καθώς εξελίσσονται. Είναι η λογοτεχνική δημοσιογραφία στο μέσο των κόμικς.<sup>2</sup>

Τα δημοσιογραφικά κόμικς έχουν μια μακρά ιστορία με πολιτική και κοινωνική στόχευση. Με προδρόμους τις γκραβούρες των γελοιογράφων και εικονογράφων στις εφημερίδες των αρχών του 18<sup>ου</sup> αιώνα, οι οποίοι παρακολουθούσαν και κατέγραφαν δίκες σε δικαστικές αίθουσες, ή εικονογραφούσαν σημαντικά γεγονότα της πολιτικής και κοινωνικής ζωής (Bernière, 2002), το σύγχρονο δημοσιογραφικό κόμικς διαμορφώθηκε στον απόηχο του βραβευμένου με Πούλιτζερ *Maus*, που αναφέρεται στα απομνημονεύματα του Ολοκαυτώματος από τον Art Spiegelman. Λίγα χρόνια αργότερα, ο Μαλτέζος Αμερικανός σκιτσογράφος και ρεπόρτερ Joe Sacco κατέγραψε τη δίμηννη παραμονή του (τέλη 1990 έως αρχές 1991) στη Δυτική Όχθη και τη Λωρίδα της Γάζας, σε εννέα τεύχη κόμικς, που συγκεντρώθηκαν αργότερα στο κόμικς *Παλαιστίνη*. Είναι κοινά αποδεκτό ότι το έργο αυτό σηματοδοτεί τη σύγχρονη άνθιση του είδους.

Οι δημιουργοί ενός δημοσιογραφικού κόμικς χρησιμοποιούν μια ποικιλία δημοσιογραφικών μεθόδων, όπως για παράδειγμα επιτόπια σκίτσα, συνεντεύξεις και μακροχρόνια ενασχόληση με ένα θέμα ή μία περιοχή του κόσμου. Τα θέματά τους καλύ-

<sup>2</sup> Η μετάφραση είναι δική μας.

πτουν δικαστικές υποθέσεις, οικολογικές, κοινωνικές και άλλες αναταραχές, πολεμικές συρράξεις, επιφανείς άντρες και γυναίκες, ακόμα και καθημερινούς ανθρώπους με ξεχωριστές ιστορίες. Ό, τι δηλαδή αφορά την επικαιρότητα και θέματα ευρύτερου και ειδικότερου ενδιαφέροντος, διεθνών και εγχώριων ζητημάτων και συγκρούσεων.

Παρά την αμεσότητα του αντίκτυπού τους, η δημοσιογραφία σε κόμικς είναι μια αργή, χρονοβόρα φόρμα που απαιτεί από τους επαγγελματίες του είδους εκτεταμένη προσοχή και προσεκτική ματιά στην πραγματικότητα. Αντίθετα, οι ειδήσεις, όπως τις ξέρουμε σήμερα, (τηλεόραση, ίντερνετ) κυκλοφορούν γρήγορα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα δημοσιογραφικά κόμικς ως μέσο πληροφόρησης αποτελούν αντίδοτο στην ιλιγγιώδη ταχύτητα των νέων μέσων. Η μοναδική δυναμική που δημιουργείται στο δημοσιογραφικό κόμικς καθιστά το μέσο κατάλληλο για την αφήγηση συγκεκριμένων ιστοριών. Η πληροφορία οπτικοποιείται. Μεταξύ των θετικών του σημείων συμπεριλαμβάνονται η ικανότητά του να προστατεύει πηγές που προτιμούν να παραμείνουν ανώνυμες και η δυνατότητα οπτικής αποτύπωσης των γεγονότων όταν οι κάμερες απαγορεύονται ή είναι παρεμβατικές.

Κυριαρχεί η άποψη στην κοινή γνώμη ότι τα κόμικς ταυτίζονται με τη φαντασία. Όμως, στα δημοσιογραφικά κόμικς η πραγματική ζωή τίθεται στο επίκεντρο των ιστοριών. Αυτή η τάση μεταξύ ρεαλιστικών θεμάτων και της αναπαράστασής τους με ένα μέσο που επιτρέπει ποικίλους χειρισμούς (ακόμα και χειραγώγηση) αποτελεί μία από τις πιο δυνατές πτυχές της σχεδιαστικής αφήγησης. Αδιαμφισβήτητο, ο γραπτός λόγος έχει τη δύναμη να φιλτράρει την πραγματικότητα. Όμως, τα σκίτσα ενός κόμικς προκαλούν μια εντονότερη αίσθηση απόστασης μεταξύ των θεμάτων που πραγματεύονται και της αναπαράστασής τους, και το ζητούμενο είναι με ποιους τρόπους απευθύνονται σε πραγματικά γεγονότα και ανθρώπους χωρίς να χάνουν τον ρεαλισμό τους.

### **La Fissure: Μεταξύ φωτογραφίας και σχεδίου**

Το *La Fissure* αποτελεί ένα ντοκιμαντέρ 168 σελίδων για τη μεταναστευτική κρίση. Μέσα από την ματιά των δημιουργών του, του φωτογράφου Carlos Spottorno και του ρεπόρτερ Guillermo Abril της εφημερίδας *El País Semanal*, αποτυπώνεται η ιστορία μιας Ευρώπης σε οικονομική, πολιτική και μεταναστευτική κρίση, με φόντο τα σύνορά της προς τον νότο, την ανατολή και τον βορρά. Είναι αυτόπτες μάρτυρες γεγονότων που συμβαίνουν από το 2013 έως το 2016 και διηγούνται στο κόμικς ό, τι τους λένε και ό, τι τους δείχνουν άνθρωποι που συναντούν σε ζώνες σηματοδμεμένες από τη μεταναστευτική ροή. Στο διάστημα αυτών των τριών ετών, επισκέφθηκαν συνοριακούς σταθμούς από τον νότο στον βορρά, την ανατολή και τη δύση της Ευρώπης (Μελίγια, Λαμπεντούζα, Καλίνινγκραντ, Νάρβα, Λέσβο κ.α.). Κατά την επιστροφή τους επεξεργάστηκαν πάνω από 25.000 φωτογραφίες και σημειώσεις από 15 σημειωματάρια.

Για το κόμικς αυτό δούλεψαν μαζί ένας ειδικός της φωτογραφίας και ένας ειδικός της δημοσιογραφικής αφήγησης. Ο φωτογράφος, όπως είναι φυσικό, επιλέγει τις εικόνες που θα κρατήσει και εκείνες που θα αποσιωπήσει. Όμως, σε αντίθεση με την πλειονότητα των δημοσιογραφικών κόμικς, εδώ οι δημιουργοί δεν σχεδιάζουν από μνήμης ή με βάση κάποια σκίτσα που κράτησαν, αλλά φωτογραφίζουν συναντήσεις με ανθρώπους σε προβληματικές ζώνες. Βρίσκονται οι ίδιοι στο κέντρο των δρόμων της προσφυγιάς. Οι φωτογραφίες που τραβά ο φωτογράφος αποτελούν ταυτόχρονα ένα οπτικό στήριγμα και μια πηγή τεκμηρίων των πορτρέτων που συναντούν και των τόπων που διασχίζουν, ώστε στη συνέχεια να μονταριστούν σε ένα τόμο και να κτίσουν μια

αφήγηση. Η φωτογραφική μηχανή του Spottorno αποτυπώνει την πραγματικότητα και ο ρεπόρτερ σχολιάζει αυτά που άκουσε, αλλά και αυτά που βλέπει στις φωτογραφίες. Οι φωτογραφίες από τη φύση τους είναι περιγραφικές, αφού δείχνουν την πραγματικότητα. Συνεπώς, ένα ορισμένο μέρος των πληροφοριών αποδίδεται από τις εικόνες των φωτογραφιών και δεν χρειάζεται να λεκτικοποιηθεί.

Φωτογραφικές εικόνες συγκεντρωμένες σε λωρίδες πάνω στη σελίδα, με έντονη πλαισίωση η κάθε μία και λεζάντες που φιλοξενούν τη φωνή ενός πρωτοπρόσωπου αφηγητή τονίζουν στον/στην αναγνώστη/τρια ότι διαβάζει ένα κόμικς. Δεν υπάρχουν μπαλόνια διαλόγου, ίσως από σεβασμό προς τους ανθρώπους που φωτογραφίζονται ή ακόμα επειδή οι μαρτυρίες των προσφύγων και άλλων που καταγράφονται σε πλάγιο λόγο μέσα στις λεζάντες δεν ισχύουν απαραίτητα κατά τη στιγμή της φωτογραφικής λήψης, που διαρκεί όσο ένα κλικ. Οι φωτογραφίες υφίστανται μια επεξεργασία η οποία απαλύνει την προοπτική και προσιδιάζει έτσι στη σχεδιασμένη εικόνα, ενώ παράλληλα διατηρείται και η αίσθηση της αυθεντικότητας της φωτογραφίας. Το αποτέλεσμα της επεξεργασίας δίνει μια γκριζαρισμένη και κοκκώδη όψη στην εικόνα, κάτι που ενισχύει την αίσθηση του σκοτεινού και ταιριάζει με το ζοφερό θέμα που πραγματεύεται το κόμικς, αλλά και τα αγκαθωτά πλέγματα, τους τσιμεντένιους τοίχους, τις ψυχρές περιοχές της βόρειας Ευρώπης. Επιπλέον, η επεξεργασία των φωτογραφιών μαλακώνει τη σκληρότητά του φωτογραφούμενου. Ισχύει, όμως, και το αντίστροφο: η φωτογραφική προέλευση των εικόνων θυμίζει ότι η ιστορία είναι αληθινή, ότι μετανάστες, στρατιώτες, αστυνομία, συνοριοφύλακες και λιμενικοί είναι αληθινοί και συμφώνησαν να αποκαλύψουν ένα κομμάτι τους στους δύο δημιουργούς.

Ωστόσο, και αυτό είναι που μας ενδιαφέρει εδώ, με την επεξεργασία των φωτογραφιών αποτυπώνεται το ίχνος του «ιχνοθέτη» [graphiateur], δηλαδή η προσωπική έκφραση ενός εκφωνητή που σχεδιάζει (Marion, 1993, σελ. 33), ίχνος το οποίο ο/η αναγνώστης/τρια καλείται να ανακαλύψει προκειμένου να συνθέσει το ξεκάθαρο αλλά και το υπονοούμενο νόημα της ιστορίας. Έτσι, ο φωτογράφος και ο ρεπόρτερ, επηρεασμένοι ενδεχομένως από την τρίχρονη εμπλοκή τους στη δημοσιογραφική τους έρευνα, σφυρηλατούν το ύφος της ιστορίας που παρουσιάζουν και καθοδηγούνται προς ένα συμπέρασμα, που αναμφίβολα είναι αρκετά υποκειμενικό, παρόλα τα τεκμήρια που παρουσιάζουν στο έργο τους.

### **Μεταναστευτικές πολιτικές της Ευρώπης: Από την πληροφορία στην αφύπνιση των συνειδήσεων**

Το βιβλίο αυτό δείχνει με τη διπλή τεχνική εικόνας και λόγου τις κρατούσες αντιλήψεις πάνω στις μεταναστευτικές πολιτικές της Ευρώπης, οι οποίες με πρόσχημα τη δημόσια τάξη και ασφάλεια, την οικονομική σταθερότητα και την κοινωνική συνοχή που διαταράσσει ο Άλλος, τροφοδοτούν την ξενοφοβία, τον ρατσισμό και την απέχθεια για τον ξένο. Άλλωστε, είναι γνωστό ότι οι συνεχείς ροές των προσφύγων και των μεταναστών τα τελευταία χρόνια θέτουν σε επανεξέταση την ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική και τις συμφωνίες ανάμεσα στα κράτη-μέλη της Σέγκεν. Αυτό το κοινωνικό πρόβλημα βρίσκει το δικό του απόηχο στην εκδοτική παραγωγή, είτε με τη μορφή δοκιμίων, μαρτυριών, ρεπορτάζ, εικονιστικών αφηγήσεων ή μυθοπλασιών. Τα θέματα που αναδεικνύουν τα παραπάνω είδη είναι οι δυσκολίες της φυγής, οι λόγοι εγκατάλειψης της χώρας καταγωγής, οι δυσκολίες του ταξιδιού και της ένταξης των προσφύγων στις χώρες υποδοχής, οι σκέψεις πάνω σε θέματα αποδοχής ή αποκλεισμού, όπως και σε

θέματα ταυτότητας και κουλτούρας.

Τα διάφορα σύνορα και οι διαφορετικοί μετανάστες που παρουσιάζονται εδώ παρουσιάζουν ομοιότητα ως προς την οδύνη της κατάστασης που βιώνουν και αποτελούν γροθιά στο στομάχι του/της αναγνώστη/στριας, προκαλώντας του/της το επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή την περιέργεια να πληροφορηθεί και να κατανοήσει τα διακυβεύματα του θέματος. Παρουσιάζοντας μέσα από τους δύο κώδικες του κόμικς τις δυσκολίες, τα βιώματα και τα τραύματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες (κάρτα παραμονής και γραφειοκρατία για αίτηση ασύλου, εγκλεισμός σε στρατόπεδα κράτησης σε άθλιες συνθήκες με ανύπαρκτη υγειονομική περίθαλψη, προβλήματα οικονομικά και στέγασης, το φράγμα της γλώσσας, ένταξη των παιδιών σε εκπαιδευτικές δομές), δίνουν ένα πανόραμα των προβλημάτων τους, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των αναγνώστων/στριών. Έτσι, η αφήγηση βρίσκεται ανάμεσα στην πληροφόρηση, τη συναισθηματική ένταση και την πρόκληση για σκέψη. Η πληροφόρηση προς τον/την αναγνώστη/στρια, υιοθετώντας ένα τρόπο ντοκουμενταριστικό και δημοσιογραφικό, στηριζόμενο σε μαρτυρίες, έγγραφα, στον λόγο των αρχών και των προσφύγων, αλλά και σε ιστορικά γεγονότα, είναι το πρώτο μέλημα της αφήγησης και προσφέρει μια διαφώτιση για την πολιτική των συνόρων σε ευρωπαϊκό επίπεδο φωτίζοντας τις ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικές και νομικές πτυχές του θέματος. Ο Σάρτρ, άλλωστε, ισχυριζόταν ότι η αποκάλυψη του κόσμου από τον συγγραφέα στον αναγνώστη αποτελεί τη βασική λειτουργία του συγγραφέα (1984, σελ. 30, 76).

Το παρόν κόμικς προτείνει τη δική του θέαση για το δομικό πρόβλημα της μετανάστευσης και την απουσία ευρωπαϊκής μεταναστευτικής πολιτικής στο ύψος των αξιών που ισχυρίζεται ότι έχει η Ευρώπη (Συνθήκη της Γενεύης για το άσυλο, 1951 και συνθήκη 1989, για τα δικαιώματα του παιδιού) μέσα από τις φωτογραφικές αναπαραστάσεις της μοίρας των προσφύγων, δίνοντας συνεχώς μια αίσθηση του *déjà vu* (ήδη ιδωμένου) τόσο μέσα στο κόμικς, όσο και έξω από αυτό. Εξάλλου, η κατανόηση ενός κειμένου στηρίζεται πάντα στη διάδραση ανάμεσα στον κόσμο του/της αναγνώστη/στριας και στον κόσμο του κειμένου (Gervais, 1990). Το θέμα των αξιών και των τρόπων με τους οποίους διοχετεύονται μέσα από την αφήγηση του κόμικς θα μας απασχολήσει αφενός, γιατί στο μεταναστευτικό ζήτημα διακυβεύονται οι ευρωπαϊκές αξίες, αφετέρου, γιατί το καλλιτεχνικό έργο, ως περιεχόμενο και ως μορφή, δεν έπαψε ποτέ να αντιμετωπίζεται ως πράξη και δράση ανοιχτή στα προβλήματα του κόσμου. Επιπλέον, μέσα από τους τρόπους διάχυσης αυτών των αξιών διαφαίνεται η ιδεολογική διάσταση του παραγόμενου αποτελέσματος, γιατί, όπως υποστηρίζει ο Claude Duchet, υπάρχει πάντα το «κοινωνικό ασυνείδητο του κειμένου» (1979, σελ. 4), δηλαδή η ιδεολογία ενυπάρχει εγγενώς σε κάθε κείμενο και το διαμορφώνει.

Η αφήγηση ξεκινά από ένα κοινωνικό πραγματικό που υποθέτει ότι είναι ήδη γνωστό, αλλά όχι σε όλες τις πτυχές του και μέσα από αυτό τη «χτίζει» και προγραμματίζει την ανάγνωση, μέσα από αξιομνημόνευτα από τον/την αναγνώστη/στρια γεγονότα και στάσεις των προσώπων (προσφύγων, συνοριοφυλάκων, πολιτικών). Ο/η αναγνώστης/στρια οφείλει να ιεραρχήσει τις πληροφορίες (Hamon, 1984, σελ. 54), που περνούν μέσα από την επιλογή των φωτογραφιών, μέσα από την ευγλωττία που παρουσιάζουν, την υπονόηση, την ειρωνεία, τις οπτικές γωνίες των διαφορετικών προσώπων που προτείνουν κάθε φορά μια διαφορετική θέαση της ίδιας πραγματικότητας που βιώνουν, το διαφορετικό χρονικό και τοπικό πλαίσιο του ρεπορτάζ που δείχνει ένα διαχρονικό και διατοπικό δράμα που αφορά τα δρώντα πρόσωπα και τις αξίες που

αντιπροσωπεύουν, δηλαδή μέσα «από το σύστημα ιδεών και αξιών που υπονοούνται στο κείμενο» (Todorov, 1980, σελ. 182). Μέσα από τη δομή της διπλής αφήγησης και την απόδοση των γεγονότων και των προσώπων, το κόμικς αποκτά μια ιδεολογική λειτουργία.

Η ανάλυση του κόμικς θα εστιάσει στον προσδιορισμό των τεχνικών που χρησιμοποιεί για να δώσει τις αξίες και να υπαινιχθεί ιδεολογικές θέσεις και στους τρόπους μέσα από τους οποίους εγκαθιστά μία ιεραρχία ανάμεσα στα στοιχεία που θέλει να τονίσει και να μεταβιβάσει στους αναγνώστες του.

### Αξιακός και ιδεολογικός καμβάς

Πρώτα απ' όλα, στο *La Fissure*, η αφήγηση γίνεται, όπως ήδη αναφέραμε, πρωτοπρόσωπα από τον ρεπόρτερ, άρα από ένα δρων πρόσωπο, εμπλεκόμενο στα αφηγούμενα και επιρρεπές στην αξιολόγησή του από τον/την αναγνώστη/τρια. Η αφηγηματική αυτή φωνή είναι η πηγή των γεγονότων που αφηγείται και μ' αυτό τον τρόπο αποβαίνει συνομιλητής του/της αναγνώστη/τριας μέσα από τα αφηγηματικά του ίχνη (Couturier, 1995, σελ. 132). Έτσι, ο/η αφηγητής/τρια-ρεπόρτερ γίνεται όχι μόνο πηγή, αλλά και ερμηνευτής της σημασίας των γεγονότων που αφηγείται, την οποία οφείλουμε να αποκομίσουμε μέσα από το συμβόλαιο ανάγνωσης (Suleiman, 1983, σελ. 87, 90).

Άλλωστε, το ιδεολογικό αποτέλεσμα αναδεικνύεται στον τρόπο που ένα έργο προγραμματίζει την ανάγνωσή του, δίνοντας ενδείξεις για τον τρόπο που επιθυμεί να διαβαστεί, προγραμματίζοντας έτσι τη σχέση του/της αναγνώστη/τριας μ' αυτό. Στις ενδείξεις μπορούμε να αναφέρουμε τα περικειμενικά στοιχεία (τίτλος, εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, προμετωπίδα) που προσανατολίζουν την ανάγνωση. Ο τίτλος, *La Fissure* [Η Ρωγμή], υπαινίσσεται την πολύπλευρη κρίση της Ευρώπης που αδυνατίζει τις αρχικές ευρωπαϊκές αξίες της ενότητας, της αλληλεγγύης, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του ασύλου. Η ρωγμή συνεχώς μεγαλώνει και θέτει σε κίνδυνο τα ίδια τα θεμέλια της ενωμένης Ευρώπης. Η φωτογραφία του εξωφύλλου δείχνει το δράμα των προσφύγων, και κυρίως των παιδιών που επιχειρούν ένα ταξίδι, όχι για την περιπέτεια, αλλά για την επιβίωση, που πολλές φορές καταλήγει στον θάνατο. Το οπισθόφυλλο αναφέρεται συνοπτικά στα ρεπορτάζ των δύο δημιουργών στα σύνορα, που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια τριών χρόνων. Η προμετωπίδα αποτελείται από δύο αποσπάσματα, το ένα του Stefan Zweig, *Le Monde d'hier* (1941)<sup>3</sup>, και το άλλο του Πολωνού μετρ του ρεπορτάζ R. Kapuscinski από το βιβλίο του *Imperium* (1993)<sup>4</sup> που, παρά τη χρονική απόσταση, μιλούν και τα δύο για τη βαρβαρότητα των πολέμων και των συνόρων, που προκάλεσαν στον κόσμο, τότε όπως και τώρα, θύματα, αίμα και πόνο.

Όσον αφορά στο ίδιο το κείμενο, ξεκινά με την ιστορία ίδρυσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης που οικοδομήθηκε σε αδελφικό πνεύμα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και της οποίας ο απώτερος στόχος ήταν η διατήρηση της ειρήνης, της κοινής κληρονο-

<sup>3</sup> Σ' αυτό το βιβλίο ο Στέφαν Τσβάιχ διαγράφει και αναπολεί την εξέλιξη της Ευρώπης από το 1895 έως το 1941 και τη μοίρα μιας γενιάς που αντιμετώπισε με βίαιο τρόπο την Ιστορία και τις καταστροφές της. Ως ειρηνιστής και υπέρμαχος της ενοποίησης της Ευρώπης, δείχνει την άνοδο του ναζισμού που σηματοδοτεί την ήττα της λογικής και την αυτοκτονία της Ευρώπης. Αυτοκτόνησε το 1942 απελπισμένος για το μέλλον της Ευρώπης και του πολιτισμού της.

<sup>4</sup> Ο Ρίσαρντ Καπισίνσκι (1932–2007) υπήρξε δημοσιογράφος και ο πρώτος ξένος ανταποκριτής της χώρας του και στο βιβλίο αυτό μιλά για τα ταξίδια του στη Σοβιετική Ένωση.

μιάς, της ευημερίας και η απάλειψη της σύγκρουσης. Αυτό υπονοεί και το απόσπασμα από την ομιλία του Τσόρτσιλ το 1946, το οποίο σηματοδοτεί την αρχή του κόμικς. Επίσης, εγγράφοντας το κείμενο στο είδος του ρεπορτάζ, αυτό παραπέμπει ευθέως σε μια πραγματικότητα που μπορεί να γίνει αντικείμενο παρατήρησης και μέσα και έξω από το κείμενο. Σ' αυτό συμβάλλουν η γραμμική σειρά των γεγονότων, τα αληθινά πρόσωπα, το γνωστό χωροχρονικό πλαίσιο. Όλες αυτές οι αναφορές ιχνογραφούν έναν ορίζοντα προσδοκιών που ωθούν τον/την αναγνώστη/στρια να διαβάσει το βιβλίο με μια συγκεκριμένη προοπτική. Ο/η αναγνώστης/στρια οδηγείται να κατανοήσει όχι μόνο τη στάση των εμπλεκόμενων προσώπων (υπεύθυνων και θυμάτων)<sup>5</sup> σ' αυτήν την κατάσταση του περάσματος των συνόρων, αλλά και τις αξίες και το μεταβιβαζόμενο μήνυμα που θα του/της επιτρέψει να τοποθετηθεί απέναντι στο γεγονός.

Το θέμα των συνόρων προσφέρεται σε ένα δημοσιογραφικό, αλλά και συγγραφικό ενδιαφέρον λόγω της επικαιρότητάς του, της σχέσης του με την πολιτική και της θέσης που καλεί να πάρουν ο/η δημοσιογράφος-συγγραφέας, αλλά και ο/η αναγνώστης/στρια για τη μοίρα αυτών των ανθρώπων. Οι πολιτικές καταστολής, στρατιοκοποίησης, δημιουργίας συνοριακών φρακτών, προσπάθειας αποτροπής υπήρξαν αναποτελεσματικές, πολυέξοδες και ανίκανες να αποτρέψουν τις ροές των μεταναστών, αντίθετα προκάλεσαν και προκαλούν δυστυχίες και απώλειες ζωής. Η διάβαση των συνόρων είναι το κέντρο μιας σύγκρουσης αξιών που εγγράφεται στην ηθική του δικαιώματος, ανάμεσα σε εξουσία και αλληλεγγύη, ευθύνη και φιλοξενία. Αποκαλύπτει την κρίση αλληλεγγύης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και εμπιστοσύνης των κρατών-μελών απέναντι σε μια Ευρώπη αποδυναμωμένη από μια σύγκρουση αξιών, μετατρέποντας τα θαλάσσια και από ξηράς σύνορά της σε πελώρια νεκροταφεία.

Ο αρχικός τόνος πάνω στο πλαίσιο της ιστορίας της ίδρυσης της Ενωμένης Ευρώπης και των αξιών της τοποθετεί ιδεολογικά το κείμενο και τις αξίες που το συγκροτούν. Η αφήγηση του κόμικς προτείνει σκηνές προσφυγιάς που τρέφουν την ιδεολογική σκέψη και την κοινωνική στάση. Οι διαφορετικοί τόποι (διαφορετικά σύνορα, στρατόπεδα κράτησης, εξωτερικοί χώροι όπως τα δάση, κλπ.) παραπέμπουν μετωπικά στα πρόσωπα αποκαλύπτοντας το γεγονός της προσφυγιάς που βιώνουν, τις οριακές καταστάσεις τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν: το καθεστώς παρανομίας, την εκμετάλλευση στη δουλειά, τον αποκλεισμό, τη δυσκολία επικοινωνίας, την απουσία της εστίας, τη διάρρηξη των κοινωνικών δεσμών. Τα πρόσωπα των προσφύγων δίνονται μέσα από την ατομική τους μοίρα (σελ. 25), όσο και μέσα από τον ανθρωπισμό που τους οφείλεται λόγω αυτής της μοίρας (σελ. 82, 105, 159).

Το αξιολογικό σύστημα που θέλει να περάσει το κόμικς αποδίδεται επίσης μέσα από ένα σύστημα αντιθέσεων, όπως για παράδειγμα το στρατόπεδο των προσφύγων δίπλα από ένα γήπεδο γκολφ όπου παίζουν κάποιοι γηγενείς αμέριμνοι για το διπλανό δράμα (σελ. 22). Επίσης, αποδίδεται η διαφορά στην οπτική γωνία και στα λόγια των συνοριοφυλάκων και των αρχών από τη μια (σελ. 27), και των προσφύγων και των μεταναστών/στριών από την άλλη (σελ. 30). Άλλωστε, ο τρόπος που εκφράζεται ένα πρόσωπο πληροφορεί για τη σχέση του με τους άλλους και παραπέμπει στις αξίες του. Επίσης, ο λόγος χωρίζει τα πρόσωπα που γνωρίζουν τη γλώσσα και αυτά που δεν τη

<sup>5</sup> «Γιατί τα εμπλεκόμενα πρόσωπα επιβεβαιώνουν το σύστημα των αξιών τους μέσα από τις σχέσεις που συστήνουν με τον κόσμο και τους άλλους» (V. Jouve, 1992, σελ. 102).

γνωρίζουν, στα οποία και δημιουργεί επιπλέον προβλήματα στην επιβίωση, την επικοινωνία και την αποδοχή στη χώρα υποδοχής (σελ. 21). Ένας άλλος τρόπος να αναδείξουν την αξία ή την απαξία είναι η εργασία που αποδίδει τη σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο, τη σχέση του ατόμου και της ομάδας μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Η εργασία άλλοτε είναι επιθυμητή και εξυψώνει (σελ. 64) και άλλοτε είναι επιβαλλόμενη, αλλοτριωτική και ταπεινώνει (σελ. 65).

Ο αφηγητής περνά επίσης αξίες παίζοντας με το συναισθηματικό φορτίο του βλέμματος. Το βλέμμα αποκαλύπτει τη σχέση του προσώπου με τον κόσμο που τον περιβάλλει. Στο παρόν κόμικς ο αφηγητής και ο φωτογράφος εστιάζουν στο βλέμμα μιας γυναίκας πρόσφυγα που «φέρει όλη την οδύνη του κόσμου» (σελ. 21) και στο βλέμμα των συνοριοφυλάκων (σελ. 20) που είναι αυτάρεσκο και δηλώνει τη δύναμη του ισχυρού πάνω στον ανίσχυρο. Τα αντιθετικά αυτά βλέμματα στη διασταύρωση του συγκινησιακού και του κοινωνικού, προκαλούν σοκ στον/στη θεατή-αναγνώστη/στρια, φέροντάς τον/την άμεσα αντιμέτωπο/η με την αλήθεια.

Στα κόμικς, κάθε διπλή σελίδα προσφέρεται άμεσα στο βλέμμα πριν αποκρυπτογραφηθεί βινιέτα-βινιέτα. Γι' αυτό και η σύνθεση της σελίδας διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στην αφήγηση, γιατί κάθε στοιχείο στρέφει τη ματιά του/της αναγνώστη/στριας στις πτυχές του έργου τις οποίες ο δημιουργός θεωρεί σημαντικές. Επιπλέον, ένα ισχυρό εργαλείο για το μέσο των κόμικς είναι η αλλαγή της σελίδας. Σε αντίθεση με τις λεκτικές αφηγήσεις, όπου η πρόταση στο τέλος της σελίδας μεταπηδά με τυχαίο τρόπο στην επόμενη, στα κόμικς η τελευταία εικόνα της δεξιάς σελίδας δεν είναι ποτέ τυχαία. Ο/η δημιουργός την επιλέγει με τέτοιο τρόπο, ώστε να κρατά το ενδιαφέρον του/της αναγνώστη/στριας και να τον/τη θέσει σε κατάσταση προσμονής. Είναι ένα παιχνίδι ισορροπίας στο οποίο δίνονται τόσες πληροφορίες, ώστε να κεντρίσουν την περιέργεια του/της αναγνώστη/στριας για να προχωρήσει στην επόμενη σελίδα και να φτάσει σε μια ικανοποιητική αποκάλυψη. Κάποιες φορές, στο *La Fissure*, το παιχνίδι αυτό παίζεται με μια μοναδική εικόνα που κατακλύζει ένα ολόκληρο δισέλιδο. Έτσι, δημιουργούνται αφηγηματικές παύσεις, οι οποίες αφήνουν χρόνο στον/στην αναγνώστη/στρια να συλλογιστεί, να κατανοήσει αυτά που μόλις έχει διαβάσει, να τα αποδεχθεί ή να αντιδράσει και να συνεχίσει την ανάγνωση, γυρίζοντας σελίδα. Συνήθως τα δισέλιδα αυτά τοποθετούνται στο τέλος κάθε νοητής ενότητας του κόμικς, το οποίο συμπιέπει με το τέλος κάθε ταξιδιού του φωτογράφου και του ρεπόρτερ.<sup>6</sup>

Όλες αυτές οι αφηγηματικές παύσεις περιέχουν στοιχεία θάλασσας, συρματοπλεγμάτων και παγωμένων εκτάσεων: ο ορίζοντας των προσφύγων είναι πάντα με εμπόδια. Πιο αναλυτικά, το πρώτο δισέλιδο δείχνει την εικόνα μιας ήρεμης αλλά σκοτεινής θάλασσας και ενός βαρύ ουρανού, με μια απλή λεζάντα, που έχει τη μορφή περίληψης αυτού που πρέπει να θυμόμαστε, αυτού που δεν πρέπει να ξεχνάμε: «Τον Οκτώβριο του 2013, ένα ναυάγιο μετρά 366 πνιγμένους κοντά στα παράλια της Λαμπεντούζα» (σελ. 14–15). Η θάλασσα παρέχει εικόνες εξαιρετικής ομορφιάς, αλλά και σκηνές υπόκωφου μεγάλου δράματος. Είναι η αφηγηματική παύση που έρχεται μετά από το εισαγωγικό μέρος της ιστορίας, στο οποίο τίθεται ο προβληματισμός των δημιουρ-

<sup>6</sup> Οι νοητές αυτές ενότητες μπορούν να χωριστούν ως εξής: Εισαγωγή (σελ. 14–15), Μελίγια (σελ. 30–31), Μεσόγειος-Επιχείρηση *Mare Nostrum* (σελ. 76–77), Σικελία-Επιχείρηση *Mare Nostrum* (σελ. 88–89), Λευκορωσία-κέντρο υποδοχής (σελ. 142–143), Εσθονία-παγωμένα σύνορα (σελ. 152–153), Φιλανδία-τέλος του κόμικς (σελ. 166–167).



γών για το πού πηγαίνει η Ευρώπη και για τα πρώτα δείγματα της μεταναστευτικής κρίσης. Το δισέλιδο αυτό δείχνει την ηρεμία της θάλασσας πριν από την μεταναστευτική καταιγίδα που θα ακολουθήσει και ο/η αναγνώστης/στρια κρατά την αναπνοή του/της. Αυτή η φωτεινή τρύπα του ορίζοντα σε σχέση με τη σκοτεινή θάλασσα παρουσιάζεται ως εμβληματική της παρουσίας του υπερπραγματικού στην καρδιά του πραγματικού.

Το δεύτερο δισέλιδο (σελ. 30–31) τοποθετείται στην Μελίγια, μια παράλια πόλη στη βόρεια ακτή της Αφρικής, η οποία αποτελεί έδαφος της Ισπανίας. Μετά την καταγραφή μαρτυριών από τη ζωή των μεταναστών της Μελίγιας, το δισέλιδο δείχνει σε πρώτο πλάνο άθλιες και σκισμένες σκηνές στις οποίες βρίσκουν καταφύγιο οι μετανάστες, ενώ στο φόντο απλώνεται η πόλη που τελειώνει στη θάλασσα. Μια σκιά αγναντεύει. Δηλώνει την αντίθεση μεταξύ της ελεύθερης κίνησης των πολιτών στην Μελίγια και των μεταναστών, οι οποίοι, χωρίς χαρτιά, δουλειά, φαγητό κ.λπ., παραμένουν για χρόνια καθηλωμένοι στο δάσος, ενώ, στο βάθος, η θάλασσα είναι η ελπίδα τους. Η σύνθεση της εικόνας και της προοπτικής έρχεται να τονίσει στον/την αναγνώστη/στρια την αποφασιστικότητα των μεταναστών «Τίποτα δεν μας σταματά» (σελ. 30).

Επιπλέον, το δισέλιδο επιτρέπει στην εικόνα να αναπτυχθεί κατά μήκος, ιδιαίτερα αποτελεσματικό όταν πρόκειται για ιστορίες ταξιδιών. Η διάταξη αυτή λειτουργεί κατάλληλα για να απεικονιστεί η περιπλάνηση των μεταναστών/στριών που διανύουν μεγάλες αποστάσεις. Όταν, δε, στο επίμηκες σχήμα του δισελίδου τοποθετείται ένα μικρό σε μέγεθος αντικείμενο, τότε τονίζεται η απομόνωση και η εγκατάλειψη. Είναι η περίπτωση μιας βάρκας με μετανάστες/στρίες, η οποία φαίνεται σαν μια μικρή κουκίδα στην απεραντοσύνη της θάλασσας (σελ. 76–77).

Ο τρόπος με τον οποίο φωτογράφος και ρεπόρτερ δομούν τη σελίδα δημιουργεί ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα που εξυπηρετεί τον σκοπό για τον οποίο κατασκεύασαν το κόμικς. Μεγάλα λευκά διαστήματα διαχωρίζουν τις βινιέτες μεταξύ τους οι οποίες είναι τακτοποιημένες με αυστηρό τρόπο πάνω στο δισέλιδο, σαν ένα φωτογραφικό άλμπουμ. Επιπλέον, η δομή της σελίδας τραβά την προσοχή του/της αναγνώστη/στριας, ενώ συχνά τονίζει δραματικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, βινιέτες απεικονίζουν αντικείμενα μεταναστών/στριών ενός ιδιότυπου μουσείου στην Λαμπεντούζα (σελ. 56–57). Αυτή η κατάτμηση της σελίδας κάνει τα εικονιζόμενα να φαίνονται απομονωμένα το ένα από το άλλο, και εντείνουν την αίσθηση ότι βλέπουμε μια παράταξη αντικειμένων στη βιτρίνα ενός μουσείου. Κάθε εικόνα αποκτά τότε ιδιαίτερη σημασία και αντίκτυπο στον θεατή και αποπνέει ιδιαίτερη συναισθηματική αξία. Δίνεται η εντύπωση ενός βλέμματος που περιφέρεται αργά και προσπαθεί να συλλάβει με φωτογραφική λήψη τι υπάρχει γύρω, τι έχει συμβεί. Ψελλίζει ιστορίες ανθρώπων που χάθηκαν και αναγκάζει τον/την αναγνώστη/στρια να συλλογιστεί. Η αλληγορία είναι εμφανής. Απαραίτητα αντικείμενα που πάρθηκαν πριν από το μεγάλο ταξίδι<sup>7</sup>, που στη συνέχεια ξεβράστηκαν στη θάλασσα όταν αποχωρίστηκαν βίαια από τους κατόχους τους. Η φωτογραφική κάμερα ζουμάρει τα αντικείμενα σε γκρο πλαν, εφέ που προσδίδει συναισθηματικές αποχρώσεις στα αντικείμενα, ενώ η παράθεσή τους σε δύο δισέλιδα δίνει στον/στην αναγνώστη/στρια το γενικότερο πλαίσιο και μια μεγαλύτερη προοπτική, ανάγοντας το ατομικό σε συλλογικό. Η αλληλοδιαδοχή εικόνων, που απεικονίζουν

<sup>7</sup> Αγκίστρια και κουβάς (για φαγητό και νερό), κουλούρα, βίβλος, φάρμακα, διαβατήριο, μπουκάλια νερού, παιδικές πιπίλες, ένα καθρεφτάκι και οδοντόβουρτσες.



διαφορετικά αντικείμενα, χτίζει σιγά-σιγά, εικόνα με την εικόνα, μια συναισθηματική κατάσταση που φτάνει στην κορύφωσή της, όταν αυτές γίνονται μέρος ενός γενικό-τερου συνόλου, στα ράφια του μουσείου και επιτρέπει στον αφηγητή-φωτογράφο να αποδώσει αυτό το οδυνηρό πραγματικό ως θέαση του μεταναστευτικού προβλήματος.

Οι αξίες<sup>8</sup> που συντάσσουν αυτό το οδυνηρό πραγματικό συγκροτούν και τον ιδεολογικό καμβά του παρόντος κόμικς. Η αρχή του ρεπορτάζ «στα σημεία των πιο καυτών συνόρων όπου υπάρχουν φράχτες σαν φυλακές και αστυνομικοί» (σελ. 17) εκθέτει τις προθέσεις των δημοσιογράφων και προγραμματίζει τη σχέση του/της αναγνώστη/στριας μ' αυτό. Επίσης, οι διάσπαρτες ιστορικές αναφορές έχουν ως λειτουργία να αποκομίσουμε ένα συμπέρασμα, αλλά και μια ηθική ως σύστημα ιδεολογικό στηριζόμενο στο βλέπειν, πράττειν και λέγειν. Ο τρόπος με τον οποίο συναρμολογούν τις εικόνες-φωτογραφίες, τα πρόσωπα και τις οπτικές γωνίες, αλλά και τα κενά, οι σιωπές των βουβών φωτογραφιών, προγραμματίζουν την ιδεολογική πρόσληψη, σχηματίζοντας το «κοινωνικό ασυνείδητο του κειμένου». Οι φωτογραφίες και το μοντάζ τους δίνουν μια επίφαση κινηματογραφικής στην αφήγηση: άλλοτε δημιουργώντας αναμονές, άλλοτε προσφέροντας μια αλλαγή στην οπτική γωνία και άλλοτε επιτρέποντας στον/την αναγνώστη/στρια να πάρει μια ανάσα. Έτσι, η αφήγηση δημιουργεί ένταση στον/την αναγνώστη/στρια, μεγιστοποιώντας το συγκινησιακό στοιχείο, ως αποτελεσματική τεχνική για να περάσει το ηθικό διακύβευμα, δηλαδή η ηθική ως αρχή «ενός σεβασμού του Άλλου ξεπερνώντας τα πολιτικά συμφέροντα» (Rancière, 2018, σελ. 202).

Η ευθραυστότητα του πρόσφυγα και το στάτους του ως αθώου θύματος διευκολύνει την ενσυναίσθηση του/της αναγνώστη/στριας και επιτρέπει την εύκολη μετάβαση από το συγκινησιακό επίπεδο στο ιδεολογικό. Όσο τα πρόσωπα των μεταναστών/στριών δίνονται με ατομικά χαρακτηριστικά, τόσο ο/η αναγνώστης/στρια αισθάνεται να ενδιαφέρεται γι' αυτό που τους/τις συμβαίνει, «δημιουργώντας την ψευδαίσθηση μιας αυθεντικής σχέσης» (Joune, 1992, σελ. 135). Η έκφραση και τα σχόλια των ιδίων των μεταναστών/στριών προσδίδουν ένα ανθρώπινο βάθος και μια τραγικότητα, αφού τα πρόσωπα αυτά είναι έρμαια της μοίρας τους. Επίσης, η εστίαση στα παιδιά-πρόσφυγες και στην οδύνη που περνούν, προσφέρει ένα προνομιούχο δεσμό με το συγκινησιακό στοιχείο, διότι πρόκειται για αθώα θύματα που συγκεντρώνουν τη συμπάθεια όλων. Άλλωστε, «η ευθραυστότητα του προσώπου οδηγεί στην ένταξη του/της αναγνώστη/στριας στο σύνολο του κειμενικού συστήματος» (Joune, 1992, σελ. 212). Επιπροσθέτως, μέσα από τις φωτογραφίες, τις πληροφορίες και τις περιγραφές, το δυστοπικό παρόν των προσφύγων δημιουργεί αίσθημα δυσφορίας, προκαλώντας το θυμικό του/της αναγνώστη/στριας, συνεισφέροντας κι αυτό στο ιδεολογικό αποτέλεσμα. Έτσι, η ιδεολογία του παρόντος κόμικς αναδεικνύεται ως βλέμμα πάνω στην κατάσταση των ευρωπαϊκών συνόρων, κινητοποιώντας τόσο το συναίσθημα, όσο και τη λογική του/της αναγνώστη/στριας.

Το κόμικς τελειώνει με μια φωτογραφική πόζα μιας οικογένειας Αφγανών και ενός ζευγαριού από το Καμερούν, οι οποίοι, ζωωμένοι μέσα στα μπουφάν τους από το κρύο και το χιόνι, φωτογραφίζονται στα σύνορα του φιλανδικού εδάφους, το οποίο μόλις έχουν πατήσει (σελ. 166–167). Κοιτούν στα μάτια τον φακό, αλλά και τον/την αναγνώστη/στρια, εκφράζοντας, έτσι, ένα αίτημα. Βρίσκονται πλέον στην Ευρώπη και

<sup>8</sup> Βλ. για τις αξίες από το βλέμμα, την εργασία και τον λόγο στο Hamon, 1984, σελ. 105–108 και στο Joune, 2001, σελ. 19–24.

ένα νέο ταξίδι ξεκινά γι αυτούς. Η δομική απόσταση της αρχής και του τέλους του έργου υποδηλώνει την απόσταση ανάμεσα στο όραμα του Τσόρτσιλ και της σημερινής κατάστασης, και λειτουργεί ως περίληψη της ιδεολογικής θέσης των δύο δημιουργών:

[...] ποζάρουν μπροστά στα σύνορα. Και τα πρόσωπά τους, τα ρούχα τους, οι βαλίτσες τους, το χιόνι γύρω τους μιλάνε από μόνα τους. Είναι σαν να κοιτάς τον εαυτό σου στον καθρέφτη. Όταν τους παρατηρούμε, βλέπουμε τον κόσμο μας [...]. Τα τείχη που ορθώνονται μεταξύ των χωρών. Η άνοδος των εθνικισμών. Και μια στρατικοποιημένη γλώσσα. Πολεμοχαρής. Που ξεσηκώνει. Φωνές που μιλούν για Τρίτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Ορισμένες μάλιστα ισχυρίζονται ότι έχει ήδη ξεκινήσει. (σελ. 166–167).

Το τέλος, που τοποθετείται στο πιο παγωμένο σύνορο της Ευρώπης, προσδίδει τη σημασία του στο σύνολο της αφήγησης και έχει συμβολικό και συμπεριληπτικό χαρακτήρα. Αυτό ακριβώς αποδίδει και η φωτογραφία του Carlos Spottorno με τις ρωγμές που σχηματίζει ο πάγος στο παγωμένο τοπίο της Βαλτικής θάλασσας και αποτελούν μεταφορά για τις ρωγμές της Ευρώπης (σελ. 157).

Ξαφνικά ο Carlos μου λέει: «Κοίτα τον πάγο». Κοιτάω και η μεταφορά με ξαφνιάζει. Σημειώνω στο σημειωματάριο μου: «Ο Carlos φωτογραφίζει τις ρωγμές της Βαλτικής θάλασσας και αναζητά εκεί τις ρωγμές της Ευρώπης. Ο πάγος, αλλόκοτα ραγισμένος, μικρά λευκά κομμάτια που παρασύρονται».

## Επίλογος

Οι δύο δημοσιογράφοι-δημιουργοί του κόμικς δεν προτείνουν λύσεις, γιατί αυτό θα προϋπέθετε μια πολιτική στράτευση που δεν την βλέπουμε και λόγω της πολιτικής της εφημερίδας στην οποία δουλεύουν, αλλά και λόγω πολλών θέσεων που εμφιλοχωρούν ανάμεσα στα σχόλια που κάνουν και απηχούν, εν πολλοίς, την κυρίαρχη δυτική πολιτική. Παρ' όλ' αυτά, κάθε έργο φέρει εντός του μια συγκεκριμένη θέαση που κάνει κάθε προσπάθεια αποστασιοποίησης αδύνατη. Η θέση του εγγράφεται πάντα στον χρόνο και στον τόπο γραφής του, όσο και στο διαχρονικό του αποτύπωμα. Ο ρεαλιστικός τρόπος απόδοσης του ντοκιμαντέρ θέτει τον/την αναγνώστη/στρια απέναντι στην αδικία της κατάστασης την οποία υφίστανται οι πρόσφυγες. Κάνει τον λόγο και την εικόνα πράξη και δράση, δίνοντας με το πληροφοριακό υλικό τη δυνατότητα στον/στην αναγνώστη/στρια να σκεφτεί και να αποκομίσει μιαν αντίληψη που θα τον/την κάνει να πάρει μια δική του/της συγκεκριμένη θέση, πέρα από τους ιδεολογικούς και πολιτικούς περιορισμούς του δημοσιογραφικού δίδυμου. Μέσα από αυτή την προοπτική το παρόν έργο επιδρά στην κοινωνική σφαίρα, τροφοδοτώντας με σκέψη την κοινωνία.

## Πηγή

Spottorno, C. & Abril, G. (2017). La Fissure. Gallimard.

## Βιβλιογραφία

- Bernière, V. (2002). La bande dessinée de reportage. *neuvième art 2.0, Janvier*.  
<http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article116>.
- Couturier, M. (1995). *La figure de l'auteur*. Seuil/poétique.
- Duchet, Cl. et al. (1979). *Sociocritique*. Nathan.
- Gervais, B. (1990). *Récits et actions*. Le Préambule.
- Hamon, Ph. (1984). *Texte et idéologie*. Quadrige/PUF.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. PUF/écriture.
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. PUF/écriture.
- Koçak, K. (2017). Comics journalism: towards a definition. *International journal of humanities and cultural studies*, 4(3), 173–199.
- Marion, Ph. (1993). *Traces en cases. Travail graphique, figuration narrative et participation du lecteur*. Academia.
- Rancière, J. (2018). *Au bord du politique*. Gallimard/folio essais.
- Sartre, J.P. (1984). *Qu'est-ce que la littérature?* Gallimard/idées.
- Suleiman, S. (1983). *Le roman à thèse*. PUF.
- Todorov, T. (1980). La lecture comme construction. Στο *Poétique de la prose (choix) suivi de nouvelles recherches sur le récit*. (σελ. 175–188). Seuil.



# Λογοτεχνία και πολιτική πράξη: Η περίπτωση του Κούρδου πρόσφυγα Behrouz Boochani

Έλενα Αναστασάκη

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Το *No Friend but the Mountains* (Κανένας φίλος πέρα από τα βουνά) του Κούρδου πρόσφυγα Behrouz Boochani –γραμμένο στα κρυφά σε λαθραίο smartphone μέσω της εφαρμογής WhatsApp μέσα από το offshore στρατόπεδο κράτησης αιτούντων άσυλο της Αυστραλίας στο νησί Manus της Νέας Γουινέας– κερδίζει το 2019 το Victorian Prize for Literature, το National Biography Award και το Victorian Premier's Prize for Nonfiction. Η πολλαπλή αυτή διάκριση –ως λογοτεχνικό έργο, ως βιογραφία και ως δοκίμιο– είναι ενδεικτική της δυσκολίας να κατατάξουμε το έργο αυτό σε ένα είδος. Ο συγγραφέας το αποκαλεί μυθιστόρημα, ενώ αφηγείται τη δική του εμπειρία. Τονίζει, ωστόσο, ότι σημασία δεν έχει η προσωπική του ιστορία, αλλά η καταγγελία, μέσω αυτής, της πολιτικής της Αυστραλίας να κρατά έγκλειστους επ' αόριστον τους πρόσφυγες που φτάνουν μέσω θαλάσσης –πολιτική που ο Boochani θεωρεί ότι απορρέει από την αποικιοκρατία. Αν και δημοσιογράφος, συνειδητοποιεί σύντομα ότι η δημοσιογραφική γλώσσα δεν αρκεί για να εκφράσει και να μεταφέρει την έκταση της φρίκης που βιώνει. Στο έργο του συνδυάζει τον πεζό λόγο με την ποίηση και την πολιτική θεωρία για να παρουσιάσει, αλλά και να εξηγήσει, τη δημιουργία αυτής της ιδιαίτερης φυλακής που είναι τα στρατόπεδα προσφύγων. Στην ανακοίνωση αυτή διερευνάται πώς η λογοτεχνική έκφραση και ιδιαίτερα η ποίηση λειτουργούν συγχρόνως ως ενισχυτικά της φωνής του και ως μέσον μετατροπής της αφήγησης από προσωπική ιστορία σε πολιτική πράξη.



## Λέξεις-κλειδιά:

Behrouz Boochani, αφηγήσεις προσφύγων, πολιτικές για το προσφυγικό, λογοτεχνία και πολιτική, μαρτυρίες στρατοπέδων

Το *No Friends But the Mountains* (Κανένας φίλος πέρα από τα βουνά)<sup>1</sup> του Κούρδου πρόσφυγα από το Ιράν Behrouz Boochani γράφτηκε στα κρυφά, σε λαθραίο smartphone μέσω της εφαρμογής WhatsApp, στο παράκτιο στρατόπεδο κράτησης αιτούντων άσυλο της Αυστραλίας, στο νησί Μάνους της Νέας Γουινέας. Η μετάφραση από τον Ιρανο-αυστραλό φιλόσοφο Omid Tofighian γίνεται παράλληλα με τη γραφή και με τη συμμετοχή του ίδιου του συγγραφέα και ανθρώπων που τον στηρίζουν. Το 2019 το βιβλίο κερδίζει το Αυστραλιανό Victorian Prize for Literature, το National Biography Award αλλά και το Victorian Premier's Prize for Nonfiction. Ο Boochani χαρακτήρισε το πρώτο

<sup>1</sup> Πρόκειται για την απόδοση στα Αγγλικά κουρδικής παροιμίας.

βραβείο νίκη της λογοτεχνίας και της ανθρωπιάς, αλλά και «πολιτική δήλωση της λογοτεχνικής και καλλιτεχνικής κοινότητας της Αυστραλίας» (Zable, 2019). Η πολλαπλή διάκριση είναι ενδεικτική της δυσκολίας να κατατάξουμε το κείμενο αυτό σε ένα είδος. Ο ίδιος το αποκαλεί μυθιστόρημα, ενώ αφηγείται τη μεταναστευτική του εμπειρία, τονίζοντας, ωστόσο, ότι σημασία δεν έχει η προσωπική του ιστορία, αλλά η καταγγελία, μέσω αυτής, της μεταναστευτικής πολιτικής της Αυστραλίας –πολιτική που ο Boochani θεωρεί ότι απορρέει από την αποικιοκρατία. Αν και δημοσιογράφος, συνειδητοποιεί σύντομα ότι η δημοσιογραφική γλώσσα δεν είναι κατάλληλη για να εκφράσει και να μεταφέρει την έκταση της φρίκης. Στο έργο του συνδυάζει τον πεζό λόγο με την ποίηση και την πολιτική θεωρία για να παρουσιάσει, αλλά και να εξηγήσει, τη δημιουργία αυτής της ιδιαίτερης φυλακής. Ο Boochani έμεινε έγκλειστος στο παράκτιο στρατόπεδο μεταναστών που εγκατέστησε η Αυστραλιανή κυβέρνηση στο νησί Μάνους (επικράτεια Παπούα Νέας Γουινέας) συνολικά έξι χρόνια. Στην ανακοίνωση αυτή διερευνάται πώς η λογοτεχνία ως κειμενικό είδος και η ποίηση ως προσωπική έκφραση λειτουργούν συγχρόνως ως ενισχυτικά της φωνής του και ως μέσο μετατροπής της αφήγησης από προσωπική ιστορία σε πολιτική πράξη.

Όπως αναφέρει ο μεταφραστής του, το βιβλίο είναι μια απόπειρα συνδυασμού ειδών που τα συγχωνεύει την ίδια στιγμή που τα αποδομεί –το αποκαλεί μάλιστα «αντι-είδος» (Boochani, 2018, σελ. 532–533). Εδώ, το όνειρο συναγωνίζεται την πραγματικότητα, το επικό και το μυθικό συνυπάρχουν με το πολιτικό σχόλιο και την ποίηση, με τη φρίκη, ενίοτε ακόμη και με το χιούμορ. Ο συγγραφέας αντλεί από την κουρδική παράδοση και τη συλλογική μνήμη, από την περσική λογοτεχνία, από θρύλους, φυσικά σύμβολα, τελετουργίες και τυπικά. Οι διπλοί τίτλοι των κεφαλαίων δίνουν τον τόνο για ανάγνωση σε δύο επίπεδα και υποβάλλουν στο κείμενο τον χαρακτήρα μιας σύγχρονης αλληγορίας. Μέσα από τη λογοτεχνική αφήγηση, ο συγγραφέας χτίζει μια φιλοσοφική θεωρία, η οποία είναι αναπόσπαστη από την προσωπική εμπειρία του εγκλεισμού. Για να μπορέσουμε να προσλάβουμε όλες τις πτυχές του έργου, μας προτείνονται, μέσω του μεταφραστή, κάποιες έννοιες ως φίλτρα ανάγνωσης. Αυτές είναι η έννοια της ανάκλησης, του αυτοπροσδιορισμού, της κηδεμονίας, της απο-αποικιοποίησης, της διαθεματικής και της διεθνικής ρητορικής, καθώς και η έννοια των νέων γνώσεων (Boochani, 2018, σελ. 366–367).

Ο συγγραφέας στηρίζεται στη δημιουργική χρήση του ονείρου ως μέσου για να επαναφανταστεί το φυσικό περιβάλλον όπου βρίσκεται, περιβάλλον που εμπερικλείει μια φρικτή αρχιτεκτονική, καθώς και τα φρικτά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα εντός της. Ο Tofighian αποκαλεί το υβριδικό αυτό είδος φρικτώδη σουρρεαλισμό [horrific surrealism] (Boochani, 2018, σελ. 366). Η πραγματικότητα παρουσιάζεται στο βιβλίο «ως μορφή ελεύθερης υποσυνείδητης εμπειρίας που απευθύνεται σε πολλαπλά άτομα συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού του» (σελ. 368).

Ως προς την τοποθέτηση του έργου στο λογοτεχνικό γίγνεσθαι, ο Tofighian απορρίπτει την ένταξή του στη λεγόμενη μεταναστευτική αφήγηση ή μαρτυρία, θεωρώντας ότι οι οπτικές ανάγνωσης που μπορούν να αναδείξουν την περίπλοκη δομή του έργου –αλλά και τον σκοπό του– είναι μάλλον πιο συγκεκριμένες –και συγχρόνως πιο διαπερατές– κατηγορίες, όπως η «λαθραία φιλοσοφική λογοτεχνία, οι αφηγήσεις φυλακισμένων, η φιλοσοφική μυθολογία, η Αυστραλιανή αντιφρονούσα γραφή, η Ιρανική πολιτική τέχνη, η οικουμενική λογοτεχνία, η αποαποικιακή γραφή, και η κουρδική λογοτεχνική παράδοση.» (σελ. 372).

Ο Boochani υποστηρίζει ότι η αυστραλιανή μεταναστευτική πολιτική στηρίζεται στην αποικιακή σκέψη και ότι δεν μπορούμε να την κατανοήσουμε, εάν δεν κατανοήσουμε πρώτα την ιστορία της αποικιοκρατίας σε αυτή τη χώρα. Πρόκειται για μία από τις εκφάνσεις ενός ευρύτερου ιδεολογικού συστήματος διακυβέρνησης στη Δύση, το οποίο αποκαλεί Κυριαρχικό Σύστημα [Kyriarchical System], δανειζόμενος τον όρο από τη φεμινιστική θεωρία. Τονίζει ότι το σύστημα αυτό, που στοχεύει στη διαφύλαξη των συνόρων, έχει τη δική του γλώσσα, η οποία αναπαράγεται από τα μέσα ενημέρωσης. Εκφράσεις όπως «αυστραλιανή συνοριακή δύναμη» ή «παράκτιο κέντρο επεξεργασίας» [offshore processing center] συγκαλύπτουν τα εγκλήματα κατά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων της αυστραλιανής κυβέρνησης. Στο δημοσιογραφικό του έργο, ο Boochani προσπαθεί να αποφύγει αυτή τη γλώσσα. Η λογοτεχνία είναι εκείνη που θα του προσφέρει ένα πεδίο γλωσσικής ελευθερίας μέσα από το οποίο θα μπορέσει να αντιταχθεί στο σύστημα αυτό. «Μέσω της λογοτεχνίας», λέει ο Boochani, «μπορώ να κάνω ό,τι θέλω. Δημιουργώ τον δικό μου λόγο και δεν υποκύπτω στη γλώσσα των δυνάμεων της καταπίεσης. Δημιουργώ τη δική μου γλώσσα για να αναλύσω κριτικά το φαινόμενο της φυλακής Μάνους.» (2018, σελ. 369). Ο Tofighian τονίζει ότι η χρήση της γλώσσας που ξεφεύγει από τον κυρίαρχο λόγο –λ.χ. το ότι αποκαλεί την προσφυγική δομή στο Μάνους «φυλακή»– είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη κριτικού λόγου και την έκφρασή του. Ο δικός του τρόπος να ονοματίζει τα πράγματα «έχει μια ιδιαίτερη αισθητική και ερμηνευτική λειτουργία στο βιβλίο.» (Boochani, 2018, σελ. 390).

Το στρατόπεδο-φυλακή στο νησί Μάνους αποτελεί για τον Boochani ένα σύγχρονο νεοαποικιακό πείραμα, και για να το αναλύσει επινοεί μαζί με τον μεταφραστή του τη θεωρία της φυλακής Μάνους. Ωστόσο, το στρατόπεδο είναι μονάχα ένα –οριοθετημένο και γι' αυτό πιο ορατό– παράδειγμα της λειτουργίας ενός συστήματος ελέγχου που επεκτείνεται σε ολόκληρη την αυστραλιανή κοινωνία. Με την περιγραφή της φυλακής αυτής ο Boochani τείνει έναν καθρέφτη στην ίδια την κοινωνία που την επινόησε. (Tofighian, 2020, σελ. 1144). Για να κατανοήσουμε το σύστημα κράτησης των αιτούντων άσυλο στο νησί Μάνους θα πρέπει να ανατρέξουμε στη φιλοσοφική θεώρηση του Φουκώ στο *Επιτήρηση και Τιμωρία* (1975), όπου η δυναμική που διέπει τη φυλακή εξηγείται με όρους ισχύος, γνώσης και σώματος. Ο Φουκώ καταδεικνύει πώς μέσα από την άσκηση δύναμης και εξουσίας του κράτους, η μετεξέλιξη της τιμωρίας από την εκτέλεση στον εγκλεισμό και την αυστηρή επιτήρηση έχει αντικαταστήσει το σωματικό βασανιστήριο με το ψυχολογικό. Ο Boochani μελετά το φαινόμενο αυτό μέσα από την εμπειρία του και συγκεντρώνει όλη την αποκτηθείσα γνώση του περί του συστήματος κάτω από τον όρο Κυριαρχικό Σύστημα. (Varghese, 2021) Το *No Friend but the Mountains* δεν συγκεντρώνει απλά την εμπειρία του εγκλεισμού, αλλά αποτελεί και «έκφραση του πώς γνωρίζει», μεταφέρει δηλαδή «έναν συγκεκριμένο τρόπο να γνωρίζει κανείς, μια κριτική θέση» που απορρέει από την εμπειρία αυτή (Pohlhaus, 2012, σελ. 720, 730–31).

Ο συγγραφέας καταγγέλλει τον αποικιακό χαρακτήρα της μεταναστευτικής πολιτικής που στηρίζεται σε μια ρητορική μίσους. Πριν την μετάβασή τους στο νησί Μάνους, οι κρατούμενοι πληροφορούνται για το αφιλόξενο τροπικό κλίμα (θανατηφόρες ασθένειες, δηλητηριώδη έντομα και ζώα) και για τους άγριους ντόπιους κανίβαλους. Αντιστοίχως, στους Μανουσιανούς οι μετανάστες παρουσιάζονται ως επικίνδυνοι τρομοκράτες. Ο Boochani τονίζει ακόμη τη διατάραξη του οικοσυστήματος του νησιού, κα-

θώς και την παντελή έλλειψη σεβασμού προς τον Μανουσιανό πολιτισμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα –για να γυρίσουμε ξανά στη χρήση της γλώσσας– η απομόνωση της φυλακής έχει ονομαστεί από τους Αυστραλούς *Chauka*, το όνομα ενδημικού πουλιού του νησιού και σύμβολο πολιτισμικής ταυτότητας των κατοίκων του.

Η έννοια της «Κυριαρχίας» είναι κεντρικής σημασίας στη φιλοσοφική σκέψη του συγγραφέα, ο οποίος ονοματίζοντας αυτό το σύστημα τού δίνει υπόσταση για να μπορέσει να το κάνει ορατό και να το καταπολεμήσει. Ο Boochani δημιουργεί «ένα διαπολιτισμικό και αποαποικιακό συμβολικό σύστημα που στηρίζεται σε μια πολυεπίπεδη θεωρητική και αισθητική βάση» (Tofighian, 2020, σελ. 1143). Στις «Σκέψεις του μεταφραστή» που συνοδεύουν το κείμενο στην έκδοσή του, ο Tofighian αναφέρει ότι η χρήση του φιλοσοφικού όρου της Κυριαρχίας που τονίζει τη συνέργεια μεθόδων καταπίεσης λειτουργεί ως δούρειος ίππος, καθώς, καταδεικνύοντας τον δεσμό της φυλακής μεταναστών με το αποικιακό παρελθόν της Αυστραλίας, καθιστά το πρόβλημα των ανθρώπων που δεν έφτασαν ποτέ σε αυστραλιανό έδαφος εθνικό πρόβλημα της αυστραλιανής κοινωνίας, του πολιτισμού και της πολιτικής της (Boochani, 2018, σελ. 370). Το βιβλίο επομένως φιλοδοξεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για προβληματισμό και αυτοκριτική του αυστραλιανού λαού που θα μπορούσε να οδηγήσει σε δράση.

Στην ανοιχτή επιστολή-μανιφέστο που απευθύνει στα μέσα, το καλοκαίρι του 2017, ο Boochani επιχειρεί ήδη τη χρήση της ποιητικότητας ως μέσου αφύπνισης και προσωπικής έκφρασης ενάντια στον τρόπο με τον οποίο ο Δυτικός κόσμος έχει κατασκευάσει την εικόνα του πρόσφυγα. Η επιστολή μεταφέρει τα επεισόδια που ακολούθησαν το κλείσιμο της φυλακής Μάνους, που, ωστόσο, στην πραγματικότητα απλώς επέκτεινε τα όρια της φυλακής στα γεωγραφικά όρια του νησιού. Η ειρηνική τους αντίσταση θα διαρκέσει τρεις εβδομάδες και από τη στάση τους θα αναδειχθεί μια νέα ταυτότητα:

*The refugees have been resisting with their very lives.  
Against the real politics of the day.  
With their very bodies.  
With peace as a way of being and as an expression.  
With a rejection of violence.  
With a kind of political poetics.  
With a particular style of poetic resistance.  
These features have become one with their existence.  
Refugees pushed back.  
Risking their lives and bodies.  
Just fragile humans risking everything.  
Risking everything that is beautiful.  
Risking the only things of value left to them.  
Risking what nature had bestowed upon them. (Boochani, 2022, σελ. 120).*

Οι εκφράσεις «πολιτική ποιητική» και «ποιητική αντίσταση» δεν είναι απλά σχήματα λόγου. Ο Boochani αντιλαμβάνεται την ποίηση ως σωματική έκφραση της «ανθρωπινότητας» η οποία, αναδεικνύοντας την ευαλωτότητα αλλά και το θάρρος των φυλακισμένων ως οικουμενικά χαρακτηριστικά, επανορθώνει τη χαμένη αξιοπρέπειά τους και καθιστά την αντίστασή τους μια ποιητική πράξη μέσω της οποίας διακυβεύεται



η ύπαρξή τους. Η ανταπόκριση θα είναι άμεση και δηλωτική της επιτυχίας του εγχειρήματος του Boochani. Η ακαδημαϊκός Anne Suma δημοσιεύει ένα άρθρο υπό τη μορφή απαντητικής επιστολής:

Διατάραξες τον σύγχρονο λόγο περί φιλανθρωπίας και τις νεοφιλελεύθερες βάσεις από τις οποίες εξαρτάται κατά μεγάλο μέρος, και κατάφερες αυτή την απορρύθμιση με αλλοιωμένους λόγους, καθώς η φωνή, η δράση σου και η χρήση σου της γλώσσας (ως επίμονα κοινωνικές) πραγματώνουν την υποκειμενικότητα και την ανθρωπιά σου. (2018, σελ. 519).

Και συνεχίζει αναρωτώμενη: «Γιατί τι είναι, εν τέλει, το ποιητικό, εάν όχι μια ανοικείωση (μια έκκληση για ηθική αμφισβήτηση) και μια φανταστική και συναισθηματική μεταμόρφωση της καθομιλουμένης;» (σελ. 522). Για να καταλήξει: «Μας μιλάς απευθείας σε ένα εναλλακτικό γλωσσικό ύφος, έτσι ώστε να μπορούμε να σταθούμε, να διαβάσουμε και να ακούσουμε προσεκτικά, και ίσως να μάθουμε να ανταποκρινόμαστε και να συσχετιστούμε μαζί σου με διαφορετικό τρόπο.» (σελ. 523). Ο Boochani βρίσκει, λοιπόν, τρόπους να ξεφύγει από τον κυρίαρχο λόγο για να εκφράσει μια προσωπική εμπειρία με όρους που να καθιστούν την έκφραση της εμπειρίας αυτής έναυσμα για αλλαγή.

Ο μεταφραστής του επισημαίνει ακόμη την επιλογή του συγγραφέα να γράψει το λογοτεχνικό του έργο στα Φαρσί –γλώσσα του Ιρανού καταπιεστέ για τον κουρδικό λαό–, καθώς και την ειρωνεία που έγκειται στο ότι ο ίδιος το μεταφράζει στα Αγγλικά, γλώσσα εκείνων που τον κρατούν έγκλειστο (σελ. 394). Ωστόσο, αυτές οι γλώσσες των εχθρών προσφέρουν μια κρίσιμη απόσταση που δίνει στον συγγραφέα τη δυνατότητα της συμβολικής, αλλά και πραγματικής, κυριαρχίας επί του οργάνου έκφρασης (αν όχι και επί) του αντιπάλου. Πρόκειται για μια γλώσσα συναισθηματικά φορτισμένη, που του επιτρέπει την απαραίτητη συναισθηματική απόσταση για να αυτοαναλυθεί, αλλά και να δει τον εαυτό του ως ξένο, θολώνοντας την οντολογική διαχωριστική γραμμή που τον χωρίζει από τον άλλο, είτε πρόκειται για τους συγκαταρούμενούς του, είτε για τον εχθρικό Άλλο. Παράλληλα, του επιτρέπει να διεισδύσει στο γλωσσικό ιδίωμα του άλλου, να το οικειοποιηθεί και να το μεταπλάσει εκ των έσω, να φτιάξει χώρο μέσα σε αυτό για τον ίδιο.

Το *No Friend but the Mountains* είναι διάσπαρτο με ποιητικά κομμάτια που κάποιες φορές διακρίνονται μόνο ως προς την τυπογραφία (με πλάγιους χαρακτήρες). Το βιβλίο ανοίγει με στίχους που ξετυλίζουν την καταγραφή μιας πραγματικότητας όλο και πιο απομακρυσμένης από την ομορφιά της ποίησης, όλο και πιο σωματοποιημένης, για να επανέλθει στην ποίηση στα πιο απίθανα σημεία της αφήγησης. Η ποίηση παρεισφύρει στην αφήγηση της φρίκης αναπάντεχα, αλλά διατηρώντας ένα οργανικό δέσιμο με την αφήγηση. Η αφηγηματική ροή δεν διαταράσσεται τόσο, όσο αναστέλλεται, καθώς εισβάλλει στο κείμενο ο ποιητικός χρόνος. Συχνά πρόκειται για σκέψεις πάνω σε ό,τι μόλις αναφέρθηκε, για θεωρητικοποίηση της εμπειρίας, σύμπτυξη της ουσίας εν είδει ποιητικού μετασχολισμού. Από τη μία πλευρά, λοιπόν, η ποίηση είναι ένας τρόπος για τον συγγραφέα να παράγει σκέψη –«η θεωρία είναι δραματικό είδος» (Boochani, 2018, σελ. 396)–, από την άλλη, ξεσκεπάζει το πώς η εμπειρία μετουσιώνεται σε ποίηση.

Εκκινώντας από την παρατήρηση του Jean-Patrice Courtois σχετικά με τη σχέση της αυτοβιογραφίας και της ποίησης –«για ποια έννοια του εαυτού (θεωρία του υποκειμένου), ποιόν *βίο* (θεωρία της εμπειρίας) και ποιο *γράφειν* (θεωρία της γλώσσας)» μιλάμε (2007, §2)–, μπορεί κανείς να αναρωτηθεί ποια είναι εδώ η θέση του αυτοβιο-

γραφικού στοιχείου. Ο Courtois μας εφιστά την προσοχή στο ότι «[ε]ν τέλει, το πρόβλημα του “βιογραφισμού” δεν αφορά τόσο την ταυτότητα ή την ταυτοποίηση του εγώ ή του εσύ, όσο τον τρόπο εισαγωγής και πρόσβασης στην λυρική εκφορά» (§3). Παρότι η «λυρική παράβαση» [transgression lyrique] διαταράσσει όλα τα έλλογα διαλογικά πεδία (αφήγηση, περιγραφή, συστηματικότητα, αναστοχασμό, επιχειρηματολογία) και είναι, επομένως, εγγενώς «εχθρική προς την αυτοβιογραφική διάσταση» (§5), εάν θεωρήσουμε ότι η “αυθεντικότητα” του λυρικού υποκειμένου δεν εδράζεται στην ταύτιση με το πρόσωπο, αλλά στη δυνατότητα έκφρασης της ταυτότητας που εκφράζει μια αλήθεια πέραν της αναφορικής, τότε η ποίηση απλά μετατοπίζει το πλαίσιο αναφοράς της βιογραφίας από την αναλογική αναφορικότητα σε μια αλήθεια που μπορεί να αποκαλυφθεί μέσω της μυθοπλασίας (§7 και §24). Έτσι, το ποιητικό στοιχείο επιτελεί μια απομάκρυνση από το πρόσωπο του συγγραφέα, ενώ συγχρόνως αποκαλύπτει πτυχές της αλήθειας του τόσο προσωπικές όσο και οικουμενικές. Η ποίηση στον Boochani είναι και ένας τρόπος να μετουσιώσει την προσωπική εμπειρία σε συλλογική, διατηρώντας, ωστόσο, τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους συγκρατούμενούς του τη μοναδικότητά τους.

Ο συγγραφέας συνδυάζει την ποιητική γραφή και με το όνειρο, άλλο ένα συμφραζόμενο μέσα στο οποίο τα όρια του εαυτού γίνονται πορώδη και ρευστά. Στο κεφάλαιο 2, το όνειρο παρουσιάζεται στον αφηγητή ως αυθόρμητη και αυτονόητη κατάταξη της εξωπραγματικής εμπειρίας –στη συγκεκριμένη περίπτωση, της πάλης του με τα κύματα για τη ζωή του. Το πλοιάριο στο οποίο επιβαίνουν στοιβαγμένοι οι πρόσφυγες στη μέση του ωκεανού μπάζει νερά και ο αφηγητής μας μεταφέρει τη μάταιη προσπάθεια να αδειάσουν το νερό με κουβάδες, συγχωνεύοντας τους χρόνους της εμπειρίας και της καταγραφής της σε έναν ονειρικό χρόνο. Η πραγματικότητα είναι εφιάλης και ο ύπνος, όταν έρχεται, είναι μια συνέχιση της αδιανόητης εμπειρίας, η οποία βιώνεται ως ονειρική.

*The waves, the mountain ranges . . .  
The boat is a wreck  
Split down the centre  
Caught in the whirlpool of waves  
Calls for help  
The rescue boat is nearing  
Its sails resting over the centre of the sky  
Screams for help . . .  
Help . . .*

Help!

I wake in a panic. I have been sweating. It was a nightmare; a nightmare within a nightmare. I can see daylight. The sleeping chamber is full of terrified people. They are screaming deafeningly, screaming for help. (σελ. 32)

Η άναρχη και αποσπασματική δομή του ονείρου δίνει μορφή στην ποίηση. Ωστόσο, η διαφορά ανάμεσα στην ποίηση και στην πρόζα, ανάμεσα στο όνειρο και στην πραγματικότητα, σηματοδοτείται εδώ απλά και μόνο από το πλάγιο τυπογραφικό στοιχείο και την απουσία του. Ο αφηγητής ξυπνάει από το όνειρο, αλλά το εφιαλτι-

κό σκηνικό παραμένει ίδιο. Καθώς αποστασιοποιείται από τον εαυτό του για να τον παρατηρήσει, δίνει την αίσθηση ονείρου ακόμη και όταν αναφέρεται στα πραγματικά γεγονότα. Η ποίηση, λοιπόν, ως μέσο αποστασιοποίησης είναι αυτή που κάνει «χώρο», τόσο στο κείμενο, όσο και στο μυαλό του αφηγητή, για να χωρέσει σκέψεις, κρίσεις, αναστοχασμό, αναπροσαρμογή του κέντρου τόσο του εαυτού, όσο και της αφήγησης.

Η ονειρική διάσταση είναι, επίσης, η πιο κατάλληλη να εκφράσει την υπαρξιακή κατάσταση των κρατουμένων, κυρίως της αίσθησης αχρονικότητας. Και αυτό όχι μόνο γιατί οι μέρες διαδέχονται η μία την άλλη, απaráλλακτες και χωρίς δυνατότητα ελεύθερης διάθεσης του εαυτού. Ο μετανάστης έχει τη ζωή του σε αναμονή, ο χώρος του στρατοπέδου είναι ένας χωροχρόνος-καθακτήριο που παρατείνεται στο μέλλον επ' αόριστον. Δεν πρόκειται απλώς για αβεβαιότητα, αλλά για ακύρωση οποιασδήποτε δυνατότητας σκέψης και πλάνου δράσης για το μέλλον. Είναι δηλωτικό ότι η λέξη μέλλον, λ.χ., δεν χρησιμοποιείται παρά μονάχα μία φορά στο κείμενο, και αυτό για να δηλώσει ο αφηγητής, όταν ακούει να βογκά από πόνο ένας συγκρατούμενός του μέσα στην νύχτα, την προβολή του εαυτού του ως σώματος που βασανίζεται σε μια απaráλλακτη «μελλοντική νύχτα» όπου θα έχει αλλάξει μόνο το υποκείμενο του πόνου ("...this could be me, diminished to moaning, on some future night; it could be me just left there wailing.", σελ. 253). Στην κατάσταση εγκλεισμού και αβεβαιότητας, το μέλλον νοείται μονάχα ως μέλλον μέσα σε αυτή την κατάσταση από όπου τόσο το μυαλό όσο και το σώμα δεν μπορούν να δραπετεύσουν.

Όπως προαναφέρθηκε, ο Boochani καταγγέλλει ότι ο κυρίαρχος λόγος διαμορφώνει μια συλλογική μεταναστευτική ταυτότητα, η οποία υποβαθμίζει τις εμπειρίες και τις ικανότητες του ατόμου, εκμηδενίζει το υποκείμενο, και το αποκλείει από τον δημόσιο λόγο. Ο συγγραφέας έχει επίγνωση των μοτίβων που επανέρχονται και ορίζουν τον πρόσφυγα σε αντιδιαστολή με την ιδιότητα του πολίτη. Ο Tofighian τα αναφέρει: φυλακισμένος, απελπισμένος ικέτης, μαχητής, θύμα, τσακισμένος άνθρωπος, σοφός μυστικιστής (συγχρόνως μυστηριώδης και απατεώνας). Τα μοτίβα αυτά ενίοτε συνδυάζονται και «μπορούν δυνητικά να περιορίσουν τους πρόσφυγες σε ουσιοκρατικές, ηδονοβλεπτικές αφηγήσεις που αποδυναμώνουν», αποτελούν δηλαδή ένα είδος φυλακής της δημόσιας εικόνας (Boochani, 2018, σελ. 365–366). Στο εισαγωγικό σημείωμα, ο Boochani αναφέρει ότι κανένας κρατούμενος ή πρόσφυγας στο βιβλίο δεν είναι βασισμένος σε συγκεκριμένο άτομο, «[ε]ίναι συντεθειμένοι χαρακτήρες: ένα κολλάζ από διάφορα γεγονότα, πολλαπλά περιστατικά, και διαπνέονται συχνά από το πνεύμα και τη λογική της αλληγορίας και όχι του ρεπορτάζ.» (Boochani, 2018).

Σε αυτούς τους χαρακτήρες, ο συγγραφέας δίνει ιδιαίτερα ονόματα. Αρχικά τα ονόματα αυτά εκφράζουν εξωτερικά χαρακτηριστικά εμφάνισης ή συμπεριφοράς, όπως Το Αγόρι με τα Μπλε Μάτια, ο Ανόητος Φαφούτης, ο Οξύθυμος Ιρανός, ο Πιγκουίνος. Με τη μετάβαση της αφήγησης από το ταξίδι στον εγκλεισμό, η εστίαση αλλάζει και τα ονόματα ανταποκρίνονται περισσότερο σε ρόλους που οι έγκλειστοι υιοθετούν ή καλούνται να υποδυθούν. Έτσι έχουμε τον Πρωθυπουργό, τον Προφήτη, τον Ευγενικό Γίγαντα, την Αγελάδα, τον Μείσαμ-η-Πόρνη. Αυτή η μετατόπιση στην ονοματοδοσία έχει ερμηνευτεί ως δηλωτική της «μεταβολής στη σκέψη» που επιφέρει ο εγκλεισμός κατά τον Foucault (Varghese, 2021, σελ. 3). Ωστόσο, τα ονόματα αυτά έχουν και μια πιο ουσιαστική λειτουργία: την ανακατασκευή της συλλογικής προσφυγικής ταυτότητας μέσα στην οποία βρίσκονται εγκλωβισμένοι οι έγκλειστοι. Από τη μία πλευρά, τα νέα ονόματα περιορίζουν και πάλι –και μάλιστα ασφυκτικά– τονίζοντας, ωστόσο, μέσω

της εκούσιας α-νοησίας τους το παράλογο μιας μονοδιάστατης κατηγοριοποίησης. Προβάλλοντας ένα μόνο χαρακτηριστικό, δημιουργούν την αίσθηση καρικατούρας και τονίζουν την έλλειψη ορατότητας των προσφύγων ως ανθρώπινων υποκειμένων. Επιπλέον, καθώς ενσαρκώνουν αφηρημένες ιδιότητες, ενισχύουν την αίσθηση ότι έχουμε να κάνουμε με ένα κείμενο που μπορεί να διαβαστεί και ως παραβολή (McHugh-Dillon, 2019, σελ. 91). Ο κάθε χαρακτήρας παίρνει τότε τον ρόλο του εκπροσώπου μιας ανθρώπινης πτυχής και εξυψώνεται σε αρχέτυπο, αντλώντας από τον οικουμενικό αυτόν χαρακτήρα τόσο την αξιοπρέπεια, όσο και την πληρότητα που τους έχει αφαιρεθεί. Άλλοτε, πάλι, συμπυκνώνει όλη τη μικροπρέπεια του ανθρώπου σε έναν γκροτέσκο χαρακτήρα.

Ωστόσο, ο συγγραφέας δεν επιτρέπει να δούμε ούτε στιγμή αυτά τα πρόσωπα ως εξαυλωμένα παραδείγματα. Επικεντρώνεται, αντιθέτως, στις καθημερινές σωματικές κακουχίες και στους σωματικούς εξευτελισμούς: τη δυσωδία σωμάτων που στοιβάζονται σε συνθήκες τροπικού κλίματος χωρίς πρόσβαση σε μια στοιχειώδη σωματική υγιεινή, τις βρωμερές τουαλέτες, τις αρρώστιες, τους ξυλοδαρμούς, τις επανειλημμένες περιπτώσεις αυτοτραυματισμών («Οι κρατούμενοι είναι σαν κομμάτια κρέας σε μεταλλική χύτρα ταχύτητας» (Boochani, 2018, σελ. 152)). Καταδεικνύοντας ότι η σωματική οδύνη παγιδεύει τον κάθε κρατούμενο στο σώμα του, ο συγγραφέας «αρνείται τον Καρτεσιανό διαχωρισμό πνεύματος/σώματος» (McHugh-Dillon, 2019, σελ. 95), θέλοντας, έτσι, να τονίσει ότι το σύστημα της φυλακής Μάνους λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι σωματικές ανάγκες να φέρνουν τους κρατούμενους σε απόγνωση, καθλώνοντάς τους στη σωματική τους διάσταση.

Η εστίαση στη σωματικότητα φέρνει επιπλέον στο προσκήνιο ένα άλλο δίπολο, πέραν του Καρτεσιανού, το δίπολο άνθρωπος-ζώο. Ο αφηγητής τονίζει πως όταν το στομάχι έχει τον πρώτο λόγο, τότε είναι κυρίαρχο πάνω στην ψυχή και ο άνθρωπος χάνει την ανθρώπινη ιδιότητα της αυτοκυριαρχίας, καθώς το κέντρο ελέγχου δεν είναι πλέον το μυαλό. Το Κυριαρχικό σύστημα δίνει τροφή (κυριολεκτικά και μεταφορικά) σε αυτή τη διαδικασία αποκτήνωσης, δημιουργώντας συνθήκες ανταγωνισμού, για παράδειγμα στη διαδικασία διανομής λίγου κέικ –σε ποσότητα ώστε να μην αρκεί για όλους– η οποία θυμίζει τάισμα ζώων (Boochani, 2018, σελ. 234–235).

Η δημιουργική προσέγγιση της εμπειρίας του Boochani παρουσιάζει ένα «σύστημα γνώσης με δική του γλώσσα και συμβολική αισθητική» (Tofighian, 2020, σελ. 1139). Μετουσιώνοντας την προσωπική του εμπειρία σε λογοτεχνία, και αρνούμενος να παρουσιάσει την προσωπική του μαρτυρία ως τέτοια, ο Boochani «τραβά την προσοχή μας μετακειμενικά στην πολιτική διάσταση της σχέσης αναγνώστη-συγγραφέα» (McHugh-Dillon, 2019, σελ. 89). Η παράλειψη της προσωπικής του πορείας αποτελεί πολιτική πράξη. Αφήνοντας σκόπιμα έξω από το έργο το νομικό του δικαίωμα, και αρνούμενος να επιτρέψει στον αναγνώστη να πάρει τη θέση του κριτή της περίπτωσης του, ο Boochani αντιστρέφει τους όρους του παιχνιδιού. Αυτή του η στάση μπορεί δυνητικά να επιφέρει από την πλευρά του αναγνώστη έναν στοχασμό πάνω στην «παρεμβατική επιτήρηση και έκθεση στην οποία υπόκεινται διαρκώς οι αιτούντες άσυλο, και ίσως ακόμη και να τον κάνει να αμφισβητήσει την απαίτηση ότι ένας άνθρωπος αιτούμενος άσυλο πρέπει να αποδείξει την ανάγκη του για ασφάλεια με αυτόν τον τρόπο», εγείροντας έτσι το θέμα της ηθικότητας των νομικών απαιτήσεων που βρίσκονται σε ισχύ στις μέρες μας (McHugh-Dillon, 2019, σελ. 90).

Το *No Friend but the Mountains* αποτελεί μια πράξη αντίστασης στο Κυριαρχικό Σύστημα, το οποίο ο συγγραφέας επιχειρεί να ξεσκεπάσει ως γενικευμένη καταπιεστική δομή στις δημοκρατίες της Δύσης. Όπως ο ίδιος αναφέρει «Εκείνες τις στιγμές, όταν έγραφα, ήμουν απόλυτα ελεύθερος [...] εκείνες οι στιγμές ήταν οι πιο συναρπαστικές [...] γιατί τότε βρισκόμουν εκτός φυλακής, ένας ελεύθερος άνθρωπος» (αναφέρεται στο McDonald, 2018, σελ. 23). Και καθώς, όπως συχνά το διαπιστώνουμε από την εποχή που το επισήμανε ο Oscar Wilde, «η ζωή μιμείται την τέχνη περισσότερο από ό,τι η τέχνη τη ζωή», σαν σε μυθιστόρημα, η αίτηση του Boochani για άσυλο έγινε εντέλει δεκτή από την Νέα Ζηλανδία, έπειτα από έξι χρόνια κράτησης, στις 23 Ιουλίου του 2020, ημέρα των γενεθλίων του συγγραφέα που έκλεινε τότε τα 37 (Doherty, 2020).

## Βιβλιογραφία

- Boochani, B. (2022). *Freedom, Only Freedom*. Bloomsbury. Kindle Edition.
- Boochani, B. (2018). *No Friend but the Mountains: The True Story of an Illegally Imprisoned Refugee*. Pan Macmillan. Kindle Edition.
- Cherian, E. (2022). Imprisoning the Refugee: Boochani's No Friend but the Mountains through Foucauldian lens. Στο S. Mondal, G. Mandapaka, J. R. Hiranman, A. Goswami (Επιμ.), *Contextualising Migration: Perspectives from Literature, Culture and Translation* (σελ. 249–266). Shailendra Mohan.
- Courtois, J.-P. (2007). Le régime autobiographique a-t-il un sens en poésie ? Στο M. Braud & V. Hugotte (Επιμ.) *L'irressemblance: Poésie et autobiographie*. (σελ. 47–64) Presses Universitaires de Bordeaux.
- Doherty, B. (2019). Behrouz Boochani, brutalised but not beaten by Manus, says simply: "I did my best." *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2019/nov/16/behrouz-boochani-manus-says-simply-i-did-my-best>.
- Doherty, B. (2020). Behrouz Boochani granted refugee status in New Zealand. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2020/jul/24/behrouz-boochani-granted-refugee-status-in-new-zealand>.
- Galbraith, J. & Behrouz B. (2016). Not always and only broken: Some responses to Roger Cohen's New York Times article. *The Stringer*. <https://thestringer.com.au/not-always-and-only-broken-some-responses-to-roger-cohens-new-york-times-article-12258#.W1aYEcJIOUk>.
- McDonald, W. (2018) When journalism isn't enough: "Horror surrealism" in Behrouz Boochani's testimonial prison narrative. *Ethical Space: The International Journal of Communication Ethics*, 15(3/4), 17–24.
- McHugh-Dillon, R. (2019). "This place is Australia itself"; Manus, Guantanamo, and embodied literary resistance in Behrouz Boochani's *No Friend but the Mountains*. *Sargasso: A Journal of Caribbean Literature, Language, and Cultures*, 1 & 2, 75–103.
- Pohlhaus, G. Jr. (2012). Relational knowing and epistemic injustice: Toward a theory of "willful hermeneutical ignorance". *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*, 27, 715–735.
- Schüssler Fiorenza, E. (2001). *Wisdom Ways: Introducing Feminist Biblical Interpretation*. Orbis.
- Surma, A. (2018). In a different voice: "a letter from Manus Island" as poetic manifesto. *Contunuum, Journal of Media & Cultural Studies*, 32(4), 515–526.
- Tofighian, O. (2018). Behrouz Boochani and the Manus Prison narratives: merging translation with philosophical reading. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 32(4), 532–540.
- Tofighian, O. (2020). Introducing Manus Prison theory: knowing border violence. *Globalizations*, 17, 1138–1156.
- Varghese, H. M. (2021). Writing in and out of exile: A Foucauldean reading of *No Friend but the Mountains* by Behrouz Boochani. *International Journal of Management and Humanities*, 5 (11). <https://www.ijmh.org/wp-content/uploads/papers/v5i11/J13360651021.pdf>.
- Whitlock, G. (2020). No Friend but the Mountains. How Should I Read This? *Biography*, 43(4), 705–723.

- Zable, A. (2019). "We are part of Australian History": Behrouz Boochani, voice of exile. *The Sunday Morning Herald*. <https://www.smh.com.au/entertainment/books/we-are-part-of-australian-history-behrouz-boochani-voice-of-exile-20190131-p50uui.html>.
- Zable, A. (2022). Australia's barbaric policy confronted by Boochani's prison memoir. *Sydney Morning Herald online*. <https://www.smh.com.au/national/australia-s-barbaric-policy-confronted-by-boochani-s-prison-memoir-20180821-p4zyt7.html>.
- Zolkos, M. (2019). Registers of undesirability, poetics of detention: Jean Améry on the Jewish exile and Behrouz Boochani on the Manus Prison. Στο Y. Ataria, A. Kravitz, E. Pitcovski (Επιμ.), *Jean Améry: Beyond the Mind's Limits* (σελ. 55–84). Palgrave Macmillan.





# Γιούγκερμαν: Ο λόγος του χρήματος σε μια ιστορία προσαρμογής

Αλέξανδρος Τσαγκαλάς

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ο Βασίλης Γιούγκερμαν, Φινλανδός αριστοκράτης, αξιωματικός του Ρωσικού στρατού, φτάνει διωκόμενος στον Πειραιά. Από άγνωστος, θαμώνας των κακόφημων κέντρων του Πειραιά, ξεκινά μια πορεία ανόδου και κλείνει τον κύκλο της ζωής του, πολλά χρόνια μετά, ως βαθύπλοτος τραπεζίτης. Το ομώνυμο μυθιστόρημα του Μ. Καραγάτση ασχολείται με την ιστορία του, μια ιστορία προσαρμογής. Προσαρμογής ενός ξένου, ενός πρόσφυγα, που αντίθετα με το συνηθισμένο μοτίβο, ξεπερνά γρήγορα τον αγώνα για επιβίωση και επιδιώκει κυριαρχία και ισχύ σε μια χώρα ξένη για αυτόν, που ονομάζει, όμως, πλέον πατρίδα του. Προσαρμογή θεμελιωμένη σε μεγάλο βαθμό στον λόγο του χρήματος. Ο Καραγάτσης μας προσφέρει, καταρχάς, ένα βαθιά ψυχολογικό έργο. Ταυτόχρονα, όμως, η δράση είναι τοποθετημένη στην περίοδο του μεσοπολέμου, όταν βαθιές αλλαγές δημιούργησαν μια νέα μορφή της ελληνικής κοινωνίας, που πλέον χαρακτηρίζεται από την επικράτηση της αστικής τάξης. Συνεπώς, έχουμε τη δυνατότητα να αξιοποιήσουμε τα εργαλεία που μας παρέχει ο τρόπος ανάλυσης της Νέας Οικονομικής Κριτικής για να εξασφαλίσουμε ερμηνείες του έργου βασισμένες στον ρόλο του χρήματος, στην αλλαγή που η εισαγωγή του χρήματος προκαλεί στα άτομα και την κοινωνία.



## Λέξεις-κλειδιά:

Χρήμα, επιχειρηματικότητα, μεσοπόλεμος, νέα οικονομική κριτική

## Εισαγωγή

Το μυθιστόρημα είναι το λογοτεχνικό είδος που εκφράζει καλύτερα την εποχή της άνοδου του καπιταλισμού και της αστικής ζωής. Στην Ελλάδα, κατά το πρώτο τρίτο του εικοστού αιώνα, σημαντικά ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα συνέκλιναν στην ανάδυση της αστικής τάξης στην ηγεσία της χώρας και στον εκκρηματισμό της κοινωνίας, γεγονός που στις άλλες δυτικές χώρες είχε ξεκινήσει νωρίτερα. Ο εκκρηματισμός αυτός ταυτίστηκε με την εισαγωγή ενός νέου λόγου, με τη φουκωική έννοια<sup>1</sup>, του λόγου του χρήματος. Κύριοι φορείς της νέας αυτής γλώσσας και μέλη της νέας ελίτ που διεκδίκησε το μερίδιο της εξουσίας που της αναλογούσε, ήταν οι επιχειρηματίες. Το μυθιστόρη-

<sup>1</sup> Είναι μια γλωσσική πρακτική που αφορά οργανωμένη χρήση της γλώσσας από συγχροτημένα πεδία σκέψης που αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα, όπως για παράδειγμα, η επιστήμη (με τις υποδιαιρέσεις της), η εκκλησία, η ιατρική, ο νόμος. Περιλαμβάνει δηλαδή τόσο τους γλωσσικούς όρους, όσο το σύνολο κανόνων για την ορθή σκέψη σύμφωνα με το συγκεκριμένο αντικείμενο, τα όρια μέσα στα οποία κάποια σκέψη έχει νόημα, και έξω από τα οποία είναι παράλογη και αгноστήσιμη ή καταδικαστέα. Ταυτόχρονα, διαμορφώνεται μια ομάδα ειδικών αυτού λόγου, και ανάλογα με την επίδρασή του στην κοινωνία, ένα κέντρο εξουσίας. (Foucault, 2012, σελ. 53–54) (Foucault, 2011, σελ. 80).

μα Γιούγκερμαν<sup>2</sup> του Μ. Καραγάτση είναι ταυτόχρονα η περιπετειώδης αφήγηση μιας ιστορίας αστικής επιτυχίας, αλλά και μια ιστορία προσαρμογής. Ο βασικός ήρωας, ο Βασίλης Κάρλοβιτς Γιούγκερμαν<sup>3</sup> είναι ένας πρόσφυγας, χωρίς χρήματα, κυνηγημένος από την αστυνομία, ο οποίος αποβιβάζεται σχεδόν τυχαία στον Πειραιά και προσπαθεί να επιβιώσει. Ένας ξένος, σε άγνωστο περιβάλλον, με ελάχιστα εφόδια, που όχι μόνο προσαρμόζεται και επιβιώνει, αλλά επιτυγχάνει όλους τους στόχους που βάζει μέχρι την κορυφή. Όσο τον διαμορφώνει ο τόπος στον οποίο βρέθηκε, άλλο τόσο διαμορφώνει και ο ίδιος την Ελλάδα. Όπως δηλώνει ο ίδιος ο Γιούγκερμαν στον *Κίτρινο Φάκελο* του Καραγάτση σε μια Μπαλζακικού τύπου επανεμφάνισή του την εποχή που ήταν τραπεζίτης: «Αποφάσισα να κατευθύνω την Τράπεζα Εμπορικών Παροχών προς τη βιομηχανία. Πιστεύω πως ο εκβιομηχανισμός της Ελλάδας αποτελεί ανάγκη ανώτερη από το θέλημα της κοινής γνώμης και του πολιτικού κόσμου.» (*Κίτρινος Φάκελος*, σελ. Β41). Η προσαρμογή του είναι ταχύτατη στο νέο τόπο, η άνοδός του είναι κατακόρυφη. Όπως επισημάνθηκε και από την κριτική: «Δεν υπάρχουν εμπόδια, ... Έρχονται στιγμές που βλέπεις πριν απ' αυτόν κάποιον άλλο, κάποιο μάγο που του ανοίγει το δρόμο και του παραδίνει αιχμαλώτους ανθρώπους, περιουσίες κι επιχειρήσεις» (Χάρης, 1939, σελ. 505–506). Στις επόμενες σελίδες θα επιχειρηθεί ο εντοπισμός και ανάλυση των σημείων που δείχνουν τον λόγο του χρήματος και τα χαρακτηριστικά της επιχειρηματικότητας και αναλύουν την επιτυχημένη προσαρμογή του Γιούγκερμαν, με τα εργαλεία της Νέας Οικονομικής Κριτικής.

## Θεωρητικά

### Ο επιχειρηματίας

Σύμφωνα με τη θεωρία οικονομολόγων όπως ο Schumpeter (1912, 1942, 1954), κοινωνιολόγων όπως ο Simmel (1900) και ο Sombart (1920), που αποκρυσταλλώθηκαν αναλυτικά αργότερα στη θεωρία της Αυστριακής Σχολής, τον ρόλο της προσωποποίησης του εκσυγχρονιστικού καπιταλισμού επωμίζεται μια ελίτ καινοτόμων επιχειρηματιών, την οποία εμψυχώνει το επιχειρησιακό πνεύμα και η κλίση προς την καινοτομία.<sup>4</sup> Οι φορείς αυτοί, αστοί, επιχειρηματίες, καινοτόμοι, εμφανίζονται ως δημιουργοί των βιομηχανικών κοινωνιών, αλλά και των μετα-βιομηχανικών, ως απαραίτητοι φορείς οποιοσδήποτε προόδου (Καυταντζόγλου, 1988, σελ. 84).

Μια από τις απαιτήσεις του καπιταλισμού από τους ανθρώπους είναι αυτή της αιώνιας νεότητας (Michea, 2002, σελ. 51–53). Το άτομο, για να μπορέσει να εκμεταλλευτεί τις επενδυτικές ευκαιρίες που παρουσιάζονται πρέπει να βρίσκεται σε σταθερά βέλτιστη σωματική και διανοητική κατάσταση, ενώ ταυτόχρονα σκόπιμο είναι να

<sup>2</sup> Την 1η Ιανουαρίου 1938 αρχίζει να δημοσιεύεται σε συνέχειες στη Νέα Εστία ο Γιούγκερμαν. Η συγγραφή του αρχίζει από τον Καραγάτση το 1936 και τελειώνει τον Ιούνιο του 1937, ενώ η αρχική σύλληψη του ανάγεται στο 1932 (Δημάδης, 1991, σελ. 34). Το 1940 θα κυκλοφορήσει σε βιβλίο. Το 1939 δημοσιεύονται στη Νέα Εστία οι νοβέλες *Το Βουνό των Λύκων* και *Ο γυρισμός του Γιούγκερμαν*, οι οποίες συναποτελέσαν τα Στερνά του Γιούγκερμαν, όταν κυκλοφόρησαν το 1941, Εκδ. Πυρός (Διαβάζω, 1991, σελ. 15). Το έργο εκδόθηκε στη συνολική και οριστική μορφή του το 1957–1958 σε δύο τόμους (Μπερλής, 1992, σελ. 266).

<sup>3</sup> Ο Γιούγκερμαν, όπως αναφέρεται στο κείμενο του μυθιστορήματος, γεννήθηκε το 1890 (σελ. Α107). Πέθανε σε ηλικία 70 ετών (σελ. Β488), συνεπώς το 1960. Η αφήγηση στο μυθιστόρημα ξεκινά το 1921 (σελ. Α177). «Ακολούθησαν το τέλος του πολέμου της Μικρασίας. Ύστερα ήρθε η Καταστροφή, η Επανάσταση του Πλαστήρα –ένα σωρό ανωμαλίες κι' εναντιότητες» (σελ. Α183). Όπου γίνεται παραπομπή στο πρωτογενές κείμενο, αναφέρεται ο σχετικός τόμος και η αντίστοιχη σελίδα.

<sup>4</sup> Βασικά έργα που η οικονομικοκοινωνική θεωρία περιγράφει τον επιχειρηματία: Schumpeter (1912/2021) ως καινοτόμος, φορέας της δημιουργικής καταστροφής, Knight (1921/2018), διαχειριστής της αβεβαιότητας, Mises (1940/1996), καταλύτης για την αλλαγή της αγοράς, Weber (1905/2002), φορέας της ηθικής, Durkheim (1893/2013), προϊόν κοινωνικής εξειδίκευσης, Gramsci (1971/2005), φορέας πολιτισμικής κυριαρχίας.

αρνηθεί τις εξελίξεις στην κοινωνική ζωή που μπορεί να επηρεάσουν την εργασιακή του απόδοση (γάμος, πατρότητα, γήρανση). Για τον ιδανικό επιχειρηματία δεν υπάρχει τελικός στόχος, παρά μόνο ενδιάμεσοι. Τέλος είναι μόνο η αέναη αναπαραγωγή της πρωτιάς, η νίκη στον ανταγωνισμό. Η εσωτερική αυτή δίψα, απληστία και ανάγκη συντονίζεται με το βασικό χαρακτηριστικό του κεφαλαίου που είναι η αναπαραγωγή και η μεγέθυνση.

### Η Αυστριακή Σχολή

Η Αυστριακή σχολή των οικονομικών ονομάστηκε έτσι λόγω της καταγωγής των κυριότερων εκπροσώπων της. Χαρακτηρίζεται από αποστασιοποίηση ως προς τις αρχές των κλασικών οικονομικών και θεωρείται «πιο ανθρωποκεντρική και η πιο επηρεασμένη από τη φιλοσοφία» (Cantor & Cox, 2009), και δίνει ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο του επιχειρηματία. Διαπιστώνει δε την αυθόρμητη ή αυτόματη τάξη [spontaneous order] στην κοινωνία και την οικονομία. Η τάξη που διαπιστώνεται, δεν επιβάλλεται εξωτερικά ούτε σχεδιάζεται, αλλά προκύπτει.

### Η Νέα Οικονομική Κριτική

Η ανάλυση του μυθιστορήματος βασίζεται στις μεθόδους της Νέας Οικονομικής Κριτικής [New Economic Criticism], ενός ρεύματος προβληματισμού που αναπτύχθηκε κυρίως μετά το 1991 μέσα στο πλαίσιο της νεο-ιστορικιστικής προσέγγισης στην ερμηνευτική των κειμένων, που ήταν άμεσα επηρεασμένη από τις ιδέες του Foucault. Στόχος των μελών της ομάδας αυτής των κριτικών ήταν να κινηθούν πάνω στην «τομή» οικονομικής επιστήμης και λογοτεχνίας, να εκμεταλλευτούν τα κοινά σημεία και να βρουν ευκαιρίες ερμηνείας, βασισμένες σε έννοιες και εργαλεία των οικονομικών που ενυπάρχουν στα κείμενα. Οι Woodmansee και Osteen (1999, σελ. 3–4) εντοπίζουν το γεγονός ότι, όσο παράδοξο κι αν φαίνεται σήμερα, ο λόγος των οικονομικών και ο λόγος της λογοτεχνίας και ειδικότερα αυτός του μυθιστορήματος ξεκίνησαν μαζί, γιατί προέκυψαν ως απάντηση στην ανάγκη έκφρασης μιας νέας εποχής. Η εισαγωγή του χάρτινου χρήματος ως μέσου συναλλαγής και η πολυπλοκότητα, που άρχισε να χαρακτηρίζει τα χρηματοοικονομικά μέσα, προσέδωσαν στο χρήμα συμβολικό χαρακτήρα, και οι έννοιες που σχετίζονταν με αυτό απέκτησαν μετωνυμικά χαρακτηριστικά, όπως και η λογοτεχνία αποτελεί μετωνυμία της πραγματικότητας. Έτσι, η λογική της αντιπροσώπευσης, ουσιαστική στη λογοτεχνία, έγινε κτήμα και του οικονομικού χώρου.

Οι άξονες που κατά περίπτωση εξετάζονται: Παραγωγή: τα κοινωνικά, πολιτισμικά, οικονομικά συμφραζόμενα. Εσωτερική κυκλοφορία: τα κείμενα ως πεδία αλληλοσυνδεόμενων μεταφορών νοήματος. Αφορά την επιλογή των λέξεων, τη δομή των φράσεων, των προτάσεων και ευρύτερων ενοτήτων του κειμένου, που δομούν μια κυκλοφορία νοήματος, όμοια με την κυκλοφορία και τη λειτουργία του χρήματος. Ο τρόπος αυτός ανάλυσης δεν περιορίζεται αυστηρά στο επίπεδο του κειμένου ως χώρου λέξεων και προτάσεων, αλλά επεκτείνεται και στα λογοτεχνικά δημιουργήματα που παράγουν, χαρακτήρες, χώρος, χρόνος, πλοκή, ανατροπές κ.λπ. Εξωτερική κυκλοφορία και κατανάλωση: το λογοτεχνικό έργο και ο συγγραφέας ως προϊόν. Μεταθεωρητική άποψη: το πρωτογενές λογοτεχνικό κείμενο σε ό,τι αφορά την ακρίβεια χρήσης των όρων και περιγραφής των οικονομικών φαινομένων.

## Ο λόγος του χρήματος

### Η κυκλοφορία του χρήματος

Ο Γιούγκερμαν μιλά τη γλώσσα του χρήματος. Ξέρει όχι μόνο την ορολογία των νομισμάτων και των προϊόντων, αλλά είναι ικανός να υπολογίζει ωριμάνσεις, περιοδικές αποδόσεις, κινδύνους και να εκμεταλλεύεται τις διεθνείς αγορές. Έτσι είναι βασικό στοιχείο της στρατηγικής του, η συνεχής αναζήτηση της βέλτιστης κατανομής των κεφαλαίων του για την μέγιστη απόδοση. Η αναζήτηση της μέγιστης απόδοσης επιτυγχάνεται με την ελαχιστοποίηση του κινδύνου, όπως προβλέπει η θεωρία χαρτοφυλακίου, η σημαντικότερη θεωρία χρηματοοικονομικών του 20ου αιώνα. Ο Γιούγκερμαν την εφαρμόζει από την πρώτη στιγμή, από τότε που προσπαθεί να αξιοποιήσει τα πενιχρά του εισοδήματα, μέχρι τότε που τα τεράστια κεφάλαια του θα του εξασφάλιζαν αποδόσεις όπως και αν τα χρησιμοποιούσε:

Αν τις 750 χιλιάδες λίρες που έχω στην Bank of England, τις πήγαινα στη Lloyds Bank; Και τις 380 χιλιάδες λίρες μου τις έπαιρνα από το Credit Lyonnais να τις καταθέσω στη Westminster; Αδύνατο! Στη Westminster έχω άλλες 170.000 λίρες! Α, Βρήκα! Αυτές θα τις πάω στη Reichs Bank. Και θα πουλήσω τα αγγλικά παγιοποιημένα –κάπου 22.000 λίρες– για ν' αγοράσω Rio Tinto και General Motors. Θα ξεκάνω όλα τα ακίνητα του Παρισιού ν' αγοράσω οικόπεδα στη Ρώμη· κι όλα τα οικόπεδα του Λονδίνου, για να πάρω έναν ουρανοξύστη στη Νέα Υόρκη. (σελ. Β405).

Ο λόγος του χρήματος ρέει μέσα στο κείμενο ως κάτι δεδομένο πλέον. Δεν είναι, όμως, όλοι ικανοί να τον χρησιμοποιήσουν· γνωρίζουν τη μορφή αλλά όχι την ουσία του. Οι παρακάτω διάλογοι των ανίκανων επιχειρηματιών της *Γόρτυνος* αφορούν μια τεχνική συνομιλία τους που περιέχει την απάντηση στο πρόβλημα των ζημιών που ταλανίζει την επιχείρησή τους, αλλά είναι ανίκανοι να την ανακαλύψουν:

Πρέπει να εξετάσουμε, συνέχισε ο Σάββας, πού βρίσκεται η ρίζα του κακού: στην παραγωγή ή τη διάθεση; Δηλαδή μεγάλωσε το *cout de revient* ή μίκρυνε το *cout de vente*; Ο λόγος αυτών των δύο δεδομένων θα μας δώσει τη λύση του αινίγματος [...] Λέγαμε πως πρέπει να εξετάσουμε τη στάθμη του κόστους παραγωγής και του κόστους διαθέσεως. Μόνο έτσι θα βρούμε τη ρίζα του κακού [...] και θα το πολεμήσουμε επιστημονικά. Ίσως θα χρειαστεί μια *rationalisation* του τρόπου της παραγωγής μας». [...] Ο Σάββας χαμογέλασε γεμάτος επιστημονική *subtilité*. «Είναι μια νέα θεωρία, λίγο δυσνόητη για σένα, που εφαρμόστηκε με αρκετή επιτυχία από το Federal Wheat Office του Καναδά στη διάθεση του σίτου.» (σελ. Α281–282).

Η ροή του χρηματικού λόγου διαχέεται στο μυθιστόρημα ακόμη και σε σημεία που δεν αφορούν ειδικά οικονομικά θέματα. Οι αλλαγές κατεύθυνσης στην πλοκή προκύπτουν, συνήθως, μετά από κάποιο οικονομικό γεγονός. Οι μεταβολές στις σχέσεις προκύπτουν μετά από υπολογισμό και προσδοκία κέρδους. Φράσεις όπως: «Η φράση αντήχησε στ' αυτιά της με κάλπικο ήχο» (σελ. Β65) ή «Ο Βασίλης [...] ήταν ήσυχος άνθρωπος, μετρημένος, συντηρητικός, φιλοχρήματος, αστός εκατό τα εκατό» (σελ. Α103), και «–Αν δεν ήταν αυτός, κάποιος άλλος θα ήταν [...] –Και τον κρατάς ακόμα στο εργοστάσιο; –Θα ήταν μικροψυχία από μέρους μου να τον διώξω, μια και την κρατάω εκείνη. [...] Κάθε άντρας, στη θέση του, το ίδιο θα 'κανε. –Κι ύστερα είναι πολύ χρήσιμος στην

επιχείρηση· κυριολεκτικά αναντικατάστατος» (σελ. Β353), είναι συχνές στο κείμενο. Ενδεικτικά, στο τελευταίο τμήμα του έργου, όπου ο ήρωας ζει μια μεταφυσική εμπειρία μεταξύ ζωής και θανάτου, ο φίλος του Καραμάνος κάνει απολογισμό της ζωής του σε οικονομικούς όρους:

Εμάς όμως τους δαιμονισμένους, τους διονυσιαζόμενους, [...] μας έστειλε στη γη Εκείνος, και για να «ζήσουμε». Το τεφτέρι ειν' ανοικτό, αμόλευτο στο δούναι, ψιλογραμμένο στο λαβείν. Οι άλλοι δίνουν, εμείς παίρνουμε [...] Το δικό σου λαβείν δεν είναι εξισωμένο, είπε ο Καραμάνος. Έχεις πολλούς εκκρεμείς λογαριασμούς· έχεις λαμβάνειν στο λαβείν σου. Λαμβάνειν, Λαμβάνειν [...] Κι ύστερα, αντίς για κονδύλια, είναι ζωγραφισμένες πορνικές εικόνες, που δίκως άλλο δε φτιάνουν ένα καπιτάλι [...] Οι λαγνείες σου πάνε στα Κέρδη και Ζημίες· τα λεφτά σου, στις Επισφαλείς Απαιτήσεις. Όσο για τις παλιανθρωπιές σου, δεν πάνε πουθενά. Ήταν επιταγές· δίκως αντίκρουσμα (σελ. Β521–522).

### Η κοινωνική κυκλοφορία

Στο μυθιστόρημα διαπιστώνεται η απόδοση της αξίας ως εξωτερική ιδιότητα των αντικειμένων, που εξαρτάται από την επιθυμία κάποιου να τα αποκτήσει, ταυτιζόμενη σε μεγάλο βαθμό με την τιμή τους. Υπάρχει συνεπώς ένα συνεχές αέναης διαπραγματεύσης και ανταλλαγής που συνιστούν ένα πλήθος αγορών, που περιλαμβάνει όχι μόνο υλικά αντικείμενα αλλά και ιδιότητες, κοινωνικές σχέσεις και συναισθήματα. Το χρήμα είναι ένας κοινός παράγοντας, ταυτόχρονα μέσο αλλά και ζητούμενο, στην επιδίωξη της ισχύος και της ικανοποίησης των επιθυμιών. Έτσι και στο πεδίο του κειμένου, τίτλοι, λέξεις και περιγραφές σχέσεων, επανανοηματοδοτούνται διαρκώς και βρίσκονται σε διαρκή χρηματική κυκλοφορία. Διαπιστώνονται δύο χρηματικές ροές:

Υπάρχει αφενός η ροή της επιφάνειας, «της βιτρίνας» κατά τον Καραγάτση, που ορίζει δικαιώματα ιδιοκτησίας (τόσο αντικειμένων όσο και θέσεων π.χ. συζυγικά ή διοίκησης) και κοινωνικής θέσης (τη σχετική θέση κάθε ατόμου στην κοινωνική πυραμίδα). Το άτομο για να συμμετέχει στη ροή αυτή πρέπει να φαίνεται ηθικά και νομικά άμεμπτο. Η ροή αυτή είναι σχετικά σταθερή και οι αλλαγές είναι λίγες και αργές. Παράλληλα όμως, υφίσταται και η ροή της πραγματικότητας, που αφορά περισσότερο στο ποιος νέμεται τα αγαθά και τις θέσεις, ανεξαρτήτως ιδιοκτησίας. Οι αλλαγές εδώ είναι συνεχείς και η ροή πιο γρήγορη.

Η διοίκηση της εταιρείας Γόρτυς παρέμεινε στα χέρια των ιδιοκτητών της στο επίπεδο της βιτρίνας και για όλο τον κόσμο τα μέλη του συμβουλίου διατηρούσαν το κύρος που αντιστοιχούσε στη θέση τους. Στην πραγματικότητα, η ιδιοκτησία είχε περάσει πλήρως στην τράπεζα και την εξουσία είχε ένας απλός γραμματέας, ο Γιούγκερμαν. Τα περιουσιακά στοιχεία της εταιρείας μπορούσαν να μετακινηθούν μόνο με έγκρισή του, ενώ οι «προϊστάμενοί» του ζούσαν με μισθό που ο ίδιος ενέκρινε και ο τίτλος και η υπογραφή τους ήταν πλέον πλαστό χρήμα.

Ο θάνατος της κυρίας Γιούγκερμαν στην αγκαλιά του εραστή της θα επέφερε μια ανεπίτρεπτη ρωγμή στην κοινωνική επιφάνεια, επηρεάζοντας και άλλους, εκτός από τον ίδιο το Γιούγκερμαν. Έτσι έπρεπε να καλυφθεί:

Ο θάνατος, όπως κι ο γάμος, είναι μια απ' τις βιτρίνες του βρωμομάγαζου που ακούει στ' όνομα «ιδιωτική ζωή». Όλη η καλή κοινωνία των Αθηνών ήξερε και δεχόταν χωρίς αντίδραση το γεγονός των χασαπόπουλων στην

ύπαρξη της κ. Άννας Γιούγκερμαν. Μα ο θάνατος πρέπει να γίνεται μέσα στις εγγυήσεις του αυτοσεβασμού. [...] Έτσι η εκφορά της κ. Άννας Γιούγκερμαν έγινε από το σπίτι της οδού Πατριάρχου Ιωακείμ –το σπίτι της–, όπου πέθανε επίσημα, ανάμεσα στα δάκρυα των δικών της (σελ. Β403).

Στην επιφάνεια, τη βιτρίνα, η κίνηση των αξιών γίνεται με πλαστό χρήμα, με αποτέλεσμα και οι αποτιμήσεις αντικειμένων και ατόμων να είναι εκτός πραγματικότητας: Άτομα σε θέσεις κλειδιά με ασήμαντη όμως ουσιαστική ισχύ, επιχειρήσεις με τεράστιο φαινομενικό μέγεθος που στην πραγματικότητα μπορούν να καταρρεύσουν σε μια μέρα, υποδειγματικές οικογένειες που στηρίζονται μόνο στην ανάγκη της κοινωνικής θέσης, ηθικά στοιχεία που είναι απολύτως ανήθικοι, και ανήθικοι που μπορούν να πράττουν ηθικά, κατά περίπτωση.

### Μια επιτυχημένη άσκηση εγκλιματισμού: Ο αριστοκράτης καπιταλιστής

Ο Καραγάτσης ενέταξε το *Γιούγκερμαν* στην τριλογία *Εγκλιματισμός κάτω από το Φοίβο*, εξηγώντας ότι κοινό στοιχείο των τριών μυθιστορημάτων είναι η προσαρμογή ξένων (δύο Ρώσων και μιας Γαλλίδας) στην Ελλάδα. Δεδομένου ότι η Ελλάδα ποτέ δεν αντιμετώπισε ρεύμα μετανάστευσης από τη Δυτική Ευρώπη, ώστε να αντιμετωπίσει πρόβλημα εγκλιματισμού, και με δεδομένο ότι ο Καραγάτσης συνήθιζε να μιλά σαρκαστικά, πρέπει να εξεταστεί η πιθανότητα, έστω, ο εγκλιματισμός να αφορά την ελληνική κοινωνία και οικονομία στα δυτικά πρότυπα παραγωγής, τα οποία ήταν αναπόφευκτο να κυριαρχήσουν.

Παρότι γενικά στα λογοτεχνικά έργα με θέμα την προσαρμογή των μεταναστών η διαδικασία αυτή είναι επίπονη και συχνά αποτυχημένη,<sup>5</sup> η περίπτωση του Γιούγκερμαν υπήρξε διαφορετική. Ο ήρωας του έργου εγκλιματίστηκε ταχύτατα, μέχρι που έγινε τμήμα της ηγεσίας της νέας πατρίδας. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ήρωα δεν είναι τυχαίο ότι υπήρξαν αντίστοιχα όσων η θεωρία και η πράξη αποδίδει στους επιτυχημένους επιχειρηματίες. Η επιτυχία για τον Γιούγκερμαν βασίστηκε καταρχήν στην προσαρμοστικότητα. Βρέθηκε τυχαία στην Ελλάδα, κυνηγημένος, χωρίς πόρους, «[μ]ε τη μοναδική ευκολία που 'χε ν' αφομοιώνεται με τον κάθε περίγυρο, κατάφερε να μάθει κάμποσα ελληνικά, απ' τους φαντάρους του εκστρατευτικού σώματος της Ουκρανίας. Ύστερα, στην Πόλη, τελειοποίησε αρκετά τις γνώσεις του. Μα ήταν ακόμα αδύνατος σ' αυτή τη διαολόγλωσσα» (σελ. Α57). Ο Γιούγκερμαν ήξερε να δείχνει σημαντικότερος από αυτό που ήταν και να κερδίζει το βέλτιστο από τους ανθρώπους:

Ο Γιούγκερμαν, αν και φτωχός, κατάφερε να γλεντάει στα ίδια κέντρα με τους Χιώτες εφοπλιστές και με τις ίδιες τσούλες μόνο που δεν πλήρωνε όσο εκείνοι το μπαρμπούνι και το σταφιδίτη. Είχε τα κόλπα του αυτός, τον αέρα, το τουπέ, που τον έκαναν παντού και πάντοτε συμπαθητικό κι ασύδοτο. Ήξερε να τρώει δέκα φορές καλύτερα απ' τους παραλήδες, και να πληρώνει δέκα φορές λιγότερα. Είχε τον τρόπο να παίρνει τη ζεστή ακόμα θέση τους στο κρεβάτι της μεγαλοπαξιμάδας, καμιά φορά και το χιλιάρικο που της άφησαν αμοιβή (σελ. Α179).

<sup>5</sup> Όπως στα δύο άλλα μυθιστορήματα της τριλογίας *Εγκλιματισμός κάτω από το Φοίβο* του Καραγάτση: *Συνταγματάρχης Λιάπκιν* (1933) και *Μεγάλη Χίμαιρα* (1953, ως *Χίμαιρα* το 1936).

Η απόφαση να κόψει τις γέφυρες με το παρελθόν και να γίνει Έλληνας στην ψυχή του ήταν το σημείο καμπής για την προσαρμογή του. Αντί να θρηνεί το χαμένο παρελθόν, όπως ο Λιάπκιν, έφτασε να νιώθει σαν να είχε πράγματι γεννηθεί κάτω από τον ήλιο του Πειραιά. Η μάσκα που έπρεπε να φορέσει για να υποδυθεί το μέλος της ομάδας στην οποία προσπαθούσε να εισχωρήσει εξελίχθηκε από προσωπίο σε πρόσωπο. Επιπλέον, έκανε άριστη χρήση των προσόντων και των ικανοτήτων του σε κάθε δεδομένη στιγμή, εκμεταλλευόμενος και αυτό που συνήθως ονομάζουμε τύχη. Η τύχη για τον Γιούγκερμαν και κάθε επιχειρηματία είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει, να βλέπει<sup>6</sup> τις ευκαιρίες που είναι διαθέσιμες σε όλους και να τις αξιοποιεί. Η εκ των υστέρων διαπίστωση ότι κάποιοι υπήρξε τυχερός, σημαίνει, συνήθως, ότι εκμεταλλεύτηκε ευκαιρίες διαθέσιμες σε όλους, που όμως οι πολλοί δεν αναγνώρισαν. Άλλωστε η τύχη και η ευκαιρία εξαρτώνται από τη στιγμή: Ο Γιούγκερμαν από επίδοξος ιδιοκτήτης πορνείου πολυτελείας σε μεσαίο στέλεχος τράπεζας μέχρι μεγαλοβιομήχανος και μεγαλοτραπεζίτης, βρέθηκε πάντα στην κατάλληλη θέση εκμεταλλευόμενος τη στιγμή.

Ο Γιούγκερμαν διορίζεται στην Τράπεζα για να λύσει το πρόβλημα της επιβίωσης, όχι ικετεύοντας, αλλά αποδεχόμενος, καταδεκτικά, τη θέση από τα χέρια του έκθαμβου από την καλλιέργεια και τους αριστοκρατικούς τίτλους του Κόμη Γιούγκερμαν. Στη θητεία του ως τραπεζικός αντιλαμβάνεται την αξία της πληροφορίας και ανεβαίνει ταχύτατα υπηρεσιακά,

Το Τμήμα Μεταφράσεων άλλαξε τίτλο και σκοπό: έγινε Υπηρεσία Οικονομικών Μελετών. [...] Ήσαν οι εμπορικοί κατάσκοποι του Υποκαταστήματος Πειραιώς. [...] όλη η αλληλογραφία περνούσε από τα χέρια τους. [...] είχαν ιδιαίτερη αλληλογραφία μ' όλα τα Υποκαταστήματα της Τράπεζας, συγκεντρώνοντας κάθε εμπορικό νέο, έστω και το πιο ασήμαντο. Τέλος, τριγυρνούσαν καθημερινά σ' όλα τα μέρη που σύχναζαν οι έμποροι [...] και με την πρόφαση μιας ανώδυνης πληροφορίας, μάζωναν κουβέντες πολύ χρήσιμες. (σελ. Α199–201).

ενώ τελικά αντιλαμβάνεται ότι εκμεταλλευόμενος την ανοησία και την απληστία των νεόπλουτων μπορεί να γίνει πλούσιος και παντοδύναμος.

Η ελληνική «καλή κοινωνία», χωρίς βάθος και παρελθόν, αποτελούνταν κυρίως από νεόπλουτους που λαχταρούσαν αναγνώριση και αποδοχή από την πραγματική ευρωπαϊκή υψηλή κοινωνία.<sup>7</sup> Η εμφάνιση του μυστηριώδους αριστοκράτη από το πουθενά, όχι μόνο κατέστειλε την συνηθισμένη καχυποψία του ντόπιου έναντι του ξένου, αλλά αντίθετα, άνοιξε όλες τις πόρτες:

<sup>6</sup> Η έννοια του «βλέπω» ταυτίζεται με το «γνωρίζω» (Shell, 1978), και ορίζει αυτόν που κατέχει το πραγματικό χρήμα, την ουσία των πραγμάτων, την πραγματική τους υπόσταση. Τα μάτια έχουν προνομιακή μεταχείριση μέσα στο κείμενο. Οι σημαντικές καμπές στη ζωή του Γιούγκερμαν βασίζονται και οφείλονται σε κάποιες πδονοβλεπτικές στιγμές, όπου ακόμα και αν δεν δικαιούται, βλέπει. Βλέπει τη μητέρα του με τον πραγματικό του πατέρα να έχουν σεξουαλική επαφή, γεγονός που ορίζει την ερωτική του ζωή, βλέπει τα κορμιά των υπηρετριών να κινούνται προκλητικά και αποφασίζει να τις κατακτήσει, να τις νημθεί, όπως αναφέρεται στο κείμενο, να τις απολαύσει δηλαδή χωρίς να κατέχει τα αντίστοιχα δικαιώματα. Γενικά η γνώση διά του βλέμματος του δίνει την προνομιακή πληροφόρηση που τον οδηγεί στην επικράτηση.

<sup>7</sup> οι νεόπλουτοι, μπουκτισμένοι από ευκολοκερδισμένο παρά και λιμασμένοι από μακροχρόνια νηστεία, το 'χαν ρίξει έξω. Πινόταν ένα γλέντι αλλιώτικο, ούτε πρωτόγονο, ούτε συμβατικό, μα κάτι το άτοπο, το κυδαίο. Προέβαν μέσα στην ξαφνιασμένη κοινωνία της Αθήνας άνθρωποι άγνωστοι, μυστήριοι, που κανείς δεν ήξερε πούθε βαστούσε η σκούφια τους, με τις τσέπες φίσκα στο χρήμα και δίχως συναίσθηση τί πάει να πει χρήμα. Σπαταλούσαν ποσά αφάνταστα σ' ένα γλέντι κακόγουστο κι άνοστο, μη λογαριάζοντας τίποτα, μην ξέροντας πώς να διαθέσουν τα εκατομμύριά τους. ... ο παλιός «καλός κόσμος» κλείστηκε στα σπίτια του τρομαγμένος, παρατώντας τα πάντα στη διάθεση των νεόπλουτων και των καταφερτζήδων- και που ξαναβγήκε από τα σπίτια του μόνο όταν, πολύ μετά την Καταστροφή του '22, ήρθε κάποια πρεμία, για ν' αναγνωρίσει τους κατακτητές, να τους προσκυνήσει και να τους τοποθετήσει δίπλα του –μια ιδέα ψηλότερα, καθώς αρμόζει στον παρά (σελ. Α178–179).



Το πρόγραμμά του ήταν να περνάει για *grand seigneur*, που από ιδιοτροπία ζούσε με διάκριση και χωρίς κοσμική λάμψη. Κι αυτό το σύστημα δημιούργησε γύρω του μια συμπαθητική ατμόσφαιρα: «Ο Γιούγκερμαν; Έξυπνος άνθρωπος, πολύ ικανός, εξαιρετικά αξιοπρεπής» (σελ. Β42). Η κοινωνικοποίησή του όσον αφορά τον καλό κόσμο λίγο ως πολύ ολοκληρώθηκε: «...κατάντησε κι αυτός κάπως σνομπ. Έβαλε λίγο διανοητικό και κουρασμένο χρώμα στους κυνισμούς του· κι έγινε ακαταμάχητος»<sup>8</sup> (σελ. Α316).

Μαζί με τα παραπάνω, η σκληρή δουλειά, ο πραγματισμός και η φιλοδοξία που τον χαρακτήριζαν, είναι οι κινητήριες δυνάμεις, από την εμφάνιση ακόμη των αστών και του καπιταλισμού: «[Ο Γιούγκερμαν] δεν ένιωθε τη ζωή του κενή. ... είχε τη μεγάλη απασχόληση της δουλειάς, που τον συνέπαιρνε και ικανοποιούσε τη δραστηριακή του έφεση» (σελ. Β43). Όπως άλλωστε δηλώνει και ο ίδιος:

Έχω κάθε λόγο να δώσω στη βιομηχανία που διευθύνω σήμερα μια τεράστια έκταση, μια πελώρια ανθρωπότητα. Θέλω να αποδείξω στον κόσμο τις ικανότητές μου· το τι αξίζω, το τι μπορώ να δημιουργήσω [...] Ακούστε καλά αυτά που θα σας πω. Τίποτα δεν μπορεί να σταματήσει το δρόμο μου. Θα δώσω μια τεράστια έκταση στην επιχείρησή· θα γίνει κάτι το κολοσσιαίο. Οι άλλοι συναγωνιστές μας είναι ανόητοι· δεν μπορούν να μ' ενοχλήσουν. Θα τους βάλω στην πάντα, θα τους απορροφήσω, σιγά σιγά... (σελ. Β120, 121).

Ένα τελικό χαρακτηριστικό της προσαρμογής και επιτυχίας του Γιούγκερμαν είναι ο τρόπος της επαφής με την εξουσία. Ο Γιούγκερμαν διέθετε μια φουκωική αντίληψη περί εξουσίας, αντιλαμβανόμενος ότι η εξουσία δεν συγκεντρώνεται σε ένα άτομο, αλλά υποστηρίζεται από πολύπλοκα δίκτυα εξουσίας που αλληλοδιαπλέκονται και αναδιαμορφώνονται συνεχώς. Έτσι φρόντιζε να δημιουργεί και να ελέγχει τέτοια δίκτυα, ώστε η τελική μάχη για την κατάληψη μιας ανώτερης θέσης να είναι καθαρά τυπική, αφού η ουσιαστική μάχη είχε ολοκληρωθεί στο παρασκήνιο.

Ο Γιούγκερμαν απετέλεσε μια σπάνια περίπτωση επιτυχούς προσαρμογής, γιατί ήταν ήδη, φτάνοντας στην Ελλάδα, μόνος, ανέστιος, χωρίς δεσμούς και αγάπη. Ριψοκινδύνεψε τα πάντα, γιατί δεν είχε τίποτα να χάσει. Είχε μόνο να καλύψει μια τεράστια φιλοδοξία τιθασευμένη, όμως, από ένα ορθολογικό μυαλό και βρήκε το κατάλληλο περιβάλλον να τον απορροφήσει και να το διαμορφώσει. Είναι κομμάτι της καπιταλιστικής μυθολογίας η επιτυχία ανθρώπων που ξεκινούν από το μηδέν και πετυχαίνουν τα πάντα. Η επαφή ενός τέτοιου ήρωα με την ελληνική πραγματικότητα παρήγαγε το Γιούγκερμαν, που «... είταν ένας άνθρωπος που βρισκόταν στον τόπο του πάντα, γιατί ένιωθε το κάθε κομμάτι της γης, πατρίδα του» (Παναγιωτόπουλος, 1980, σελ. 14).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα και με την άποψη του Φωτέα, όσον αφορά την επιχειρηματική δραστηριότητα του Γιούγκερμαν:

<sup>8</sup> «...ιδιότητες εκείνες που χαρακτηρίζουν τους χαρισματικούς παραταγωνιστικούς ανδρικούς χαρακτήρες. Βασική σχετική ιδιότητα αποτελεί η θετική σχέση με τη ζωή, η οποία, όμως, ως στάση αποτελεί αποτέλεσμα μιας έντονης ψυχολογικής κρίσης, από την οποία ο χαρακτήρας κατόρθωσε να βγει, αποδεικνύοντας έναν ψυχικό δυναμισμό που εκδηλώνεται ως κυνισμός. Αυτή η θετική σχέση με τη ζωή μυθολογικά εκφράζεται ως ικανότητα για απόλαυση σε όλα τα επίπεδα και χωρίς ηθικές αναστολές» (Αθανασόπουλος, 2003, σελ. 29).



Η βασική ιδέα που αναδύεται από το έργο του Καραγάτση είναι της προσαρμογής. [...] Οι περισσότεροι, [...] δίνουν ασταμάτητη και πολλές φορές αδίστακτη μάχη επιβίωσης, μέσω της προσαρμοστικότητας στις ανάγκες της χρονικής (και ιστορικής) συγκυρίας. Γι' αυτό το λόγο στο έργο του παρατηρείται συνεχώς το φαινόμενο της «διαπίδυσης» ανάμεσα σε ιστορία και βιολογία [...] Η διάκριση που πρεσβεύει ο Καραγάτσης για τους ανθρώπους είναι ανάμεσα σε αδύνατους και δυνατούς [...] Μόνο που γι' αυτόν, ο δυνατός δεν είναι εκείνος που κάνει πράξεις ηρωικές, αλλά εκείνος που επιβιώνει, και αδύνατος, όποιος τήκεται και διαλύεται από τη φωτιά των πραγμάτων. Έτσι, ο δυνατός του είναι κατεξοχήν αντιηρωικός. (Φωτέας, 1981, σελ. 96–97).

Όπως διαπιστώνει ο Δημήτρης Τζιόβας:

Στα μυθιστορήματα του [Καραγάτση] λανθάνει η ελπίδα του αστικού εκσυγχρονισμού της Ελλάδας και το όραμα της βιομηχανικής της ανάπτυξης, ενώ εκφράζονται αντισυμβατικές αντιλήψεις και βιοθεωρίες που συνάδουν με το πνεύμα της σημερινής εποχής: απομυθοποίηση κάθε μορφής εξουσίας, αντι-ιδεαλιστική και απελευθερωτική διάθεση, φιλελεύθερος και κυνικός ατομικισμός, οικονομία της αγοράς, αντικληρικαλισμός, αντιπολιτанизμός, ηθικός σχετικισμός. (Τζιόβας, 2017, σελ. 334–335).

Όπως αναλύει και ο de Boel (2010) σχετικά με την ψυχосύνθεση του Γιούγκερμαν, αυτός έχει σημαντικά χαρακτηριστικά αριστοκρατικής συμπεριφοράς, στην ιδεατή της μορφή. Ο Γιούγκερμαν είναι αριστοκράτης με τη φιλοσοφική λογική του ανθρώπου που χωρίς να προσπαθήσει, διαθέτει έμφυτη καλλιέργεια και συμπεριφορά ανώτερη από τους άλλους. Η αριστοκρατικότητα, όπως περιγράφεται, δεν είναι κάτι που απαιτεί καταγωγή. Είναι έμφυτο, ακόμη και σε ανθρώπους όπως μια μικροαστή γεροντοκόρη, ένας φτωχός ποιητής, ή η μητέρα του φίλου του Καραμάνου. Στο σύμπαν του Γιούγκερμαν, αριστοκρατικό περιβάλλον και συμπεριφορές βασίζονται σε μια έμφυτη αίσθηση αρμονίας που καθιστά το υπερβολικό περιττό. Έτσι μπορεί να σχετίζεται εύκολα με ανθρώπους που έχουν έμφυτη αυτή την απλότητα, αδιάφορο αν βρίσκονται στην άλλη πλευρά του κοινωνικού φάσματος, και να απολαμβάνει τη συντροφιά τους. Όταν οι άνθρωποι αυτοί βρίσκονται μεταξύ τους, συνυπάρχουν άνετα, συνεννοούνται και συνεργάζονται, ακόμα κι αν οι ζωές τους είναι διαφορετικές. Αυτό που ο Καραγάτσης αναζητά είναι η αριστοκρατικότητα, ως αξία που να μπορεί να ξεπεράσει τον θάνατο, να δικαιώσει μια ζωή και να της δώσει νόημα. Η αριστοκρατικότητα του Καραγάτση συνίσταται στον εντοπισμό των στοιχείων που μπορούν να υπερβούν τα όρια της μίας ζωής και να συνταχθούν με ένα γενικό πρότυπο ηθικής και συμπεριφοράς. Στην αριστοκρατικότητα αυτή φαίνεται να περιλαμβάνεται μεταξύ άλλων και η εκτίμηση της τέχνης και της αρμονίας. Ο αναγεννημένος Γιούγκερμαν, ο διανοούμενος, είναι μια εικόνα διαφωτισμού, ο άνθρωπος που ενσαρκώνει το φιλόσοφο-βασιλέα του Πλάτωνα. Αυτή η αριστοκρατικότητα είναι το όριο που ο νέος λόγος του χρήματος δεν μπορεί να ξεπεράσει.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασόπουλος, Β. (2003). *Οι Μάσκες του Ρεαλισμού: Εκδοχές του Νεοελληνικού Αφηγηματικού Λόγου*. Καστανιώτη.
- Boel, G. & Ζουμπουλάκη, Σ. (2010). *Ο Γιούγκερμαν ή το ξύπνημα του κοιμισμένου Ανθρωπισμού*. Benaki Museum.
- Cantor, P. & Cox, S. (Επιμ.). (2009). *Literature and the Economics of Liberty: Spontaneous Order in Culture*. Mises Institute.
- Δημάδης, Κ. Α. (1991). *Δικτατορία-Πόλεμος και Πεζογραφία (1936-1944)*, Γιώργος Θεοτοκάς, Μ. Καραγάτσης, Στράτης Μυριβήλης, Θανάσης Πετσάλης-Διομήδης, Παντελής Πρεβελάκης, Άγγελος Τερζάκης. Γνώση.
- Durkheim, E. (1893/2013). *The Division of Labour in Society*. Palgrave.
- Foucault, M. (1994/2012). *Ετεροτοπίες και άλλα κείμενα* (μτφ. Τ. Μπέτζελος). Πλέθρον.
- Foucault, M. (2011). *Επιλογή από τα Dits et écrits* (Εισαγωγή-επιλογή-μτφ. Θ. Λάγιος). στιγμή.
- Gallagher, C. & Greenblatt, S. (2000). *Practicing New Historicism*. University of Chicago Press.
- Gramsci, A. (1971/2005). *Selections of the Prison Notebooks (1929–1935)*. Lawrence & Wishart.
- Καραντώνης, Α. (1961). Μνήμη του Καραγάτση. *Νέα Εστία* 70, ΛΕ΄(823), 1367–1369.
- Καυταντζόγλου, Ι. (1988). Η ιδεολογία του τεχνολογικού εκσυγχρονισμού: Από τους αστούς στους επιχειρηματίες-καινοτόμους. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 71(71), 84–101.
- Knight, F. (1921/2018). *Risk, Uncertainty and Profit*. Adanson Publishing.
- Michea, J. C. (2002). *Το αδιέξοδο Άνταμ Σμιθ: Οι εκλεκτικές συγγένειες Αριστεράς και φιλελευθερισμού*. (Μτφ.-Επιμ. Χ. Σταματοπούλου). Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Μπερλής, Α. (1992). Μ. Καραγάτσης. Παρουσίαση-Ανθολόγηση. Στο *Η μεσοπολεμική πεζογραφία. Από τον πρώτο ως τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (1914–1939)* (σελ. 262–296). Σοκόλη.
- Mises, L. (1940/1996). *Human Action*. Fox and Wilkes.
- Παναγιωτόπουλος, Ι. Μ. (1980). Μ. Καραγάτσης: Τα πρόσωπα και τα κείμενα. Οι εκδόσεις των Φίλων.
- Ραυτόπουλος, Δ. (2012). *Εμφύλιος και Λογοτεχνία*. Πατάκης.
- Saussure, F. (1916/1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. (μτφ. Φ. Αποστολόπουλος). Παπαζήσης.
- Schumpeter, J. A. (1912/2021). *The Theory of Economic Development*. Routledge.
- Schumpeter, J. A. (1942/2010). *Capitalism, Socialism and Democracy*. Routledge.
- Schumpeter, J. A. (1954/2006). *History of economic analysis*. Taylor and Francis.
- Shell, M. (1978). *The Economy of Literature*. John Hopkins University Press.
- Simmel, G. (1900/2011). *The Philosophy of Money, with a foreword by Charles Lemert*. Routledge Classics.
- Sombart, W. (1913/1998). *Ο Αστός: Πνευματικές Προϋποθέσεις και Ιστορική Πορεία του Δυτικού Καπιταλισμού* (μτφ. Κ. Κουτσουρέλης). Νεφέλη.
- Τζιόβας, Δ. (2017). *Η Πολιτισμική Ποιητική της Ελληνικής Πεζογραφίας: Από την Ερμηνεία στην Ηθική*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Veblen, T. (1899/2009). *The Theory of the Leisure Class*. Oxford University Press.

- Weber, M. (1905/2002). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism and other Writings*. Penguin Publishing Group.
- Woodmansee, M. & Osteen, M. (Επιμ.). (2005). *The New Economic Criticism: Studies at the Intersection of Literature and Economics*. Routledge.
- Φωτέας, Π. (1981). Ο πολιτικός Καραγάτσης κι η Πανανθρώπινη Παλίρροια: Επανεκτίμηση του Μ. Καραγάτση. Είκοσι χρόνια από το θάνατό του. *Τετράδια Ευθύνης*, 14, 96–97.
- Χάρης, Π. (1939). Κριτική για το Γιούγκερμαν. *Νέα Εστία*, 25, 505–506.
- Ζουμπουλάκη, Σ. (Επιμ.). (2010). *Μ. Καραγάτσης: Ιδεολογία και Ποιητική*. Βιβλιοθήκη του Μουσείου Μπενάκη.

### **Αφιερώματα Περιοδικών**

- Διαβάζω*, 258, 6.3.1991
- Τετράδια Ευθύνης*, 14, 1981
- Νέα Εστία*, 70, ΛΕ', 15/10/1961, αρ. 823.

### **Πρωτογενή κείμενα**

- Καραγάτσης, Μ. (2016). *Ο Γιούγκερμαν*, (2 τόμοι). Εστία.
- Καραγάτσης, Μ. (2011). *Ο Κίτρινος Φάκελος*, (2 τόμοι). Εστία.



# Δύο εθνογραφίες για την Ουκρανία

Αθανάσιος Βέρδης

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Στην παρούσα εργασία αναλύονται δύο αυτοεθνογραφικά κείμενα Ουκρανών γυναικών που υπηρετούν σε πανεπιστήμια της Δύσης. Στο πρώτο κείμενο, με τίτλο "A paper folder 'doll house'", η Vita Yakovlyeva από το Πανεπιστήμιο της Alberta συνδέει τις θεωρίες για την παιδική ηλικία με την οικιστική πολιτική στην Ουκρανία μετά τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης. Στο δεύτερο κείμενο, με τίτλο "Fending off a triple inferiority complex in academia", η Olga Burlyuk από το Πανεπιστήμιο Amsterdam περιγράφει με ημερολογιακό τρόπο την πορεία της από μια φτωχή ουκρανική οικογένεια έως τη διδακτορική της διατριβή και την εργασία της ως πανεπιστημιακού. Η ανάλυση των δύο κειμένων επικεντρώνεται στη σχέση του λογοτεχνικού «γράφειν», του οντολογικού «αυτό» και του εθνογραφικού «έθνο», καθώς και στη χρήση της μνήμης ως μεθόδου έρευνας στην αυτοεθνογραφία. Τα δύο κείμενα μοιάζουν με «μη μυθιστορηματική λογοτεχνία» και, σε αντίθεση με την καθιερωμένη μορφή επιστημονικής γραφής, είναι υποβλητικά και θεραπευτικά ως προς το περιεχόμενό τους. Η Ουκρανία είναι ο καμβάς και όχι το κέντρο της παραγωγής του νοήματος. Η μνήμη είναι το μέσο συλλογής δεδομένων. Οι συγγραφείς, ως πανεπιστημιακοί, ερμηνεύουν προσωπικά βιώματα μέσα από αλληπάλλλους κύκλους νοσηματοδότησης, ενώ στη διαδικασία της ερμηνείας χρησιμοποιούν υλικά από την «κανονική» τους επιστημονική γραφή.



## Λέξεις-κλειδιά:

Ουκρανία, μνήμη, αυτοεθνογραφία

## Εισαγωγή

Στο παρόν κείμενο ασχολούμαστε με μια ιδιαίτερη κατηγορία κειμένων για τη μετανάστευση και την προσφυγιά, στα οποία η πρωτοπρόσωπη γραφή συνδέεται με την εθνογραφική έρευνα. Πρόκειται για τα «αυτοεθνογραφικά» κείμενα, τα οποία σύμφωνα με τον ορισμό των δύο σημαντικότερων θεωρητικών του είδους, συνδέουν «μέσω πολλαπλών επιπέδων συνειδητότητας» τη δημιουργό με το κείμενο (Ellis & Bochner, 2000). Στο πεδίο της προσφυγιάς και της μετανάστευσης, η δημιουργική γραφή συνδέεται αναγκαστικά με την πραγματικότητα. Αυτό είναι φανερό τόσο σε μυθιστορήματα, όπως το *The Buddha in the Attic* της Julie Otsuka (2011) και το *Zenobia* των Morten Dürr και Lars Horneman (2016), όσο και σε αυτοβιογραφικά κείμενα όπως το *This is What America Looks Like* για την διαδρομή της Ilhan Omar από τη Σομαλία στη Γερουσία των Η.Π.Α. και το *No Friend But the Mountains* του Ιρανού Behrouz Boochani (2018). Μη μυθιστορηματική δημιουργική γραφή για την προσφυγιά διαβάζουμε επίσης σε περιοδικά όπως το *The New Yorker* και το *Creative Nonfiction*, αλλά και σε όλο το πλέγμα της λεγόμενης «νέας δημοσιογραφίας». Αυτό που διαφοροποιεί την αυτοεθνογραφία από τα προαναφερθέντα είδη κειμένου είναι η χρήση βιβλιογραφικών αναφορών, η δημοσίευσή της σε ειδικά επιστημονικά περιοδικά και η ανάγνωσή της από ένα ειδικό

αναγνωστικό κοινό.

Η αυτοεθνογραφία, ως έρευνα του λογοτεχνικού «γράφειν», του οντολογικού «αυτό» και του εθνογραφικού «έθνο», αναπτύχθηκε, παράλληλα με κάποια άλλα είδη αφηγηματικής γραφής, ως απάντηση στη λεγόμενη «κρίση της αναπαράστασης» στην εθνογραφία. Τη συζήτηση, δηλαδή, που άνοιξε στο πεδίο της εθνογραφίας μετά την έκδοση του βιβλίου *Writing Culture* των Marcus και Fischer (1986) σχετικά με το κατά πόσο η εθνογραφική γραφή μπορεί από επιστημολογική άποψη να αναπαραστήσει την «αλήθεια». Η απάντηση της αυτοεθνογραφίας ήταν η παρουσίαση ενός φανερού αναστοχαστικού εαυτού στο κείμενο ή αλλιώς η γραφή ως μοντάζ, όπως την χαρακτηρίζουν οι Crang και Cook (2007). Η φόρμα της αυτοεθνογραφίας μπορεί να είναι παραδοσιακή και να θυμίζει τη γραφή της κοινωνιολογικής Σχολής του Σικάγου, όπως στην περίπτωση της «αναλυτικής αυτοεθνογραφίας» του Leon Anderson (2006), ή μπορεί να είναι «υποβλητική», όπως αυτή που προτείνουν οι Bochner και Ellis (2016). Σε κάποιες περιπτώσεις η αυτοεθνογραφία είναι καθαρή λογοτεχνία, όπως στο ποίημα της καθηγήτριας παιδαγωγικής Anne Tilley-Lubbs (2012) με θέμα τη διάσχιση των συνόρων μεταξύ Μεξικού και Η.Π.Α.

Στο πλαίσιο αυτό, θα διαβάσουμε δύο αυτοεθνογραφικά κείμενα που γράφτηκαν από Ουκρανές μετανάστριες μετά από την εισβολή των ρωσικών στρατευμάτων στην πατρίδα τους το 2014, αλλά πριν από την εισβολή των ρωσικών στρατευμάτων στην πατρίδα τους το 2022. Στο πρώτο κείμενο, με τίτλο *A paper folder "doll house": A childhood narrative* [Το χάρτινο κουκλόσπιτο], η ερευνήτρια στο Πανεπιστήμιο της Alberta Vita Yakovlyeva (2020), συνδέει την παιδική της ηλικία με τη στεγαστική πολιτική στη χώρα της μετά από τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης. Στο δεύτερο κείμενο με τίτλο *On superiority and inferiority in academia: An autoethnography* η Olga Burlyuk (2021), πολιτική επιστημόνισσα στο Πανεπιστήμιο Amsterdam, περιγράφει με ημερολογιακό τρόπο την πορεία της από την Ακαδημία Kyiv-Mohyla του Κιέβου μέχρι την πρόσληψή της ως επισκέπτριας καθηγήτριας στο Πανεπιστήμιο του Harvard. Σκοπός μας είναι να δούμε πώς οι δύο συγγραφείς συνδέουν το «αυτό» με το «έθνο» και επιπλέον να περιγράψουμε τη χρήση της μνήμης ως μεθόδου έρευνας και να καταγράψουμε τα υλικά με τα οποία οι δύο συγγραφείς επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες τους.

### Το χάρτινο κουκλόσπιτο

Το *A paper folder "doll house"- A childhood narrative* [Το χάρτινο κουκλόσπιτο] της Vita Yakovlyeva (2020) είναι ένα κείμενο που περιστρέφεται γύρω από ένα υπαρκτό χάρτινο κουκλόσπιτο ή μάλλον κάποιες φωτογραφίες από αυτό. Το κείμενο και οι φωτογραφίες δημοσιεύονται στον πορτογαλικό ιστότοπο *Memoramedia Review* και γι' αυτό δεν υπάρχουν αριθμοί σελίδων στα αποσπάσματα που ακολουθούν. Η περίληψη στην αρχή του κειμένου της Yakovlyeva (2020) δίνει την ουσία της αυτοεθνογραφικής γραφής και αποτελεί το μόνο κομμάτι στο οποίο η συγγραφέας γράφει σε τρίτο πρόσωπο.

Ως διερεύνηση μνήμης, αυτή η εργασία έχει ως δεδομένα της τις εικόνες. Μέσα από την αναπαραστατική δύναμη της αφήγησης σκοπεύει να δημιουργήσει μια σύνδεση μεταξύ της ατομικής εμπειρίας της παιδικής ηλικίας και του κοινωνικού χώρου. Η αυτοεθνογραφική αυτή αφήγηση περιστρέφεται γύρω από ένα χάρτινο κουκλόσπιτο που η συγγραφέας ως παιδί έφτιαξε χρησιμοποιώντας το εσωτερικό κομμάτι ενός ντοσιέ. Κοιτώντας τριάντα χρόνια πίσω, η συγγραφέας προσπαθεί να δει, μέσα από

τις αναμνήσεις της παιδικής της ηλικίας, το νόημα του χάρτινου αυτού κουκλόσπιτου και υποστηρίζει ότι η ενσώματη αυτή αφήγηση αποτελεί αντανάκλαση του εαυτού μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο αλλά και του κοινωνικού πλαισίου μέσα στον εαυτό της.

Η μνήμη στο *Χάρτινο Κουκλόσπιτο* της Yakovlyeva (2020) έρχεται, λοιπόν, με τη μορφή ενός χάρτινου τεχνουργήματος, πράγμα που μπορούμε να δούμε και σε άλλα αυτοεθνογραφικά κείμενα. Για παράδειγμα, η Tessa Muncey (2005, σελ. 68) στο δικό της αυτοεθνογραφικό κείμενο για την εφηβική εγκυμοσύνη χρησιμοποιεί «φωτογραφίες, αντικείμενα, σύμβολα και ταξιδέματα» από την παιδική της ηλικία ως μια «ταπισερί τέχνης της μνήμης» και ως τις «κλωστές που υφαίνουν τον ιστό της ζωής [της]». Οι εικόνες που αναρτά η Yakovlyeva (2020) στο κείμενο που μελετάμε επαληθεύουν την περιγραφή ενός σπιτιού, στο οποίο, όπως γράφει, «το μόνο που υπήρχε ήταν η πολυτέλεια μιας μπανιέρας, ενός διπλού κρεβατιού και ενός δωματίου για να βλέπουμε τηλεόραση». Το *Χάρτινο Κουκλόσπιτο* της Yakovlyeva συνδέει το «αυτό» με το «έθνο». Η συγγραφέας βλέπει το τεχνουργήμα της «περισσότερο ως μια εικονοποίηση του χώρου και του χρόνου όπου [μεγάλωσε] με την αδερφή [της] στη νεαρή και ανεξάρτητη τότε μετασοβιετική Ουκρανία και όχι τόσο ως κειμήλιο [artifact] της παιδικής ηλικίας»:

Το κουκλόσπιτο αυτό είναι προϊόν σχέσεων. Ήταν τότε η προσπάθειά μας ως παιδιά να σχετιστούμε με τις κοινωνικές και υλικές συνθήκες της παιδικής μας ηλικίας. Σκοπός αυτού του χάρτινου δημιουργήματος, πέρα φυσικά από παιχνίδι, ήταν το «ανήκειν». Το αντικείμενο που κατασκευάσαμε είναι η υλοποίηση ενός λόγου [discourse]: μια αντανάκλαση της καθημερινότητας και των σχέσεων με αυτή την καθημερινότητα, ανεξάρτητα από αυτά που είχαμε και από αυτά που μας έλειπαν. Ζητήματα φύλου, κοινωνικών ρόλων και αισθητικής φανερώνονται σε αυτό το κουκλόσπιτο μέσα από τη δημιουργικότητα. Το κουκλόσπιτο αυτό είναι μέρος του εαυτού μας όσο ο εαυτός μας είναι επίσης μέρος αυτού του κουκλόσπιτου (Yakovlyeva, 2020).

Η ανάγνωση του εθνογραφικού *Χάρτινου Κουκλόσπιτου* φέρνει στο νου μια φράση από το *Incidents* του Barthes (1992) που έχει γίνει σύνθημα σε αθηναϊκούς τοίχους και στίχος σε θεατρικό τραγούδι του Σταμάτη Κραουνάκη: «μόνη μας πατρίδα τα παιδικά μας χρόνια». Στην «κανονική» επιστημονική της γραφή, η Yakovlyeva χρησιμοποιεί υλικά παρόμοια με αυτά που χρησιμοποιεί στην αυτοεθνογραφία της. Σε κείμενό της για τη λεγόμενη «πατριωτική εκπαίδευση» των νέων στην Ουκρανία μετά από τη ρωσική εισβολή στην Κριμαία το 2014, η Yakovlyeva (2021) χρησιμοποιεί τις θέσεις του Ιταλού στοχαστή Giorgio Agamben (2005) περί της «κατάστασης εξαίρεσης». Τις ιδέες του ίδιου στοχαστή, αλλά αυτή τη φορά από το βιβλίο του *Νήπια και Ιστορία* (Agamben, 1993), χρησιμοποιεί και στο *Κουκλόσπιτο*.

Κατά την περίοδο της οικονομικής ανασυγκρότησης στην Ουκρανία, μία από τις ευθύνες των οργανισμών ήταν να μειώσουν ή να διακόψουν την παραγωγή των φθηνότερων και λιγότερο κερδοφόρων προϊόντων, πράγμα το οποίο οδήγησε σε μεγάλη έλλειψη αρκετών αγαθών. Τα παιδικά είδη ήταν από τα πρώτα αγαθά που θυσιάστηκαν. Η έλλειψη παιχνιδιών, όμως, δεν σήμαινε και έλλειψη παιχνιδιού. Τα παιδιά, έτσι ελεύθερα, κατάφεραν να ζουν όμορφα την παιδική τους ηλικία με ό,τι μπορούσαν να βρουν. Αυτοί «οι μικροί παλιατζήδες της ανθρωπότητας», όπως τα κατο-

νομάζει ο Ιταλός φιλόσοφος Τζόρτζιο Άγκαμπεν, φτιάχνουν παιχνίδια με ό,τι πέσει στα χέρια τους, με ό,τι βρουν. Αν δεν έχουν τίποτα, τότε έχουν την φαντασία τους. Τις ιστορίες, τα αστεία, τα δέντρα, τις φούσκες, τα σώματα, ακόμα και τα σκουπίδια. Αυτό το χάρτινο κουκλόσπιτο, που φτιάχτηκε από εμένα και την αδερφή μου, ήταν μια προσπάθεια να φτιάξουμε ένα παιχνίδι, να ασχοληθούμε με κάτι, να κατασκευάσουμε την αφήγηση μιας εναλλακτικής πραγματικότητας που ήταν μια φαντασική κατοικία.

Με το μικρό χάρτινο κουκλόσπιτο η Yakovlyeva (2020) δεν φιλοδοξεί να εισαγάγει τους αναγνώστες και τις αναγνώστριές της σε θέματα σχετικά με την οικιστική πολιτική στη χώρα της κατά τη δεκαετία της ανεξαρτητοποίησής της. Η Ουκρανία της Yakovlyeva, σαν τον κινηματογραφικό τόπο στο *Ταξίδι στην Κριμαία* του σκηνοθέτη Nariman Aliiev (2019), τοποθετείται στο παρασκήνιο της γραφής: διεισδύει στην αφήγηση, στη μνήμη και στην παιδική ηλικία. Η θύμηση της Ουκρανίας στην αφήγηση της Yakovlyeva (2020) «διυλίζεται μέσα από πορώδεις μεμβράνες παρελθοντικών αποιομάτων», ενώ η γραφή της «μας εμψυσά, μας εμποτίζει, μας καταλαμβάνει, μας αγγίζει, μας ανακινεί, μας διαπλάθει συναισθηματικά», όπως θα έγραφε ο van Manen (2007, σελ. 13).

### Η κατωτερότητα μιας ακαδημαϊκής ταυτότητας

Η δεύτερη αυτοεθνογραφία, αυτή της Olga Burlyuk (2021), έχει τη μορφή ημερολογιακών καταχωρίσεων.<sup>1</sup> Η ημερολογιακή και η επιστολική φόρμα είναι γνωστή στη λογοτεχνία. Με την «αφηγηματική στροφή» στην εθνογραφία, όμως, η ημερολογιακή φόρμα όχι μόνο «νομιμοποιήθηκε» στην ψυχολογική και κοινωνιολογική έρευνα, αλλά αντιπαρετέθηκε με την ιδέα ότι «σοβαρή» έρευνα είναι μόνο ό,τι περιγράφεται με μαθηματικούς όρους (Hyers, 2018). Το ημερολογιακό ταξίδι της συγγραφέως από το Κίεβο στο Χάρβαρντ θυμίζει την Ιθάκη του Καβάφη ή καλύτερα το ταξίδι του Κολόμβου προς το δυτικό άγνωστο. Στο δικό της ταξίδι προς την Αμερική, η Burlyuk (2021) είχε να διανύσει, όπως αναφέρει η ίδια, μια απόσταση μεγαλύτερη από αυτή που διένυσαν οι φοιτητές και οι φοιτήτριές της, διευκρινίζοντας ότι εννοεί όχι τη γεωγραφική απόσταση, αλλά την άυλη απόσταση. «Αλλά όχι», γράφει αμέσως μετά. «Ποια είμαι εγώ που θα κρίνω τη διαδρομή τους; Ξέρω μόνο την απόσταση της δικής μου διαδρομής» (Burlyuk, 2021, σελ. 140). Η άυλη εσωτερική διαδρομή της Burlyuk διασχίζει πολιτισμικά σύνορα προς κάποια απροσδιόριστη, πολιτισμένη και ονειρική «Δύση». Σύνορα ορατά με γεωπολιτικούς όρους στα «κανονικά» επιστημονικά της κείμενα, αλλά μη ορατά στην αυτοεθνογραφική υδρόγειο. Γράφει η Burlyuk (2021) στη σελίδα 133 του κειμένου της:

Απρίλιος 2008

Είμαι σε μια φοιτητική εκδρομή από το Maastricht προς Πράγα και Δρέσδη. Κάπου σε μια γερμανική autobahn. Το κλίμα στο λεωφορείο, το οποίο είναι γεμάτο από Γερμανούς και Ολλανδούς φοιτητές, είναι ότι ταξιδεύουμε προς κάπου σαν προς την Wild East, την εξωτική πρώην Ανατολική Ευρώπη. Σκέφτομαι πόσο διαφορετική είναι η αίσθηση αυτή για εμένα. Στην Ουκρανία, ένα ταξίδι προς την Πράγα θεωρούνταν ταξίδι προς την πολιτισμένη Δύση. Αν η Πράγα θεωρείται Wild East, τότε η Ουκρανία τι θεωρείται; Και εγώ τι θεωρούμαι;

<sup>1</sup> Μια πρώτη εκδοχή του ίδιου κειμένου είχε εμφανιστεί στο *Journal of Narrative Politics* δύο χρόνια πριν την έκδοση του 2021 (βλ. Burlyuk, 2019).



Ένα κείμενο του Καθηγητή της Εθνικής Ακαδημίας Επιστημών της Αγωγής της Ουκρανίας Vadym Vasiutynskyi (2023) δίνει μια εικόνα σχετικά με τα «γεωγραφικά και νοτιά σύνορα της ουκρανικής ταυτότητας» και αξίζει να διαβαστεί για να κατανοήσουμε καλύτερα το ταξίδι της Burluk. Θα κατανοήσουμε έτσι ότι το ταξίδι της δεν άρχισε γενικά από «την Ουκρανία» ή έστω από τη νομική ακαδημία Kyiv-Mohyla του Κιέβου. Αντίθετα, η συγγραφέας είχε να διανύσει και μια κοινωνική και γλωσσική απόσταση μέσα στην ίδια την Ουκρανία. Μετά την πολυπόθητη βίβα και την υποτροφία για σπουδές στο εξωτερικό, το γεωγραφικό και συμβολικό σύνορο της Δύσης ήταν για την Burluk η Μόσχα. Γράφει συγκεκριμένα στην καταγραφή του Ιουλίου 2017: «Είμαι καλεσμένη στην Κίνα για διδασκαλία δύο εβδομάδων στο Πανεπιστήμιο του Τσανκντού. Αυτό είναι το πρώτο μου ταξίδι “ανατολικά της Μόσχας” και είμαι φιλομαθής και ενθουσιασμένη». Για τους Κινέζους συναδέλφους της γράφει ότι «γι’ αυτούς είμαι μια “καθηγήτρια από τη Δύση”» (Burluk, 2021, σελ. 137).

Στην Κίνα η συγγραφέας θα γνωρίσει μία άλλη γυναίκα, με το όνομα Bonnie, η οποία θα οριστεί ως η τοπική γραμματέας της. Η Burluk θα θυμηθεί μέσω της Bonnie τη δική της φοιτητική ζωή ως βοηθού στο Κίεβο, όπου αισθανόταν «ευγνώμων για κάθε ευκαιρία να μιλήσει Αγγλικά στο σπάνιο είδος ενός επισκέπτη από τη Δύση». Η Burluk (2021) θυμάται ότι ήταν «φιλομαθής, περήφανη και ενθουσιασμένη να δείξει τις καλές πλευρές της χώρας [της] και να αποκρύψει ή να δικαιολογήσει ή τουλάχιστον να εξηγήσει τις όχι και τόσο καλές» (Burluk, 2021, σελ. 137). Τελικά, η Burluk καταφέρνει να μπει στη «μαύρη λίστα» του κινέζικου πανεπιστημίου, με τη δικαιολογία ότι δεν είχε καλές αξιολογήσεις προφανώς, όμως, λόγω των θέσεων που ανέπτυξε στις διαλέξεις της. «Πώς μπορώ να έχω Bonnie, όταν εγώ η ίδια είμαι μια Bonnie», αναρωτιέται η Burluk (2021, σελ. 137).

Το πρώτο πράγμα που η συγγραφέας χάνει στη Δύση είναι το όνομά της. Το επίθετό της, ως μέρος της ταυτότητάς της, ακούγεται εύχρηστο στην πατρίδα της, αν και η ίδια δεν αναφέρει ούτε φαίνεται να έχει συγγένεια με τον γνωστό Ουκρανό συγγραφέα και εικαστικό David Davidovich Burluk. Το Volodymyrivna, όμως, ως μεσαίο όνομα της γυναικείας της ταυτότητας, γράφεται λάθος. Το μικρό της όνομα προφέρεται λάθος. Η συγγραφέας έχει στο όνομά της ένα ελάχιστο γιώτα ανάμεσα στο λάμδα και στο γάμα. Στη θέση του ακούει το δίψηφο «γκ».

Σεπτέμβριος 2007

Χάνω το όνομά μου. Η πρώτη φορά είναι όταν οι περισσότεροι (αν όχι όλοι) με λένε Όλγκα αντί για Όλγα. Η δεύτερη είναι όταν μαθαίνω ότι το πανεπιστήμιο με έχει καταχωρίσει μόνο ως αριθμό φοιτητικής ταυτότητας. Η τρίτη είναι όταν συνειδητοποιώ ότι χάνεται η κλίση του πατρωνυμικού μου ονόματος που είναι Volodymyrivna (ο πατέρας μου λέγεται Volodymyr) (Burluk, 2021, σελ. 132).

Τα ζητήματα της ταυτότητας τοποθετούνται από τη συγγραφέα ένα προς ένα και αθόρυβα στο κείμενό της. Σε μια βραδινή έξοδο βρίσκει τον εαυτό της να παρακολουθεί έναν ποδοσφαιρικό αγώνα μεταξύ Βελγίου και Ρωσίας σε μια παμπ χωρίς να μπορεί να μοιραστεί τα αισθήματά της για τη Ρωσία και τον πόλεμο του 2014. Πίσω στο Κίεβο ακούει μια Ουκρανή καθηγήτρια να σχολιάζει αρνητικά την εν εξελίξει διδακτορική της διατριβή με φράσεις όπως «πού είσαι εσύ και πού είναι η Ουκρανία; Κατά τη γνώμη μου, άχρηστες είναι οι αυτές υποτροφίες» (Burluk, 2021, σελ. 135). Η μνήμη είναι για την Burluk εργαλείο θεραπείας.

Σεπτέμβριος 2018

Μια μη-εθνογράφος. Αυτό είμαι και δεν έχω ημερολόγιο να καταφύγω σε αυτό. Παρόλα αυτά, κάθομαι και γράφω ένα έγγραφο στο Word και ανοίγουν οι πύλες της μνήμης. Κρυστάλλινες αναμνήσεις γεμίζουν το μυαλό μου και γράφω, γράφω, γράφω. Και προς έκπληξή μου, θυμάμαι επεισόδια, ημερομηνίες, μέρη, ονόματα, φράσεις σαν όλα να συνέβησαν εκθές. Ιδέες από μνήμες και επεισόδια ξεπηδούν στο μυαλό μου το ένα μετά το άλλο ακόμα και όταν είμαι απασχολημένη ή αφηρημένη –και έτσι συχνά σταματάω ό,τι κάνω και τρέχω στο γραφείο μου να το σημειώσω. Οι λίγοι άνθρωποι που γνωρίζουν ότι εργάζομαι πάνω σε αυτό το θέμα προειδοποιούν ότι θα είναι μια οδυνηρή και τραυματική διαδικασία· έτσι, παρατηρώ τον εαυτό μου προσεκτικά, κάνω μια συμφωνία με τον εαυτό μου. Αν είναι πολύ οδυνηρό ή με πικραίνει, αν δω ότι γράφω με θυμό ή κακία αμέσως σταματώ. Αλλά, όχι, δεν είναι οδυνηρό και δεν αισθάνομαι βαριά ή άδεια ή κακία. Εντελώς το αντίθετο. Ελαφραίνω με κάθε λέξη που γράφω. Στην πραγματικότητα το διασκεδάζω· ίσως να είναι η μεγαλύτερη χαρά που είχα ποτέ με τη συγγραφή (τουλάχιστον την ακαδημαϊκή) Τι βάρος κουβαλούσα άραγε και πόσο σωστή η ιδέα να το αφήσω τώρα δα (Burlyuk, 2021, σελ. 141).

Η ίδια η φύση της ακαδημαϊκής διδασκαλίας και της παρουσίασης του εαυτού στην καθημερινή ζωή θα ξεκαθαρίσει τελικά τα ζητήματα της ταυτότητας. Στην «κανονική» ακαδημαϊκή της γραφή, η Burlyuk δημοσιεύει εργασίες με βάση παλαιότερες θέσεις της (Burlyuk & Axyopova, 2018), αλλά και με βάση κάποιες νεότερες νομολογικές της θέσεις (Burlyuk & Noutcheva, 2020). Και κάπως έτσι ο αυτοεθνογραφικός εαυτός της συνδέεται με τον «ακαδημαϊκό» της εαυτό.

Νοέμβριος 2017

Είμαι προσκεκλημένη ομιλήτρια για την πολεμική σύγκρουση στην Ουκρανία σε μια ομάδα μεταπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών στο Ελεύθερο Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών. Δεν είναι φυσικά η πρώτη μου διάλεξη στο θέμα αυτό. Με βάση την προηγούμενη εμπειρία, αρχίζω την ομιλία μου με την ακόλουθη δήλωση: «Είμαι μια νεαρή Ουκρανή που μιλάει για τις βαθύτερες αιτίες του πολέμου [του 2014] στην Ουκρανία. Ξέρω ότι θα απορρίψετε όλα όσα θα πω στις επόμενες δύο ώρες λόγω ηλικίας, εθνικότητας και φύλου. Ποια είμαι εγώ ως νεαρή να μιλήσω για τις τεκτονικές αλλαγές στις διεθνείς σχέσεις; Ποια είμαι ως Ουκρανή να ξέρω και να πω κάτι «αντικειμενικό» και «έγκυρο» για την Ουκρανία; Ποια είμαι εγώ που ως γυναίκα θα μιλήσω για τον πόλεμο;». Αυτή η εισαγωγή πάντα αφήνει το ακροατήριο έκπληκτο (Burlyuk, 2021, σελ. 138).

## Συζήτηση

Η «ποιότητα» των αυτοεθνογραφικών κειμένων που παρουσιάσαμε στις προηγούμενες ενότητες είναι δύσκολο να «αξιολογηθεί» με τα συνήθη ακαδημαϊκά κριτήρια. Είναι σαν να προσπαθούμε να μετρήσουμε την ποίηση με τα υλικά του κινηματογραφικού χαρακτήρα «Evans Pritchard» στον *Κύκλο των Χαμένων Ποιητών*. Μπορεί τελικά, όπως γράφει ο Szwabowski (2019, σελ. 477), να μην χρειαζόμαστε κριτήρια ποιότητας στην αυτοεθνογραφία. «Σκασμός εσείς οι μετανάστες, οι εργάτες και όλοι όσοι δεν είστε μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας. Πηγαίνετε πρώτα να μάθετε γράμματα και μιλήστε

μόνο όταν η φωνή σας θα είναι άριστη», αναφέρει ειρωνικά. Οι Ουκρανές συγγραφείς, τις οποίες διαβάσαμε, ξέρουν γράμματα και με αυτά αναζητούν την ταυτότητά τους. Όμως η αυτοεθνογραφία είναι κυρίως έρευνα και δευτερευόντως αναζήτηση ταυτότητας. Και ως έρευνα είτε βρίσκει είτε αποτυγχάνει να βρει μια θέση ανάμεσα στις υπόλοιπες επιστημονικές δημοσιεύσεις. Το πεδίο της μετανάστευσης και της προσφυγιάς είναι προνομιακό πεδίο αφήγησης όχι μόνο για αυτοεθνογραφίες, αλλά και για κάθε άλλη μορφή αφηγηματικού κειμένου. Η Burluk έχει δημοσιεύσει και άλλες αφηγήσεις πέρα από την αυτοεθνογραφία της (βλ. Burluk & Rahbari, 2023), ενώ το περιοδικό *Life Writing* αφιέρωσε δυο τεύχη του 2021 (Τεύχη 3 και 4) στην αυτοεθνογραφία, με γενικό τίτλο «Auto-ethnography and beyond» και υπότιτλους αντιστοίχως «colonialism, immigration, embodiment, and belonging» και «genealogy, memory, media, witness». Γεγονός που επαναφέρει το ερώτημα που θέσαμε στην αρχή της παραγράφου. Είναι καλές οι αυτοεθνογραφίες που διαβάσαμε;

Η κύρια εισηγήτρια της *Αφηγηματικής Διερεύνησης* ως μεθόδου ποιοτικής έρευνας Laurel Richardson (2000) περιγράφει τέσσερα κριτήρια με τα οποία μπορεί κάποιος να αξιολογήσει την αφήγηση ως εναλλακτική εθνογραφική φόρμα: (α) το κατά πόσο αυτή αντιστοιχεί σε μια εξωκειμενική πραγματικότητα, (β) κατά πόσο το τελικό κείμενο συμβάλλει στην κατανόηση του κοινωνικού και του ψυχολογικού χώρου των συμμετεχόντων, (γ) το κατά πόσο η γραφή είναι λογοτεχνικά δικαιωμένη και (δ) το κατά πόσο τα κείμενα εμπεριέχουν στοιχεία αυτοσυνειδητότητας. Αν μεταφέρουμε τα κριτήρια της Richardson (2000) στην αυτοεθνογραφία, θα δούμε ότι στα κείμενα που μελετήσαμε τα κριτήριά της ικανοποιούνται και μπορούμε να πούμε ότι «ναι, είναι καλές αυτοεθνογραφίες». Υπάρχουν όμως δύο στοιχεία που εμπλέκονται με την πρόσληψη των κειμένων που μελετήσαμε.

Το πρώτο στοιχείο αφορά το συναισθηματικό κομμάτι σε σχέση με την εθνικότητα των συγγραφέων. Είναι δύσκολο να το υπερβούμε. Σήμερα, δεκαέξι μήνες από την αρχή του πολέμου έχουμε, σύμφωνα με στοιχεία της UNESCO, μετακινήσεις 12 εκατομμυρίων ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων και 4,6 εκατομμυρίων παιδιών. Σύμφωνα με την UNESCO (2023), 3246 εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ουκρανία έχουν ζημιές από βομβαρδισμούς, ενώ 259 έχουν καταστραφεί ολοσχερώς. Αυτό έχει επηρεάσει τη ζωή 7,5 εκατομμυρίων παιδιών, 1,5 εκατομμυρίου νεαρών ενήλικων φοιτητών και φοιτητριών και πάνω από 70 χιλιάδων ξένων φοιτητών και φοιτητριών που σπούδαζαν στην Ουκρανία. Σε επίπεδο πολιτισμού έχουμε κατεστραμμένα πάνω από 250 σημεία πολιτισμικής κληρονομιάς, εκ των οποίων τα 22 είναι μουσεία και τα 110 είναι τόποι λατρείας. Στις 17 Μαρτίου του 2023 το Διεθνές Ποινικό Δικαστήριο, το οποίο ασχολείται με «ζητήματα γενοκτονίας, εγκλημάτων πολέμου και εγκλημάτων κατά της ανθρωπότητας» εξέδωσε ένταλμα σύλληψης κατά του Προέδρου της Ρωσικής Ομοσπονδίας και της συνεργατιάς του σε θέματα «δικαιωμάτων των παιδιών» για το έγκλημα της απαγωγής μικρών παιδιών από τις κατεχόμενες περιοχές (παιδομάζωμα). Τα δύο κείμενα που μελετούμε γράφτηκαν μετά τον πόλεμο του 2014, αλλά πριν τον από τον πόλεμο του 2022. Διαβάζουμε τα εν λόγω κείμενα σε παροντικό χρόνο, έχοντας δει εικόνες από τις δολοφονίες αμάχων στην Bucha (United Nations, 2022), έχοντας διαβάσει αφηγήσεις από βιασμούς νεαρών κοριτσιών (βλ. Yaffa, 2022), έχοντας δει το πλιάτσικο στις κατεχόμενες περιοχές της Ουκρανίας, έχοντας δει την καταστροφή της φύσης (Guterres, 2023). Πού να είναι τώρα οι συγγραφείς των κειμένων που διαβάσαμε; Τι να νιώθουν; Για ποια πράγματα μιλούν στις πανεπιστημιακές διαλέξεις τους; Πόσο διαφορετικό εί-

ναι το δικό τους τραύμα που άνοιξε το 2022 από το δικό μας τραύμα που άνοιξε το 1922; Θυμίζει η Ουκρανία σήμερα το βιβλίο *Πεθαίνω σαν Χώρα* του Δημήτρη Δημητριάδη; Πόσα μικρά παιδιά έχουν σκοτωθεί στην Ουκρανία; Τι αισθανόμαστε ως Έλληνες και Ελληνίδες παιδαγωγοί;

Το δεύτερο στοιχείο για την αξιολόγηση των κειμένων που μελετήσαμε αφορά την πολιτική μας τοποθέτηση σε σχέση με την ελληνική εκδοχή της φιλοδυτικής ή της αντιδυτικής (αντιευρωπαϊκής, αντιαμερικανικής) αντίληψης. Τα «έθνος» που είδαμε στα κείμενα για την Ουκρανία είναι πολύ πιο γνωστό από το «έθνος» του θανάτου ενός πατέρα εργατικής οικογένειας, σαν κι αυτό που μπορεί να διαβάσει κανείς στην αυτοεθνογραφία του Custer (2022). Για να πάρουμε μια ιδέα για το «έθνος» της Ουκρανίας, αρκεί να σκεφτούμε τις θέσεις της δημοσιογράφου Λαμπρινής Θωμά (2022), η οποία υιοθέτησε κατά τις πρώτες ημέρες του πολέμου την αφήγηση ότι η Ουκρανία είναι μια χώρα στην οποία κυριαρχεί ο φασισμός. Στον αντίποδα αυτών των θέσεων, η συγγραφέας του βιβλίου *Κόκκινος Λιμός*, Anne Applebaum (2018), υποστήριξε την ανάγκη αποχώρησης των ρωσικών στρατευμάτων από την Ουκρανία (Applebaum & Goldberg, 2023). Για λόγους ακαδημαϊκής εντιμότητας δηλώνουμε ότι αν γράφαμε έξω από το πλαίσιο του παρόντος κειμένου, θα προσυπογράφαμε τη δεύτερη θέση.

Και εδώ έρχεται ως επίλογος η δική μας μικρή αυτοεθνογραφική παραδοχή, έκτασης μόλις λίγων λέξεων. Τα δύο κείμενα που παρουσιάσαμε αποτελούν υλικό διδασκαλίας των ποιοτικών μεθοδολογιών έρευνας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Πρόκειται για μια απόφαση που πήραμε ως διδάσκοντες στις αρχές του εαρινού εξαμήνου του 2022, λίγες εβδομάδες μετά από την εισβολή της Ρωσίας στην Ουκρανία. Σκεφτήκαμε ότι η διδασκαλία της εκπαιδευτικής έρευνας δεν θα έπρεπε να είναι αποσυνδεδεμένη από τον κόσμο. Και αυτό διότι, κατά την ταπεινή μας άποψη, η ποιοτική έρευνα εκτός από μεθοδολογία αποτελεί και τρόπο ζωής. Οι Swaminathan και Mulvihill (2018, σελ. 42) γράφουν ότι «η δόμηση της ικανότητας των φοιτητών [και των φοιτητριών] να σκέφτονται με όρους ποιοτικής έρευνας εμπεριέχει σίγουρα το συναίσθημα, καθώς και την υπενθύμιση του πόσο μεγάλη παγίδα είναι η αποσύνδεση της νόησης από το συναίσθημα μέσα στην [πανεπιστημιακή] αίθουσα διδασκαλίας». Κεντρική ιδέα της εργασίας μας είναι ότι το πεδίο της μετανάστευσης και της προσφυγιάς έχει ανάγκη από τη «λογοτεχνική» πλευρά της έρευνας. Και φυσικά ότι η πανεπιστημιακή διδασκαλία έχει ανάγκη από το συναίσθημα της αφήγησης.

## Βιβλιογραφία

- Agamben, G. (1993). *Infancy and history*. Verso.
- Agamben, G. (2005). *State of exception*. Chicago University Press.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395.
- Applebaum, A. (2018). *Red famine: Stalin's war on Ukraine*. Penguin.
- Applebaum, A. & Goldberg, J. (2023). The counteroffensive. *The Atlantic*.  
<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2023/06/counteroffensive-ukraine-zelensky-crimea/673781/>.
- Barthes, R. (1992). *Incidents*. University of California Press.
- Bochner, A. & Ellis, C. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. Routledge.
- Boochani, B. (2018). *No friend but the mountains*. Picador Australia.
- Burlyuk, O. (2019). Fending off a triple inferiority complex in academia: An autoethnography. *Journal of Narrative Politics*, 6(1), 28–50.
- Burlyuk, O. (2021). On superiority and inferiority in academia: An autoethnography. Στο V. Luntumbue, S. Raab, P. Lefevre, N. Kamenkovich, A. Waters & R. Seniuc (Επιμ.), *Places in the sun: Post-colonial dialogues in Europe and beyond* (σελ. 131–141). Institute for a Greater Europe.
- Burlyuk, O. & Axyonova, V. (2018). Protecting the rule of law in post-Soviet states: the relevance of European and Eurasian integration. Στο R. Petrov & P. van Elsuwege (Επιμ.), *Post-Soviet constitutions and challenges of regional integration* (σελ. 28–47). Routledge.
- Burlyuk, O. & Noutcheva, G. (Επιμ.). (2020). *Unintended consequences of EU external action*. Taylor and Francis.
- Burlyuk, O. & Rahbari, L. (Επιμ.). (2023). *Migrant academic's narratives of precarity and resilience in Europe*. Open Books.
- Crang, M. & Cook, I. (2007). *Doing ethnographies*. Sage.
- Custer, D. (2022). A father's death: The therapeutic power of autoethnography. *Qualitative Report*, 27(2), 340–347.
- Dürr, M. & Horneman, L. (2016). *Zenovia*. Seven Stories Press.
- Ellis, C. & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. *Handbook of Qualitative Research*, 733–768. Sage.
- Guterres, A. (2023). *Dam destruction in Ukraine is monumental humanitarian, economic and ecological catastrophe*. <https://news.un.org/en/story/2023/06/1137372>.
- Hyers, L. L. (2018). *Dairy methods: Understanding qualitative research*. Oxford Academic.
- Θωμά, Λ. (2022, Φεβρουάριος 26). Οι Ορθόδοξοι, οι σχισματικοί και ο νεοφασισμός στην Ουκρανία. *Κοσμοδρόμιο*.  
<https://kosmodromio.gr/2022/02/26/οι-ορθόδοξοι-οι-σχισματικοί-και-ο-νεοφ/>.
- Marcus, G. & Fischer, M. (1986). *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. University of Chicago Press.
- Muncey, T. (2005). Doing autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 4, 69–86.

- Otsuka, J. (2011). *The Buddha in the attic*. Penguin Books.
- Richardson, L. (2000). Evaluating ethnography. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 253–255.
- Swaminathan, R. & Mulvihill, T. (2018). *Teaching qualitative research*. Guildford Press.
- Szwabowski, O. (2019). Forget all criteria. *International Review of Qualitative Research*, 12(4), 476–481.
- Tilley-Lubbs, G. A. (2012). Border crossing: (Auto)ethnography that transcends immigration/imagination. *International Review of Qualitative Research*, 4(4), 385–401.
- United Nations. (2022). War crimes have been committed in Ukraine conflict, top UN human rights inquiry reveals. *United Nations*.  
<https://news.un.org/en/story/2022/09/1127691>.
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology and Practice*, 1(1), 11–30.
- Vasiutynskyi, V. (2023). Geographical and mental boundaries of ukrainian identity. *Journal of Geography, Politics and Society*, 13(1), 30–41.
- Yaffa, J. (2022, July 14). The psychologists treating rape victims in Ukraine. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/news/dispatch/the-psychologists-treating-rape-victims-in-ukraine>.
- Yakovlyeva, V. (2020). A paper folder “doll house”: A childhood narrative. *Memoriamedia Review*. <https://review.memoriamedia.net/index.php/5-article1>.
- Yakovlyeva, V. (2021). Militarizing citizenship in Ukraine: “Strategy for the national - patriotic education of children and youth” in social context. Στο M. Beier & J. Tabak (Επιμ.), *Childhoods in peace and conflict* (σελ. 143–162). Springer.

## Ταινίες

- Aliev, N. (2019). *Додому [Ταξίδι στην Κριμαία]*. O’Brother Distribution  
<http://www.obrother.be/evge.html>.



Πανεπιστημιακές  
Εκδόσεις Θεσσαλίας

ISBN 978-618-5960-08-7