



**ΤΓΔΣ**

**ΤΜΗΜΑ  
ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΚΑΙ  
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ**

## **ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Εφαρμόζοντας τη γλωσσική εθνογραφία σε μια ελληνική τάξη του δημοτικού για τη διερεύνηση της γλωσσικής κοινωνικοποίησης δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών**

**ΡΑΝΓΚΕΛΟΒΑ ΡΕΝΙ**

**Βόλος, 2023**

## **Τριμελής Επιτροπή Αξιολόγησης**

**Επιβλέπουσα**

Ρούλα Κίτσιου

Επίκουρη Καθηγήτρια/Τμήμα Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών  
σπουδών/Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

## **Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης**

**1<sup>ο</sup> μέλος**

Γιώργος Ανδρουλάκης

Καθηγητής/ Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**2<sup>ο</sup> μέλος**

Ιωάννης Γαλαντόμος

Αναπληρωτής Καθηγητής / Τμήμα Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών/  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © [Ρανγκέλοβα Ρένι, 2023]

*Η έγκριση της Πτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Γλωσσικών & Διαπολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων της συγγραφέα»*

«Υπεύθυνη Δήλωση,

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας αυτής της Πτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια που προσφέρθηκε στη συγγραφή της αναγνωρίζεται και αναφέρεται στο κείμενο. Επιπλέον, αναφέρονται όλες οι βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν, πρωτογενείς και δευτερογενείς, είτε η συμβολή τους παρατίθεται επακριβώς ως απόσπασμα είτε ως παράφραση»

## Πίνακας περιεχομένων

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....</b>	<b>8</b>
<b>ΚΙΝΗΤΡΟ ΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑ.....</b>	<b>8</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....</b>	<b>9</b>
<b>ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ .....</b>	<b>10</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>10</b>
<b>KEY WORDS.....</b>	<b>11</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>12</b>
<i>Σκοπός και Στόχοι.....</i>	<i>12</i>
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....</b>	<b>14</b>
<i>Γλώσσα.....</i>	<i>14</i>
<i>Μητρική/ πρώτη γλώσσα.....</i>	<i>15</i>
<i>Ξένη/δεύτερη γλώσσα .....</i>	<i>16</i>
<i>Διγλωσσία .....</i>	<i>16</i>
<i>Διαγλωσσικότητα και διγλωσσία .....</i>	<i>22</i>
<i>Η διγλωσσία στην εκπαίδευση .....</i>	<i>23</i>
<i>Συνεργασία σχολείου και οικογένειας.....</i>	<i>30</i>
<i>Γλωσσική κοινωνικοποίηση .....</i>	<i>31</i>
<i>Η αναγκαιότητα της γλωσσικής κοινωνικοποίησης .....</i>	<i>36</i>
<i>Γλωσσική κοινωνικοποίηση και χώρος.....</i>	<i>37</i>
<i>Η υπάρχουσα έρευνα για τη γλωσσική κοινωνικοποίηση.....</i>	<i>39</i>
<i>Γλωσσικά ρεπερτόρια .....</i>	<i>44</i>

<i>Γλωσσικά πορτρέτα.....</i>	<i>47</i>
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....</b>	<b>49</b>
<i>Σκοπός της έρευνας .....</i>	<i>49</i>
<i>Ερευνητικά ερωτήματα.....</i>	<i>49</i>
<i>Γλωσσική εθνογραφία.....</i>	<i>50</i>
<i>Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....</i>	<i>51</i>
<i>α. Παρατήρηση.....</i>	<i>51</i>
<i>Άξονες παρατήρησης .....</i>	<i>53</i>
<i>β. Γλωσσικά πορτρέτα.....</i>	<i>55</i>
<i>Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.....</i>	<i>56</i>
<i>Θεματική ανάλυση.....</i>	<i>56</i>
<i>Οι συμμετέχοντες/ουσες .....</i>	<i>58</i>
<i>Το σχολείο .....</i>	<i>58</i>
<i>Προφίλ παιδιών.....</i>	<i>59</i>
<i>Κωδικοποίηση προφίλ συμμετεχόντων/ουσών και δεδομένων.....</i>	<i>61</i>
<i>Περιορισμοί.....</i>	<i>61</i>
<i>Αρχές ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας.....</i>	<i>62</i>
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>64</b>
<i>Γλωσσική κοινωνικοποίηση μέσω λεκτικών επιλογών.....</i>	<i>65</i>
<i>ΘΕ1.1 Αλληλεπίδραση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών.....</i>	<i>65</i>
<i>Μοτίβο 1 Μέσα στην τάξη .....</i>	<i>65</i>
<i>Μοτίβο 2 Κατά την προσευχή.....</i>	<i>80</i>

Μοτίβο 3 Κατά το διάλειμμα .....	80
<i>ΘΕ1.2 Αλληλεπίδραση συμμαθητών/τριών .....</i>	<i>81</i>
Μοτίβο 1 Μέσα στη τάξη .....	81
Μοτίβο 2 Κατά την προσευχή .....	82
Μοτίβο 3 Κατά το διάλειμμα .....	82
<i>Γλωσσική κοινωνικοποίηση μέσω μη γλωσσικών επιλογών: .....</i>	<i>84</i>
<i>ΘΕ2.1 Μη λεκτικές επιλογές μαθητών/τριών.....</i>	<i>84</i>
Μοτίβο 1 Πειθαρχία .....	84
Μοτίβο 2 Αίσθημα ντροπής .....	85
Μοτίβο 3 Ζητήματα ταυτότητας .....	85
<i>ΘΕ2.1 Μη λεκτικές επιλογές εκπαιδευτικών.....</i>	<i>86</i>
Μοτίβο 1 Διδασκαλία - Επεξήγηση εννοιών.....	86
Μοτίβο 2 Επιβράβευση .....	87
Μοτίβο 3 Επίπληξη.....	87
Μοτίβο 4 Στοχοποίηση.....	87
Μοτίβο 5 Αποκλεισμός .....	90
Μοτίβο 6 Επαφή με το χώρο: .....	93
<i>Σχέσεις παιδιών με γλώσσες μέσα από τα Γλωσσικά Πορτραίτα .....</i>	<i>94</i>
<i>Συμπερασματικά: Γλωσσικές αλληλεπιδράσεις μέσα στο σχολείο και σχέσεις παιδιών .....</i>	<i>99</i>
<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>101</b>
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....</b>	<b>105</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>106</b>

<i>Ελληνική Βιβλιογραφία</i> .....	106
<i>Ξένη βιβλιογραφία</i> .....	108
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	<b>111</b>
1. <i>Φόρμα συγκατάθεσης</i> .....	111
2. <i>Πορτρέτα που δόθηκαν στα παιδιά</i> .....	112
3. <i>Κλείδα Παρατήρησης</i> .....	113
4. <i>Κωδικοποίηση αξόνων</i> .....	115
5. <i>Συμπληρωμένα πορτρέτα παιδιών</i> .....	117

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για τη στήριξή της όλα αυτά χρόνια σε όλες μου στις αποφάσεις. Ένα ακόμη μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, τη Κα Κίτσιου χωρίς τη βοήθεια της οποίας αυτή η εργασία δεν θα υπήρχε για πολλούς λόγους. Ευχαριστώ θερμά και τη διευθύντρια, τους/τις εκπαιδευτικούς, τα παιδιά και τους γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Τέλος, ευχαριστώ όλα τα άτομα που έβαλαν ένα λιθαράκι σε αυτήν την εργασία με οποιοδήποτε τρόπο.

## ΚΙΝΗΤΡΟ ΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑ

Γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργούν ένα σύνολο που αλληλοεπηρεάζεται και κάθε φορά τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά. Προσωπικά, επειδή ανήκω στην κατηγορία των δίγλωσσων παιδιών, ήμουν μάλλον τυχερή, καθώς είχα τη στήριξη της οικογένειάς μου αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος με σημαντική προσωπική προσπάθεια εκμάθησης της ελληνικής και ένταξης στο σύνολο. Μέσω της έρευνας αυτής θέλησα να δω αν και με ποιον τρόπο αξιοποιούνται στοιχεία των κοινωνιογλωσσικών ρεπερτορίων των δίγλωσσων παιδιών εντός και εκτός της σχολικής τάξης μέσα στο σχολείο ως τελειόφοιτη πλέον φοιτήτρια του Τμήματος Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών.



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η γλωσσική κοινωνικοποίηση αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα υπάρχουν στον κοινωνικό κόσμο αναλαμβάνοντας αντίστοιχους ρόλους και αναπτύσσοντας τον λόγο. Συμβαίνει αρχικά μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και στη συνέχεια, εμπλουτίζεται στο σχολικό πλαίσιο (Μπατσαλιά, 1998). Η κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα από τη γλώσσα επηρεάζει την μετέπειτα εξέλιξη της ζωής του ως ενήλικα. Συνεπώς, το θέμα έχει απασχολήσει πολλούς και πολλές ερευνητές/τριες ανά καιρούς εντός και εκτός των Ελληνικών συνόρων με τις απαρχές του όρου να βρίσκονται στα μέσα του 1980 (Ochs & Schieffelin, 1986).

Παράλληλα, ειδικά για το ελληνικό κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, εξαιτίας της συνεχώς αυξανόμενης υποδοχής ατόμων μεταναστατευτικής και προσφυγικής εμπειρίας στην Ελλάδα, η ελληνική σχολική τάξη έχει καταστεί πολύγλωσση. Στις τάξεις λοιπόν συμμετέχουν παιδιά με δίγλωσσο ή και πολύγλωσσο υπόβαθρο και συνεπώς κρίνεται σημαντικό να μελετηθεί με ποιον τρόπο συμβαίνει η γλωσσική κοινωνικοποίηση δίγλωσσων παιδιών μέσα στη σχολική τάξη ώστε να αναδειχθούν διαστάσεις της πρόσβασής τους σε γλωσσικούς και πολιτισμικούς πόρους (Σκούρτου, 2011).

Για τον σκοπό αυτό εφαρμόστηκε η γλωσσική εθνογραφία συμπεριλαμβάνοντας την ημιδομημένη παρατήρηση και τη χρήση των γλωσσικών πορτρέτων. Ειδικότερα, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Μάρτιο του 2023 και τα δεδομένα περιλαμβάνουν σημειώσεις πεδίου και φωτογραφίες που προέκυψαν από 55 ώρες σε 25 ημέρες παρατήρησης σε μια τάξη ενός δημοτικού σχολείου του Βόλου, που περιλάμβανε 10 μαθητές και μαθήτριες. Τέσσερα από τα παιδιά της τάξης έχουν δίγλωσσο προφίλ. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος όσο και στο διάλειμμα, σε ζώνες εκτός μαθήματος. Επιπλέον, κατά τη χρήση των γλωσσικών πορτρέτων τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν και να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους σχετικά με τις γλώσσες που χρησιμοποιούν.

Τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας αφορούν τη γλωσσική κοινωνικοποίηση όπως συμβαίνει το σχολικό περιβάλλον. Εν κατακλείδι, η μελέτη αυτή συνεισφέρει στην ανάδειξη της αφανούς διγλωσσίας των παιδιών μέσα στην ελληνική τυπική τάξη του δημοτικού και φωτίζει πτυχές της γλωσσικής κοινωνικοποίησης που συμβαίνουν τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά, αξιοποιώντας τη σχέση με τον χώρο και το σώμα.

#### ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

Διγλωσσία, γλωσσική κοινωνικοποίηση, γλωσσική εθνογραφία, γλωσσικά πορτρέτα

#### ABSTRACT:

Language socialization is the way in which individuals exist in the social world by assuming respective roles and developing language. It occurs initially within the family environment and is then enriched in the school context (Batsalia, 1998) The socialization of the child through language influences the later development of his/her life as an adult. Consequently, the topic has been of interest to many researchers at various times within and outside the Greek borders with the origins of the term being in the mid-1980s (Ochs & Schieffelin, 1986).

At the same time, especially for the Greek socio-political context, due to the ever-increasing influx of people of immigrant and refugee experience in Greece, the Greek classroom has become multilingual. Therefore, children with bilingual or multilingual backgrounds participate in the classrooms and that is why it is crucial to study how the linguistic socialization of bilingual children occurs in the classroom in order to enlighten various aspects of their access to linguistic and cultural resources (Skourtou, 2011).

For this purpose, linguistic ethnography was applied including semi-structured observation and the use of linguistic portraits. Data collection draws from the observation during February to March 2023. It includes field notes and photographs collected in timeframe of 55 hours in total during the 25 days of observation. The observation, took place in a classroom of a Greek primary school in Volos, which

included 10 students. Four of the children in the class have a bilingual profile. The procedure was carried out both during the language lesson and during the break in out-of-classroom zones. In addition, when using the linguistic portraits, children were asked to draw and capture their thoughts about the languages they use.

The major findings of this study relate to language socialization as it occurs in the school environment. In conclusion, this study is beneficial to detecting and highlighting children's bilingualism which is not visible, within the typical Greek classroom and sheds light on aspects of language socialization that occur both verbally and non-verbally, utilizing the relationship of space with body.

**KEY WORDS:**

language socialization, linguistic portraits, linguistic ethnography, bilingualism

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### Σκοπός και Στόχοι

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά βιώνουν τη γλωσσική κοινωνικοποίηση μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος καθώς και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, σε ζώνες εκτός μαθήματος. Η διγλωσσία συναντάται όλο και συχνότερα στα σχολεία. Την ίδια στιγμή, κύριο μέλημα της ελληνικής εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και η εκμάθησή της. Με την εκπόνηση της μελέτης σκοπός είναι να μελετηθεί με ποιον τρόπο συμβαίνει η γλωσσική κοινωνικοποίηση δίγλωσσων παιδιών εντός και εκτός σχολικής τάξης.

Η γλωσσική διασταύρωση, είναι ένας συγκεκριμένος τύπος στρατηγικής του λόγου, κατά την οποία οι ομιλητές και οι ομιλήτριες χρησιμοποιούν μια γλώσσα και διασχίζουν τα γλωσσικά και εθνικά όρια (Liang, 2015). Έτσι λοιπόν, σε κοινότητες σε όλο τον κόσμο, οι σχολικές αίθουσες αποτελούν χώρους κοινωνικοποίησης των παιδιών ως μικρογραφία της κοινωνίας. Τα σχολεία δεν είναι απλώς χώροι που εκπαιδεύουν το μυαλό, αλλά επίσης εμπλέκονται στην παρακολούθηση και τη διαμόρφωσή του. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται και μέσα από τεχνικές του σώματος ως μέρος του "habitus" τους και συνυπάρχοντας με γλωσσικά χαρακτηριστικά, οι σωματικές πράξεις μπορούν να δείξουν μια σειρά από κοινωνικοπολιτισμικές σημασίες (Burdelski & Howard, 2020). Η κοινωνικοποίηση αυτή τέλος, λαμβάνει χώρα και με τη βοήθεια του χώρου (βλ. για παράδειγμα χρήση Kaya & Burgess, 2007). Τα παιδιά δραστηριοποιούνται και εξαπλώνονται στο χώρο με βάση το βαθμό κοινωνικοποίησης και την εξοικείωσή τους με το χώρο (Kaya & Burgess, 2007).

Συμπερασματικά, αναδεικνύονται στοιχεία αφανούς διγλωσσίας αλλά και η σχέση των παιδιών με τις γλώσσες και πτυχές της γλωσσικής κοινωνικοποίησής τους σε συνάρτηση με τις σχολικές νόρμες και τις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν στα διαφορετικά πλαίσια που εξετάζονται. Ο απώτερος σκοπός είναι να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής με

στόχο τη συμπερίληψη των μαθητών και τη διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης τους γενικότερα στο σχολικό πλαίσιο αλλά και ειδικότερα της γλωσσικής κοινωνικοποίησής τους που αναμένεται να διευκολύνει και να κάνει πιο ευχάριστη και τη φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### Γλώσσα

Η γλώσσα είναι ένα ισχυρό σημειολογικό εργαλείο που προάγει έναν τρόπο ζωής. Για παράδειγμα, τα παιδιά όταν μαθαίνουν τη γλώσσα, μαθαίνουν και τον προτεινόμενο τρόπο συμπεριφοράς. Ως αποτέλεσμα ο ρόλος του παιδιού είναι ενεργός στη διαμόρφωση της κοινωνικής τάξης (Ochs & Schieffelin, 2011). Η γλώσσα είναι απαραίτητη στον κοινωνικό κόσμο και πολλές πτυχές του έχουν αφομοιωθεί από το παιδί και εκφράζονται μέσα από τον τρόπο που χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Η δυνατότητα να εκφράζει ένας άνθρωπος τα συναισθήματά του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από προσδοκίες που αφορούν στην κοινωνική συμπεριφορά των μελών μιας κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι πολλές κοινωνίες διαφέρουν ως προς το τι είναι αποδεκτό να επικοινωνήσει κάποιο άτομο σε κάποιο άλλο (Ochs & Schieffelin, 1984). Η λειτουργία της γλώσσας αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ της γλωσσικής δομής και των κοινωνικοπολιτισμικών προτύπων (Blommaert, 2007).

Η ίδια η γλώσσα πηγάζει τόσο από τη βιολογία όσο και από τον κοινωνικό κόσμο. Δηλαδή αποτελεί τόσο ένα προϊόν που είναι μέσα στη φύση των ανθρώπων όσο ένα που αποκτάται και μέσα από το τρόπο γαλούχησης μιας και η γλώσσα των παιδιών κατασκευάζεται με έναν κοινωνικά αποδεκτό και πολιτισμικά σωστό τρόπο (Ochs & Schieffelin, 1984). Πρόκειται για μια μεγάλη δύναμη κοινωνικοποίησης. Αποτελεί το σύστημα που παραπέμπει στη δομική και σημειωτική σύλληψη γλωσσική σύλληψη (langue) του Chomsky γνωστή και ως γλωσσική ικανότητα (linguistic competence) (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Σύμφωνα με τον Chomsky το γλωσσικό περιβάλλον είναι μια ανεπαρκής πηγή για την ίδια την πλήρη εκμάθηση της γλώσσας. Αντίθετα, μέσα από την εξοικείωση ενός παιδιού με τους κανόνες γραμματικής, μαθαίνεται ευκολότερα και σωστότερα μια γλώσσα. Μέσα από την επιλογή γραμματικών φαινομένων, το παιδί επιλέγει τη γλώσσα που χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του (Ochs & Schieffelin, 1984).

Η γλώσσα συχνά παρουσιάζεται ως ένα αυτόνομο σύστημα που υπάρχει και μαθαίνεται προκειμένου να παραχθεί λόγος. Η γνώση της αφηρημένης γλωσσικής

δομής επιτρέπει σε κάποιον/α να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα ως εργαλείο. Δηλαδή, κάποιος/α μπορεί να μελετήσει προσεκτικά τη γραμματική και έτσι, να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα σε ένα κοινωνικά και πολιτιστικά επαρκή επίπεδο, όπως ορίζουν οι γλωσσικοί κανόνες (Blommaert, 2017).

### Μητρική/ πρώτη γλώσσα

Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται το δικαίωμα των ανθρώπων για εκπαίδευση στη μητρική τους γλώσσα. Όχι μόνο η διακήρυξη του ΟΗΕ το 1948 αλλά και πιο πρόσφατα, το 2023, Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο αναγνωρίζουν αυτό το δικαίωμα στις γλωσσικές πολιτικές που υιοθετούνται και προωθούνται (Fact Sheets on the European Union, 2023 & Οικουμενική Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα, 1948). Η μητρική μαθαίνεται πρώτη στο οικογενειακό περιβάλλον από τη γέννηση, προηγείται χρονικά οποιασδήποτε άλλης. Συνδυάζεται με την αίσθηση του ανήκειν. Είναι η γλώσσα που το άτομο γνωρίζει καλύτερα και χρησιμοποιεί συχνότερα. Ωστόσο, όταν μιλάμε για δίγλωσσα άτομα, μπορεί να υπάρχουν δυο ή περισσότερες μητρικές γλώσσες (Χατζηδάκη, 2020).

Επομένως, σε ένα μονολωσσικό πλαίσιο, η πρώτη γλώσσα είναι και η μοναδική γλώσσα ενός παιδιού. Σε ένα πλαίσιο διγλωσσίας, η πρώτη γλώσσα δεν είναι αναγκαστικά μια και μοναδική. Συγκεκριμένα, η πρώτη γλώσσα είναι η γλώσσα στην οποία ένα παιδί εκτίθεται, όταν ξεκινά να κοινωνικοποιείται, η κυρίαρχη γλώσσα του περιβάλλοντος δηλαδή, η γλώσσα στην οποία σκέφτεται τις περισσότερες φορές (Σκούρτου 2011).

Για να οριστεί τι είναι μητρική και τη δεύτερη γλώσσα, προτείνονται μια σειρά από κριτήρια: η προέλευση της γλώσσας, η γλωσσική ικανότητα του ομιλητή, οι λειτουργίες που επιτελούν οι γλώσσες αυτές και η ταύτιση του ατόμου (Χατζηδάκη, 2020).

## Ξένη/δεύτερη γλώσσα

Οποιαδήποτε γλώσσα μάθει κάποιος/α μετά τη μητρική του/της θεωρείται δεύτερη. Υπάρχουν τρία ενδεχόμενα εκμάθησης δεύτερης γλώσσας: η άτυπη εκμάθηση μιας γλώσσας μέσα από τη συναναστροφή με άλλους/ες ομιλητές/τριες, η τυπική εκμάθηση, δηλαδή όταν ο/η ομιλητής/τρια παρακολουθεί μαθήματα και ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων (Χατζηδάκη, 2020). Αντιθέτως, η ξένη γλώσσα μαθαίνεται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και δεν χρησιμοποιείται πέραν του μαθήματος και άρα η χρήση της είναι πολύ περιορισμένη.

Συνεπώς, η βασική διαφορά μιας δεύτερης και μιας ξένης γλώσσας έγκειται στο ότι μαθαίνονται με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στο περιβάλλον που ομιλείται και η εκμάθηση της συμβαίνει πολύ πιο εύκολα, λόγω της μεγαλύτερης έκθεσης σε αυτήν. Η έκθεση αυτή μπορεί να συνήθως συμβαίνει στο οικογενειακό περιβάλλον. Από την άλλη, στην ξένη γλώσσα τα μαθήματα γίνονται λίγες ώρες την εβδομάδα και μαθαίνεται με σκοπό την μελλοντική χρήση ως εργαλείο, ειδικά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο (Χατζηδάκη, 2020).

Όσον αφορά στη πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα, εκείνες παρουσιάζουν ένα κοινό στοιχείο. Και οι δυο εξυπηρετούν ζωτικές επικοινωνιακές λειτουργίες, συμπληρώνοντας η μία την άλλη. Η ξένη γλώσσα είναι διαφορετική. Πρόκειται για τη γλώσσα που μαθαίνεται μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία και είναι προστιθέμενη με μια μελλοντική υπόσχεση χρήσης και επικοινωνίας. Η πρώτη γλώσσα μάλιστα, συνήθως γίνεται σημείο αναφοράς για να εξηγηθούν λάθη και γλωσσικοί κανόνες της ξένης (Σκούρτου, 2011)

## Διγλωσσία

Η γλώσσα ανέκαθεν πολιτικοποιείται προς εξυπηρέτηση διαφόρων σκοπών. Η ιστορία του κόσμου δείχνει ότι οι κατακτητές γενικά επέβαλαν τη γλώσσα τους είτε άμεσα είτε έμμεσα ως μέσο και αποτέλεσμα εξουσίας. Ως απόρροια αυτού, η κυρίαρχη γλώσσα προσέδιδε κύρος και ισχύ, ενώ οι υπόλοιπες γλώσσες ήταν



παραγκωνισμένες. Αυτό συμβαίνει και σήμερα τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε άτυπης ιεράρχησης των γλωσσών (Χατζηδάκη, 2020).

Οι διαφορετικές γλώσσες ακόμη και σήμερα έχουν διαφορετικό κύρος και με βάση αυτό ελέγχονται τα κοινωνικά δρώμενα (Σκούρτου, 2011). Οι γλώσσες λοιπόν, κατηγοριοποιούνται με βάση το κύρος που προσδίδουν στον/στην ομιλητή/τρια. Υψηλή θέση καταλαμβάνουν οι διεθνείς γλώσσες, ενώ χαμηλότερη οι γλώσσες που δεν διαθέτουν σημαντικά ερείσματα. Ανάλογα με το κύρος που προσδίδουν υπάρχουν αρνητικές ή θετικές στάσεις ως προς τη γλώσσα. Η αγοραστική αξία της γλώσσας, όπως ονομάζεται, σχετίζεται ακριβώς με αυτό το κύρος που προσδίδεται στη γλώσσα και καθορίζει την αξία της, αν δηλαδή αποτελεί γλώσσα υψηλού ή χαμηλού κύρους (Χατζηδάκη, 2020). Οι διαφορετικές γλώσσες επιτελούν και διαφορετικές λειτουργίες. Οι γλώσσες υψηλού κύρους χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, στη διοίκηση, στη σύνταξη γραπτών κειμένων. Οι γλώσσες χαμηλού κύρους χρησιμοποιούνται στη διαπροσωπική καθημερινή επικοινωνία. Σε αυτή την περίπτωση, η γραπτή μορφή είναι περιορισμένη και η γλώσσα μαθαίνεται με φυσικό τρόπο μέσω της ομιλίας ως μητρική γλώσσα κάθε ανθρώπου (Δρεμέτσικα, 2019).

Η διγλωσσία, ως έννοια ορίζεται από τον Weinreich ως η εναλλακτική χρήση δυο γλωσσών από το ίδιο άτομο. Μετέπειτα, ερευνητές/τριες υποστήριξαν ότι η συνδυαστική χρήση των γλωσσών παραπέμπει σε μια διαχωριστική γραμμή στη γλωσσική πρακτική. Προτείνεται έτσι, ως απάντηση σε αυτό το επιχείρημα, η εναλλακτική χρήση των γλωσσών, όπου ο/η ομιλητής/τρια χρησιμοποιεί σημεία από τις δυο γλώσσες ανά περίπτωση. Έτσι, η διγλωσσία μπορεί να προσδιοριστεί ως «ο ενδιάμεσος χώρος μεταξύ δυο γλωσσών (Χατζηδάκη, 2020) ο οποίος «γίνεται παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες» (Τσοκαλίδου, 2015 σελ. 3).

Η συνδυαστική γλωσσική πρακτική που αναφέρεται απεικονίζεται με ένα συνεχές όπου ο/η ομιλητής/τρια γεφυρώνει και συσχετίζει τις γνώσεις του/της σε μια γλώσσα (Σκούρτου, 2011). Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές όπου υπάρχουν οι γλώσσες, οι οποίες

συγκατοικούν στον ίδιο γλωσσικό χώρο, και ένα σύνολο από κουλτούρες (Χατζηδάκη, 2020).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στην αλλαγή κωδικών έχει σημαντικές εκπαιδευτικές διαστάσεις, τόσο γιατί γνωρίζει κανείς καλύτερα την πραγματικότητα των ομιλητών/τριών, όσο επειδή μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στο να γίνουν ορατές αυτές οι γλώσσες (Τσοκαλίδου, 2015). Η εναλλαγή κώδικα μπορεί να γίνεται διαπροτασιακά, ενδοπροτασιακά, ενδολεξικά τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο (Σκούρτου, 2011). Δηλαδή, αφορά σε ένα μήνυμα, ένα μόρφημα, μια λέξη, μια πρόταση, μια φράση. Αυτό προκαλεί γλωσσική σύγχυση στους μονόγλωσσους (Χατζηδάκη, 2020).

Η διγλωσσία γίνεται αντιληπτή όταν ο/η ακροατής/τρια καταλάβει ότι ο/η ομιλητής/τρια εναλλάσσει τις γλώσσες στον διάλογο. Το περιβάλλον, η περίσταση, ο χώρος χρήσης μπορεί να παραμένουν ίδια, και να αλλάζουν μόνο οι γλώσσες. Βέβαια, η εναλλαγή κώδικα μπορεί να λειτουργεί και ως άμυνα, καθώς τα δίγλωσσα υποκείμενα πιέζονται να μην χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι τα δίγλωσσα άτομα καλούνται να χρησιμοποιούν την εναλλαγή προς τη δεύτερη γλώσσα τους καθώς η πρώτη δεν είναι πλήρως αποδεκτή από το περιβάλλον στο οποίο τη χρησιμοποιούν τους (Σκούρτου, 2011).

Παλαιότερες απόψεις όριζαν την διγλωσσία ως την κατάσταση στην οποία ένας άνθρωπος μιλάει δυο γλώσσες από τη βρεφική ηλικία. Ωστόσο, ο βαθμός τελειότητας είναι πολύ δύσκολο να εντοπιστεί. Για αυτόν τον λόγο μεταγενέστερες έρευνες ορίζουν τη διγλωσσία ως το σημείο όπου ο/η ομιλητής/τρια μιας γλώσσας είναι σε θέση να παράγει πλήρη εκφωνήματα με νοήματα σε δυο (ή και περισσότερες) γλώσσες (Χατζηδάκη, 2020). Στην Ελλάδα η διγλωσσία αναφερόταν ακόμη και στη χρήση καθαρεύουσας ή δημοτικής (Σκούρτου, 2011).

Νεότερες έρευνες εστιάζουν στην ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση της διγλωσσίας. Κάθε παρέκκλιση ή διαφοροποίηση του λόγου αντιμετωπίζεται ως αδυναμία. Ελάχιστα δίγλωσσα άτομα στον κόσμο μπορούν να θεωρηθούν εξιδανικευμένοι/ες ομιλητές/τριες, όπως αναφέρουν οι Ανδρέου και Γαλαντόμος

στο άρθρο τους «The Native Speaker Ideal in Foreign Language Teaching» (Andreou & Galantomos, 2009). Σήμερα η επιστημονική κοινότητα ορίζει τη διγλωσσία ως μια απόλυτα φυσιολογική κατάσταση που δεν εγκυμονεί κινδύνους (βλ. για παράδειγμα Τσοκαλίδου, 2015 · García & Wei Li, 2015· Andreou & Galantomos 2009· Busch , 2012 κ.ά. ). Η κατάκτηση και η διατήρησή της είναι αρκετά δύσκολη υπόθεση και απαιτεί επένδυση χρόνου (Χατζηδάκη, 2020).

Με βάση τις παραπάνω προσεγγίσεις, οι γλώσσες φαίνεται είτε να συγκρούονται ή να συνυπάρχουν σε μια κοινωνία. Η ανάπτυξη ή συρρίκνωση της διγλωσσίας συσχετίζεται με τα πεδία χρήσης της γλώσσας (Χατζηδάκη, 2020). Όσο πιο πολύ επικοινωνούν μεταξύ τους τα μέλη μιας κοινωνίας τόσο πιο συνεκτική και ειρηνική είναι εκείνη. Η επικοινωνία όμως δεν μπορεί να γίνει χωρίς τη χρήση της γλώσσας. Η επιλογή μιας συγκεκριμένης γλώσσας διευκολύνει ή δυσχεραίνει την επικοινωνία και την κοινωνική ένταξη (Σκούρτου, 2011).

Η επικοινωνία και η γλώσσα λειτουργούν σε δυο επίπεδα, της μάθησης και της κοινωνικής συνοχής. Η κοινωνία, δηλαδή, θέτει την επικοινωνία ως μοχλό για την ακαδημαϊκή πρόοδο των υποκειμένων. Σε μονογλωσσικά περιβάλλοντα, η διγλωσσία είναι φραγμός. Όμως, τα δίγλωσσα άτομα πρέπει να είναι ελεύθερα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα που έχει νόημα για αυτά ανεξέλεγκτα (Σκούρτου, 2002).

Αυτό συμβαίνει επειδή η διγλωσσία πρωτοεμφανίστηκε ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που εξέφραζε την ανάγκη των ανθρώπων να επικοινωνούν (Χατζηδάκη, 2020). Ως έννοια και επιστημονικός όρος μελετήθηκε εκτενέστερα πρόσφατα από την επιστημονική κοινότητα. Αρχικά, θεωρήθηκε αυτονόητο το γεγονός ότι οι νεοφερμένοι/ες έπρεπε να προσαρμοστούν στη νέα κοινωνία. Παρ' όλα αυτά, τα σχολικά συστήματα βρέθηκαν μπροστά από μεγάλες προκλήσεις, καθώς οι νέες γλώσσες δεν άφησαν την κυρίαρχη γλώσσα ανέπαφη. Πλέον η διγλωσσία θεωρείται κανόνας. Μέσω της μετανάστευσης, οι γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, επειδή οι άνθρωποι που έχουν διαφορετικές γλώσσες, γίνονται δίγλωσσοι/ες με στόχο να επικοινωνήσουν, να επιβιώσουν και να προοδεύσουν. Αφορά, λοιπόν, τις συνθήκες για εκτεταμένη επαφή γλωσσών και πολιτισμών/ Ως αποτέλεσμα, οι γλώσσες δανείζουν και δανείζονται στοιχεία, εμπλουτίζουν η μία την άλλη και

συμβάλλουν η μία στην εξέλιξη της άλλης σε επίπεδο λεξιλογίου, γραμματικής και συντακτικού (Σκούρτου, 2011).

Για τη πλήρη κατανόηση της διγλωσσίας, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, είναι σημαντική η σύνδεση διαφορετικών οπτικών και κουλτουρών (Τσοκαλίδου, 2015). Η διγλωσσία υπάρχει σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο και αποτελεί ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της ζωής του ανθρώπου (Χατζηδάκη, 2020). Σύμφωνα με την Σκούρτου, ο όρος διγλωσσία είναι απλουστευτικός διότι οι δυο γλώσσες χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Για να συμβεί αυτό, ο/η χρήστης/τρια πρέπει να χειρίζεται τη γλώσσα και να αναπτύξει επικοινωνιακές και διαπολιτισμικές δεξιότητες (Σκούρτου, 2011).

Αυτές οι δεξιότητες των δίγλωσσων ατόμων, πυροδοτούν πλήθος συναισθημάτων από τους/τις μονόγλωσσους/ες. Οι συνθήκες διγλωσσίας που μπορεί να επικρατούν είναι τρεις, ατομική, κοινωνική ή και τα δυο (Χατζηδάκη 2020). Έτσι λοιπόν, ο δίγλωσσος λόγος γίνεται αντικείμενο μελέτης και οι εμπλεκόμενες γλώσσες κατηγοριοποιούνται ανάλογα (Τσοκαλίδου, 2008).

Μεταξύ μονόγλωσσων κα δίγλωσσων ατόμων επικρατεί ένα τεταμένο κλίμα. Από τη μια, γεννάται ένα αίσθημα ζήλιας, ενώ από την άλλη ένα αίσθημα υπεροχής (Χατζηδάκη, 2020). Συχνά, οι μονόγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες συγκρίνονται με τους/τις δίγλωσσους/ες ενώ υποστηρίζεται ότι ένα δίγλωσσος άνθρωπος ισούται με δυο μονόγλωσσους με την έννοια ότι χρησιμοποιεί τις δυο γλώσσες που κατέχει όπως ο μονόγλωσσος τη μια και μοναδική του (Andreou & Galantomos, 2009). Επιπρόσθετα, πολλές αντιστάσεις προς τη διγλωσσία οφείλονται στην ανησυχία της κυρίαρχης κοινωνίας για μια ενδεχόμενη ανατροπή της γλωσσικής νόρμας (Τσοκαλίδου, 2015). Προς απάντηση, τα δίγλωσσα άτομα αρνούνται να κρατήσουν τα γλωσσικά συστήματα τους ξεχωριστά και, αρνούμενα να συμμορφωθούν με τους κανόνες της μονογλωσσίας, χρησιμοποιούν τις γλώσσες με απροσδόκητους τρόπους. Για αυτό, οι υποστηρικτές/τριες της μονογλωσσίας θεωρούν ότι τα δίγλωσσα άτομα αναστατώνουν τα όρια ανάμεσα σε κουλτούρες, εθνότητες, και έθνη, αποσυντονίζοντας τις παραδοσιακές αναλυτικές κατηγορίες της γλωσσολογίας (Τσοκαλίδου, 2008). Στην πραγματικότητα όμως, η διγλωσσία προκύπτει ως

συνέπεια της προσπάθειας των δίγλωσσων ατόμων να επικοινωνήσουν με διαφορετικούς/ές ομιλητές/τριες σε ένα περιβάλλον (Χατζηδάκη, 2020).

Οι γλώσσες μαθαίνονται μέσα από την γλωσσική πρακτική και έτσι επιτυγχάνεται αυτή η επικοινωνία. Προσεγγίζονται, ωστόσο, και κατονομάζονται διαφορετικά ανάλογα με την κοινωνία. Σε καταστάσεις δίγλωσσίας η χρονική ακολουθία έχει και ποιοτική σχέση. Η δίγλωσσία χωρίζεται σε εκείνη που αναπτύσσεται μέσω χρονικής ακολουθίας. Και εκείνη που αναπτύσσεται μέσω παράλληλης χρήσης δυο γλωσσών. Η πρώτη περίπτωση ονομάζεται συντονισμένη, ενώ η δεύτερη σύνθετη. Στην πρώτη περίπτωση ο/η μαθητής/τρια μπορεί να μετακινηθεί από τη μία γλώσσα στην άλλη. Ενώ στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει ένα σύνθετο γλωσσικό σύστημα, όπου οι γλώσσες συνυπάρχουν. Υπάρχει και η εξαρτημένη δίγλωσσία, κατά την οποία η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται, όταν η πρώτη γλώσσα έχει αναπτυχθεί πλήρως (Σκούρτου, 2011).

Ένα δίγλωσσο άτομο, κάνει επιλεκτική χρήση των γλωσσών του για τους σκοπούς που αυτό επιθυμεί, χωρίς να διακόπτεται από κάτι. Ωστόσο, μέλη ομάδων που χρησιμοποιούν γλώσσες που δεν μιλούνται εντός των ίδιων των ομάδων, είναι αναγκασμένα να κατακτήσουν την κυρίαρχη γλώσσα σε επαρκές επίπεδο. Αυτό πολλές φορές συνεπάγεται συρρίκνωση και παραγκωνισμό της πρώτης γλώσσας. Σε ατομικό επίπεδο, όταν η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται κάτω από ευνοϊκές συνθήκες για το άτομο, η γλώσσα προσθέτει στην πρώτη χωρίς να την εξασθενίσει. Αυτό ονομάζεται προσθετική δίγλωσσία. Αντίθετα, όταν η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας οδηγεί σε υποχώρηση της ικανότητας του ατόμου να χρησιμοποιεί την πρώτη γλώσσα, μιλάμε για αφαιρετική δίγλωσσία. Συνήθως αυτό λαμβάνει χώρα σε γλωσσικές κοινότητες κυριαρχίας, όπου περιθωριοποιούνται οι πρώτες γλώσσες (Χατζηδάκη, 2020).

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η δίγλωσσία παραδοσιακά δεν αναφέρεται στη χρήση διαφορετικών γλωσσικών ποικιλιών (γεωγραφικών, κοινωνικών, λειτουργικών), όσο στη χρήση διαφορετικών γλωσσών. Η προτεινόμενη ορολογία το φαινόμενο χρήσης διαφορετικών ποικιλιών της ίδιας γλώσσας είναι η *diglossia* που στα ελληνικά, μεταφράζεται ως διμορφία. Οι όροι, αν και

συμπληρωματικοί δεν είναι ταυτόσημοι. Αυτό που διαμορφώνεται μέσα από τη διγλωσσία είναι η συνύπαρξη και επαφή πολλών γλωσσών, ενώ η διμορφία προκύπτει από τη συνύπαρξη και τη χρήση μορφών (ποικιλιών) μέσα στην ίδια εθνική γλώσσα (για παράδειγμα, καθαρεύουσα και δημοτική).

#### Διαγλωσσικότητα και διγλωσσία

Η γλώσσα αντιμετωπίζεται πλέον, το 2023, ως μια ενέργεια, δηλαδή μια σειρά επιτελέσεων σε κοινωνικά και πολιτισμικά συγκείμενα σε μικρο- και μακρο-επίπεδο. Οι ομιλητές/τριες νοηματοδοτούν ποικιλόμορφα το τρόπο επικοινωνίας τους. Οι αυτόνομες γλώσσες που συνυπάρχουν στο ρεπερτόριο, δηλαδή στο σύνολο γλωσσών που κατέχουν οι ομιλητές/τριες, δεν γίνονται αντιληπτές από τα δίγλωσσα άτομα ως διακριτά συστήματα. Αποτελούν ένα τμήμα συνολικού ρεπερτορίου. Αυτό υποδηλώνεται με τον όρο διαγλωσσικότητα (translanguaging). Οι ομιλητές/τριες έχουν στη διάθεσή τους ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών και σημειωτικών πόρων, ένα ρεπερτόριο δηλαδή που είναι δυναμικό. Μέσα από αυτό, ενεργοποιούνται διαφορετικά στοιχεία για να επιτελέσουν διαφορετικές κοινωνικές πράξεις κάθε φορά. Αναδεικνύονται οι ιδεολογικές παράμετροι που συνδέονται με τη διγλωσσία (Χατζηδάκη,2020).

Η διαγλωσσικότητα αποτελεί έναν ισχυρό μηχανισμό των δίγλωσσων ατόμων, για να εκφράσουν τις εμπειρίες τους, να αποδώσουν χρήση στις δυο γλώσσες τους. Έτσι, επιτυγχάνεται η κατανόηση, χτίζονται νοήματα, εκφράζονται οπτικές και πραγματοποιείται η διαμεσολάβηση. Επιτρέπεται η αναφορά σε ένα ευρύτερο πλαίσιο με ιδεολογικά ζητήματα μέσα από τις γλώσσες σε σχέση με τη γλώσσα και την ταυτότητα. Πρόκειται για την ανάδυση λέξεων από τα δυο γλωσσικά συστήματα, χωρίς τον έλεγχο του ατόμου (Τσοκαλίδου, 2015).

Η διαγλωσσικότητα στη γλωσσική διδασκαλία απεικονίζει τη διγλωσσία ως ένα ρευστό συνεχές χωρίς συγκεκριμένα όρια. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα ίδια τα υποκείμενα και στο πώς επιτελούν πράξεις μέσα από τον λόγο. Η νέα οπτική αποδέχεται ότι τα υποκείμενα επιλέγουν, μέσα από το πλήθος των σημειωτικών και γλωσσικών πόρων, συγκεκριμένα στοιχεία, για να επιτελέσουν γλωσσικές πράξεις

και να αναδείξουν ορισμένες ταυτότητες. Επομένως, η διγλωσσία απαιτεί τη νοηματοδότηση ποικίλων κωδίκων σε συγκεκριμένα πλαίσια (Χατζηδάκη, 2020).

Όλα συνδέονται με την ταυτότητα του ατόμου, τη συλλογική αλλά και την ατομική. Τα κείμενα ταύτισης δίνουν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να επενδύσουν στις ταυτότητές τους. Λειτουργούν, δηλαδή, ως καθρέφτες που αντικατοπτρίζουν τις μαθησιακές ταυτότητες. Συνδέουν τις νέες δεξιότητες των παιδιών με τις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές τους δεξιότητες. Η εναλλαγή κωδίκων και η διαγλωσσικότητα φέρνουν στο προσκήνιο τις γλώσσες των παιδιών και τους πολιτισμούς τους. Οι κοινές λέξεις που συνδέουν τις γλώσσες δίνουν την ευκαιρία κινητοποίησης όλης της τάξης σε ένα ταξίδι γλωσσομάθειας (Τσοκαλίδου, 2015).

Συνεπώς, η διγλωσση εκπαίδευση προωθείται λαμβάνοντας υπόψιν τους σύνθετους και δυναμικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα χρησιμοποιούν τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια. Για αυτό, η σύγχρονη βιβλιογραφία που ασχολείται με τη γλωσσική εκπαίδευση υποστηρίζει ότι πρέπει να υιοθετηθεί μια ετερογλωσσική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία που θα αφορά διδακτικές πρακτικές με γλωσσική ετερότητα και ποικιλομορφία αξιοποιώντας τα γλωσσικά ρεπερτόρια (βλ. για παράδειγμα Τσοκαλίδου (2015)· Ανδρουλάκης(2008)· Kitsiou & Karantzola, 2022· Σκούρτου, 2002· Χατζηδάκη, 2020 κ.α.). Οι κατάλληλες διαγλωσσικές διδακτικές πρακτικές οδηγούν στην ανάπτυξη σύνθετων ταυτοτήτων και ρεπερτορίων. Η διαγλωσσικότητα ανοίγει δρόμους για μια παιδαγωγική που αποδέχεται την ετερότητα και ενδυναμώνει όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους (Χατζηδάκη, 2020).

#### Η διγλωσσία στην εκπαίδευση

Τα κοινωνικοπολιτισμικά δρώμενα συχνά εκφράζονται και από τον ίδιο τον χώρο και μάλιστα, μέσα από την γλώσσα, μέσω του γλωσσικού τοπίου, εφεξής, ΓΤ. Το ΓΠ λοιπόν, μέσα από τα χρώματα, τις γραμματοσειρές, τη διάταξη, την υφή και γενικά τις μορφές που μπορεί να πάρει, προσεγγίζει τα γεγονότα και δίνει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων σχετικά με τη σχέση γλώσσας, χώρου και εξουσίας (Karafylli, 2021). Το ΓΠ καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το χρόνο στον οποίο

υπάρχει ή δημιουργείται. Συνεπώς, ο χρονότοπος, όπως ονομάζεται, συνδέει τον χώρο, και άρα το ΓΤ, με τον χρόνο και ως έννοια υποδηλώνει το πόσο άρρηκτα συνδεδεμένα είναι αυτά τα δυο στην ανθρώπινη κοινωνική δράση (Τσιώλη, Παντελούκα, Ρακιτζή, Μαλλιαρού, Κίτσιου, & Ανδρουλάκης, 2015). Οι χρονότοποι μπορούν εύκολα να μετατρέψουν έναν χώρο σε έναν χώρο που διαπαιδαγωγεί (learning space) αναγνωρίζοντας κάθε φορά ταυτότητες των ανθρώπων που συμμετέχουν (Kitsiou & Karantzola, 2022). Τα σχολεία, λοιπόν, ως χώροι εκπαίδευσης, αποτελούν σημαντικό μέρος για την έρευνα των τρόπων με τους οποίους οι κοινωνικές πεποιθήσεις σχετίζονται με τη γλώσσα ως σύμβολο εθνικισμού, ως δείκτη διαφορετικότητας ή εργαλείο αφομοίωσης αναπαράγοντας στερεότυπα για τα άτομα (Maybin, 2009). Το σχολικό γλωσσικό τοπίο (schoolscape) αναπαράγει πρακτικές που συμφωνούν με τις ήδη υπάρχουσες ιδεολογίες (Karafylli, 2021). Όταν οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, κάθε άτομο λειτουργεί με βάση παραδοχές για τον κοινωνικό κόσμο, τις οποίες δεν μπορεί να εκφράσει με λόγια (Rampton & Charalambous, 2016). Έτσι λοιπόν, ο χώρος του σχολείου και ο χρόνος που μελετάται επηρεάζουν την κοινωνική δράση εκφράζοντας ιδεολογικές απόψεις σχετικά με ζητήματα, όπως στην περίπτωση αυτή, τη διγλωσσία (Τσιώλη κ.α., 2015), πόσο μάλλον σε ένα τυπικό ελληνικό σχολείο όπου τα ίδια τα ΓΤ δείχνουν ότι πρόκειται για ένα αμιγώς μονογλωσσικό περιβάλλον με κυρίαρχη την ελληνική γλώσσα και μάλιστα, υποδεικνύοντας συμπεριφορές (Κίτσιου & Μπράτιμου, 2023).

Το σχολείο αναδεικνύεται, δηλαδή, σε έναν ιδιαίτερα ισχυρό χώρο χρήσης της γλώσσας, με μεγάλες απαιτήσεις από τους/τις χρήστες/τριες και μηχανισμούς αυστηρού ελέγχου. Η πολιτική που χρησιμοποιεί κάθε σύστημα αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο το εθνικό κράτος αντιλαμβάνεται τη γλωσσική ετερότητα σε σχέση με τον κοινό κώδικα επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, τα νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα διαμορφώνουν ένα δυναμικά αναπτυσσόμενο πολυγλωσσικό περιβάλλον, με την αγγλική να είναι βασική γλώσσα πλοήγησης (Σκούρτου, 2011).

Μία σύντομη ιστορική αναδρομή δείχνει ότι οι απαρχές της διγλωσσίας στην Ελλάδα βρίσκονται στο 1980 όπου εφαρμόστηκαν νέες εκπαιδευτικές πολιτικές στα ελληνικά σχολεία λόγω του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας. Αυτές αφορούσαν κυρίως



στις τάξεις υποδοχής στα γενικά σχολεία ή φροντιστήρια που είχαν στόχο τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών. Αυτό συνεπαγόταν την περιθωριοποίηση των παιδιών μεταναστών/τριών και εμπόδιζε τις ανταλλαγές μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Το 1999, σύμφωνα με μια υπουργική απόφαση οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να διδάσκονται τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους. Ωστόσο, στη πραγματικότητα δεν υπήρχε καμία εφαρμογή (Gkaintartzi, Koiliari & Tsokalidou, 2014).

Στις αρχές του 1990, η Ελλάδα μετατρέπεται σε μια πολυπολιτισμική χώρα. Προκειμένου να αντεπεξέλθει στις νέες συνθήκες, δημιουργούνται τρεις προσεγγίσεις. Αυτές οι προσεγγίσεις αφορούν στη διδασκαλία των παιδιών που δεν μιλούσαν ελληνικά. Υπήρχε πρόσθετη διδακτική στήριξη αυτών των παιδιών, αναπτύχθηκε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό και ιδρύθηκε ειδικό σχολείο για τα δίγλωσσα παιδιά, τα ονομαζόμενα διαπολιτισμικά σχολεία (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου, 2008).

Ακόμη και σήμερα, παρατηρείται μια περιορισμένη αντίληψη της διαφορετικότητας και της διγλωσσίας στο σχολικό πλαίσιο, η οποία αντανακλά έναν μονογλωσσικό ιδεολογικό προσανατολισμό, σύμφωνα με τον οποίο η μειονοτική γλώσσα ή η διγλωσσία των παιδιών μεταναστών/τριών εκλαμβάνονται ως εμπόδιο, ως γλωσσική ανεπάρκεια και έλλειψη γνώσεων που προκαλεί μαθησιακές δυσκολίες και επιβαρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2010) .

Το ζήτημα της επαφής των γλωσσών σε μικροκοινωνιογλωσσολογικό επίπεδο, εκφράζει και επηρεάζει τις ζωές συγκεκριμένων μαθητών και μαθητριών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, αφού η διγλωσσία πραγματοποιείται σε περιβάλλοντα επαφής (Τσοκαλίδου, 2008). Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει κατακριθεί πολλάκις για τον εθνοκεντρισμό και τον μονόγλωσσο προσανατολισμό του. Συγκεκριμένα, τα μαθήματα για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής των παιδιών είναι προαιρετικά και μπορούν να δημιουργηθούν τάξεις στα σχολεία με την προϋπόθεση ότι υπάρχει επαρκής αριθμός μαθητών/τριών (Gkaintartzi, Koiliari & Tsokalidou, 2014).

Τα δίγλωσσα παιδιά, συχνά, πάνε χέρι με χέρι με την αντίληψη ότι έχουν χαμηλές επιδόσεις ή ότι βρίσκονται σε ακαδημαϊκό κίνδυνο. Αυτές οι ιδέες τους επιβάλλονται και αντανakλούν αρνητικά στερεότυπα που δημιουργούν χαμηλές προσδοκίες για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Gkaintartzi & Tsokolidou, 2010).

Η κατάκτηση και εκμάθηση μιας γλώσσας είναι ευκολότερη όταν ένα παιδί είναι μικρό. Χρησιμοποιεί τις δυο γλώσσες ως εργαλείο επικοινωνίας και τις κατακτά ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς του. Αντίθετα, ένας/μία ενήλικας που μαθαίνει μια γλώσσα θα χρησιμοποιήσει ως βάση την πρώτη του γλώσσα (Σκούρτου, 2011). Όσον αφορά στη γλώσσα της εκπαίδευσης, είναι ένα εργαλείο κατάκτησης της γνώσης. Επιβεβαιώνει την ανάγκη για κοινωνική ένταξη. Τα παιδιά που χρησιμοποιούν διαφορετικές γλώσσες από μικρά έχουν εξαιρετικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Χατζηδάκη, 2020).

Σύμφωνα με την έρευνα της Σκούρτου σε ένα ελληνικό δημόσιο σχολείο το 2011 η «άλλη» γλώσσα των παιδιών δεν αφορά πολλές φορές το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στέκεται εμπόδιο στην ακαδημαϊκή επίδοση και δεν έχει υποστηρικτικό ρόλο. Δεν έχει να προσφέρει κάτι και μάλιστα δυσκολεύει τους/τις ομιλητές/τριες (Σκούρτου, 2011).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η παρουσία περισσότερων από μια γλωσσών στην εκπαίδευση δεν σημαίνει δικαίωση. Βασική αρχή της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων σε δυο ή περισσότερες γλώσσες. Ούτε η παρουσία δίγλωσσων μαθητών/τριών σημαίνει απαραίτητα ότι εφαρμόζεται δίγλωσση εκπαίδευση. Η παρουσία δίγλωσσων μαθητών/τριών σε μονογλωσσικά σχολεία δεν επηρεάζει τη διδασκαλία (Σκούρτου, 2002). Αντίθετα, οι επιλογές του σχολείου έχουν μακροχρόνιες συνέπειες για τους/τις ομιλητές/τριες (Σκούρτου, 2011).

Παρ' όλα αυτά, η ελληνική διδάσκεται ως πρώτη, δεν υπάρχει ενδιαφέρον για το αν η άλλη γλώσσα των παιδιών είναι πρώτη και η ελληνική, στην πραγματικότητα δεύτερη. Ο/Η εκπαιδευτικός αγνοεί την πρώτη γλώσσα του/της μαθητή/τριας και

δεν τη χρησιμοποιεί. Το παιδί όμως, την ενεργοποιεί με τον έναν ή τον άλλο τρόπο (Σκούρτου, 2002).

Από την άλλη, η επιτυχία ή αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών/τριών αποτελεί ένα σύνθετο ζήτημα και δεν σχετίζεται μόνο με την κατοχή του γλωσσικού κώδικα. Η πλειοψηφία των παιδιών που παρακολουθούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να ολοκληρώνει την εκπαίδευσή της στις πρώτες βαθμίδες. Σε αυτό φαίνεται να οφείλεται το γεγονός ότι στον σχολικό λόγο υπάρχουν αρκετές ιδιαιτερότητες (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου, 2008).

Έτσι, αν και η αξιοποίηση της δίγλωσσίας εντάσσεται και λειτουργεί ενδυναμωτικά για το/τη δίγλωσσο/η μαθητή/τρια και στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του/της, εκείνος/η δεν μπορεί να ενεργοποιήσει αυτές τις δεξιότητες λόγω του εμποδίου/της πρόκλησης της ακαδημαϊκής γλώσσας. Στον χώρο της εκπαίδευσης η επικοινωνία συνδέεται με τη μάθηση και η μάθηση εξαρτάται από το νόημα. Η σχέση επικοινωνίας, μάθησης και νοήματος είναι αμφίδρομη. Εκεί που το νόημα γίνεται αντιληπτό συντελείται μάθηση και λειτουργεί επικοινωνία ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και στον/στη μαθητή/τρια. Αποδίδεται στη γλώσσα κυρίαρχος ρόλος. Η επικοινωνία συνδέεται με τη γλώσσα (Σκούρτου, 2002).

Η ανεπιτυχής λοιπόν, επίδοση των παιδιών συνεπάγεται με την αδυναμία τους να κατανοήσουν τον σχολικό λόγο που είναι αρκετά διαφορετικός από τον καθημερινό (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου, 2008).

Στην ουσία, το λεξιλόγιο της καθημερινής γλώσσας αποτελείται από λέξεις που χρησιμοποιούνται συχνά, αντίθετα, η ακαδημαϊκή γλώσσα αποτελείται από λεξιλόγιο μη συχνής χρήσης και αναπτύσσεται κυρίως κατά τα σχολικά χρόνια, στη φοίτηση και στη συστηματική διδασκαλία. Η ανάπτυξή του απαιτεί πολύ χρόνο και οι δίγλωσσοι/ες δυσκολεύονται να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο γνώσης και χρήσης με τους/τις μονόγλωσσους/ες. Η διαφοροποίηση αυτών των τύπων λεξιλογίου είναι πολύ σημαντική, καθώς υπάρχει μεγάλη απόκλιση (Σκούρτου, 2011).

Τα μέλη μιας ομάδας χρησιμοποιούν τις ήδη υπάρχουσες και παγιωμένες ιδεολογίες τους για να ορίσουν τα κοινωνικά δρώμενα και τις πρακτικές. Ως εκ τούτου, οι γλωσσικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν απόψεις και στάσεις απέναντι στη διγλωσσία (Γκαϊνταρτζή & Τσοκαλίδου, 2010). Μέσα από την έρευνα συμπεραίνεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά ονομάστηκαν «αλλόγλωσσα» από πληθώρα καθηγητών/τριών. Η χρήση του επιθετικού αυτού προσορισμού όχι μόνο δεν αντιστοιχεί στη γλωσσική συμπεριφορά και στην πραγματικότητα των παιδιών αλλά τα περιθωριοποιεί. Κατασκευάζεται μια θέση του «άλλου» για το παιδί (Τσοκαλίδου, 2015).

Ο/η αλλόγλωσσος/η μαθητής/τρια, όπως ονομάζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι σε θέση να επικοινωνεί, σε μερικό βαθμό, στην ελληνική γλώσσα. Σίγουρα όμως, δεν τη χειρίζεται στον ίδιο βαθμό με τον/την ομιλητή/τρια που γνωρίζει την πρότυπη ελληνική γλώσσα. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση του/της μαθητή/τριας χρήστη/τριας τοπικής, ή κοινωνικής ποικιλίας της ελληνικής. Η από κοινού άγνοια της πρότυπης ελληνικής γλώσσας φέρνει τους/τις μαθητές/τριες αντιμέτωπους/ες με διάφορες γλωσσικές δυσκολίες. Η λύση δίνεται «μεταφράζοντας» στοιχεία του στη μητρική τους γλώσσα ή/και το αντίστροφο. Για να κατακτηθεί η νέα γνώση απαιτείται βάθος χρόνου και ουσιαστική στήριξη από το σχολείο. Τα παιδιά όμως, δυστυχώς, συχνά εισπράττουν υποτιμητική αντιμετώπιση. Θεωρείται δηλαδή, ότι η γλώσσα τους μειονεκτεί συγκριτικά με την πρότυπη ελληνική, σε αντίθεση με την αρχή της γλωσσολογίας όπου δεν υφίσταται «μειονεκτική» γλώσσα. Αυτό δημιουργεί ένα κλίμα ανισότητας σε σχέση με τους/τις άλλους/άλλες μαθητές/τριες που προέρχονται από μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα, που είναι πιο κοντά στην πρότυπη γλώσσα του σχολείου (Δρεμέτσικα, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται κυρίως στις μαθησιακές δυσκολίες και στα προβλήματα ένταξης/προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες, και παροτρύνουν τους γονείς να μιλούν μόνο ελληνικά στο σπίτι, καθώς θεωρούν την «άλλη» γλώσσα εμπόδιο για την εκμάθηση της σχολικής γλώσσας, γεγονός που εμποδίζει την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, ιδίως όταν αναφερόμαστε σε

γλώσσες χαμηλού κύρους (Androulakis, Gkaintartzi, Kitsiou & Tsioli, 2016· Gkaintartzi, Koiliari & Tsokalidou, 2014).

Είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι οι πολλοί/ες εκπαιδευτικοί, ως το 2010, δεν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετικά με την διγλωσσία και τις νέες ανάγκες που προκύπτουν με την ένταξη δίγλωσσων παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, πολλές μάλιστα φορές,, δεν διαθέτουν το απαραίτητο λεξιλόγιο για να περιγράψουν και να εξηγήσουν έννοιες στις γλώσσες που τα παιδιά μιλούν και γνωρίζουν, όπως φαίνεται και την έρευνα των Γκαϊνταρτζή και Τσοκαλίδου, το 2010 υποστηριζόταν ότι η εκμάθηση των ελληνικών αποτελεί ευθύνη των κηδεμόνων και συχνά προτεινόταν η κατάργηση της πρώτης γλώσσας του παιδιού (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2010).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερα προγράμματα αναδύονται για την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών ή για την μετεκπαίδευση όσων ήδη ακούν το επάγγελμα αυτό. Σε μεταπτυχιακό επίπεδο, το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης προσφέρει το πρόγραμμα με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής: Καινοτόμες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα» με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την επαρκή κατάρτιση εκπαιδευτικών (βλ. επίσημο ιστότοπο προγράμματος).

Την ίδια στιγμή, το επιμορφωτικό πρόγραμμα Teach4Integration (T4I), είναι ένα δωρεάν και μοριοδοτούμενο που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και αποσκοπεί στην μετεκπαίδευση τους έτσι ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες μίας πολυπολιτισμικής τάξης (Teach4integration, 2022).

Είναι σημαντικό στο σημείο στο να τονιστεί ότι οι αρνητικές στάσεις, που ενδεχομένως να υπάρχουν, απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία μπορεί να οφείλονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην τάξη ή στο ότι δεν γνωρίζουν τα οφέλη της πρώτης στην ανάπτυξη των παιδιών. Όταν ένα μέρος των εκπαιδευτικών ρωτήθηκε πως αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα στην τάξη, είπε ότι είναι πλεονέκτημα γιατί επιτρέπει την πολιτισμική ανταλλαγή στην τάξη (Gkaintartzi, Tsokalidou 2010).

Ο χώρος χρήσης είναι απαραίτητος για την ανάπτυξη, τη διατήρηση ή τη συρρίκνωση της διγλωσσίας. Ως χώρο χρήσης ονομάζουμε το πεδίο χρήσης μιας γλώσσας εντός γεωγραφικών καθορισμένων τόπων, από μια ομάδα ανθρώπων, εντός ενός θεσμικού πλαισίου, με ένα θέμα επικοινωνίας, σε μια συγκεκριμένη γλώσσα, σε μια συγκεκριμένη μορφή γλώσσας. Η διγλωσσία αναπτύσσεται όσο υπάρχουν πεδία χρήσης της γλώσσας. Η αντίστοιχη γλώσσα διατηρείται ή συρρικνώνεται (Σκούρτου, 2011).

Συμπερασματικά, η συστηματική υποστήριξη των παιδιών θα οδηγήσει σε ανταπόκριση με μεγαλύτερη επάρκεια στις απαιτήσεις του σχολικού λόγου. Για αυτό, η δίγλωσση εκπαίδευση είναι ζωτική. Η σχολική επιτυχία εξασφαλίζεται μέσα από την κατοχή της σχολικής γλώσσας (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου, 2008).

#### Συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Οι ενήλικες ενισχύουν επιλεκτικά τις συμπεριφορές του παιδιού και παρέχουν μοντέλα προς μίμηση. Είναι υπεύθυνοι/ες για τον περιορισμό των φυσικών τάσεων του παιδιού και την ενθάρρυνση συμπεριφορών που είναι συμβατές με αυτές της κοινότητας. Οι γονείς, και οι εκπαιδευτικοί, διδάσκουν στα παιδιά τι πρέπει ή δεν πρέπει να κάνουν. Εκείνα, παράγουν συγκεκριμένες μορφές λόγου και προβαίνουν ασυνείδητα σε μια μορφή αυτοκριτικής (Ely & Gleason, 1995).

Με τη σειρά τους, τα σχολεία μεταδίδουν σημαντικές κοινωνικές και πολιτισμικές γνώσεις και πρακτικές. Έτσι, η γλωσσική κοινωνικοποίηση λαμβάνει χώρα σε ορισμένες παιδαγωγικές πρακτικές της τάξης (Katantzola & Galantomos, 2020). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Androulakis, Gkaintartzi, Kitsiou, & Tsioli (2016) που αφορούσε άτομα Αλβανικής καταγωγής, οι γονείς τείνουν να περιορίζουν τη χρήση της Αλβανικής γλώσσας, λόγω του στιγματισμού της στην ελληνική κοινωνία αλλά και της έλλειψης θεσμικής υποστήριξης. Για αυτό, αν και οι Αλβανοί/ίδες γονείς εκφράζουν θετική στάση απέναντι στη διατήρηση της γλώσσας τους, οι περισσότεροι/ες επενδύουν στην ελληνική γλώσσα, ως μέσο για την εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους (Androulakis et al., 2016). Η γονική εμπλοκή μπορεί να οριστεί ως η ενεργός εμπλοκή

στην εκπαίδευση των παιδιών με τις ακόλουθες μορφές: εθελοντισμός στο σχολείο, βοήθεια στα παιδιά με τα μαθήματά τους, συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, επίσκεψη στην τάξη του παιδιού κ.ά. Για να επιτευχθεί αυτό σε μεγαλύτερο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντοπίσουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους μέσα από δημοκρατικές και ενδυναμωτικές μορφές συνεργασίας (Karantzola & Galantomos, 2020).

Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν τη σημαντικότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας για την εκμάθηση των γλωσσών. Ωστόσο, όπως θα δούμε στην ανάλυση, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συχνά κατηγορούν την οικογένεια για την ελλιπή ελληνομάθεια των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με την έρευνα της Τσοκαλίδου, στην πραγματικότητα, είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη και συνεργατική δράση αυτών των δυο για να υπάρχουν τα θεμιτά αποτελέσματα (Τσοκαλίδου, 2015).

### Γλωσσική κοινωνικοποίηση

Η γλωσσική κοινωνικοποίηση ορίζεται ως, η διαδικασία κοινωνικοποίησης στη γλώσσα μέσω της γλώσσας και της χρήσης της στην αλληλεπίδραση (Duranti, Ochs & Schieffelin, 2011). Όλες οι αλληλεπιδράσεις είναι δυνητικά μια μορφή κοινωνικοποίησης (Duranti et al, 2011). Η γλωσσική κοινωνικοποίηση είναι σαφώς τοπική και τοποθετημένη. Από τη γέννησή τους, τα ανθρώπινα όντα συντονίζονται με κοινωνικοπολιτισμικά γλωσσικά στοιχεία. Τα αναπτυσσόμενα μέλη καλούνται να αναγνωρίσουν πώς και πότε να παράγουν λόγο, να εκφράζουν συναισθήματά και να συγκροτούνται ως ηθικά πρόσωπα προσανατολίζοντας τα αρχάρια μέλη στον κόσμο γύρω τους (Duranti, Ochs & Schieffelin, 2011).

Η γλώσσα καθορίζει τον βαθμό επίτευξης της κοινωνικοποίησης σε μια κοινωνία επειδή οι αρχάριοι/ες ομιλητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες ώστε να συμμετέχουν στην κοινότητα της γλώσσας που μαθαίνουν (Wang, 2010). Συνεπώς, πρόκειται για τη διαδικασία ένταξης των αρχάριων ομιλητών/τριών σε μια κοινότητα με στόχο την απόκτηση γλωσσικών γνώσεων και συμπεριφορών στο πλαίσιο της (Duff, 2007).

Η διαδικασία συμμετοχής είναι επιτυχής, όταν υπάρχει συνεργασία και επικοινωνία ατόμων με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα (Ochs & Schieffelin, 2014). Η γλωσσική κοινωνικοποίηση στη δεύτερη γλώσσα παρουσιάζει κοινά στοιχεία με εκείνη στην πρώτη. Η διαφορά έγκειται στο ότι στην πρώτη περίπτωση μελετά την περίπτωση ατόμων που διαθέτουν ήδη ένα ρεπερτόριο (Wang, 2010).

Υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές γλωσσικής κοινωνικοποίησης:

1. Η αλληλεπίδραση μελών μιας κοινωνίας σε συγκεκριμένα πλαίσια
2. Η αμφίδρομη σχέση νέων και παλιών μελών. Όλοι μαθαίνουν και αντλούν πληροφορίες .
3. Η γλώσσα χρησιμοποιείται ως εργαλείο επικοινωνίας και εξοικείωσης με πολιτισμικά στοιχεία.
4. Η κοινωνικοποίηση αποτελεί δια βίου διαδικασία
5. Η κοινωνικοποίηση οδηγεί σε αναπαραγωγή υπαρχουσών ταυτοτήτων

Ακόμη και πριν γεννηθεί ένα παιδί, εισέρχεται σε έναν κοινωνικό κόσμο, ο οποίος είναι πολιτισμικά οργανωμένος και διαμορφωμένος με ιδέες. Ο τρόπος ανατροφής υποκινείται από τις πεποιθήσεις ενώ η ανάλυση της γλωσσικής κοινωνικοποίησης και κατάκτησης αποκαλύπτει ότι :

1. Το παιδί ως συμμετέχων/ουσα καταλαμβάνει ρόλους σε πολυμερείς αλληλεπιδράσεις.
2. Η πολυτροπική σημειολογία είναι σημαντική στην κατάκτηση της γλώσσας και κοινωνικοποίησης ως κεντρικό.
3. Η δράση και η δραστηριότητα αποτελούν υψίστης σημασίας στάδια.

Καθώς τα παιδιά και άλλοι/ες αρχάριοι/ες γίνονται άπταιστοι/ες επικοινωνούντες/ούσες, γίνονται επίσης όλο και πιο επιδέξια μέλη κοινοτήτων. Η διαδικασία, του να γίνουν μέλη μιας κοινότητας, συνεπάγεται μια προσαρμογή στις



ιδεολογίες των μελών (Duranti, Ochs & Schieffelin, 2011). Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων με άλλους/ες συνομήλικους/ες ή ενήλικες, ωθούνται προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Τα άτομα μιμούνται ή απορρίπτουν συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της ζωής τους με βάση τα παραπάνω (Duff, 2007).

Για να γίνει, ένα άτομο μέλος μιας ομάδας, είναι απαραίτητη η γλωσσική κατάκτηση. (Duranti et al., 2011). Η γλωσσική κοινωνικοποίηση βασίζεται στην δεξιότητα του/της ομιλητή/τριας να δημιουργεί νοήματα μέσα από την καθημερινότητα και τον συσχετισμό λεκτικών μορφών και κοινωνικοπολιτιστικών πρακτικών (Ochs & Schieffelin, 2014). Αποκτάται σε διάφορα στάδια της ζωής ενός ανθρώπου και αποδεικνύει την κοινωνική φύση του (Duff, 2007). Βασική προϋπόθεση για την επίτευξή της, είναι η επιθυμία του ίδιου του ατόμου (Ochs & Schieffelin, 2014) αλλά και οι ρόλοι που αποδίδονται στα παιδιά (Duranti, Ochs & Schieffelin, 2011).

Σε πρακτικό επίπεδο, η ανάπτυξη της γλώσσας προτείνεται μέσα από την ανάπτυξη της γραμματικής. Όταν επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της γραμματικής αλλάζει και το γλωσσικό περιβάλλον ενός παιδιού, καθώς οι πρακτικές και ιδεολογίες κοινωνικοποίησης επηρεάζουν την απόκτηση της γλώσσας (Ochs & Schieffelin, 2011). Σήμερα βέβαια τα τεχνολογικά μέσα επικοινωνίας, δημιουργούν νέους χώρους και νέες μορφές κοινωνικοποίησης (Lee & Bucholtz, 2015). Άρα, τα νέα δεδομένα απαιτούν να αναπτυχθούν δεξιότητες συμβατές με τις νέες επικοινωνιακές ανάγκες (Μαναβοπούλου, 2018).

Μέσα στο πλαίσιο της γλωσσικής κοινωνικοποίησης, η ίδια η γλώσσα κατανοείται ως βαθιά συνυφασμένη με την επικοινωνία ενώ οι τρεις διαστάσεις της γλώσσας, προφορική, γραπτή και νοηματική αποτελούν συστήματα που συνεργάζονται για να μεταδώσουν πολιτιστικά νοήματα, στάσεις και πρακτικές που βοηθούν στη δημιουργία ταυτοτήτων των μελών σε συγκεκριμένες ομάδες. Οι ομιλητές/τριες διαπραγματεύονται την επικοινωνία και τη γνώση, με γλωσσικά αλλά και συμβολικά εργαλεία (Lee, Bucholtz, 2015).

Διαφορετικά ρεύματα αντιμετωπίζουν τη σχέση της γλώσσας και της κοινωνίας. Οι σχέσεις που μπορεί να αναπτυχθούν μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας είναι:

- 1) Η κοινωνική δομή επηρεάζει τη γλωσσική δομή και συμπεριφορά
- 2) Η γλωσσική δομή και συμπεριφορά επηρεάζει την κοινωνική δομή
- 3) Γλώσσα, κοινωνία, συμπεριφορά σε διαρκή σχέση αλληλεξάρτησης.

Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως εργαλείο για τη μετάδοση πληροφορίας σχετικά με τους/τις ομιλητές/τριες. Έτσι, αποκαλύπτεται η κοινωνική δομή που αντανακλά έμμεσα τον κόσμο και την ιστορία. Άρα, η ίδια η γλώσσα αντανακλά τον κόσμο.

Οι γλωσσικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο σπίτι και στο σχολείο δημιουργούν ένα χάσμα μεταξύ των πολυγλωσσικών δεξιοτήτων που έχουν θεσπιστεί από τη τοπική κοινότητα και στα σχολεία. Η χρήση της γλώσσας στην τάξη μπορεί να επηρεάσει άμεσα την κατασκευή των ταυτοτήτων των νέων (Lee & Bucholtz, 2015). Οι κοινωνικές κατηγορίες θεωρούνται ανεξάρτητες, ενώ εξαρτημένες είναι οι γλωσσικές (Archakis, 2011). Μάλιστα, η γλωσσική κοινωνικοποίηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την είσοδο στην κοινωνική τάξη μέσω της καθοδήγησης συμπεριφορών των παιδιών μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους σε δραστηριότητες απόκτησης, αναπαραγωγής και μεταφοράς γνώσεων και ικανοτήτων σε μία κοινωνία (Lee & Bucholtz, 2015· Duranti, Ochs & Schieffelin, 2011).

Η γλώσσα τροφοδοτεί τον λόγο, εκφράζει μια κοινωνική ανάγκη και κατασκευάζει ταυτότητες κατά περίπτωση. Ο λόγος, δηλαδή αποτελεί την ατομική πραγμάτωση του γλωσσικού συστήματος ανάλογα με τις περιστάσεις αφού αποτελεί μέσο οικοδόμησης ταυτοτήτων (Archakis, 2011). Οι ταυτότητες κατασκευάζονται με βάση τη συμμετοχή ατόμων σε κοινωνικές δομές. Μια ομάδα συνειδητά ή μη καθοδηγείται από πρότυπα και εικόνες ανάλογα με την εξουσία (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011).

Η ίδια η ταυτότητα προκύπτει από πολιτισμικές και κοινωνικές ανταλλαγές και για αυτό αλλάζει διαρκώς (Τσιάμη, 2023). Η ταυτότητα των ομιλητών/τριών συνδέεται με τους/τις ίδιους/ες (Archakis, 2011). Οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης συνεπάγονται με την κατανόηση του πώς λειτουργεί η γλώσσα στην καθημερινή

ζωή, τι επιτυγχάνει, για ποιον και από ποιον καθώς η ταυτότητα στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα πυροδοτεί συζητήσεις για τη κοινωνικοποίηση διατηρώντας την ταυτότητά τους (Lee & Bucholtz, 2015). Το ζήτημα δεν είναι να διαχωριστούν τα παιδιά με βάση τον βαθμό της γλωσσικής κοινωνικοποίησης ή επάρκειας, αλλά να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για τη συστηματική υποστήριξη αυτών εφόσον οι κοινωνικές γλώσσες και οι πολιτισμικές ταυτότητες απέχουν από αυτές που προϋποθέτει η εκπαίδευση (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου, 2008). Έτσι λοιπόν, η κοινωνική ταυτότητα, η γλωσσική συμπεριφορά, οι κοινωνικές δομές και οι ταυτότητες συλλήβδην αντανακλώνται στις γλωσσικές χρήσεις και πρακτικές. Οι ομιλητές/τριες ως κοινωνικοί/ες δράστες/τριες επιχειρούν μέσα από τη γλώσσα την κατασκευή κοινωνικών δομών και ταυτοτήτων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Στη φάση της εφηβείας, κυρίως, προκειμένου να γίνει ένα μέλος αποδεκτό, ίσως να αποχωριστεί ένα μέρος της ταυτότητάς του (Τσιάμη, 2023). Οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ποιοι/ες είναι ως προς μια κοινωνική κατηγορία με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά που τους διέπουν (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Παράλληλα, προσλαμβάνουν και κατανοούν τους άλλους με βάση τους/τις ίδιους/ες. Επομένως, η ανάγκη του ανθρώπου να κατασκευάσει και να προβάλλει ταυτότητες προβάλλεται μέσω του λόγου κι όχι μόνο όντας αλληλένδετη με τη δημιουργία και την εξέλιξη της γλώσσας (Archakis, 2011). Η γλωσσική κοινωνικοποίηση έχει σημαντικό αντίκτυπο στο άτομο και συνεπώς, στη κοινωνία παρουσιάζοντας τη γλωσσική αλλά και τη πολιτισμική πτυχή ως ενοποιημένες και αναδυόμενες διαδικασίες, συν-κατασκευασμένες, υπογραμμίζοντας την ατομική δράση των συμμετεχόντων/ουσών (Lee & Bucholtz, 2015). Η κοινωνική ταυτότητα, δηλαδή, δείχνει πως η κοινωνία δίνει το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται μια προσωπική ταυτότητα χωρίζοντας το κόσμο σε κατηγορίες (Τσιάμη, 2023).

Η ανάγνωση και ερμηνεία των ταυτοτήτων των συνομιλητών/τριών ερμηνεύονται και προωθούν την ανθρώπινη επικοινωνία εξελίσσοντας τη γλώσσα (Archakis, 2011). Είναι, λοιπόν, κοινωνία και γλώσσα είναι αλληλένδετες, έννοιες που αντανακλούν και αναδύονται από πολιτιστικές, κοινωνικές και ιδεολογικές πρακτικές (Lee & Bucholtz, 2015).

## Η αναγκαιότητα της γλωσσικής κοινωνικοποίησης

Η κατάκτηση μιας γλώσσας βοηθά ένα άτομο να γίνει ενεργό μέλος της κοινωνίας. Ο βαθμός επίτευξης καθορίζεται από τη γλωσσική επάρκεια. Μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας μαθαίνονται οι λειτουργίες, οι ερμηνείες και τα πολιτισμικά στοιχεία της (Ochs & Schieffelin, 1984). Η εκμάθηση συμβαδίζει με τους τρόπους που μαθαίνουμε να λειτουργούμε σε μια κοινωνία. Η διαδικασία της γλωσσικής κοινωνικοποίησης είναι συνεργατική, αλληλένδετη και πολυσύνθετη (Archakis, 2011).

Είναι σημαντική η κατανόηση του ότι όταν οι μαθητευόμενοι/ες μιλούν μια γλώσσα, ελέγχουν και τις νοητικές διεργασίες τους. Η γλωσσική κοινωνικοποίηση μελετά τις διαδικασίες γλωσσικής και πολιτισμικής εκμάθησης του Λόγου και τη συμμετοχή σε θεσμούς και ρόλους. Οι έμφυτες ικανότητες διαπλέκονται με τα κοινωνικοπολιτισμικά, κατασκευασμένα πλαίσια που είναι τεχνουργήματα, συμβολικά συστήματα μιας κοινωνίας. Ένα από αυτά είναι και η γλώσσα. Σημασία έχει η κατανόηση από τους/τις μαθητές/τριες και η όπως και η αλληλεπίδραση των μελών της κοινωνίας (Zuengler & Miller, 2006).

Η διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας και η γνώση του πολιτικού, κοινωνικού, πολιτισμικού πλαισίου είναι αλληλένδετα. Οι στρατηγικές των παιδιών για αλλαγή κωδικών και για κατανόηση νοημάτων οργανώνονται μέσα στην κοινωνία. Κάθε κοινωνία καθορίζει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά συμμετέχουν εντός της. Έτσι σχηματίζει τις λειτουργίες και τα περιεχόμενα του λόγου των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο η γνώση της γλώσσας είναι τρόπος κοινωνικοποίησης και αποτελεί ένα μέρος του ευρύτερου πλαισίου κοινωνικοποίησης (Ochs & Schieffelin, 1984).

Η σημασία της συνεργασίας στην απόκτηση της δεύτερης γλώσσας και άρα στην κοινωνικοποίηση μέσα από τη δεύτερη γλώσσα είναι τεράστια. Οι μαθητές/τριες επωφελούνται. Μαθαίνουν καλύτερα τη δεύτερη γλώσσα και τον πολιτισμό της εξαιτίας της μεγαλύτερης έκθεσής τους σε αυτά (Wang, 2010). Σε οποιοδήποτε περιβάλλον, οι μαθητές/τριες γλωσσών γίνονται ικανοί/ες συμμετέχοντες/ουσες σε πολιτισμικά, κοινωνικά και πολιτικά διαμορφωμένα επικοινωνιακά πλαίσια με

μορφές που χρησιμοποιούνται σε αυτά και τα επηρεάζουν μέσα από την κοινωνική του σημασία (Zuengler & Miller, 2006).

Η γλωσσική κοινωνικοποίηση συμβαίνει συχνά εντός ενός σχολείου τόσο με δραστηριότητες υπό επίβλεψη όσο και χωρίς. Οι δραστηριότητες αναφέρονται στους φυσικούς χώρους με έμφαση στη μεταβαλλόμενη φύση της συμμετοχής κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Οι χώροι αυτοί μπορούν να είναι χώροι επίσημων ή ανεπίσημων δραστηριοτήτων, ανάλογα με τις γλωσσικές πρακτικές των χρηστών/τριών. Η ύπαρξη μιας σειράς ρεπερτορίων στην τάξη, επιτρέπει σταδιακές αλλαγές στους κανόνες της τάξης που συνεπάγεται με τη σταδιακή αλλαγή της κουλτούρας της τάξης που υποδέχεται το παιδί, και ίσως, του εκπαιδευτικού συστήματος μετέπειτα (Burdelski & Howard, 2020).

Η γλώσσα βρίσκεται στα σύνορα μεταξύ του/της εαυτού/τής μας και του άλλου. Συχνά η έρευνα της γλωσσικής κοινωνικοποίησης μέσω της δεύτερης γλώσσας αντιμετωπίζεται ως ένας διάλογος με αμοιβαία συμμετοχή ομιλητών/τριών και ακροατών/τριών στην κατασκευή εκφωνημάτων και τη σύνδεση με παρελθοντικές, μελλοντικές και παροντικές εκφράσεις. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν αυτές τις λέξεις σε άλλους τόπους για άλλους λόγους. Η ταυτότητα διαμορφώνεται από και μέσω της χρήσης της γλώσσας (Zuengler & Miller, 2006).

#### Γλωσσική κοινωνικοποίηση και χώρος

Ο χώρος δηλώνει στρατηγικές και πολιτικές της εκάστοτε ομάδας μέσα από τη διάταξη, τα χρώματα, και όλα όσα τον συνιστούν. Το γλωσσικό (ή μη) τοπίο έχει την δυνατότητα να διαπαιδαγωγεί με βάση το χώρο και τη διαπραγμάτευση των ανθρώπων με τον χώρο (Shohamy & Gorter, 2009). Δεδομένου αυτού, η αλληλεπίδραση στην αίθουσα διδασκαλίας, γίνεται δίχως πολλαπλές παραμέτρους αλλά με βάση τις παραδοσιακές απόψεις και θεωρήσεις περί διδασκαλίας που κάνουν χρήση σχέσεων εξουσίας που καθορίζουν την διάταξη στο χώρο. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Kaya και Burgess, υπάρχουν θέσεις (territorial seats: high and low) υψηλής και χαμηλής κτητικότητα στο χώρο. Ως θέσεις με υψηλά τα επίπεδα αυτά, φαίνεται από την έρευνα, να είναι οι θέσεις που βρίσκονται κυρίως

στα δυο άκρα της τάξης και όσο πιο πίσω γίνεται. Ο λόγος για αυτό, όπως εξηγούν, είναι επειδή τα παιδιά που θέλουν αυτές τις θέσεις θεωρούν ότι αφενός έχουν πιο πολύ χώρο και αφετέρου, είναι πιο δύσκολο να τους πάρει κάποιος/α άλλος/ τη θέση. Μάλιστα, όπως αναφέρεται, τα παιδιά αυτά είναι διατεθειμένα να προστατεύσουν τον χώρο τους. Αντίθετα, τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα κτητικότητα σε σχέση με τις θέσεις τους, φαίνεται να προτιμούν θέσεις στην μέση της τάξης όπου έχουν απευθείας επαφή με τους/τις εκπαιδευτικούς. Και στις δυο περιπτώσεις, όμως, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται το χώρο που τους περιβάλλει ως ιδιοκτησία τους, δηλαδή το δάπεδο, τη καρέκλα, το θρανίο και ο χώρος γύρω από τα έπιπλα. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, το περιβάλλον γύρω τους είναι δικό τους, για ατομική χρήση (Kaya & Burgess, 2007). Η κοινωνικοποίηση, δηλαδή, επηρεάζεται τόσο από άμεσους όσο και από έμμεσους παράγοντες. Ο χώρος μάθησης επηρεάζει αρκετά τη γλωσσική κοινωνικοποίηση. Οι διαδικασίες εντός των τάξεων επηρεάζονται και από τις διαδικασίες εντός των ομάδων στις οποίες συμμετέχουν εκτός σχολείου. Όλοι οι χώροι μάθησης πρέπει να νοούνται ως χώροι με εμπειρίες να διασταυρώνονται εντός τους (Lee & Bucholtz, 2015).

Η αξία του πλαισίου συμμετοχής ως αναλυτικής διάστασης της κοινωνικοποίησης βασίζεται στη μαθησιακή διαδικασία, στην ανάλυση του τι συνεπάγεται το να γίνεσαι χρήστης/τρια της γλώσσας, στο πλούσιο γνωστικό υπόβαθρο και σε σημειωτικούς πόρους, συμπεριλαμβάνοντας για παράδειγμα το βλέμμα, τις χειρονομίες, τον προσανατολισμό ή τη στάση του σώματος (Duranti, Ochs & Schieffelin, 2011).

Τα γλωσσικά στοιχεία, συνεπώς, δημιουργούν σχέσεις εξουσίας και ιεραρχίας μέσα στη τάξη καθώς οι πολιτικές που ακολουθούνται αποφασίζουν την διατήρηση ή την εξαφάνισή τους. Ο χώρος, διακρίνεται σε δυο τύπους. Ο ραβδωτός χώρος που αλλάζει και εξελίσσεται συνέχεια, είναι μη προκαθορισμένος χώρος χωρίς ορατά όρια ενώ ο λείος είναι κατά βάση σταθερός και αμετάβλητος με φανερά όρια. Η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα τις περισσότερες φορές στο μεταίχμιο λείων και ραβδωτών χώρων καθώς η γίνεσθαι-τάξη (becoming classroom) απαιτεί τη σωστή μεταχείριση γλώσσας και χώρου εφαρμόζοντας αρχές διαγλωσσικότητας. Τέλος, ο

λείος χώρος μπορεί πολλές φορές, ακριβώς είναι αυστηρά οριοθετημένος, να αποτυπώνει τις σχέσεις εξουσίας που εκτυλίσσονται μέσα στην τάξη με βάση τις γλωσσικές πολιτικές της (Kitsiou & Karantzola, 2022).

#### Η υπάρχουσα έρευνα για τη γλωσσική κοινωνικοποίηση

Οι πρώτες έρευνες γλωσσικής κοινωνικοποίησης έλαβαν χώρα σε σπίτια και ανεπίσημα περιβάλλοντα. Εκεί παρατηρούσαν τις αλληλεπιδράσεις των μελών και τα είδη των δραστηριοτήτων, η καθεμία από τις οποίες είναι πολιτισμικά σημαντική και πολύπλοκη με τον δικό της τρόπο (Burdelski & Howard, 2020). Οι σχετικές έρευνες αποτυπώνουν τις κοινωνικές δομές και τις πολιτισμικές ερμηνείες των σημειωτικών μορφών, πρακτικών και ιδεολογιών. Η σύγχρονη επιστήμη θεωρεί ότι πρόκειται για μια διά βίου διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης ζωής. Η κοινωνικοποίηση μέσω της γλώσσας, ορίζει τη γλώσσα ως μια μεγάλη δύναμη κοινωνικοποίησης, ίσως τη μεγαλύτερη που υπάρχει. Ακόμη και το τηλέφωνο αποτελεί μια απλουστευμένη αλληλεπιδραστική πράξη (Duranti, Ochs & Schieffelin, 2011). Οι λεπτομερείς σύγχρονες μελέτες εκμάθησης της γλώσσας και του πολιτισμού σε περιβάλλοντα κοινότητας ή τάξης τεκμηριώνονται μέσω ηχογραφήσεων, βιντεοσκοπήσεων και σημειώσεων ενώ στο επίκεντρο της ανάλυσης βρίσκονται οι μαγνητοσκοπημένες αλληλεπιδράσεις που αναλύονται ως προς τα γλωσσικά και κοινωνιογλωσσικά χαρακτηριστικά, τις δομές και άλλες πτυχές της αλληλεπίδρασης. Συχνά, διεξάγονται σε βάθος εθνογραφικές συνεντεύξεις με τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίες επικεντρώνονται στους στόχους τους, στα συμπεράσματα, στην κατανόηση των αλληλεπιδράσεων, στα μοτίβα και στα θεωρητικά ζητήματα με βάση τη θεωρία (Watson-Gegeo, 2004).

Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα στη έρευνα των Solís, Kattan και Baquedano-López το 2009, τα δεδομένα αναδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους η χειρονομία, η ομιλία και η χρήση του χώρου συνενώνονται σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις. Στιγμιότυπα από τις βιντεοσκοπήσεις, οι εβδομαδιαίες σημειώσεις επιτόπιων παρατηρήσεων και οι συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούνται για να υποδείξουν τις θέσεις, τις στάσεις, τις κινήσεις το βλέμμα, τη χρήση αντωνυμιών, τη συντακτική δομή, τις χειρονομίες, τους βαθμούς των

παιδιών. Οι βιντεοσκοπήσεις και ηχογραφήσεις της φυσικής αλληλεπίδρασης αποτελούν μεθοδολογικές αρχές που έχουν ήδη εφαρμοστεί στη σχετική έρευνα (Solís, Kattan. & Baquedano-López, 2009).

Η κοινωνικοποίηση ξεκινά συνηθώς από το σπίτι όμως, οι σχολικές τάξεις αποτελούν ζωτικό πλαίσιο για τη διερεύνηση των πρακτικών κατασκευής της γνώσης και διαπραγμάτευσης σε σχέση με άλλους/ες μιας και τα σχολεία λειτουργούν ως χώροι κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής. Υπάρχουν διάφορες ζώνες επαφής των παιδιών. Ειδικότερα οι πολυπολιτισμικές τάξεις φέρνουν κοντά άτομα με διαφορετικά υπόβαθρα δημιουργώντας έτσι ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές/τριες τοποθετούνται σε ένα συνεχές ως περισσότερο ή λιγότερο γνώστες/τριες σε σχέση με τους/τις υπόλοιπους/ες (Burdelski & Howard, 2020).

Τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής ενός βρέφους είναι καθολικά λόγω βιολογικών συνθηκών. Υπάρχει σημαντική πολιτισμική διαφοροποίηση εξαιτίας των όσων φροντίζουν τα βρέφη σε κάθε κοινότητα. Ο τρόπος με τον οποίο τα νέα μέλη εντάσσονται στις πρακτικές της κοινωνίας είναι κρίσιμος για την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η χρήση της γλώσσας στηρίζεται σε ανθρώπινες ικανότητες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, οι οποίες ξεδιπλώνονται σε αυτή τη φάση της ζωής (Duranti, Ochs & Schieffelin, 2011).

Σε περιπτώσεις όπου η κοινωνικοποίηση δεν λαμβάνει χώρα ή συμβαίνει με τρόπους που δεν είναι αναμενόμενοι ή επιθυμητοί, υπάρχουν τα «κακά υποκείμενα» («Bad subjects») (Duranti, 2005, σελ. 375). Δηλαδή, πρόκειται για παιδιά με αποκλίνουσα συμπεριφορά που καταστέλλεται από τη κοινωνία. Σε μια έρευνα στη Νέα Γουινέα, όσοι φρόντιζαν μωρά, είχαν από την αρχή μια αρνητική εικόνα για τη συμπεριφορά των μωρών. Ως αποτέλεσμα, οι πρώτες λέξεις τους ήταν «φεύγω» ή «κουράστηκα» εξαιτίας της προβληματικής επικοινωνίας ενηλίκων και βρεφών. Από αυτό το γεγονός συνάγεται και το συμπέρασμα ότι επιρροή, ασκείται ακόμη και στα μωρά παροτρύνοντας συγκεκριμένη συμπεριφορά (Duranti, 2005).

Σύμφωνα με μια έρευνα που διεξήχθη σε τέσσερα διαφορετικά ελληνικά σχολεία το 2005, η Τσοκαλίδου προσπαθεί να μελετήσει τη διγλωσσία των παιδιών. Μάλιστα,



επέλεξε παιδιά Α' και Β' δημοτικού για να μπορέσει να μελετήσει την εξέλιξη της διγλωσσίας τους όσο εκείνα μεγάλωναν, διαχρονικά δηλαδή. Τα δίγλωσσα παιδιά συμμετείχαν σε πολύ μικρό βαθμό στην τάξη. Ο λόγος είναι, σύμφωνα με τους/ τις καθηγητές/τριες επειδή δεν κατείχαν την ελληνική γλώσσα σε επαρκή βαθμό. Αντίθετα, μέσα από την παρατήρηση σημειώθηκε πλήθος σχολίων σχετικά με τον τρόπο που μιλούσαν ή διάβαζαν. Χωρίς καμία αναφορά στους πολιτισμούς που τα παιδιά κατείχαν, η λύση δόθηκε μέσα από την παρότρυνση των οικογενειών να μιλούν ελληνικά μέσα στο σπίτι. Ως απόρροια, τα παιδιά δεν μάθαιναν τη δεύτερη γλώσσα που στην ουσία ήταν η μητρική τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί μια οικογένεια από την Αλβανία για την οποία η διγλωσσία αντιμετωπιζόταν ως κάτι αρνητικό. Μόνο μέσα από την επαφή τους με τους/τις ερευνητές/τριες απέκτησαν μια θετική στάση απέναντί της. Οι καθηγητές/τριες ισχυρίστηκαν, ακόμη, ότι για την καλή απόδοση των παιδιών είναι απαραίτητη η γονική υποστήριξη, η οποία δεν υπήρχε σε τέτοιες περιπτώσεις, και τόνισαν την έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (Τσοκαλίδου, 2005).

Παρόμοια έρευνα έλαβε χώρα στην οικογένεια του Chen, που μιλούσε μια διάλεκτο Teochew. Όπως αναφέρει το παιδί, θυμάται κάποιες στιγμές στο νηπιαγωγείο όπου ένιωθε ντροπή και άγχος επειδή δεν μπορούσαν να το καταλάβουν. Σύμφωνα με τους γονείς, το σχολείο ήταν ένας σημαντικός χώρος όπου τα παιδιά μπορούσαν να μάθουν την καντονεζική γλώσσα για αυτό μόλις αντιλήφθηκαν ότι ο γιος τους δεν κατείχε επαρκώς τα καντονεζικά, τον παρότρυναν να τα διαβάσει πιο εντατικά. Το παιδί, φαίνεται πως ήθελε να αναγνωρίζεται ως δίγλωσσο καθώς μόνο λίγοι/ες οι μπορούσαν να καταλάβουν τη κινεζική διάλεκτο. Συνεπώς, τα άτομα χρησιμοποιούν τους γλωσσικούς πόρους τους με πολύπλοκους και δημιουργικούς τρόπους για να διαπραγματευτούν τις ταυτότητές τους (Liang, 2015). Μεγάλη σημασία έχει και ο τρόπος χρήσης τη γλώσσας. Σε μια τάξη, η δασκάλα, αντί να χρησιμοποιεί προσταγές χρησιμοποίησε τον ενεστώτα για να εκφράσει τις θέσεις στις οποίες αναμενόταν να βρεθούν οι μαθητές/τριες σαν να είχαν ήδη γίνει. Τέτοιες έμμεσες πράξεις λόγου υποτίθεται ότι εκδημοκρατίζουν την τάξη μέσω αφήγησης όχι προσταγής (Solís, Kattan, & Baquedano-López, 2009).

Οι απομαγνητοφωνήσεις 38 δεκατετράχρονων μαθητών/τριών και της κυρίας Gumbi, σε ένα Αμερικανικό λύκειο με ομιλητές/τριες Ζουλού στη διάρκεια ενός μαθήματος μαθηματικών με τη βοήθεια της αγγλικής γλώσσας ανέδειξε έναν νέο τρόπο αλληλεπίδρασης. Το «safe-talk», λοιπόν, στοχεύει στη συνεννόηση μελών της τάξης για την αποφυγή ιδεολογικών εκφράσεων (Hornberger 2015). Σε μια παρόμοια μελέτη, τα μηνύματα δίνονταν με τη μορφή I-Messages, δηλαδή όταν το υποκείμενο είναι σε πρώτο πρόσωπο (εγώ)τονίζοντας τη θετική συναισθηματική κατάσταση του/της ομιλητή/τριας ως απάντηση. Τα I-Messages λειτουργούν ως πομπός μετάδοσης κανόνων συμπεριφοράς αναθέτοντας την ευθύνη της συμμόρφωσης στους/στις μαθητές/τριες. Αντίθετα, ένα You-Message, δηλαδή όταν το υποκείμενο είναι σε δεύτερο πρόσωπο (εσύ), μεταφέρει κρίση, είναι υποτιμητικό. Ο Gibbs παρέχει ένα παράδειγμα για το καθένα από αυτά: Εσύ-Μήνυμα (You-Message, εσύ με κάνεις να θυμώνω): 'Κιμ, χαζούλα... Με κάνεις να θυμώνω", ενώ αντίστοιχα στο Εγώ-Μήνυμα (I-Message,εγώ θυμώνω): 'Κιμ, θυμώνω κάθε φορά που..." σκοπός είναι η θετική αξιολόγηση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Solís, Kattan. & Baquedano-López, 2009).

Η Martin-Jones μελέτησε μια τάξη της βορειοδυτικής Αγγλίας που μιλούν Panjabi, Gujerati ή Urdu. Η ανάλυση αποκάλυψε δύο διαστάσεις των κοινωνικών σχέσεων. Από τη μία, υπάρχει μια ισχυρή πολιτισμική ταύτιση μεταξύ των δίγλωσσων. Από την άλλη, η εναλλαγή κωδίκων είναι μια αντανάκλαση των κοινωνικών σχέσεων (Hornberger, 2015). Αυτές οι μορφές ελέγχου είναι βαθιά ριζωμένες στις πρακτικές της τάξης. Αντί να διαχέεται η εξουσία, τα σώματα γίνονται υποκείμενα που ελέγχονται ιδίως από τους/τις εκπαιδευτικούς (Solís, Kattan, & Baquedano-López, 2009).

Μια ακόμη έρευνα σε μια ελληνοκυπριακή τάξη με τουρκική μειονότητα δείχνει την πολιτικοποίηση της γλώσσας. Οι καθηγητές/τριες προσπαθούσαν να απαγορεύσουν πολιτικές τοποθετήσεις και ηθικές έννοιες μέσα στην τάξη ώστε να ρέει ομαλά το μάθημα, το οποίο γινόταν στην Ελληνική γλώσσα. Η διδασκαλία ήταν εστιασμένη στη γραμματική και το λεξιλόγιο και είχε επιτυχία έως ότου ένας Τούρκος μαθητής είπε ότι η τουρκική γλώσσα ήταν πολύ ευγενική. Τότε, οι υπόλοιποι/ες

μαθητές/τριες ξέσπασαν. Ο καθηγητής δεν μπορούσε να ηρεμήσει τα παιδιά. Η τουρκική γλώσσα μετατράπηκε ξαφνικά σε γλώσσα του εχθρού γιατί τα παιδιά ένιωσαν προσβολή (Rampton & Charalambous, 2015).

Σε μια άλλη έρευνα, κατά την οποία πραγματοποιήθηκε εθνογραφία ενός σχολείου γαλλικής μειονότητας στο Οντάριο του Καναδά, εξετάστηκε ο ρόλος της εκπαίδευσης ως παραδοσιακού κρατικού φορέα που επηρεάζει την κατασκευή ταυτοτήτων (Heller, 2007). Τα παιδιά μάθαιναν να χρησιμοποιούν τα τυποποιημένα γαλλικά. Ωστόσο στον ιδιωτικό τους χώρο έκαναν εναλλαγή κωδικών και χρησιμοποιούσαν διάφορες γλωσσικές ποικιλίες (Maybin, 2009). Η έρευνα φτάνει στο συμπέρασμα ότι το σχολείο διαπραγματεύεται την ταυτότητα και αναλύει το πώς οι μαθητές/τριες τοποθετούνται στο χώρο, πώς διαμορφώνουν την κοινωνική τους τοποθέτηση. Φάνηκε μάλιστα, ότι, οι γαλλόφωνοι/ες μαθητές/τριες διεκδικούσαν τη θέση τους μέσω της χιπ-χοπ μουσικής και μέσω θεατρικών έργων (Heller, 2007). Αντίθετα, σε μια τάξη υποδοχής της σουηδικής γλώσσας το μάθημα επεκτάθηκε πέρα από τις αφηρημένες έννοιες του λεξικού και με επεξηγήσεις πέρα από τους επίσημους ορισμούς, στην καθημερινή χρήση της γλώσσας. Ως απόρροια, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν το καθημερινό λόγο και στο σχολείο (Burdelski & Howard, 2020).

Επιπλέον, το πρότζεκτ «Tribes approach» αφορά στον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ όλων των συμμετεχόντων/ουσών στην τάξη. Οι κανόνες διατυπώνονται ρητά μέσω των «τεσσάρων συμφωνιών» που διδάσκονται στα παιδιά κατά τον Κοινοτικό Κύκλο (Community Circle) και έχουν ως αποτέλεσμα το να συμπεριφέρονται οι μαθητές/τριες με σεβασμό ελέγχοντας το σώμα και τον λόγο τους. Στον Κοινοτικό Κύκλο οι μαθητές/τριες και ο/η δάσκαλος/α συγκεντρώνονται σε έναν κύκλο ή άλλο πολύγωνο χωρίς να υπάρχουν αντικείμενα τοποθετημένα στον κύκλο ή ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες. Ο/Η δάσκαλος/α ξεκινά κάνοντας μια δήλωση και οι μαθητές/τριες θα πρέπει να μιλήσουν και αυτοί/ές (Solís, Kattan, & Baquedano-López, 2009)

Η συναισθηματική στάση και κοινωνικοποίηση στις ορθόδοξες χριστιανικές αξίες μελετάται σε μια τάξη ρωσικής γλώσσας από την Ekaterina Moore στην Καλιφόρνια το 2020. Το σχολείο στο οποίο διεξήγαγε την έρευνα προωθούσε τη Ρωσική

κληρονομιά σε παιδιά από τη Ρωσία και τα μαθήματα γίνονταν κάθε Σάββατο. Σύμφωνα με τη μελέτη της, το να γίνει κάποιος/α ικανό μέλος της κοινότητας συνεπάγεται την απόκτηση ενός συνόλου συναισθηματικών συμπεριφορών και των κοινωνικοπολιτισμικών πράξεων και ταυτοτήτων που συνδέονται με αυτές. Η Moore για να συνάγει συμπεράσματα, χρησιμοποίησε μεθόδους ανάλυσης λόγου και εθνογραφίας παρατηρώντας και καταγράφοντας τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη. Για να υπάρξει ένα ικανό μέλος θα πρέπει όχι μόνο να μιλά ρωσικά, να κατανοεί τις εκκλησιαστικές πρακτικές, αλλά και να εκφράζει την κατάλληλη συναισθηματική στάση απέναντι σε αυτές (Burdelski & Howard, 2020).

Οι εκκλησιαστικές πρακτικές μοιάζουν με την πρωινή συνέλευση σε ένα σχολείο με καθημερινές λατρευτικές, θρησκευτικές πρακτικές. Κατά τη διάρκεια αυτών, οδηγίες δίνονταν στα παιδιά σχετικά με τη στάση του σώματος και τις λεκτικές τους επιλογές στα Αγγλικά περισσότερο αλλά και στα Ινδικά (Burdelski & Howard, 2020).

Σε κοινότητες σε όλο τον κόσμο, οι σχολικές αίθουσες αποτελούν χώρους κοινωνικοποίησης των παιδικών σωμάτων, τα σχολεία δεν είναι απλώς χώροι που εκπαιδεύουν το μυαλό, εμπλέκονται στην παρακολούθηση και τη διαμόρφωσή του. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται σε τεχνικές του σώματος ως μέρος του "habitus" τους.

Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες /ούσες στην τάξη προσανατολίζονται μεταξύ τους και στους στόχους της κοινής τους αλληλεπίδρασης με τρόπους που είναι ιστορικά και κοινωνικά εξαρτημένοι για την προώθηση της αξιοπρεπούς συμπεριφοράς στο σχολείο (Solís, Kattan & Baquedano-López, 2009).

### Γλωσσικά ρεπερτόρια

Το γλωσσικό ρεπερτόριο ακολουθεί την καθημερινότητα των ανθρώπων και διαμορφώνεται από αυτή. Πρόκειται για ένα σύνθετο σύνολο στοιχείων αποτελούμενο όχι μόνο από το γλωσσικό σύστημα αλλά και από μηχανισμούς και τεχνολογικά μέσα, που στις μέρες μας χρησιμοποιούνται ως γλώσσα (Blommaert & Backus, 2011). Όλα αυτά έχουν άμεση σχέση με την αστικοποίηση και οι αλλαγές των γλωσσικών ρεπερτορίων σχετίζονται με τα κοινωνικά δρώμενα και μεταβάλλονται

αναλόγως (Spolsky, 2016). Επομένως, τα ρεπερτόρια είναι δυναμικά, μεταβαλλόμενα και περιγραφικά αφού δείχνουν πολλά στοιχεία της ταυτότητας των ατόμων που σκιαγραφούν. Εμπεριέχουν σημειωτικούς πόρους που βρίσκονται σε σχέσεις συνάρτησης επειδή αποτελούν το σύνολο των γλωσσών που ομιλούν τα άτομα και που όντως χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους (Βλ. Blommaert, 2013· Blommaert & Backus 2011· Spolsky, 2016).

Οι γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου ατόμου αντιπροσωπεύουν τη σχέση γλώσσας και γνώσης (Σκούρτου, 2002). Οι διαφορετικοί τρόποι εκμάθησης μιας γλώσσας έχουν ως αποτέλεσμα την ποικιλομορφία στην γνώση της γλώσσας ανά άτομο. Δηλαδή, ο τρόπος που ένας άνθρωπος μαθαίνει μια γλώσσα ορίζει και το πόσο καλά την μαθαίνει. Συνεπώς, το ρεπερτόριο είναι ένα συνονθύλευμα από δεξιότητες και ικανότητες που αναπτύσσονται με την εκμάθηση μιας γλώσσας. Αν και αρχικά τα ρεπερτόρια ήταν μια μορφή βιογραφίας, σήμερα είναι κάτι παραπάνω από αυτό (Blommaert & Backus 2011). Αποτελούν εργαλείο επικοινωνίας και κάθε ρεπερτόριο είναι και μια μοναδική οντότητα που γίνεται συχνά αντιληπτή μέσα από τις αρχές της διαγλωσσικότητας (García & Li, 2022). Προωθώντας τη διγλωσσία και άρα, τη διαγλωσσικότητα, τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να αντλούν στοιχεία από όλο το φάσμα των γλωσσικών τους ρεπερτορίων και έτσι να επικοινωνούν πλήρως μέσα από τους γλωσσικούς πόρους που ήδη κατέχουν (Flynn, Hoy, Lea, & García, 2019).

Παλαιότερες προσεγγίσεις υποστήριζαν ότι οποιαδήποτε γνώση έχει δομηθεί μέσω της πρώτης γλώσσας, είναι άχρηστη για την εκμάθηση της δεύτερης. Αντιθέτως, σύγχρονες προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι οι γλώσσες είναι συγκοινωνούντα δοχεία, δηλαδή τα νοήματα μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη με την πιο δυνατή γλώσσα στον ρόλο εκείνης που δανείζει στοιχεία. Βασικό για αυτό είναι η μάθηση να γίνεται μέσω της πρώτης γλώσσας. Έτσι, διευρύνεται το γλωσσικό ρεπερτόριο με γλώσσες, όχι τόσο ανεξάρτητες μεταξύ τους (Σκούρτου, 2002).

Τα γλωσσικά ρεπερτόρια ωστόσο, δεν αντικατοπτρίζουν μόνο τις γλώσσες αλλά και τις γλωσσικές ποικιλίες που μιλά ένα άτομο. Τα ρεπερτόρια μάλιστα, είναι σε άμεση επαφή με τον χώρο. Πρόκειται για «ρευστά αμαλλάματα γλωσσικών στοιχείων που

είναι ενδεικτικά των διαδρομών που έχουν κάνει» ως τη στιγμή που αποφασίζουν τα άτομα να μιλήσουν για το γλωσσικό τους ρεπερτόριο (Βλ Kitsiou & Karantzola, 2022, σελ 2). Τα ρεπερτόρια είναι μέρος της βιογραφίας των ανθρώπων καθώς δείχνουν δηλαδή, τα μέρη από όπου έχουν περάσει ή τις εμπειρίες τους, και άρα τις γλώσσες που μιλούν. Με την έννοια της γλώσσας δεν αναφέρονται μόνο στις κυρίαρχες γλώσσες αλλά και τις ποικιλίες τους (Kitsiou & Karantzola, 2022).

Τα ρεπερτόρια αποδεικνύουν ότι τα άτομα συχνά γνωρίζουν περισσότερες γλώσσες από ό,τι νομίζουν. Οι γλώσσες αυτές μπορεί να είναι γλώσσες που δεν έχουν τη τυπική μορφή δεν έχουν διδαχθεί τυπικά. Ένα ρεπερτόριο, δηλαδή μπορεί να αποτελείται από διαφορετικούς γραμματισμούς και πόρους στους οποίους υπάρχει πρόσβαση, γλωσσικούς και μη επιτελώντας πάρα πολλές λειτουργίες κάθε φορά (βλ. Blommaert & Backus 2011 και Blommaert, 2013).

Σύμφωνα με τον Gumperz, όλες οι γλώσσες και οι διάλεκτοι που διαμορφώνουν την συμπεριφορά ενός ατόμου, αποτελούν το γλωσσικό του ρεπερτόριο. Η γραμματική δεν έχει μεγάλη βαρύτητα σε αυτό (Busch, 2012). Για αυτό, τα γλωσσικά ρεπερτόρια ονομάζονται και πολυγλωσσικά. Αντιμετωπίζονται τις περισσότερες φορές ως μέρος της ταυτότητας του ατόμου και προσεγγίζουν τη ροή του λόγου και την φαντασία μέσα στη γλωσσική πρακτική (Busch, 2012) ενώ αποτελούν μέρος της καθημερινότητας του. (Τσιώλη κ.ά. 2015).

Όταν το ρεπερτόριο δεν γίνεται αντιληπτό όπως παραπάνω, όσοι/ες κατέχουν πάνω από μια γλώσσες μπορεί να χαρακτηριστούν ως άτομα με ελλιπή ανάπτυξη και των δυο ή περισσότερων γλωσσικών συστημάτων (Li & Garcia, 2022). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε τροποποιήσεις (modifications) σχετικά με τις ομιλούμενες γλώσσες και την ήδη υπάρχουσα ποικιλομορφία για την εκμάθηση και χρήση μιας γλώσσας (Spolsky, 2016).

Το ρεπερτόριο, ακόμα, αναφέρεται στη συνειδητοποίηση ότι το επικοινωνιακό είδος όχι μόνο προσδιορίζει την κοινωνική κατηγορία, δηλαδή το που εντάσσεται ένα άτομο κοινωνικά, αλλά χρησιμοποιείται και πέρα από τις καθιερωμένες νόρμες και τους περιορισμούς που και πάλι η κοινωνία, θέτει. Συνεπώς, εξελίσσεται με βάση τη

γλωσσική εμπειρία εκφράζοντας λόγους ηγεμονίας και μπορεί να κατανοηθεί ως ένα φαινόμενο που μελετάται με την παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων της ομάδας σε συνδυασμό με τις γλωσσικές ιδεολογίες και τις μεταγλωσσικές ερμηνείες (Busch, 2012).

Είναι σημαντικό, λοιπόν, να αναφερθεί εδώ ότι με τη μετακίνηση πληθυσμών η ενθάρρυνση της διαγλωσσικότητας είναι ζωτική καθώς δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να εκφραστούν με πόρους που έχουν στο ρεπερτόριό τους (Flynn et al., 2019). Καταλήγοντας στο ότι τα γλωσσικά ρεπερτόρια είναι υπερ-ποικιλόμορφα και δείχνουν την κινητικότητα του κόσμου μέσα από τη κινητικότητα των ιδίων των ανθρώπων και τις γλωσσικές και κοινωνικές μεταβολές που συμβαίνουν (Blommaert & Backus, 2011), κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί η έννοια του κοινωνιογλωσσικού ρεπερτορίου. Στην ουσία πρόκειται για το ρεπερτόριο όπως αναφέρεται παραπάνω απλώς εμπλουτισμένο και με τη έμφαση να δίνεται πλέον και στη σχέση του με τη κοινωνία. Το ρεπερτόριο, λοιπόν, αποτελείται από αμέτρητα στοιχεία και επικοινωνιακά εργαλεία που δείχνουν τους κοινωνικούς ρόλους των ανθρώπων. Έτσι, μελετώντας τα ρεπερτόρια αυτά, μελετάται και η κοινωνική πτυχή του ζητήματος .

### Γλωσσικά πορτρέτα

Τα γλωσσικά πορτρέτα αποτελούν εργαλείο με στόχο την αναγνώριση στοιχείων του πολιτισμού ενός ατόμου. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν προϊόντα πολιτισμού και περιλαμβάνουν κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές, οικονομικές κι ιστορικές πρακτικές και απόψεις που δεν γίνονται ορατές μέσω απλών παρατηρήσεων διότι είναι βαθιά ριζωμένες και δεν εκφράζονται λεκτικά (Yurkewecz, 2014).

Το γλωσσικό πορτρέτο ως ερευνητικό εργαλείο αποτυπώνει τους γλωσσικούς κώδικες, τους τρόπους έκφρασης και όσα βοηθούν στην επικοινωνία καθημερινά. Κάθε γλωσσικό πορτρέτο εξιστορεί μια ιστορία σχετικά με την ταυτότητα του/της ομιλητή/τριας και το πώς αντιμετωπίζει τις γλώσσες αντλώντας από το οπτικό και το αφηγηματικό πεδίο και κατασκευάζοντας το νόημα. Το γλωσσικό πορτρέτο δείχνει προς τα πίσω,, το υπόβαθρο του υποκειμένου που ενσαρκώνει τις γλώσσες, δηλαδή,

το γλωσσικό ρεπερτόριο. Την ίδια στιγμή, το γλωσσικό πορτρέτο μελετά τον λόγο σε σχέση με την καθημερινή πρακτική, ενώ δείχνει και μπροστά, μελλοντικά αφού εκδηλώνει τις επιθυμίες των υποκειμένων. Οι γλωσσικές επιλογές δεν καθορίζονται μόνο από το υποκείμενο, τη γραμματική, το συντακτικό αλλά και τον χωροχρόνο, την ιστορία και τη δύναμη. Όλα αυτά αναπαρίστανται στο γλωσσικό πορτρέτο ως το σύνολο όσων τα άτομα γνωρίζουν ή επιθυμούν να μάθουν. Τέλος, το οπτικό αυτό εργαλείο απαιτεί το δικό του εργαλείο ερμηνείας, που συχνά είναι η απεικόνιση με υφές, χρώματα, σχέδια. Η αφήγηση, από την άλλη, δομείται με γραμμικό και διαδοχικό τρόπο μέσω του λόγου (Busch, 2012).



## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρουσιαζόμενης έρευνας ήταν η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο δίγλωσσα παιδιά του δημοτικού κοινωνικοποιούνται γλωσσικά στο σχολικό περιβάλλον (εντός/εκτός τάξης) τόσο κατά το μάθημα όσο και κατά το διάλειμμα.

### Ερευνητικά ερωτήματα

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα είναι το εξής:

Με ποιους τρόπους πραγματώνεται η γλωσσική κοινωνικοποίηση δίγλωσσων μαθητών/τριών του δημοτικού στο σχολικό περιβάλλον κατά την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε α) συμμαθητές/τριες και β) μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς;

Τα επιμέρους ερωτήματα είναι τα εξής:

1α) Πώς πραγματώνεται η γλωσσική κοινωνικοποίηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών του δημοτικού κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων εντός τάξης υπό επίβλεψη;

1β) Πώς πραγματώνεται η γλωσσική κοινωνικοποίηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών του δημοτικού κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων εκτός τάξης υπό επίβλεψη;

1γ) Πώς πραγματώνεται η γλωσσική κοινωνικοποίηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών του δημοτικού κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων εντός τάξης χωρίς επίβλεψη;

1δ) Πώς πραγματώνεται η γλωσσική κοινωνικοποίηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών του δημοτικού κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων εκτός τάξης χωρίς επίβλεψη;

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρουσιαζόμενης έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τον κώδικα

ηθικής και δεοντολογίας, εφαρμόστηκε η γλωσσική εθνογραφία και πραγματοποιήθηκε μη συμμετοχική παρατήρηση με επιτόπιες σημειώσεις σε μια τάξη ενός δημοτικού σχολείου του Βόλου κατά το εαρινό εξάμηνο 2022-2023. Τόσο η διευθύντρια, ως εκπρόσωπος του σχολείου, όσο και οι κηδεμόνες των παιδιών, έδωσαν τη γραπτή τους συγκατάθεση για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα (βλ. Παράρτημα 1 για τη φόρμα συγκατάθεσης).

### Γλωσσική εθνογραφία

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η παρούσα έρευνα ακολουθεί μια ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα, πρόκειται για μια γλωσσική εθνογραφία που κατανοεί πολιτισμικά φαινόμενα τα οποία με τη σειρά τους ορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων. Η εθνογραφική έρευνα διεξάγεται σε φυσικές συνθήκες και είναι κατά βάση αρκετά χρονοβόρα διαδικασία. Διηγείται τις ιστορίες των ανθρώπων και προϋποθέτει την ανάπτυξη διαπροσωπικών στενών σχέσεων με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δημιουργώντας ένα κλίμα σεβασμού και κατανόησης (Rampton & Charalambous, 2016).

Με τη γλωσσική εθνογραφία, μπορεί εύκολα κανείς να παρακολουθήσει τόσο τις γλωσσικές και μικρο-διακριτικές ιδιαιτερότητες του τι πραγματικά συμβαίνει στο πλαίσιο, αντιμετωπίζοντάς το ως ένα πολυεπίπεδο σύνολο ευρύτερων κοινωνικών διεργασιών με βάση τη γλώσσα που όχι μόνο διαμορφώνουν αυτό που συμβαίνει αλλά παίρνουν και κάποια μορφή σε αυτό, αρκετές φορές, γλωσσική. Η ανάλυση των γλωσσικών πρακτικών προσπαθεί να κατανοήσει πώς όλες αυτές οι διαδικασίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με ποια αποτελέσματα, σε ποια επίπεδα (Brutt-Griffler, 2022).

Στόχος της γλωσσικής εθνογραφίας είναι, συνεπώς, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνικές δομές κατασκευάζονται και συντηρούνται από τους κοινωνικούς φορείς. Η γλωσσική εθνογραφία δημιουργεί έναν χώρο όπου ένα φάσμα θεωρητικών και μεθοδολογικών αρχών συνδυάζεται για την αντιμετώπιση ζητημάτων σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Jia Lou, 2016).

Ο Blommaert (2007) υποστηρίζει ότι η κοινωνιογλωσσολογική περιγραφή των ομιλητών/τριών στους φυσικούς χώρους τους γίνεται με τα γλωσσικά τοπία, τα οποία πληροφοριοδοτούν τους/τις ερευνήτριες για τα χαρακτηριστικά αυτών των ποικιλόμορφων χώρων (Blommaert, 2007).

## Εργαλεία συλλογής δεδομένων

### α. Παρατήρηση

Η παρατήρηση ως διαδικασία είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα θα χρειαστεί ένα ρεαλιστικό χρονοδιάγραμμα και ακριβώς επειδή πραγματοποιείται σε ειδικό χώρο, όπως το σχολείο προϋποθέτοντας την εξασφάλιση άδειας (Δαμασκηνίδης & Χριστοδούλου, 2014). Η μορφή της παρατήρησης είναι μη συμμετοχική. Οι συμμετέχοντες/ουσες γνωρίζουν ότι βρίσκονται υπό παρατήρηση. Ταυτόχρονα λαμβάνονται πυκνές και περιεκτικές επιτόπιες σημειώσεις. Η προετοιμασία πριν από την παρατήρηση είναι απαραίτητη και χρησιμοποιείται κλείδα παρατήρησης, με ορισμένα δηλαδή θέματα προς εξέταση. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στον χώρο συμβαίνουν αρκετά γεγονότα, τα οποία αφενός δεν μπορούν να μελετηθούν από ένα άτομο και, αφετέρου, ενδέχεται να μην συσχετίζονται με το θέμα. Για να αποφευχθούν τα παραπάνω, υπάρχουν κάποιες κατηγορίες ως κατευθυντήριες γραμμές που βοηθούν τη μελέτη του (κοινωνικού/κοινωνιογλωσσικού) χώρου (Gray, 2018), όπως φαίνεται στο Παράρτημα 3.

Η παρατήρηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποσκοπεί στην καταγραφή της συμπεριφοράς των παιδιών στην αίθουσα υπό την επιτήρηση του/της εκπαιδευτικού. Εκεί, η γλωσσική χρήση είναι πιο περιορισμένη με βάση κάποιους κανόνες. Από την άλλη, η παρατήρηση εκτός τάξης εξυπηρετεί τη μελέτη της συμπεριφοράς των παιδιών, η οποία συνδυάζει στοιχεία από την οικογένεια, το σχολείο και όλες τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες συμμετέχουν.

Η παρατήρηση ξεκινάει το πρωί, πριν την προσευχή, και πραγματώνεται κατά τη διάρκεια της προσευχής, στις δύο πρώτες διδακτικές ώρες και στο πρώτο διάλειμμα.

Τα παιδιά προσέρχονται στο σχολείο από τις 8:00 και στις 8:15 χτυπά το κουδούνι. Η προσευχή διαρκεί 5-10 λεπτά. Εξαρτάται από τη συμπεριφορά των παιδιών και τις ανακοινώσεις των εκπαιδευτικών. Αμέσως μετά ξεκινά η πρώτη διδακτική ώρα ως τις 8:45. Τότε, ξεκινά η δεύτερη διδακτική ώρα με το κουδούνι να χτυπά στις 9:50. Το πρώτο διάλειμμα είναι και το μεγαλύτερο καθώς διαρκεί ένα τέταρτο, έως τις 10:05.

<b>Σχολικό ωράριο</b>	
<b>προσευχή</b>	8:15
<b>1<sup>η</sup> διδακτική ώρα</b>	8:20 ή 8:25 -8:45
<b>2<sup>η</sup> διδακτική ώρα</b>	8:45-9:50
<b>Διάλειμμα</b>	9:50-10:05

Σε κάποιες περιπτώσεις η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε ως τις τελευταίες ώρες. Συνολικά η παρατήρηση διήρκεσε 25 ημέρες. Συνυπολογίζονται σε αυτές και οι μέρες, κατά τις οποίες πραγματοποιήθηκαν άλλες σχολικές εκδηλώσεις, όπως το αποκριάτικο πάρτι, η προετοιμασία για την Εθνική Επέτειο της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, η μέρα κατά του bullying όπου δεν έγινε μάθημα και έγιναν εκδηλώσεις αλλά και η καθαρά Δευτέρα που είναι αργία. Συνολικά, η παρατήρηση με επιτόπιες σημειώσεις πεδίου κράτησε συνολικά 55 ώρες σε διάρκεια 25 ημερών.

Οι επιτόπιες σημειώσεις γράφονται σε ένα τετράδιο αποκλειστικά για αυτή τη χρήση με χρήση των πραγματικών ονομάτων, σχέδια, σχήματα και χρώματα. Μόνη εξαίρεση αποτελεί το πάρτι με θέμα τις Απόκριες. Οι χειρόγραφες σημειώσεις δεν μπορούσαν να εφαρμοστούν μιας και τα παιδιά ήθελαν να περάσουν χρόνο με την παρατηρήτρια, και έτσι, όλα όσα έγιναν καταγράφηκαν αναστοχαστικά μέσω ηχογράφησης από την παρατηρήτρια αμέσως μετά το τέλος της ημέρας και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν. Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας και για να είναι σε θέση η ερευνήτρια να παίρνει απόσταση από τα δεδομένα που συλλέγει τηρήθηκε συστηματικά ερευνητικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, που συμπεριλάμβανε την καταγραφή των συναισθημάτων και των σκέψεων της, ενώ παράλληλα οι συζητήσεις με την επιβλέπουσα καθηγήτρια της έρευνας ως κριτική

φίλη (critical friend) διευκόλυνε τη βαθύτερη κατανόηση αυτών που συνέβαιναν στο πεδίο της έρευνας και τη σύνθεση μεμονωμένων περιστατικών στην αναγνώριση τάσεων ως προς τη γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών.

#### Άξονες παρατήρησης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι άξονες παρατήρησης χρησιμοποιώντας βιβλιογραφικές πηγές για να τεκμηριώσουν το πώς επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες θεματικές για να συμπεριληφθούν στην κλείδα παρατήρησης.

1. Η γλώσσα είναι μια ισχυρή δύναμη κοινωνικοποίησης. (Duranti, Ochs & Schieffelin, 2011). Η ύπαρξη μιας σειράς ρεπερτορίων στην τάξη, επιτρέπει σταδιακές αλλαγές στους κανόνες της τάξης που συνεπάγεται με σταδιακή αλλαγή της κουλτούρας. (Burdelski & Howard, 2020)

Η εστίαση της παρατήρησης αφορά τα κάτωθι:

- ποιες γλώσσες χρησιμοποιούνται στην τάξη από τα παιδιά
  - ποιες γλώσσες χρησιμοποιούνται στην τάξη από τους/τις καθηγητές/τριες
  - ποιες λέξεις συγχέονται με άλλες λέξεις στις μητρικές/πρώτες γλώσσες των παιδιών
  - ποια είναι η αντίδραση του/της ακροατή/τριας προς την 'άλλη' γλώσσα (τη μη κυρίαρχη, δηλαδή οποιαδήποτε γλώσσα που δεν αναγνωρίζεται ως πρότυπη ελληνική).
2. Με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και το θεσμικό πλαίσιο του ελληνικού δημοτικού σχολείου κάθε πρωί λαμβάνει χώρα η προσευχή. Επομένως, μας ενδιαφέρει να παρατηρήσουμε:
    - Πώς συμπεριφέρονται τα παιδιά πριν ξεκινήσει η προσευχή (στάση σώματος, λεκτικές επιλογές)
    - Πώς συμπεριφέρονται τα παιδιά αφού ξεκινήσει η προσευχή (στάση σώματος, λεκτικές επιλογές)

- Πώς συμπεριφέρονται τα παιδιά μετά την προσευχή (στάση σώματος, λεκτικές επιλογές)
- Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία αυτή

Όπως αναδείχθηκε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με το πώς τα σχολεία όχι απλώς εκπαιδεύουν το μυαλό ως χώροι αλλά εμπλέκονται και στην παρακολούθηση και πειθάρχηση των σωμάτων (βλ. για παράδειγμα Burdelski & Howard, 2020). Επομένως είναι σημαντικό να διερευνηθεί:

- Η γλωσσική κοινωνικοποίηση που συμβαίνει στην τάξη σε δραστηριότητες υπό επίβλεψη εκπαιδευτικών
- Η γλωσσική κοινωνικοποίηση που συμβαίνει στην τάξη σε δραστηριότητες δίχως επίβλεψη εκπαιδευτικών
- Η γλωσσική κοινωνικοποίηση που συμβαίνει εκτός τάξης σε δραστηριότητες υπό επίβλεψη εκπαιδευτικών
- Η γλωσσική κοινωνικοποίηση που συμβαίνει εκτός τάξης σε δραστηριότητες υπό επίβλεψη εκπαιδευτικών

Η γλωσσική κοινωνικοποίηση, αναγνωρίζεται μέσα από την παρατήρηση του ποσοστού συμμετοχής, των κινήσεων, των βλεμμάτων, των χειρονομιών, των λεκτικών επιλογών (λεξιλόγιο, τόνος, ύφος, επιτονισμός, έμφαση, απορία, παύσεις, επαναλήψεις, λάθη, παρανοήσεις, ταχύτητα ανάγνωσης), των συναισθηματικών εκφράσεων, των βαθμολογιών, των αντιδράσεων αλλά και μέσα από συνεντεύξεις (Burdelski & Howard, 2020) και τα παραπάνω για να μελετηθούν, θα ήταν πολύ χρήσιμη η βιντεοσκόπηση, στην παρούσα εργασία, για τη διατήρηση της ανωνυμίας έγινε η προσπάθεια να σημειωθούν κατά τη παρατήρηση. Για τη διευκόλυνσή του εγχειρήματος, δόθηκε έμφαση σε κάποια σημεία. Δηλαδή, παρατηρήθηκαν με μεγαλύτερη προσοχή τα υποκείμενα όταν παίρνουν το λόγο ή όταν υπήρχε έντονη αντίδραση. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν παρατηρούνταν και τα υπόλοιπα μέλη της τάξης (Emmerson, 1995).

3. Η γλωσσική κοινωνικοποίηση συμβάλλει στην κατανόηση των τάξεων, καταδεικνύοντας τον θεμελιώδη ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα σε αυτές

(Burdelski & Howard, 2020). (Επικεντρώνεται στο πως τα ανθρώπινα όντα επηρεάζουν ο ένας την ανάπτυξη του άλλου μέσα από τη γλώσσα. Όπως δείχνουν οι μελέτες γύρω από το θέμα (βλ. για παράδειγμα (Solís, Kattan & Baquedano-López, 2009), οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να είναι ηθικές πυξίδες και μάλιστα, μέσα από τη γλώσσα. Καλούνται δηλαδή να απευθύνονται στα παιδιά με συγκεκριμένο τρόπο, με χρήση ενεστώτα ή απλή αναδιατύπωση των σκέψεων τους ώστε να είναι μην είναι υποτιμητικές. Όταν αναφέρονται σε θέματα που έχουν πολιτική, ηθική χροιά καλούνται να χρησιμοποιούν όσο πιο ουδετεροποιημένες εκφράσεις γίνεται, και πάλι όμως συγκρούσεις ίσως να προκύπτουν (Burdelski & Howard, 2020 · Rampton & Charalambous, 2015).

Μας ενδιαφέρει:

- Πώς χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη γλώσσα (τόνος, έγκλιση, λεξιλόγιο κ.ά.)
- Πώς επεξηγούν τις έννοιες (επικροτώντας ή αποδοκιμάζοντας συμπεριφορές, στάσεις του σώματος, λεκτικές επιλογές)
- Πώς χειρίζονται θέματα με πολιτική, ηθική, στερεοτυπική σημασία.

### β. Γλωσσικά πορτρέτα

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι τα γλωσσικά πορτρέτα, τα οποία είχαν ως στόχο να φανερώσουν στοιχεία του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών τα οποία μπορεί να έμεναν μη ορατά κατά τη διάρκεια των υπολοίπων αλληλεπιδράσεων στον σχολικό χώρο. Επιπλέον, μέσω των γλωσσικών πορτρέτων στόχος ήταν να φανερωθεί η επίγνωση αλλά και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα τα δίγλωσσα παιδιά τη διγλωσσία τους (αν τη φανερώνουν, αν αντιστέκονται σε αυτή, κλπ).

Τα γλωσσικά πορτρέτα συμπληρώνουν τα δεδομένα της παρατήρησης και συνεισφέρουν στην τριγωνοποίηση των δεδομένων με σκοπό την καλύτερη κατανόηση της γλωσσικής συμπεριφοράς των συγκεκριμένων παιδιών καθώς δίνει

στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν με ποικίλους τρόπους και αφηγηματικά (Yin 2011).

Τα πορτρέτα μοιράστηκαν σε όλη την τάξη από την ερευνήτρια σε ένα χρονικό διάστημα που απουσίαζε η δασκάλα της τάξης και δόθηκε η επιλογή ανάμεσα σε ελεύθερο, δηλαδή λευκό χαρτί A4, και σε σχεδιασμένο πρότυπο (βλ. παράρτημα 5)) για να μη θεωρηθεί ότι απευθύνονται μόνο σε ορισμένα παιδιά και αποφεύγοντας τη στοχοποίηση των δίγλωσσων παιδιών. Η δραστηριότητα διήρκησε μια διδακτική ώρα και σε αυτή συμμετείχαν όλα τα παιδιά της τάξης (βλ. ενότητα «Οι συμμετέχοντες/ούσες» παρακάτω). Δυστυχώς, όμως κάποια παιδιά με πρώτη/μητρική την ελληνική έλειπαν εκείνη την μέρα, τα οποία δεν είχα την ευκαιρία να ζωγραφίσουν τα πορτρέτα τους. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας τα παιδιά μοιράστηκαν μαρκαδόρους, ζωγράρισαν και εκφράστηκαν πιο ελεύθερα.

### Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

#### Θεματική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με βάση τη θεματική ανάλυση. Μελετώντας επαγωγικά, εμπειρικά, όσα συμβαίνουν στον χώρο του σχολείου, καθοδηγείται η έρευνα προς ένα σημείο, το οποίο η βιβλιογραφική ανασκόπηση επιβεβαιώνει. Σκοπός είναι μέσα από την αναλυτική μελέτη των στοιχείων να προκύψουν κώδικες, θέματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και έχουν λογική υπόσταση παρουσιάζοντας κοινά μεταξύ τους σημεία (Γαλάνης, 2018). Για παράδειγμα, μέσα από τους άξονες παρατήρησης που ορίζονται παραπάνω, δημιουργούνται θέματα που απαντούν στο πως συμβαίνει η γλωσσική κοινωνικοποίηση μέσα στη τάξη και υποομάδες που εμβαθύνουν στα βασικά θέματα, τα οποία αφορούν την κοινωνικοποίηση λεκτικά, και μη, σε διάφορες φάσεις της σχολικής ημέρας (προσευχή, διάλειμμα, μάθημα) και για διάφορους λόγους (επιβράβευση, τιμωρία, υπακοή κ.α.).

Για να επιτευχθούν αυτά, υπάρχει μια καθορισμένη διαδικασία. Είναι ανάγκη να γίνει μια αρχική μετεγγραφή δεδομένων, δηλαδή, η μελέτη και η εξοικείωση με



αυτά. Προχωρώντας, τα μοτίβα που δημιουργούνται από τη κωδικοποίηση αναδεικνύουν κοινά σημεία και βοηθούν στο επόμενο μέρος, τη δημιουργία των θεμάτων. Προϋπόθεση είναι για αυτό, να επεξεργαστούν, συγχωνευτούν και συγκριθούν ποικίλες εννοιολογικές έννοιες και πολλαπλές πτυχές μιας απάντησης, ή στη περίπτωση αυτή, μιας σκηνής που διαδραματίζεται και καταγράφεται (Τσιώλης, 2018).

Η διαδικασία ολοκληρώνεται μόλις τα θέματα που έχουν καθιερωθεί χωρίζονται σε υποκατηγορίες σε αυτά, για περαιτέρω μελέτη. Οι υποομάδες, είναι απαραίτητο να ρίχνουν φως σε πολλαπλά σημεία των δεδομένων. Λ.χ. μέσα στη μη λεκτική κοινωνικοποίηση, εντάσσονται οι σκοποί που εξυπηρετεί, όπως η επεξήγηση με τη γλώσσα του σώματος. Αυτή η υποομάδα δίνει άλλη διάσταση στο θέμα. Τέλος, είναι σημαντικό να γίνεται σωστή κωδικοποίηση δεδομένων με ημερομηνία ώστε να είναι εύκολη η παραπομπή σε αυτά. Για αυτό, στην παρούσα εργασία, τα δεδομένα κωδικοποιούνται με βάση τους άξονες και τις ημέρες. Οι άξονες, στην κλείδα παρατήρησης, αριθμούνται στο τέλος, για να χρησιμοποιηθούν ως πηγή (Βλ. παράρτημα). Ένα παράδειγμα, τυχαίο είναι το ΣΠ1Α\_06/3. Αυτό δείχνει τις σημειώσεις πεδίου που αφορούν τον πρώτο άξονα (γλώσσα) και μάλιστα, το Β μέρος του (τις γλώσσες των εκπαιδευτικών). Ως αποτέλεσμα, υπάρχει συνοχή, εγγύτητα και νόημα σε όσα παρουσιάζονται (Κίτσιου, 2014). Η θεματική ανάλυση εφαρμόζεται σε δεδομένα που έχουν προκύψει από τη γλωσσική εθνογραφία, για να οργανωθεί το περιεχόμενο των σημειώσεων πεδίου σε ενότητες που δύνανται να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα. Ενώ, δηλαδή, η θεματική ανάλυση εξυπηρετεί στην οργάνωση των δεδομένων σε θέματα, υποθέματα και μοτίβα, η γλωσσική εθνογραφία μας δίνει και το πώς συμβαίνουν αυτά που συμβαίνουν στην αίθουσα φωτίζοντας τις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές. Επομένως, ο συνδυασμός των δύο προσεγγίσεων στη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων κρίνεται κατάλληλος, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η παρουσιαζόμενη έρευνα.

## Οι συμμετέχοντες/ουσες

Εικόνα 1 χάρτης σχολείου

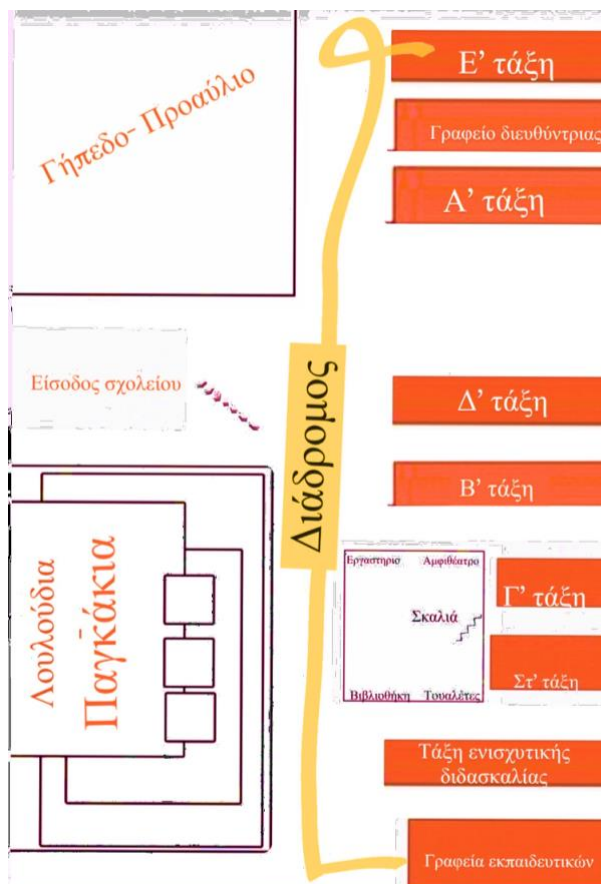
### Το σχολείο

Το σχολείο βρίσκεται λίγα χιλιόμετρα έξω από το Βόλο σε ένα ορεινό χωριό με έντονο το αγροτικό στοιχείο και λίγους κατοίκους. Η τοποθεσία του σχολείου είναι κοντά στον κεντρικό δρόμο του χωριού, απέναντι από μια εκκλησία, όπου υπάρχει στάση λεωφορείου.

Το σχολείο είναι περικυκλωμένο από κάγκελα και έχει τιμεντένιο προαύλιο. Λίγα δέντρα κοσμούν τον

χώρο και υπάρχει ένα γήπεδο για την ώρα της γυμναστικής. Υπάρχουν, τέλος, λίγα παγκάκια στα οποία κάθονται στα διαλείμματα τα παιδιά με λουλούδια γύρω από τα παγκάκια, όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα.

Οι τάξεις είναι διαρρυθμισμένες με έναν ιδιαίτερο τρόπο, με πιο απόμακρες τις τάξεις Γ' και ΣΤ' που βρίσκονται σε μια πλευρά που είναι αποκομμένη από τις υπόλοιπες τάξεις, όπως προσπαθεί να απεικονίσει το σχήμα. Όλες όμως, ενώνονται με ένα σκέπαστρο όπου γίνεται και η προσευχή και διαχωρίζει τα παιδιά από τους/τις εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά μένουν στο προαύλιο ενώ οι εκπαιδευτικοί, στον διάδρομο που δημιουργεί το σκέπαστρο και είναι λίγο υπερυψωμένο λόγω σκαλιών. Ο διάδρομος (βλ. κίτρινη γραμμή στην εικόνα 1) αποτελεί δίαυλο από όπου περνούν όσοι εισέρχονται στο προαύλιο και θέλουν να πάνε σε κάποια αίθουσα και εκεί στέκονται οι εκπαιδευτικοί κατά την προσευχή, αντικρίζοντας μετωπικά όλα τα παιδιά.



Το σχολείο διαθέτει και λίγους ακόμη χώρους. Ειδικότερα, η βιβλιοθήκη είναι ένας πολύ μικρός χώρος που ονομάζεται «βιβλιοθήκη» αλλά στην ουσία είναι μια γωνία ενός διαδρόμου που οδηγεί στα σκαλιά προς τις τάξεις Γ' και ΣΤ'. Το εργαστήριο και το αμφιθέατρο είναι επίσης αρκετά μικρά. Όπως φαίνεται και στο σχέδιο της Εικόνας 1, οι χώροι αυτοί συνδέονται και αφού του διαβούν οι μαθητές/τριες, οδηγούνται στις τάξεις Γ' και ΣΤ' (βλ. εικόνα 1).

Πρόκειται για ένα εξαθέσιο ολοήμερο σχολείο με περίπου εκατό παιδιά. Υπάρχει τάξη ενισχυτικής διδασκαλίας για κάποια παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με δυο εκπαιδευτικούς που μοιράζονται τις ημέρες της εβδομάδας. Επιπλέον, υπάρχει εργαστήριο πληροφορικής, αίθουσα εκδηλώσεων και νοσηλεύτρια. Ο ψυχολόγος, ο οποίος επισκέπτεται τα παιδιά μια φορά την εβδομάδα, τα βοηθά ανά καιρούς. Τέλος, το σχολείο, έχει ενεργή συμμετοχή σε δράσεις εθελοντισμού όπως η υιοθεσία χελωνών και η ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες.

#### Προφίλ παιδιών

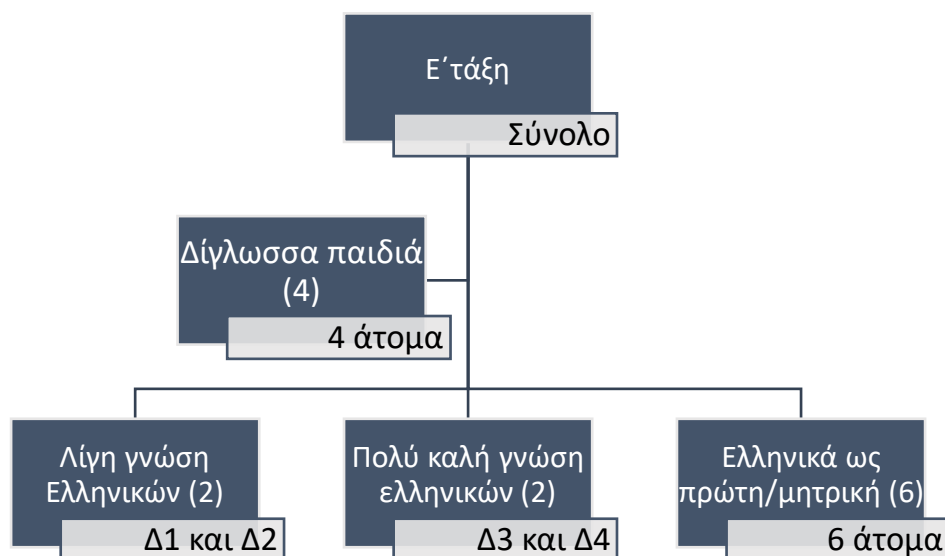
Η Ε' τάξη του Δημοτικού στην οποία εστίασαμε σε αυτήν την έρευνα, αποτελείται από 10 παιδιά όπως φαίνεται και παρακάτω (εικόνα 2). Τα αγόρια είναι περισσότερα (7) από τα κορίτσια (3). Από το σύνολο των δέκα μαθητών και μαθητριών, τέσσερα φαίνεται να έχουν δίγλωσσο προφίλ, από τα οποία τα, δυο παιδιά (που κωδικοποιούνται ως Δ1 και Δ2, (δηλαδή Δίγλωσσο Παιδί 1, Δίγλωσσο Παιδί 2), είναι αγόρια που είναι εγγεγραμμένα στην Ε' τάξη έχουν πραγματοποιήσει τις υπόλοιπες τάξεις σε ένα σχολικό έτος, εξαιτίας της ηλικίας τους, καθώς είναι μεγαλύτερα από τα υπόλοιπα παιδιά κατά ένα ή δυο χρόνια, γεγονός που οφείλεται στην πρόσφατη έλευσή τους στη χώρα.

Η τάξη, λοιπόν, αποτελείται από παιδιά με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Συνοπτικά, το 40% της τάξης (4 παιδιά) αποτελείται από δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες με κριτήριο την καταγωγή εκείνων ή των γονιών τους. Για τους σκοπούς της έρευνας, τα παιδιά αυτά θα αποτελούν βασικούς/ες συμμετέχοντες/ουσες με έμφαση στους νέους μαθητές. Συγκεκριμένα, ο Δ1 (δίγλωσσο παιδί 1) είναι παιδί αλβανικής καταγωγής καθώς και οι δυο γονείς του

είναι από την Αλβανία και πήγε σε Αλβανικό σχολείο τα πρώτα χρόνια της ζωής του όπως άλλωστε και ο Δ2. Τα παιδιά αυτά δεν έχουν συνάψει σχέσεις με συμμαθητές/τριες τους καθώς άλλαζαν τάξη συνέχεια και μάλιστα, υπήρχαν κάποιες συγκρούσεις με τα παιδιά όπως φάνηκε από συζητήσεις με εκείνα, με αποτέλεσμα να μην έχουν φιλικές σχέσεις και κάθονται συνήθως μόνοι, σύμφωνα με τη διάταξη της τάξης, στα δυο τελευταία αριστερά θρανία, το ένα πίσω από το άλλο.

Πέρα από τους δυο μαθητές που έχουν μόλις λίγους μήνες στην Ελλάδα, υπάρχει ένα κορίτσι (Δ3, Δίγλωσσο Παιδί 3) με καταγωγή από την Αλβανία, όπως ανέφερε η ίδια. Μάλιστα, πιθανόν να ανήκει σε μονογονεϊκή οικογένεια διότι είχε αναφερθεί σε κάποιες δυσκολίες που αντιμετώπιζε η μαμά της και εκείνη την βοηθούσε. Η μαθήτριά φοιτά στο σχολείο από την αρχή της σχολικής της ζωής, μιλά άπταιστα, σχεδόν, την Ελληνική γλώσσα. Τέλος, στη τάξη φοιτά επίσης και ένας μαθητής (Δ4) του οποίου ο πατέρας είναι από την Γερμανία. Ο ίδιος είχε μοιραστεί στη τάξη τη καταγωγή του υποστηρίζοντας ότι μιλά λίγα Γερμανικά για αυτόν το λόγο. Επίσης, η τάξη αποτελείται από 6 μαθητές και μαθήτριες με τα ελληνικά ως πρώτη/μητρική γλώσσα (βλ παρακάτω εικόνα).

Εικόνα 2 Το σύνολο της τάξης



## Κωδικοποίηση προφίλ συμμετεχόντων/ουσών και δεδομένων

Για την τήρηση της ανωνυμίας, η βασική εκπαιδευτικός της τάξης παρουσιάζεται ως Ε και οι υπόλοιποι/ες εκπαιδευτικοί ως Ε1, Ε2, Ε3, και Ε4. Η ερευνήτρια-παρατηρήτρια αποτυπώνεται με το Π για λόγους οικονομίας. Οι δίγλωσσοι/ες μαθητές και μαθήτριες θα αναφέρονται ως Δ1, Δ2, Δ3 και Δ4. Όπου Δ1= το ένα παιδί που ήρθε πέρσι στο σχολείο. Όπου Δ2= το δεύτερο παιδί. Όπου Δ3=το κοριτσάκι που γεννήθηκε στην Ελλάδα και φοιτά στο σχολείο από την Α΄ δημοτικού και όπου Δ4= ο μαθητής με Γερμανό μπαμπά, το οποίο μιλά λίγα Γερμανικά. Τέλος, η διευθύντρια, παρουσιάζεται ως Δ. Είναι κρίσιμο να αναφερθεί εδώ ότι στην παρούσα εργασία, οι ορισμοί περί δίγλωσσίας συνδυάζονται, καθώς αφενός αποτελεί την εναλλακτική χρήση γλωσσών και αφετέρου τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται ως πρώτες.

Οι σημειώσεις πεδίου παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία ως ΣΠ, οι οποίες κωδικοποιούνται με βάση τον συγκεκριμένο άξονα της κλείδας παρατήρησης και με βάση την ημερομηνία (βλ. παράρτημα 3)

Εκπαιδευτικός τάξης	Ε
Λοιποί εκπαιδευτικοί	Ε1, Ε2, Ε3 κ.ο.κ.
Δίγλωσσοι μαθητές/τριες	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4
Λοιποί μαθητές/τριες	Μ1, Μ2, Μ3 κ.ο.κ.
Διευθύντρια	Δ
Παρατηρήτρια-ερευνήτρια	Π

### Περιορισμοί

Ο βασικός περιορισμός ήταν το γεγονός ότι η παρατηρήτρια δεν μιλά ούτε κατανοεί την αλβανική γλώσσα. Έτσι, δυστυχώς, η κατανόηση των όσων εξέφραζαν τα παιδιά μεταξύ τους στα αλβανικά δεν ήταν δυνατή, όπως και η επικοινωνία μαζί τους μιας και δεν μιλούσαν ελληνικά σχεδόν ποτέ. Άλλος ένας παράγοντας που πρέπει να συμπεριληφθεί στους περιορισμούς είναι το ότι οι μαθητές δεν μιλούσαν συχνά

στην τάξη, δηλαδή δεν συμμετείχαν ενεργά στον σχολικό διάλογο, πράγμα που έκανε δύσκολη τη μελέτη της γλωσσικής κοινωνικοποίησης. Τέλος, όσον αφορά στο πλαίσιο η συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς ήταν λόγω των απόψεων που εξέφραζαν για τη διγλωσσία ή τα ίδια τα παιδιά. Μια σημαντική παράμετρος που αποτελεί συγχρόνως περιορισμό αλλά και εύρημα της έρευνας είναι το γεγονός ότι η παρατηρήτρια ενημερώθηκε για τη διγλωσσία των παιδιών Δ3 και Δ4 στη μέση της διαδικασίας της παρατήρησης. Ο περιορισμός προκύπτει ως προς το ότι λόγω του βαθμού ελληνομάθειάς τους και της άγνοιας της διγλωσσίας τους εκ μέρους της ερευνήτριας δεν έγιναν από την αρχή μέρος της συστηματικής παρατήρησης. Ωστόσο, το γεγονός ότι ούτε αναφέρθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς όταν η ερευνήτρια έκανε την αρχική διερεύνηση για τις τάξεις που συμπεριλάμβαναν διγλωσσια παιδιά, ούτε τα ίδια τα παιδιά φανέρωναν τη διγλωσσία τους. Κάποιες μορφές διγλωσσίας δηλαδή που δεν είναι ορατές δεν φανερώνονται καν ή διαφεύγουν ακόμη και του θεσμικού πλαισίου.

#### Αρχές ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας

Η δεοντολογία εστιάζει στα δικαιώματα των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Στην παρούσα εργασία τηρήθηκαν όλες οι δεοντολογικές αρχές. Αυτό είναι απαραίτητο ιδιαίτερα όταν συμμετέχουν στη μελέτη ευάλωτες ομάδες όπως είναι τα παιδιά. Είναι εύκολο να αναγνωριστεί η ταυτότητα των παιδιών, από το προσωπικό του σχολείου, και αυτό παραβιάζει τον πρώτο κανόνα της δεοντολογίας: να αποφεύγεται οποιαδήποτε βλάβη σωματική ή ψυχική. Για αυτόν τον λόγο, η τήρηση της ανωνυμίας αποτέλεσε κύριο μέλημα της έρευνας. Εάν σε οποιαδήποτε στάδιο της έρευνας το παιδί αισθανόταν άγχος, φόβο ή αμηχανία, ή παραβιαζόταν η εμπιστευτικότητα, θα έπρεπε να διακοπεί οποιαδήποτε ενέργεια. Ακόμη, αν το παιδί δεν επιθυμούσε να απαντήσει σε ένα ερώτημα μπορούσε είτε να διακόψει τη διαδικασία, π.χ. σε μια συνέντευξη είτε να μην απαντήσει στη συγκεκριμένη ερώτηση. Για τη διασφάλιση της δεοντολογίας οι συμμετέχοντες/ουσες, οι κηδεμόνες, ο φορέας και οι εκπαιδευτικοί, ενημερώθηκαν για την εκπόνηση της έρευνας αναλυτικά. Η συμμετοχή τους ήταν συναινετική και γραπτή, αφού γνώριζαν

τους άξονες γύρω από τους οποίους ερωτώνται, καθώς και το ότι παρατηρούνται (Rampton & Charalambous, 2016).

Εφαρμόζοντας τα παραπάνω, με βάση τον κώδικα ηθικής και δεοντολογίας, μετά την εύρεση του κατάλληλου σχολείου, με μόνο κριτήριο να φοιτούν σε αυτό δίγλωσσα παιδιά, πραγματοποιήθηκε η επικοινωνία με τη διευθύντρια και ύστερα η υπογραφή των απαραίτητων δικαιολογητικών (βλ. παράρτημα 1). Επιλέχθηκε η Ε΄ τάξη καθώς είχε πιο πολλά δίγλωσσα παιδιά. Σκοπός είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση έναν επαρκή αριθμό μαθητών/τριών προκειμένου τα συμπεράσματα να είναι ρεαλιστικά.

Μετά από αυτό το στάδιο, μοιράστηκαν βεβαιώσεις στα ίδια τα παιδιά σε όλα τα παιδιά για να πάρουν την άδεια από τους/τις κηδεμόνες τους, μιας και όλα τα παιδιά ήταν υπό παρατήρηση κατά την διαδικασία. Στις άδειες αυτές αναγράφεται ο τίτλος και ο σκοπός της έρευνας δίνοντας μια συγκεκριμένη εικόνα στους/στις ενήλικες για τις διαδικασίες της έρευνας και τα δικαιώματα των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτή (βλ. Παράρτημα 1). Τέλος, τηρείται η ανωνυμία, αποκρύπτοντας στοιχεία που ενδέχεται να αποκαλύψουν την ταυτότητα των παιδιών ή του σχολείου.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Γλωσσική κοινωνικοποίηση δίγλωσσων παιδιών στον σχολικό χώρο

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται τα δεδομένα από την παρατήρηση και τη χρήση των γλωσσικών πορτρέτων. Επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε το πώς συμβαίνει η γλωσσική κοινωνικοποίηση στο σχολικό περιβάλλον μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών αλλά και συμμαθητών/τριών. Αντλώντας από τις αρχές της γλωσσικής εθνογραφίας, επισημαίνουμε στοιχεία στον σχολικό λόγο που φανερώνουν όψεις της γλωσσικής κοινωνικοποίησης τα οποία παρουσιάζουμε μέσα σε παραδείγματα που έχουν οργανωθεί σε θεματικές κατηγορίες μετά την εφαρμογή της θεματικής ανάλυσης. Καθώς τα δεδομένα είναι αμέτρητα και δύσκολα μπορούν να αναλυθούν μεμονωμένα, είναι απαραίτητη η ανάλυση σε θεματικές ενότητες για ευκολότερη κατανόηση και εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων. Μετά τη θεματική ανάλυση, λοιπόν, αναδείχθηκαν οι εξής κατηγορίες:

1. Γλωσσική κοινωνικοποίηση μέσω **λεκτικών επιλογών** παιδιών και εκπαιδευτικών α) μέσα στη τάξη, β) κατά τη διαδικασία της προσευχής και γ) κατά το διάλειμμα
2. Γλωσσική κοινωνικοποίηση μέσω **μη λεκτικών επιλογών** παιδιών με σκοπό τη πειθαρχία, το αίσθημα ντροπής και την ταυτότητα τους,
3. Γλωσσική κοινωνικοποίηση μέσω **μη λεκτικών επιλογών** εκπαιδευτικών για επεξήγηση εννοιών, επιβράβευση, επίπληξη, στοχοποίηση και αποκλεισμό παιδιών.

<b>Θεματική Κατηγορία 1 – ΘΕ1: Γλωσσική κοινωνικοποίηση μέσω λεκτικών επιλογών</b>
<b>ΘΕ1.1 Αλληλεπίδραση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών</b>
Μοτίβο 1 Μέσα στην τάξη
Μοτίβο 2 Κατά την προσευχή
Μοτίβο 3 Κατά το διάλειμμα
<b>ΘΕ1.2 Αλληλεπίδραση συμμαθητών/τριών</b>



Μοτίβο 1 Μέσα στην τάξη
Μοτίβο 2 Κατά την προσευχή
Μοτίβο 3 Κατά το διάλειμμα
<b>Θεματική Κατηγορία 2 – ΘΕ2: Γλωσσική κοινωνικοποίηση μέσω μη λεκτικών επιλογών</b>
<b>ΘΕ2.1 Μη λεκτικές επιλογές μαθητών/τριών</b>
Μοτίβο 1 Πειθαρχία
Μοτίβο 2 Αίσθημα ντροπής
Μοτίβο 3 Ζητήματα ταυτότητας
<b>ΘΕ2.1 Μη λεκτικές επιλογές εκπαιδευτικών</b>
Μοτίβο 1 Διδασκαλία - Επεξήγηση εννοιών
Μοτίβο 2 Επιβράβευση
Μοτίβο 3 Επίπληξη
Μοτίβο 4 Στοχοποίηση
Μοτίβο 5 Αποκλεισμός
Μοτίβο 6 Επαφή με το χώρο

### Γλωσσική κοινωνικοποίηση μέσω λεκτικών επιλογών

#### ΘΕ1.1 Αλληλεπίδραση μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών

##### Μοτίβο 1 Μέσα στην τάξη

Όλα τα παιδιά της τάξης μιλούν την ελληνική γλώσσα με τα δίγλωσσα να τη μιλούν σε διαφορετικό βαθμό. Υπάρχουν, αφενός, τα παιδιά που μιλούν άπταιστα την ελληνική και εκφράζονται σε μεγάλο βαθμό επειδή είναι η πρώτη τους γλώσσα ή μια από τις πρώτες. Υπάρχουν, αφετέρου, τα δίγλωσσα παιδιά, τα οποία, είτε αποφεύγουν να μιλήσουν ελληνικά είτε δεν τα καταφέρνουν επαρκώς. Στο πρώτο παράδειγμα, οι μαθητές Δ1 και Δ2 αποφεύγουν να μιλήσουν στη τάξη την πρώτη φορά αλλά όταν το ζητά ξανά η δασκάλα, το κάνουν.

### Παράδειγμα 1:

Η Δασκάλα ζητά από τα παιδιά να διαβάσουν όλα μαζί δυνατά τους χρονικούς συνδέσμους που είναι γραμμένοι στον πίνακα. Τη πρώτη φορά, οι Δ1 και Δ2 δεν μιλούν και τους ζητά να τους ξαναπουν «όλοι μαζί». Σε αυτή τη διαδικασία, όχι μόνο δεν θέτει την έμφυλη παράμετρο αλλά επίσης, στοχοποιεί τον Δ1 ρωτώντας τον αν ξέρει να πει κανέναν χρονικό σύνδεσμο. Έπειτα, ρωτάει τον Δ1 αν τα έμαθε. Η σωστή απάντησή του αποδεικνύει ότι μελετάει για το σχολείο. Το γεγονός ότι φαίνεται ότι το παιδί έχει μελετήσει μόνο όταν το ζητά η δασκάλα, δείχνει την επιθυμία του μαθητή να μην γίνεται ορατός μέσα στην τάξη και να μην χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα, ακόμη και στην περίπτωση που γνωρίζει τη σωστή απάντηση στο ερώτημα που θέτει η δασκάλα.

-E: Για να τους διαβάσουμε

(Δ1 και Δ2 την πρώτη φορά δεν μιλούσαν)

-E: πάμε πάλι όλοι μαζί

(αυτή τη φορά μίλησαν λίγο)

-E: Δ1, θυμάσαι να μας πεις κανέναν χωρίς να τα βλέπεις;

(Δ1 τους είχε μάθει και τους είπε όλους)

ΣΠ61A\_07/03

Η μη συμμετοχή, λοιπόν, δεν σημαίνει ότι τα παιδιά δεν θέλουν να διαβάσουν αλλά ότι δεν αισθάνονται άνετα στον χώρο χρήσης της πρότυπης ελληνικής γλώσσας, το σχολείο στην περίπτωση αυτή. Αυτό οφείλεται στην ανεπαρκή, για τα σχολικά δεδομένα, γνώση της ελληνικής που συνεπάγεται πολλές άγνωστες λέξεις και την πιθανότητα λαθών, τα οποία θέτουν τα παιδιά σε δύσκολη θέση επειδή αντιμετωπίζονται ως κάτι κακό. Στο παρακάτω παράδειγμα, φαίνεται η δυσκολία

των παιδιών να μάθουν ελληνικές λέξεις και να τις τονίσουν. Η δασκάλα ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να διαβάσουν κάποιες προτάσεις. Εκείνοι/ες κάνουν λάθη τονισμού και διαβάζουν με αργούς ρυθμούς τους οποίους η δασκάλα τηρεί. Δυο λέξεις που διαβάζουν λάθος είναι οι εξής:

Παράδειγμα 2:

Αφήσε αντί για άφησε & εγίνε αντί για έγινε

ΣΠ8Β\_03/03

Ο τόνος της φωνής τους είναι διστακτικός και συγκεντρώνονται στην προσπάθειά τους για σωστή ανάγνωση, γεγονός που μάλλον τους αγχώνει. Το άγχος που προκαλεί η ανάγνωση, συνδέεται με το λάθος, τον φόβο των παιδιών να μην κάνουν λάθος αλλά και τη συσχέτισή του με την αποτυχία. Η δασκάλα, από την άλλη, διορθώνει τα παιδιά χωρίς να εξηγήσει γιατί είναι λάθος και συνεχίζει την ανάγνωση στα σημεία που δυσκολεύονται περισσότερο τα παιδιά. Από αυτή την αντιμετώπιση, φαίνεται ότι δεν δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην εκμάθηση της ανάγνωσης ως δεξιότητας που αναπτύσσεται ταυτόχρονα με την εκμάθηση μιας γλώσσας.

Στα παραπάνω παραδείγματα (1 και 2) τα παιδιά κοινωνικοποιούνται γλωσσικά μόνο όταν αναγκάζονται να το κάνουν, μετά από παρότρυνση της δασκάλας και αυτό φαίνεται πως τα κάνει να αισθάνονται μάλλον άβολα λόγω της έκθεσης τους αλλά και των πιθανών λαθών.

Οι γλωσσικές επιλογές της δασκάλας γίνονται συνειδητά, ή μη, με σκοπό α) την επιβράβευση, β) την επίπληξη, γ) τη τιμωρία, δ) την επεξήγηση ε) υπακοή και στ) τη προώθηση των αρχών της ελληνικής κοινωνίας.

### Επιβράβευση

Το παρακάτω παράδειγμα έλαβε χώρα τη 2<sup>η</sup> ημέρα παρατήρησης. Η δασκάλα ευχαριστεί τα παιδιά που έφεραν υπογεγραμμένες τις βεβαιώσεις με την ενημέρωση των κηδεμόνων για την εκπόνηση της έρευνας.

### Παράδειγμα 3:

«Ευχαριστώ για τις βεβαιώσεις»

ΣΠ8Α\_21/2

Η πράξη της αυτή επιβραβεύει τους/τις μαθητές/τριες για τη συνέπεια τους. Ασυνείδητα, τους προτείνει έναν τρόπο συμπεριφοράς που να έχει ως αποτέλεσμα την επιβράβευση, η οποία γίνεται λεκτικά και μη, ειδικά σε ένα σχολικό περιβάλλον. Εξάλλου, η βαθμοθηρία είναι σύνηθες φαινόμενο στην ελληνική τάξη. Έπειτα, υπενθυμίζει στα παιδιά που δεν έφεραν τις βεβαιώσεις, να τις φέρουν. Έτσι, δημιουργείται μια τάξη στην οποία υπάρχουν τα παιδιά που επιβραβεύονται για την συνέπεια, και εκείνα που δέχονται υπενθυμίσεις και άρα όχι επιβράβευση, προκειμένου να γίνουν συνεπείς. Οι μεν είναι καλοί/ες μαθητές/τριες, «καλά παιδιά», και οι δε κατασκευάζονται συνεπακόλουθα ως «κακά παιδιά».

### Παράδειγμα 4:

«Μ1, εξελίσσεσαι σε πολύ καλό παιδί».

ΣΠ7Β\_10/03

Στο δωδέκατο μάθημα η δασκάλα αποφάσισε να επιβραβεύσει έναν μαθητή για την καλή του συμπεριφορά. Ο Μαθητής (Μ1 στα προηγούμενα μαθήματα δεν παρακολουθούσε ιδιαίτερα ούτε συμμετείχε στο μάθημα. Έτσι λοιπόν, όταν η δασκάλα είδε την αλλαγή του, του εξέφρασε τη χαρά της. Μέσα από τη στάση και τα λόγια της, εκφράζει έμμεσα τι είναι καλό παιδί: εκείνο που συμμετέχει στην τάξη, κάνει τα μαθήματά του και παρακολουθεί εντατικά. Η χρήση του ρήματος «εξελίσσεσαι» δηλώνει μια πράξη που συμβαίνει αλλά δεν έχει ολοκληρωθεί. Άρα, γίνεται καλό παιδί επειδή κάνει τα παραπάνω. Πρέπει να συνεχίσει να τα κάνει και να παραμείνει καλό παιδί. Πέρα από μια φράση επιβράβευσης, η πρόταση γνωστοποιεί στα παιδιά τη σωστή συμπεριφορά ενός μαθητή και μιας μαθήτριας, η οποία μάλιστα επιβραβεύεται και από την ίδια την δασκάλα, η οποία έχει το ρόλο της παντογνώστριας και την εξουσία να διαχωρίζει τα καλά από τα κακά παιδιά. Από

τη στιγμή που το παιδί εντάσσεται από την ίδια τη δασκάλα στα καλά παιδιά, πρέπει και τα υπόλοιπα να ακολουθήσουν την ίδια πορεία αν θέλουν να είναι καλά παιδιά. Στο παράδειγμα αυτό βλέπουμε πώς συμβαίνει η γλωσσική κοινωνικοποίηση μέσω της υπόδειξης του τι συνιστά καλό-κακό παιδί και ποιες επιλογές μπορούν να αξίζουν τον χαρακτηρισμό αυτό κάθε φορά. Στα παραπάνω παραδείγματα (4 και 5) τα παιδιά κοινωνικοποιούνται γλωσσικά μέσα από τη γλώσσα που χρησιμοποιεί η δασκάλα και επιβραβεύει συμπεριφορές. Εδώ η κοινωνικοποίηση συνδέεται άμεσα με την διαμόρφωση αρμοστών συμπεριφορών και άρα, με τη κοινωνία.

Επίπληξη:

#### Παράδειγμα 5:

Το Παράδειγμα 6 αποτελεί ένα μέρος από τη συζήτηση της δασκάλας με τον Δ1, ο οποίος δεν έχει λύσει μια άσκηση. Η δασκάλα του λέει να την κάνει στην τάξη ενώ οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες κάνουν κάτι άλλο. Εκείνος προσπαθεί να μιλήσει όμως η δασκάλα προχωρά και εξηγεί άλλη άσκηση. Όταν τελειώνει και βλέπει ότι ο Δ1 δεν γράφει του λέει με αυστηρό τόνο «που είναι το τετράδιο; γιατί δεν γράφεις;». Εκείνος, της δείχνει ότι το τετράδιο είναι στην έδρα της επειδή τα ζήτησε. Εκείνη έκπληκτη του επιστρέφει το τετράδιο και ο Δ1 γυρίζει στη θέση του με σκυμμένο το κεφάλι.

-E: Δεν έχεις τετράδιο Δ1; (δεν απαντά το παιδί)

Λίγη ώρα μετά:

-E: Που είναι; Γιατί δεν γράφεις;

-Δ1: (δείχνει την έδρα, τα είχε πάρει τα τετράδια η δασκάλα)

-E: Α, είναι εκεί; Πάρε. Δεν έχεις άλλο τετράδιο; Γιατί;

ΣΠ61Α\_21/02

Η απάντηση αυτή θέτει τον μαθητή σε άβολη θέση. Όχι μόνο βρίσκεται στο επίκεντρο της τάξης μην έχοντας κάνει την άσκηση, αλλά και επειδή δεν έχει άλλο τετράδιο. Το γεγονός ότι το παιδί δεν μιλά πριν τον ρωτήσει η ίδια η δασκάλα, αποδεικνύει την ντροπή που ίσως να αισθάνεται για τους παραπάνω λόγους. Ωστόσο, η ίδια δεν τον περιμένει να εκφραστεί ούτε του εξηγεί την άσκηση. Συνεχίζει τη διδασκαλία στα υπόλοιπα παιδιά ενώ ο Δ1 προσπαθεί να ακουστεί και να εξηγήσει. Μην έχοντας τον χώρο και τον χρόνο να σκεφτεί και να εκφραστεί, ο Δ1 επιλέγει να επικοινωνήσει δείχνοντας και σιωπώντας αποφεύγοντας τα γλωσσικά λάθη, τα οποία σκέφτεται ότι μπορούν να τον εκθέσουν ακόμη περισσότερο.

Στο παραπάνω παράδειγμα ο μαθητής κοινωνικοποιείται γλωσσικά και πάλι αναγκαστικά για να απαντήσει στη δασκάλα στο ερώτημα που του έθεσε. Ωστόσο, η συμπεριφορά της δείχνει να τον αγχώνει και να τον βάζει αυτόματα σε μια υποτιμητική θέση, μιας και δεν έχει άλλο τετράδιο. Η προσπάθειά του να κοινωνικοποιηθεί λοιπόν, είχε αρνητικά αποτελέσματα για εκείνο καθώς δεν τον έκανε να αισθανθεί οικεία.

#### Τιμωρία:

Η διδασκαλία των ρηματικών και ονοματικών προτάσεων λαμβάνει χώρα στο 15<sup>ο</sup> μάθημα. Όλα τα παιδιά της τάξης δυσκολεύονται κάπως να διαχωρίσουν την ρηματική από την ονοματική πρόταση και να τις καταλάβουν πλήρως. Η δασκάλα παρατηρώντας το φαινόμενο, αναφέρεται στη λήξη του τριμήνου και στους βαθμούς που πλησιάζουν.

#### Παράδειγμα 6:

«Έρχονται οι βαθμοί, προσέξτε»

ΣΠ8Β\_21/02

Η προστακτική που χρησιμοποιεί «προσέξτε» δηλώνει μια απειλή, έναν επικείμενο φόβο των παιδιών που μπορεί να γίνει πραγματικότητα, δηλαδή, η χαμηλή βαθμολογία. Η βαθμοθηρία είναι ένα φαινόμενο το οποίο, απασχολεί τους/τις

περισσότερους/ες μαθητές/τριες και τους κηδεμόνες. Πολλές φορές οι βαθμοί αντικατοπτρίζουν το ποιόν του παιδιού και αποτελούν το έναυσμα για έναν ανταγωνισμό που μόνο καλό δεν κάνει ούτε στους μεν ούτε στους δε. Τα παιδιά, από την μια πιέζονται να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες εκπαιδευτικών και κηδεμόνων, οι οποίοι/ες με τη σειρά τους συγκρίνουν βαθμούς και άρα, συμπεριφορές παιδιών. Εδώ, η δασκάλα, προειδοποιεί τα παιδιά να συγκεντρωθούν και να διαβάσουν, για να πάρουν καλούς βαθμούς αντί να εστιάσει στην κατανόηση του γραμματικού φαινομένου.

Η κατάσταση αυτή επηρεάζει αρνητικά και τους δύο συγκεκριμένους δίγλωσσους μαθητές που βρίσκονται στην τάξη. Καθώς τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει την ελληνομάθεια τους επαρκές επίπεδο δεν μπορούν να κατανοήσουν τα βασικά γραμματικά φαινόμενα, πόσο μάλλον αυτά τα οποία διδάσκονται εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή. Ως απόρροια, δεν έχουν την ίδια πρόοδο και άρα, βαθμολογία με τα υπόλοιπα παιδιά. Συν τοις άλλοις, καλούνται να ανταγωνιστούν τους Δ3 και Δ4 που είναι ήδη άριστοι/ες. Αυτό, όχι μόνο τους καθιστά 'κακούς' μαθητές, αλλά δημιουργεί και μια ιεράρχηση μέσα στην τάξη που τους αποθαρρύνει και τους βάζει πιο χαμηλά βάσει βαθμού και όχι προσπάθειας.

Η κοινωνικοποίηση συμβαίνει έμμεσα και σχετίζεται με την ανάδειξη της σωστής συμπεριφοράς των παιδιών. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τους βαθμούς για να επαναφέρει τη τάξη. Έτσι, μέσα από τη γλώσσα η τάξη κοινωνικοποιείται με σκοπό την ίδια τη γλώσσα και την εκμάθησή της.

#### Επεξήγηση:

Το παρακάτω απόσπασμα αποδεικνύει το πώς η δασκάλα προσπαθεί να εξηγήσει όρους και έννοιες στα παιδιά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση προσπαθεί να διδάξει στον μαθητή τι είναι το ρήμα αφού πρώτα τον ρωτά εάν η πρόταση έχει ρήμα «δεν έχει ρήμα η πρόταση;». Ωστόσο, δεν παίρνει απάντηση και ξανά ρωτά «Δεν έχει ρήμα μωρέ;». Τότε το παιδί απαντά μονολεκτικά «ναι». Η απάντησή του θεωρείται δεδομένου ότι η ερώτηση με το τρόπο που γίνεται δίνει ήδη απάντηση με τη λέξη «μωρέ». Υπαινίσσεται κατά κάποιο τρόπο το ότι η πρόταση όχι μόνο έχει ρήμα αλλά

είναι και εύκολο να εντοπιστεί. Η δασκάλα συνεχίζει «όταν κάποιος κάνει κάτι;» μετά την μονολεκτική απάντηση για να της πει ποιο είναι το ρήμα. Η ερώτηση και πάλι δίνει την απάντηση στο παιδί «κουράζεται» και εκείνη τον επιβραβεύει ενθουσιασμένα.

Παράδειγμα 7:

-E: Δ2, δεν έχει ρήμα η πρόταση;

(Δ2 δεν απαντά)

-E: Δεν έχει ρήμα μωρέ;

-Δ2: Ναι

-E: Όταν κάποιος κάνει κάτι;

-Δ2: (μικρή παύση)...Κουράζεται

-E: Μπράβο.

ΣΠ61A\_07/03

Το μάθημα συνεχίζεται χωρίς ιδιαίτερη έμφαση στην επεξήγηση ή στις ανάγκες του παιδιού. Η απάντηση του αρκεί, παρόλο που είναι κατευθυνόμενη για να μην εστιάσει για πολύ ώρα στα ήδη γνωστά για τους/τις περισσότερους/ες. Το ίδιο συμβαίνει σε αρκετές περιπτώσεις που υπάρχουν δυσνόητες έννοιες, και δείχνει την προσκόλληση στο εκπαιδευτικό υλικό και την ταχύτητα της διαδικασίας με βάση το υλικό και όχι τις πραγματικές ανάγκες τους. Η γλώσσα εδώ χρησιμοποιείται για να υποδείξει τη σωστή γραμματική και να επεξηγήσει τους κανόνες που τη διέπουν με αποτέλεσμα τα παιδιά να μπορούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα και να επικοινωνούν σωστά, δηλαδή ακολουθώντας τους κανόνες χωρίς να κάνουν λάθη. Η κοινωνικοποίησή τους εδώ συνεπώς γίνεται με απώτερο σκοπό τη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος και όχι την εξυπηρέτηση επικοινωνιακών σκοπών.



Υπακοή:

Παράδειγμα 8:

Ε: -«Χεράκια έχουμε, να τα σηκώνουμε»

ΣΠ8Β\_13/03

Όταν ένα παιδί παίρνει το λόγο από μόνο του, η δασκάλα τον διακόπτει λέγοντας «χεράκια έχουμε, να τα σηκώνουμε». Με τον τρόπο της η αφενός κατακρίνει την πράξη του μαθητή και αφετέρου προτείνει τον επιθυμητό τρόπο λειτουργίας μέσα στη τάξη. Όμως, η ίδια διακόπτει το μαθητή πράγμα που δείχνει ότι στην τάξη επικρατούν οι παραδοσιακές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών. Δηλαδή, υπάρχουν σχέσεις εξουσίας. Ξεκινά με μια γενική αλήθεια, για τη συγκεκριμένη τάξη καθώς δεν υπάρχουν παιδιά με αναπηρία. Συνεχίζει, προτείνοντας λύση αλλά στην ουσία, επιβάλλοντάς την «να τα σηκώνουμε». Η χρήση α' πληθυντικού δίνει μια λιγότερο αυστηρή χροιά στη τοποθέτηση και εντάσσει όλα τα μέλη της τάξης. Υπονοείται ότι η δασκάλα δεν ακολουθεί τους ίδιους κανόνες και δημιουργείται μια ειρωνική κατάσταση στην οποία προτείνεται κάτι που δεν τηρείται πλήρως. Το περιστατικό ίσως, επίσης να ενισχύει κάποια στερεότυπα δημιουργώντας πρόσφορο έδαφος σε διακρίσεις ως προς τα άτομα με αναπηρία μιας και κανονικοποιεί την ύπαρξη δυο χεριών ως αυτονόητη και δεν αναφέρει σε καμία περίπτωση εξαιρέσεις. Την ίδια στιγμή, ρυθμίζει τη συμπεριφορά των παιδιών κάνοντας τα υπάκουα και άρα, καλά. Και πάλι, η κοινωνικοποίηση συνδέεται στενά με την κοινωνία και τις νόρμες που έχει θέσει για την αρμοστή συμπεριφορά τόσο στο σχολείο, όσο και στην ενήλικη ζωή των παιδιών στη συνέχεια.

Πρώθηση αρχών ελληνικής κοινωνίας

Θρησκεία

Η 16<sup>η</sup> ημέρα είναι βροχερή και η προσευχή γίνεται μέσα στη τάξη. Κατά τη διάρκεια της, κάποια παιδιά βάζουν τα χέρια στις τσέπες και με αφορμή αυτό η δασκάλα βρίσκει την ευκαιρία να μιλήσει για τον «Χριστούλη».

### Παράδειγμα 9:

-Ε: «Έχουμε πει ότι στην προσευχή μιλάμε με τον Χριστούλη, όχι τα χέρια στις τσέπες, δεν χορεύουμε και έχουμε ίσια την πλάτη μας. Όχι κουκούλες.»

ΣΠ3Α\_17/03

Με τη δήλωση αυτή η δασκάλα προτρέπει τα παιδιά στο να έχουν μια σωστή κατά την άποψη της συμπεριφορά, όταν κάνουν την προσευχή τους «όχι τα χέρια στις τσέπες, δεν χορεύουμε και έχουμε ίσια την πλάτη μας. Όχι κουκούλες.» Ακόμα, αναφέρεται και στον Χριστό ως Χριστούλη. Αυτή η χρήση του υποκοριστικού μπορεί να γίνει για να προκαλέσει θετικά συναισθήματα στα παιδιά όπως το αίσθημα της αγάπης προς το Χριστό. Τη στιγμή που λέει «Χριστούλης» δείχνει την εικόνα που βρίσκεται πάνω από τον πίνακα. Είναι μια εικόνα του Χριστού στην οποία όπως απεικονίζεται, φαίνεται να κοιτά τους ανθρώπους απέναντί του. Έτσι, όχι μόνο επιβάλλει μια ίδια συμπεριφορά και έναν σεβασμό προς τον Χριστό από όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως θρησκείας αλλά και προτείνει τη σχέση των παιδιών με τον Χριστούλη να μιλάνε μαζί του, να προσεύχονται πιο απλά. Η θρησκεία λοιπόν, γίνεται και μέρος της καλής διαγωγής και συστατικό στοιχείο της κοινωνικής ένταξης.

### Οικογένεια

### Παράδειγμα 10:

Το παρακάτω απόσπασμα αποτελεί ένα μέρος από την συζήτηση της δασκάλας με την Δ3, η οποία αναγκάζεται να μην διαβάσει άριστα για να βοηθάει τη μαμά της για κάποιες μέρες, καθώς εκείνη έχει χτυπήσει το πόδι της:

-Ε: «Να βοηθάτε τους γονείς σας παιδιά, να κάνετε δουλειές. Εκείνοι όταν ήσασταν μικροί, δεν σας πρόσεχαν;»

ΣΠ9Β 17/03

Η δασκάλα λοιπόν, βρίσκει την ευκαιρία να μιλήσει για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται τα παιδιά και πάλι. Προσπαθεί να χτίσει μια σχέση 'δούναι και λαβείν' μεταξύ παιδιών και γονιών. Το επιχείρημά της είναι ότι όταν τα παιδιά ήταν μικρά, οι κηδεμόνες τους φρόντιζαν και τώρα είναι η σειρά τους να τους φροντίζουν. Μεταξύ άλλων, η τοποθέτηση αυτή της δασκάλας, παρόλο που προσπαθεί να ρυθμίσει και να καθορίσει την επιθυμητή συμπεριφορά των παιδιών, φαίνεται να είναι μια τοποθέτηση που αντλεί από τα σύγχρονα κοινωνικά δρώμενα που θέλουν όλα τα φύλα, ανεξάρτητα, να βοηθούν και να κάνουν δουλειές.

Με τον τρόπο της η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τη μαθήτριά για τη βοήθεια που προσφέρει στη μαμά της, ενθαρρύνοντας και άλλα παιδιά να κάνουν το ίδιο «να κάνετε δουλειές». Την ίδια στιγμή, ενισχύεται η άποψη της ελληνικής κοινωνίας ότι τα παιδιά πρέπει να βοηθάνε πάντα τους γονείς, ανεξάρτητα από τις επιθυμίες τους ή την πραγματικότητα. Επιπρόσθετα, πρέπει να σημειωθεί ότι η πρόταση αρθρώνεται από μαθήτριά. Αν την έλεγε αγόρι δεν είναι γνωστή η αντίδραση της δασκάλας. Στο λόγο της η δασκάλα αναφέρεται στα παιδιά με τις λέξεις «σας» και «παιδιά», με β' πληθυντικό «ήσασταν», με υποτακτική «να βοηθάτε» και με τη ρητορική ερώτηση «δεν σας πρόσεχαν;».

Όλα τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία που επηρεάζουν την απάντηση των παιδιών και αναγκάζουν, έμμεσα, τα παιδιά να βοηθήσουν εφόσον το έκαναν οι γονείς τους, πράγμα που δεν αμφισβητείται. Τέλος, η συζήτηση ξεκίνησε επειδή η Δ3 ήταν στεναχωρημένη που δεν μπόρεσε να διαβάσει τα μαθήματα της επαρκώς και αισθανόταν άσχημα. Αυτό δείχνει το πόσο σημαντικό είναι για την Δ3 να είναι καλή μαθήτριά, να είναι αποδεκτή, να διαβάζει. Μόλις η δασκάλα είπε «Να βοηθάτε τους γονείς σας παιδιά, να κάνετε δουλειές. Εκείνοι όταν ήσασταν μικροί, δεν σας πρόσεχαν;» εκείνη ένιωσε καλύτερα και χαλάρωσε τους ώμους της.

## Πολιτική

### Παράδειγμα 11:

Κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης που αφορούσε έναν Έλληνα συγγραφέα που αναγκάστηκε να ζήσει στην προσφυγιά οι μαθητές ανέφεραν τις βάρκες και τους μετανάστες. Η δασκάλα απάντησε «:προσφυγόπουλο...αναγκάστηκε»

-M1: βάρκες

-M2: μετανάστες

-E: προσφυγόπουλο...αναγκάστηκε

-M2: παράνομα δηλαδή

ΣΠ9Β\_08/03

Ο Μ1 μάλλον, εννοεί τους πρόσφυγες στην αρχή «βάρκες» και μετά ο Μ2 τους διαχωρίζει από τους «μετανάστες». Είναι πιθανό τα παιδιά να εκφράζουν απόψεις που έχουν ακούσει από το περίγυρό τους. Παρόλο που συγχέουν τις έννοιες, η δασκάλα δεν κάνει κάποια προσπάθεια να ξεδιαλύνει την κατάσταση, ούτε αναφέρεται εκτενέστερα στα θέματα. Αντιθέτως, αποφασίζει να μιλήσει μόνο για τον συγγραφέα, καταλήγοντας στο ότι ήταν προσφυγόπουλο που αναγκάστηκε να αλλάξει χώρα.

Η στάση της φαίνεται να προσπαθεί να είναι ουδέτερη, ωστόσο η απάντηση της δεν είναι. Αυτό που αφήνει να εννοηθεί είναι ότι τα προσφυγόπουλα αναγκάζονται να φύγουν από την χώρα τους ενώ οι μετανάστες και μπορεί και οι πρόσφυγες, δεν αναγκάζονται. Ωστόσο, δεν επεξηγεί περαιτέρω την κατάσταση αφήνοντας αναπάντητες ερωτήσεις που μπορούν να ερμηνευτούν με πολλούς τρόπους και χειροτερεύοντας ακόμη περισσότερο τη σύγχυση που ήδη επικρατεί. Η στάση της ενισχύει την ήδη στερεοτυπική αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων και δίνει έμφαση στο συναισθηματικό κομμάτι, δηλαδή στο ότι ο Έλληνας συγγραφέας είναι «προσφυγόπουλο» που «αναγκάστηκε». Τα παιδιά λοιπόν στην προκειμένη περίπτωση κοινωνικοποιούνται γλωσσικά με πολύ συγκεκριμένο και στερεοτυπικό τρόπο ως προς το φαινόμενο της μετανάστευσης.

## Έθνος

Το τελευταίο μάθημα γίνεται εν όψει της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου. Μιλώντας για τα γεγονότα που έλαβαν χώρα αλλά και για σπουδαίους πολεμιστές, η συζήτηση αποκτά γρήγορα ηθική και πολιτική χροιά που αφορά στη σημασία του έθνους και της πατρίδας. Μιας και η συζήτηση ήταν πολύωρη το απόσπασμα που παρουσιάζεται εδώ θα χωριστεί σε 3 μέρη.

Στο Α' μέρος η δασκάλα εξηγεί τι είναι οι Γενίτσαροι. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί «Ελληνάκια», «μπαμπά», «μαμά» έχουν έντονο συναισθηματικό φορτίο καθώς αφενός αναφέρονται στην καταγωγή των Γενίτσαρων που είναι Έλληνες στην ουσία, όπως και τα περισσότερα παιδιά της τάξης, και αφετέρου, όλα τα παιδιά αγαπούν και θαυμάζουν τους γονείς τους και άρα η φράση «...ξεχνούσαν ότι είναι Ελληνάκια. Το μπαμπά τους, τη μαμά τους...» τους σοκάρει όπως φάνηκε από τις αντιδράσεις τους και δεν το κατανοούν εύκολα. Έτσι, καταφέρνει να τους δείξει την σοβαρότητα της κατάστασης και πάλι μέσω συναισθημάτων και μέσω, όσων ήδη γνωρίζουν τα παιδιά, τον θεσμό της οικογένειας, ο οποίος σημαίνει πολλά για εκείνα.

Στο Β' μέρος φαίνεται αρχικά πως τα παιδιά μιμούνται συμπεριφορές ακόμα και λεκτικές. Στο Α' μέρος η δασκάλα χρησιμοποιεί τον όρο «Ελληνάκια» για τα παιδιά Ελλήνων. Στο Β' ο Μ1 κάνει την αντιστοιχία και ονομάζει «Τουρκάκια» τα παιδιά Τούρκων. Η ερώτηση του παιδιού προς τη δασκάλα «Οι Έλληνες, δηλαδή κυρία, σκότωσαν Τουρκάκια;» δείχνει ότι το παιδί έχει ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση του και ότι ο τρόπος που σκέφτεται είναι πιο ευρύς μιας και δεν δέχεται την πληροφορία απλά αλλά την επεξεργάζεται και κάνει ερωτήσεις για να την κατανοήσει. Η δασκάλα από την άλλη, που δεν περίμενε την απάντηση αυτή, απαντά μονολεκτικά με λέξη που δείχνει ότι τα σκότωναν αλλά δεν είναι απόλυτο να «δυστυχώς». Η επιλογή της λέξης γίνεται επειδή οι δυο λέξεις έχουν διαφορετική βαρύτητα. Το ναι είναι δηλώνει την επιβεβαίωση ενός γεγονότος, ενώ το δυστυχώς υποδηλώνει και την προσωπική της άποψη, ότι δηλαδή, δεν έπρεπε, δεν ήταν σωστό. Το παιδί συνεχίζει με εκνευρισμό στη φωνή του και ρωτά «τι φταίνε κυρία;» και η δασκάλα φροντίζει να του απαντήσει με τρόπο ρητορικό και που δεν δέχεται πολλές απαντήσεις «Δεν είμαστε άγιοι... Σε πόλεμο δεν πηγαίνουμε με το Σταυρό στο χέρι... Όπως και οι

Τούρκοι... Συμβαίνουν αυτά στον πόλεμο.» Οι ευθύνες, δηλαδή αποδίδονται στον ίδιο τον πόλεμο δικαιολογώντας κάπως τις πράξεις των Ελλήνων. Η χρήση Α΄ προσώπου γίνεται για να δείξει ότι όλοι αποτελούν μέρος της ιστορίας και το «όπως οι Τούρκοι» δείχνει ότι όλοι το κάνουν αυτό. Το κλείσιμο της φράσης με τους Τούρκους τους ξαναβάζει στο στόχαστρο και τους αναδεικνύει ακόμη περισσότερο ως κακούς.

Τέλος, στο Γ΄ μέρος ο Μ2 ρωτά «, γιατί εκείνοι έγιναν γνωστοί μόνο;» αναφερόμενος στους στρατηγούς και τους πολεμιστές που μαθαίνουν στα βιβλία. Η δασκάλα του απαντά μαθηματικά, επιστρατεύοντας τη λογική «Ήταν στρατηγοί.. Πόσοι να μείνουν;.. Δεν γίνεται να τους θυμάστε όλους. Για αυτό διαβάζουμε τις μάχες». Ωστόσο, αυτή η απάντηση δεν είναι επαρκής για το παιδί «άδικο κυρία» και εκείνη, για να μην αφήσει το παιδί να θεωρεί άδικο το γεγονός, και συνεπώς την ιστορία και άρα την Ελλάδα, απαντά με τον παράδειγμα του αγνώστου στρατιώτη.

#### Παράδειγμα 12:

##### **- Α΄ μέρος:**

Ε: Οι Τούρκοι έπαιρναν τα παιδιά, άντρες τους φορούσαν τούρκικα... Τα παιδιά ξεχνούσαν ότι είναι Ελληνάκια. Τον μπαμπά τους, τη μαμά τους. Οι Γενίτσαροι.

##### **Β΄ μέρος:**

-Μ1: Οι Έλληνες, δηλαδή κυρία, σκότωσαν Τουρκάκια;

-Ε: Δυστυχώς.

-Μ1: Τι φταίνει κυρία;;

-Ε: Δεν είμαστε άγιοι... Σε πόλεμο δεν πηγαίνουμε με το Σταυρό στο χέρι... Όπως και οι Τούρκοι... Συμβαίνουν αυτά στον πόλεμο.

##### **Γ΄ μέρος:**

-M2: Αφού όλοι πολέμησαν, γιατί εκείνοι έγιναν γνωστοί μόνο;

-E: Ήταν στρατηγοί.. Πόσοι να μείνουν;.. Δεν γίνεται να τους θυμάστε όλους. Για αυτό διαβάζουμε τις μάχες.

-M1: άδικο κυρία.

-E: άκου να δεις... Πλατεία αγνώστου στρατιώτη....

Τα παραπάνω μέρη συζητήθηκαν με τη χρονική σειρά που έχουν τοποθετηθεί. Οι Τούρκοι παρουσιάζονται ως οι κακοί που παίρνουν τα παιδιά από τις οικογένειές τους. Από την άλλη, δεν γίνεται καμία αναφορά στη στάση των Ελλήνων. Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι τα παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει κριτική σκέψη. Όμως, στο σχολείο αυτή παίρνει μορφή, 'πλάθεται' σύμφωνα με τη πολιτική του/της κάθε εκπαιδευτικού και της πολιτικής του σχολείου. Οι M1 και M2 έχουν το θάρρος να εκφράσουν τις ανησυχίες τους και να μιλήσουν για όσα τους απασχολούν αλλά η δασκάλα καταφέρνει μέσα από τεχνικές ρητορικής και μέσα από τη θέση εξουσίας που κατέχει να επαναφέρει τη τάξη στο θέμα με το τρόπο που εκείνη το επιθυμεί και προβλέπεται από το σχολείο και το σύστημα. Βέβαια, αυτό δεν είναι επιτυχές πάντα «άδικο κυρία» αλλά τις περισσότερες φορές. Κάνε εδώ λοιπόν μια αναφορά στο πώς κοινωνικοποιούνται γλωσσικά ως προς ζητήματα εθνικής ιστορίας και συνείδησης, και σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική επικοινωνία – πώς μαθαίνουν να κατασκευάζουν το άλλο στη βάση συγκεκριμένων αφηγημάτων που είναι κυρίαρχα.

Συνοψίζοντας, η κοινωνικοποίηση εδώ φαίνεται να συμβαίνει μέσω της προώθησης αρχών που αποτελούν την ελληνική κοινωνία, όπως η θρησκεία, η οικογένεια, η πολιτική και το έθνος. Οι αξίες αυτές είναι θεμελιώδης αξίες της ελληνικής κοινωνίας στις οποίες κοινωνικοποιούνται οι μαθητές/τριες προκειμένου να γίνουν μέλη της κοινωνίας και να συνυπάρχουν με τα υπόλοιπα μέλη. Η γλωσσική κοινωνικοποίηση δηλαδή, προάγει ιδέες, αντιλήψεις και αρχές.

## Μοτίβο 2 Κατά την προσευχή

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πριν την προσευχή είναι να καλημερίζουν τα παιδιά και να τα βάζουν σε σειρές μόλις χτυπά του κουδούνι με ίσια πλάτη και χωρίς να μιλάνε.

### Παράδειγμα 13:

«Βγάλτε κουκούλες και χέρια από τις τσέπες, στοιχηθείτε»

ΣΠ1Α\_06/03

Όταν τελειώνει η προσευχή, ρυθμίζουν την «κυκλοφορία» και ανακοινώνουν όσα αφορούν στην λειτουργία του σχολείου:

### Παράδειγμα 14:

«Πρώτα η Α' και η Β' τάξη»

ΣΠ3Α\_06/07

Μέσα από τα παραπάνω παραδείγματα φαίνονται οι λεκτικές επιλογές των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της προσευχής. Αρχικά αναφέρεται και πάλι η ανάδειξη της σωστής συμπεριφοράς κατά την προσευχή, δηλαδή χωρίς κουκούλες και χωρίς χέρια στις τσέπες με ίδια τη πλάτη. Μετά τη προσευχή, οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τις μικρότερες τάξεις να μπαίνουν πρώτες στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο λόγος για αυτό είναι ίσως για να μην χτυπήσουν καθώς τα μεγαλύτερα παιδιά τρέχουν και είναι πιο 'ζωηρά'. Και πάλι, βλέπουμε μια πειθάρχηση των μαθητών/τριών μέσα από τον λόγο και ενθάρρυνση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς που οι εκπαιδευτικοί και μόνο κρίνουν ως σωστή και αποδεκτή.

## Μοτίβο 3 Κατά το διάλειμμα

Οι εκπαιδευτικοί μιλούν μεταξύ τους στα ελληνικά. Το ίδιο συμβαίνει όταν απευθύνονται και στους υπόλοιπους μαθητές και στις μαθήτριες του σχολείου. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους παρατηρώντας τα παιδιά ή στα γραφεία. Σε πιο προσωπικές συζητήσεις μαζί τους



έχει γίνει φανερή η προτίμησή τους για τη μονογλωσσία μη κατανοώντας το πώς η διγλωσσία μπορεί να χρησιμοποιηθεί βοηθητικά. Η 'τεμπελιά' και η 'αδιαφορία' των παιδιών σε σχέση με την εκμάθηση της Ελληνικής έχει τονιστεί ουκ ολίγες φορές ενώ η ίδια η διευθύντρια, συχνά κατηγορεί τους γονείς συχνά για τη χρήση της Αλβανικής μέσα στο σπίτι τους, που όπως ισχυρίζεται, δε βοηθά στην εκμάθηση των ελληνικών. Συνεπώς η γλωσσική κοινωνικοποίηση έχει συγκεκριμένο φορέα, είναι η πρότυπη ελληνική γλώσσα αποκλειστικά, ενώ όλες οι υπόλοιπες γλώσσες δεν είναι επιθυμητές και εμποδίζουν την ανάπτυξη της ελληνικής ελληνομάθειας αλλά και την συμμόρφωση των παιδιών.

## ΘΕ1.2 Αλληλεπίδραση συμμαθητών/τριών

### Μοτίβο 1 Μέσα στη τάξη

Στο παρακάτω παράδειγμα, αποτυπώνεται η επαφή δυο μαθητών της τάξης με θέμα κάποιες φωτοτυπίες του Δ1 που έχουν μείνει κάτω από το θρανίο του Μ1, όταν άλλαξαν θρανία. Ο Μ1 του δίνει τα φύλλα «Έλα πάρε» χαμογελώντας ενώ ο Δ1 τα παίρνει με το κεφάλι σκυμμένο και πηγαίνει προς το θρανίο του ήσυχος. Ο Μ1 του δίνει και άλλες φωτοτυπίες και ο Δ1 γυρίζει να τις πάρει και του χαμογελά.

#### Παράδειγμα 15:

-Μ1: έλα πάρε

-Δ2: (δεν απαντά, τις πήρε)

-Μ1: και αυτές

-Δ2 :(χαμογελά)

ΣΠ61Α\_22/02

Και σε αυτό το παράδειγμα, δεν υπάρχουν οι λεκτικές επιλογές. Το δίγλωσσο παιδί επιλέγει να χαμογελάσει αντί να μιλήσει, ενώ ο Μ1 του μιλά με άνεση και προφορικότητα που εντοπίζεται όταν πρόκειται για μια γνώριμη προς τον/την

ομιλητή/τρια γλώσσα. Η αορατότητα αυτή εκ μέρους του Δ2 είναι συχνό φαινόμενο μέσα στη τάξη, καθώς οι δίγλωσσοι μαθητές Δ1 και Δ2 αισθάνονται άβολα να μιλήσουν στα ελληνικά με άλλους ανθρώπους. Οι Δ1 και Δ2 ίσως διστάζουν να μιλήσουν στη τάξη επειδή τα υπόλοιπα δυο δίγλωσσα παιδιά, Δ3 και Δ4 μιλούν την ελληνική σε πολύ καλό επίπεδο. Μάλιστα, ενδέχεται οι Δ3 και Δ4 να μην κατανοούν πλήρως τη διγλωσσία τους. Οι Δ1 και Δ2 λοιπόν, όχι μόνο ντρέπονται να εκτεθούν μπροστά τους αλλά και φοβούνται τη σύγκριση και έτσι επιλέγουν να μην καταλαμβάνουν πολύ χώρο στην αίθουσα παραμένοντας αόρατοι.

### Μοτίβο 2 Κατά την προσευχή

Τα παιδιά δίγλωσσα και μη, δεν μιλούν κατά τη προσευχή παρά μόνο αν είναι για να πάρουν το λόγο και την πουν. Ωστόσο, πριν ή μετά αν μιλούν με φίλους χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι οι Δ1 και Δ2 χρησιμοποιούν την Αλβανική ενώ οι υπόλοιποι/ες, ακόμα και οι Δ3 και Δ4 τα ελληνικά. Συνήθως όμως τα παιδιά δεν έχουν χρόνο για συζήτηση κατά την προσέλευσή τους στο σχολείο, ούτε κατά την ίδια την προσευχή, καθώς δεν επιτρέπεται. Μπαίνουν ήσυχα στη τάξη και ξεκινούν το μάθημά τους.

Η μηδαμινή αυτή επικοινωνία κατά τη διάρκεια της προσευχής καθώς και πριν και μετά, δείχνει τη πειθαρχία των παιδιών που έχουν εκπαιδευτεί να συμπεριφέρονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο σε εκείνη τη δεδομένη στιγμή. Το ότι δεν επιτρέπεται να μιλάνε κατά τη προσευχή δείχνει σεβασμό προς τη διαδικασία αλλά και αποθάρρυνση όποιων συμπεριφορών κρίνονται μη αποδεκτές.

### Μοτίβο 3 Κατά το διάλειμμα

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι τα δίγλωσσα παιδιά Δ1 και Δ2 έχουν και έναν τρίτο φίλο, αλβανικής καταγωγής. Εκείνο το παιδί βρίσκεται στην Γ' τάξη και μιλά μαζί τους αλβανικά, ενώ με τις δασκάλες και τους/τις συμμαθητές/τριες του μόνο ελληνικά. Το παιδί αποτελεί τρανό παράδειγμα δίγλωσσου μαθητή με επαρκή γνώση δυο ή περισσότερων γλωσσών που εναλλάσσονται ανάλογα με την περίσταση και τους/τις συνομιλητές/τριες και χρησιμοποιεί και τις δυο ταυτότητές του. Έτσι

λοιπόν βλέπουμε ότι οι τρεις δίγλωσσοι μαθητές με πρώτη γλώσσα την αλβανική, μιλούν μεταξύ τους στα αλβανικά, ακόμη και στο διάλειμμα. Για αυτόν ακριβώς το λόγο είναι αδύνατο να καταγραφεί το τι ακριβώς ειπώθηκε μεταξύ τους.

Αντίθετα, η Δ3, μαθήτρια αλβανική καταγωγής έχει ενταχθεί και αφομοιωθεί τόσο πολύ στην τάξη που και η ίδια ενισχύει τη μονογλωσσία. Δεν μιλά ποτέ Αλβανικά, εντός ή εκτός τάξης, και δεν συνομιλεί με τα παραπάνω παιδιά. Μάλιστα, φαίνεται να μην εγκρίνει τη συμπεριφορά τους καθώς όπως είχε μοιραστεί τυχαία:

#### Παράδειγμα 16:

«αυτοί οι δυο όλο Αλβανικά μιλάνε» (ΣΠ10\_13/03).

Το παιδί φαίνεται να έχει μάθει τη γλώσσα σε πολύ καλό βαθμό και από την συμπεριφορά της στη τάξη φαινόταν η επιθυμία της να είναι καλή μαθήτρια, δηλαδή να κάνει τις ασκήσεις της και να μαθαίνει τα μαθήματα. Μάλιστα, πολλές φορές απαιτεί την επιβράβευση καθώς ρωτά τη δασκάλα αν τα ήξερε ή αν έλυσε σωστά τις ασκήσεις. Ωστόσο, μόλις ένιωσε οικεία αποφάσισε να μοιραστεί την καταγωγή της αλλά και το ότι μιλά Αλβανικά. Αυτό δείχνει ότι ασυνείδητα το παιδί έχει μνηθεί έτσι ώστε να θεωρεί καλά παιδιά εκείνα που συμφωνούν με τους κανόνες του σχολείου και όχι εκείνα που λ.χ. μιλούν Αλβανικά συνέχεια. Η γλώσσα αυτή είναι για τη μαθήτρια, η γλώσσα του σπιτιού ενώ τα ελληνικά του σχολείου (Πύργου, 2017).

Και στα τρία προαναφερθέντα μοτίβα, η κοινωνικοποίηση μεταξύ των συμμαθητών/τριών συμβαίνει γλωσσικά μόνο από όσους/ες ήδη μιλούν τη γλώσσα σε πολύ καλό επίπεδο. Μάλιστα, ξανά η γλώσσα είναι το μέσο με το οποίο επιτυγχάνονται απώτεροι σκοποί όπως η συμμόρφωση και ο ασπασμός ίσως του Χριστιανισμού.

Γλωσσική κοινωνικοποίηση μέσω μη γλωσσικών επιλογών:

## ΘΕ2.1 Μη λεκτικές επιλογές μαθητών/τριών

### Μοτίβο 1 Πειθαρχία

Τα παιδιά εκπαιδεύονται μέσα από τη γλώσσα του σώματος και εκφράζονται. Πολλές φορές οι σκέψεις τους, αν δεν εκφράζονται γλωσσικά, σίγουρα εκφράζονται μέσα από τη στάση του σώματός τους. Για παράδειγμα, δεν είναι λίγες οι φορές που τα δίγλωσσα παιδιά Δ1 και Δ2 παρατηρούνται να κάθονται με σκυμμένο το κεφάλι, φορώντας την κουκούλα τους ή δαγκώνοντας τα χέρια τους στο θρανίο. Οι κινήσεις τους είναι περιορισμένες και συνήθως η στάση του σώματος τους δείχνει μια προσπάθεια να μην τραβούν πολλά βλέμματα πάνω τους (ΣΠ61 και ΣΠ62). Οι κουκούλες δεν είναι επιτρεπτές στο σχολείο, μιας και συνδέονται με εγκληματικές δράσεις, ή παλαιότερα με θρησκευτικές τελετουργίες. Το στιλιστικό κομμάτι δεν λαμβάνεται υπόψιν αλλά οι κουκούλες φαίνεται να τρομάζουν τους εκπαιδευτικούς τόσο επειδή είναι συνυφασμένες με αρνητικά γεγονότα όσο και επειδή ξεφεύγουν από την νόρμα (Patterson, 2016 ). Οι κινήσεις που αποσπούν τη προσοχή δείχνουν ότι τα παιδιά αισθάνονται ανασφάλεια, ντροπή και θέλουν να απασχοληθούν με κάτι για να μην νιώθουν τόση πίεση (Child Mind Institute, 2023)

Επιπρόσθετα, στο άκουσμα του κουδουνιού δημιουργούνται σειρές ανά τάξη. Τα παιδιά δηλαδή, έχουν μάθει ότι όταν χτυπάει το κουδούνι θα πρέπει να συγκεντρώνονται μπροστά από το προαύλιο σε σειρές για να ξεκινήσει η προσευχή (ΣΠ3 και ΣΠ4). Ακόμα, πολλές φορές όταν η δασκάλα τους μιλά ισιώνουν την πλάτη τους και ακούνε με προσοχή. Ήδη αναφέρθηκε ο κανόνας κατά τον οποίο τα παιδιά μπορούν να μιλάνε μόνο αν σηκώνουν το χέρι τους. Όλα αυτά συλλήβδην αποδεικνύουν τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου σε πράγματα, πέρα από τη στείρα γνώση (ΣΠ61 και ΣΠ7B).

Στο αντίθετο άκρο βρίσκονται οι Δ3 και Δ4, οι οποίοι θέλουν να μιλάνε, να λένε πάντα μάθημα και να είναι καλοί/ες μαθητές/τριες. Η στάση τους είναι άκρως

αντίθετη καθώς όχι μόνο δεν τα πειράζει να εκθέτονται αλλά το επιθυμούν κιόλας ως επιβεβαίωση και επιβράβευση (ΣΠ61).

### Μοτίβο 2 Αίσθημα ντροπής

Πολλές φορές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, οι Δ1, Δ2, παρατηρούνται να ζωγραφίζουν, να παίζουν με τις καρτέκλες ή με το στυλό και τα μολύβια τους ή να ξαπλώνουν στο θρανίο. Η στάση του σώματός τους καταλαμβάνει όσο τον δυνατόν λιγότερο χώρο κάθε φορά, Ενώ είναι πολύ λίγες οι φορές που σηκώνονται από το θρανίο τους. Όλα αυτά συνοπτικά δείχνουν ένα αίσθημα ντροπής που επικρατεί στον χώρο. Όπως σχολιάστηκε στην παραπάνω παράγραφο, η προσπάθειά τους να μείνουν αόρατοι όσο περισσότερο γίνεται είναι φανερή από το γεγονός ότι καταλαμβάνουν λιγότερο χώρο κάθε φορά μέσα στην τάξη τόσο με το σώμα τους όσο και με το λόγο τους σε αντίθεση με τους Δ3 και Δ4. Τα παιδιά αυτά μιλάνε χωρίς να ζητήσουν το λόγο, σηκώνονται στη τάξη, παίζουν και δραστηριοποιούνται εντός και εκτός τάξης και κατά το μάθημα και στο διάλειμμα (ΣΠ61).

### Μοτίβο 3 Ζητήματα ταυτότητας

Η ταυτότητα ενός ατόμου είναι συστατικό κομμάτι της προσωπικότητάς του. Η γλώσσα του σώματος εκφράζει την ταυτότητα των ανθρώπων και συγκεκριμένα αυτών των δυο παιδιών.

Στο μάθημα της γεωγραφίας, το θέμα είναι τα βουνά, οι κοιλάδες, τα ποτάμια, οι λίμνες και γενικότερα η γεωγραφία της Ελλάδας. Τα παιδιά Δ1 και Δ2 δεν συμμετέχουν, ούτε κοιτούν τον χάρτη στον οποίο η δασκάλα δείχνει τα γεωγραφικά σημεία. Αντίθετα, οι Δ3 και Δ4 συμμετέχουν, παρακολουθούν και κάνουν ερωτήσεις.

Όταν όμως η δασκάλα εκφωνεί τη φράση:

Παράδειγμα 17:

«Εδώ είναι ο Σμόλικας. Στα σύνορα με την Αλβανία» (ΣΠ61B\_17/03)

τα δυο παιδιά κοιτάζουν αμέσως το χάρτη και προσπαθούν να καταλάβουν όσα εξηγεί η δασκάλα. Μόλις η συζήτηση συνεχιστεί, τα παιδιά χάνουν και πάλι το ενδιαφέρον τους και σκύβουν τα κεφάλια τους. Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί ότι παρόλο που οι Δ1 και Δ2 συμμορφώνονται με το κανόνα, και έχουν πειθαρχήσει το σώμα τους, δεν παρατηρήθηκε ποτέ να κάνουν τον σταυρό τους. Αν και αυτό δεν είναι κατακριτέο στην παρούσα εργασία, μέσω της συμπεριφοράς τους και της στάσης τους απέναντι στην προσευχή, η θρησκευτική τους ταυτότητα γίνεται έμμεσα ορατή ή τουλάχιστον μερικώς ορατή μιας και δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τον Χριστιανισμό. Αυτό αποδεικνύει ακόμη περισσότερο το γεγονός ότι μέσα από τη γλώσσα του σώματος μπορεί εύκολα να πάρει κανείς πληροφορίες για τον συνομιλητή/τρια του αρκεί να παρατηρεί την κίνησή του/της στο χώρο. Οι Δ3 και Δ4, έχουν ενσωματωθεί στο σύνολο και δεν διαφαίνεται η ταυτότητά τους εύκολα.

Συνοψίζοντας, τα παιδιά κοινωνικοποιούνται γλωσσικά και μη. Η γλώσσα του σώματος χρησιμοποιείται για να δείξουν ότι έχουν πειθαρχήσει το σώμα τους όπως υποδεικνύεται από το σχολικό πλαίσιο. Την ίδια στιγμή όμως δεν μπορούν να αποκρύψουν το αίσθημα ντροπής που βιώνουν ή την ταυτότητά τους.

## ΘΕ2.1 Μη λεκτικές επιλογές εκπαιδευτικών

### Μοτίβο 1 Διδασκαλία - Επεξήγηση εννοιών

Στο μάθημα με θέμα την 25<sup>η</sup> Μαρτίου, αναφορά έγινε και στη μάχη του Δράμαλη. Η δασκάλα προσπαθώντας να εξηγήσει τα συμβάντα και να περιγράψει το στενό του Δράμαλη, χρησιμοποίησε τα χέρια της για να δείξει έννοιες όπως «στενό μονοπάτι» και «μακρύ». Επομένως, για να καταλάβουν καλύτερα τα παιδιά τη δομή αυτού του στενού, η εικόνα που τους δημιούργησε η δασκάλα ήταν αρκετά βοηθητική (ΣΠ8Δ\_22/03). Η κοινωνικοποίηση δηλαδή εδώ γίνεται εντάσσοντας τα παιδιά στο θέμα, μέσω μη λεκτικών συμπεριφορών, δείχνοντας τη φυλακή για να κατανοήσουν το θέμα και άρα, να το συζητήσουν περαιτέρω μιλώντας με λεπτομέρεια για το θέμα.

## Μοτίβο 2 Επιβράβευση

Στο πρώτο μάθημα, ένας μαθητής απαντά σωστά στην ερώτηση της δασκάλας του, εκείνη του χαϊδεύει τα μαλλιά (ΣΠ8Δ\_20/02). Η κίνηση αυτή δείχνει την θετικά προσκείμενη στάση της δασκάλας προς το παιδί, αλλά και την επιβράβευση του για την σωστή του απάντηση. Η κίνησή της θυμίζει τις κινήσεις της μαμάς προς τα παιδιά της ως ένδειξη αγάπης. Η δασκάλα, αντίστοιχα, χρησιμοποιεί σε κάποιες περιπτώσεις τη γλώσσα σώματος για να δείξει τα συναισθήματά της.

## Μοτίβο 3 Επίπληξη

Η γλώσσα του σώματος μπορεί να χρησιμοποιεί την επίπληξη κάποιου/ας μαθητή/τριας. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ένα παιδί παίρνει το λόγο χωρίς να σηκώσει το χέρι του. Η δασκάλα του κουνά το χέρι της προστάζοντας τον να περιμένει για να μην χάσει τη ροή του λόγου της (ΣΠ7Γ\_22/02).

## Μοτίβο 4 Στοχοποίηση

### Παράδειγμα 18

-Ε: «Δ1, Δ2 την κάνατε;»

ΣΠ7Β\_06/03

### Παράδειγμα 19:

-«Να δούμε αν κατάλαβε ο Δ2. Θα τον βοηθήσω εγώ.»

ΣΠ7Β\_16/03

Τα παραπάνω παραδείγματα τοποθετούν στο επίκεντρο της τάξης τους μαθητές Δ1 και Δ2. Αν και οι δυο φράσεις χρησιμοποιούνται από τη δασκάλα στην προσπάθειά της να ελέγξει αν τα παιδιά έχουν κάνει τις ασκήσεις και καταλάβει επαρκώς την γραμματική, στην ουσία στοχοποιούν τους Δ1 και Δ2. Δυστυχώς, δεν είναι λίγες οι φορές που η εκπαιδευτικός αναφέρεται ονομαστικά στους Δ1 και Δ2. Η πρακτική της

αυτή, όσο και αν αποσκοπεί στο να βοηθήσει τα παιδιά και να ενισχύει την διδασκαλία τους, κάνει μάλλον το αντίθετο.

Σκοπός μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην οποία θα πρέπει να αναφέρεται κανείς όταν διδάσκει παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, είναι η αντιμετώπιση όλων με τρόπο που να τους κάνει να αισθάνονται όμοιοι παρά τις μαθησιακές τους διαφορές. Η στοχοποίηση τους ως παιδιά που άπτονται της μέγιστης προσοχής τους κάνει, μάλλον, κακό καθώς τα περιθωριοποιεί και δημιουργεί μια εικόνα τόσο για τους ίδιους όσο και για τους άλλους. Τα Δ1 και Δ2 παιδιά θεωρούν ότι δεν μπορούν να φτάσουν στο επίπεδο των άλλων βλέποντας μάλιστα και τον βαθμό ενσωμάτωσης των Δ3 και Δ4 στη τάξη. Από την άλλη, τα άλλα παιδιά, θεωρούν ότι είναι καλύτεροι/ες μαθητές/τριες και διαχωρίζονται από τους Δ1 και Δ2.

Η φράση «αν κατάλαβε» αφήνει να υπονοηθεί ότι το παιδί συνήθως δεν καταλαβαίνει όσα διδάσκονται και να οδηγήσει σε παρανοήσεις όπως ότι δεν είναι αρκετά έξυπνο και τον στοχοποιεί αρνητικά.

Η στοχοποίηση αυτή οδηγεί σε διαχωρισμό των παιδιών σε υποομάδες μέσα στη τάξη που οδηγούν στην την περιθωριοποίηση της λιγότερο ισχυρής ομάδας, φτάνοντας στον αποκλεισμό της. Ο αποκλεισμός ξεκινά συνήθως ως λεκτικός και παίρνει τη μορφή σωματικού, δηλαδή της απομόνωσης των Δ1 και Δ2.

Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται μέσα από το παρακάτω συμβάν. Μια μητέρα φτάνει στο σχολείο και ισχυρίζεται ότι δέχτηκε απρεπή συμπεριφορά από τους Δ1 και Δ2 μετά το σχόλασμα, έξω από το σχολείο. Παρά τις αντιδράσεις της και τις φωνές της στο προαύλιο του σχολείου, κανένα άτομο δεν την συμβουλεύει να μπει στο γραφείο επιτρέποντας σε όλα τα παιδιά να γίνονται μάρτυρες του γεγονότος. Μόνο μετά την εμπλοκή του ψυχολόγου αποφάσισαν να μπαίνουν στο γραφείο, όμως ήδη το σχολείο έχει ενημερωθεί για τα γεγονότα πράγμα που μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορές βίας και αποκλεισμού προς τους Δ1 και 2.



Από τα λεγόμενα της μαμάς αυτής φαίνεται αν αναδύεται ένας αφανής ρατσισμός που καλύπτεται υπό τις έννοιες της υπομονής και του σεβασμού. Ξεκινά λέγοντας ότι κάνει υπομονή, πράγμα που δείχνει ότι δυσανασχετεί με την ύπαρξη των παιδιών και σέβεται το γεγονός ότι βρίσκονται σε φάση προσαρμογής, συνεχίζει και καταλήγει στη φράση «Ε, εντάξει, τα δικά μας παιδιά;..» που επιβεβαιώνει ότι ξεχωρίζει τα παιδιά και θεωρεί κάποια ανώτερα ή καλύτερα από άλλα. Στο παράδειγμα αυτό, φαίνεται η συρρίκνωση της γλωσσικής κοινωνικοποίησης καθώς διαχωρίζονται οι μεν από τους/τις δε και δημιουργούνται έτσι δυο κατηγορίες μαθητών/τριών.

Παράδειγμα 20:

-Μαμά: «Τα παιδιά αυτά, εντάξει, ήρθαν από άλλη χώρα. Κάνουμε υπομονή. Σεβόμαστε. Όλοι οι γονείς έχουν παράπονα. Από πέρυσι, χτυπούν τα άλλα παιδιά, τα κοροϊδεύουν. Τώρα, αυτό. Ε εντάξει, τα δικά μας παιδιά;»

ΣΠ10\_09/03

Όλη αυτή την ώρα η δασκάλα ακούει και παρακολουθεί την μαμά, η οποία μαλώνει το παιδί και του λέει ότι όσα έπραξε είναι λάθος. Μετά τη παρότρυνση του ψυχολόγου, αποφασίζει να μπουν στο γραφείο όπου αρχίζει να μαλώνει τον μαθητή Δ1 και να τον μειώνει. Στην αρχή αναφέρεται στο μπαμπά του που παλεύει για να βιοποριστεί αλλάζοντας χώρα «για να έχεις ένα καλύτερο μέλλον». Η πράξη της αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως συναισθηματική χειραγώγηση μιας και αναγκάζει το παιδί να συμπεριφέρεται με τρόπο που ανταπεξέρχεται στις προσδοκίες των γονιών. Ωστόσο, αυτό μπορεί να μην είναι αλήθεια και να αντικατοπτρίζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και όχι των γονιών. Το ξέσπασμά της δασκάλας, επιπλέον, ίσως να εξηγεί γιατί μεταφέρονται στο γραφείο εκείνη τη δεδομένη στιγμή

Παράδειγμα 21:

-Ε1: «Δεν ντρέπεσαι μωρέ; Που ο μπαμπάς σου δουλεύει όλη μέρα; Που ήρθε εδώ για να έχεις ένα καλύτερο μέλλον;» (Προς τον Δ1)

(Ο Δ1 έβαλε τα κλάματα, Ο Δ2 έμεινε ακίνητος)

-E1: «Κλαις; Κλάψε, ναι...»

ΣΠ10\_09/03

Σε αυτό το παράδειγμα, η δασκάλα προσπαθεί να κάνει το παιδί να αισθανθεί ντροπή και ίσως, μεταμέλεια για τις πράξεις του. Εστιάζει στο συναισθηματικό κομμάτι, φωνάζει και ειρωνεύεται το παιδί και τα αισθήματά του μόλις εκείνο αρχίζει να κλαίει «κλαις; Κλάψε ναι...». Η εκπαιδευτικός υποτιμά τα αισθήματά του και συνεπώς, τον ίδιο και την προσωπικότητά του. Το παιδί μαθαίνει μέσα από αυτό ότι δεν έχει νόημα η προσωπική του έκφραση και η ταυτότητα του. Ως αποτέλεσμα, το παιδί, μάλλον εξελίσσεται σε έναν ενήλικα που πιθανώς να απέχει από τα κοινά και να μη συμμετέχει σε αυτά στο μέλλον.

#### Μοτίβο 5 Αποκλεισμός

##### Παράδειγμα 22:

Αφού τους έβαλε να μείνουν μακριά ο ένας από τον άλλον, για τιμωρία, βγήκε στο προαύλιο να τους ελέγξει. Τα παιδιά κάθονταν σε πεζούλια απέναντι και μιλούσαν με χειρονομίες, γελούσαν. Πλησίασαν για λίγο και η εκπαιδευτικός τους είδε:

-E1: «Μακριά είπαμε, να μάθετε... («Να μάθουν, τώρα που είναι χώρια...» στην Π.)

(ΣΠ8B\_09/03)

Σε αυτό το παράδειγμα, η εκπαιδευτικός προβαίνει σε σωματικό αποκλεισμό, σε απομόνωση εκτός από το γλωσσικό που υφίστανται τα παιδιά ειδικά μετά τα τελευταία γεγονότα. Εκείνη θεωρεί ότι με το τρόπο αυτό υποδεικνύει στα παιδιά ποια συμπεριφορά είναι και ποια δεν είναι αποδεκτή «να μάθετε». Αλλά, στην πραγματικότητα, το μόνο που κατορθώνει είναι να γεφυρώνει το χάσμα που ήδη υπάρχει μεταξύ συμμαθητών/τριών.

Εδώ φαίνεται ότι η δασκάλα χρησιμοποιεί τη τιμωρία, και μάλιστα την ακραία μορφή της με την απομόνωση, για να συμμορφώσει τα παιδιά. Η τιμωρία ως διδακτική πρακτική είναι μη συμβατή με τα νέα εκπαιδευτικά πρότυπα όμως η δασκάλα την χρησιμοποιεί όπως φαίνεται από το διάλογό της με την Π «να μάθουν, τώρα που είναι χώρια». Μέσω αυτής της αντιμετώπισης φαίνεται η έλλειψη γνώσης της δασκάλας για τα νέα κοινωνικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά δρώμενα και η προσκόλληση της στο παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης με παραδοσιακές πρακτικές, που πολλές έρευνες έχουν αναδείξει ως μη αποτελεσματικές.

### Παράδειγμα 23:

-M1: Κυρία, δεν θέλουμε τους Δ1 και Δ2, μας είπε η κυρία να μην τους μιλάμε επειδή μας φέρονται άσχημα.

-E1: Τι; γιατί;

-M1: Δεν θέλουμε κυρία

-E1: Δε με νοιάζει. Τι σας έχω πει; Πρέπει να συνεργαζόμαστε και με άτομα που δεν θέλουμε, που δεν τα βρίσκουμε. Όταν θα δουλεύετε τι θα λέτε;

(Τότε δυο άλλα παιδιά φώναξαν τους Δ1 και Δ2 στις ομάδες τους. )

(ΣΠ61A\_09/03)

Μετά τα συμβάντα η δασκάλα αποφασίζει να ενημερώσει όλη την τάξη, προειδοποιώντας τα μάλιστα, να «μείνουν μακριά» από τα παιδιά, να κρατάνε αποστάσεις. Για να το κάνει αυτό, καλεί όλα τα παιδιά, πλην των δυο, στην αίθουσα διδασκαλίας και κλείνει την πόρτα. Αυτό δείχνει μια στοχοποίηση των Δ1 και Δ2 και πρόκειται για ένα μέτρο, το οποίο μπορεί να αποτελέσει τη πηγή του κακού. Δηλαδή, είτε να ξεσπάσει κάποια διαμάχη, είτε να απομακρυνθούν εντελώς οι Δ1 και Δ2 στερώντας τους κάθε ευκαιρία για ένταξη και συμμετοχή.

Το αποκορύφωμα της τιμωρίας των παιδιών αποτελεί η πλήρης απομόνωση. Η περιθωριοποίηση και από τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Στο μάθημα των

Γερμανικών, την ίδια μέρα, η δασκάλα βάζει τα παιδιά να κάνουν κάποιες ασκήσεις ανά ομάδες, επιλέγοντας μόνο τους τους/τις συμπαίκτες/τριες τους, κανένα δεν επιλέγει τους Δ1 και Δ2. Μόλις η δασκάλα Ε1 ρωτά γιατί, μια μαθήτρια απαντά «Κυρία, δεν θέλουμε τους Δ1 και Δ2, μας είπε η κυρία να μην τους μιλάμε επειδή μας φέρονται άσχημα». Το «μας είπε η κυρία» δείχνει την ευθύνη της δασκάλας Ε για τα γεγονότα. Η Ε1 γιατί και της απαντάνε ότι δεν θέλουν. Τότε, η δασκάλα προσπαθεί να βρει ένα παράδειγμα από την καθημερινότητα για να αποδείξει ότι η συνεργασία είναι απαραίτητο προσόν. Η προσπάθεια της «Δε με νοιάζει. Τι σας έχω πει; Πρέπει να συνεργαζόμαστε και με άτομα που δεν θέλουμε, που δεν τα βρίσκουμε. Όταν θα δουλεύετε τι θα λέτε;» κρίνεται επιτυχής ωστόσο, δεν προβαίνει σε κάποια λύση παρά μόνο σε μια συμβουλή για το τι πρέπει να γίνεται. Το χάσμα μεταξύ των παιδιών δεν συρρικνώνεται ούτε όμως μεγαλώνει. Καθώς συνδυάζει το ότι «πρέπει να συνεργαζόμαστε» με «άτομα που δεν θέλουμε», γεφυρώνει τις ήδη υπάρχουσες διαφορές, τις επιβεβαιώνει άθελά της, ίσως. Πάντως, η επιτυχία της προσπάθειάς της να μην δώσει μεγαλύτερη έμφαση στο γεγονός φαίνεται από το γεγονός ότι δυο παιδιά πρότειναν στους Δ1 και Δ2 να συνεργαστούν, ένας εκ των οποίων ο Δ4.

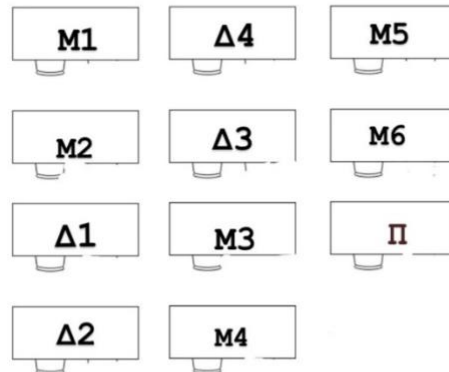
Η επεξήγηση, η επιβράβευση και η επίπληξη επιτυγχάνονται μέσα από τη γλώσσα του σώματος ενισχύοντας τη γλωσσική (ή μη) κοινωνικοποίηση μέσα από τα παραπάνω παραδείγματα. Στον αντίποδα, η στοχοποίηση μαθητών/τριών και ο αποκλεισμός τους είναι επίσης πιθανά αποτελέσματα της κοινωνικοποίησης αυτής είτε από πλευρά άλλων παιδιών είτε από τους/τις ενήλικες.

## Μοτίβο 6 Επαφή με το χώρο:

Βλέπουμε ότι στην παρούσα φάση, η τάξη χωρίζεται σε τρεις λωρίδες με 4-4-2 άτομα ανά λωρίδα, όλα μόνα τους. Στα αριστερά και προς το τέλος βλέπουμε να κάθονται οι Δ1 και Δ2 ενώ στην μεση στα πρώτα, μάλιστα, θρανίο κάθονται οι Δ3 και Δ4. Από την μια δηλαδή, στις θέσεις υψηλής κτητικότητας και προστασίας τοποθετούνται οι δίγλωσσοι μαθητές που θέλουν τον χώρο τους και είναι πρόθυμοι να προστατεύσουν τις θέσεις τους ενώ στις θέσεις χαμηλής τοποθετούνται τα παιδιά που είναι επίσης δίγλωσσα αλλά δεν έχουν την



### Πίνακας



επιθυμία ή την ανάγκη να ηγηθούν χωρικά και να προστατεύσουν το χώρο τους. Η δασκάλα έχει άμεση επαφή με εκείνα τα παιδιά που είναι και άριστα στις επιδόσεις τους, παρόλο που είναι δίγλωσσα. Αν και δεν είναι γνωστές οι συνειδητές επιλογές των παιδιών, αν δηλαδή μόνα τους επέλεξαν τις θέσεις, υποσυνείδητα αποδεικνύεται ότι τα παιδιά που θέλουν να καταλαμβάνουν όσο το δυνατόν λιγότερο χώρο, μένουν στα άκρα, σε θέσεις που νιώθουν ασφάλεια μιας και δεν έχουν άμεση επαφή με τη διδάσκουσα και είναι πρόθυμα να υπερασπιστούν τις θέσεις τους. Αντιθέτως, όσοι/ες είναι εξοικειωμένοι/ες με το χώρο και αισθάνονται ασφάλεια στην έκφραση επιλέγουν θέσεις από τις οποίες είναι φανεροί/ες και μπορούν να επιβληθούν και να αναδείξουν τις γνώσεις τους. Το γεγονός ότι πολλές φορές, σε παραδοσιακές τάξεις η δασκάλα επιλέγει θέσεις για τα παιδιά στην αρχή του έτους ή όταν παραφέρονται, μπορεί να δηλώσει τη στάση της απέναντι στα παιδιά αυτά. Τα παιδιά με σωστή συμπεριφορά και άριστη απόδοση κοντά της, τα παιδιά που δεν μετέχουν σε αυτές τις αρετές, παραγκωνισμένα. Η κοινωνικοποίηση,

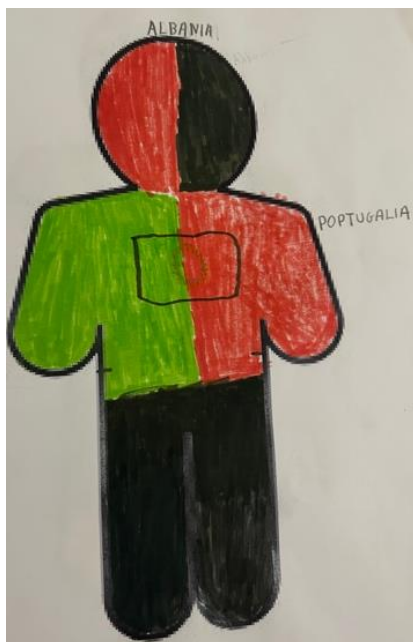
επομένως, και η επίτευξή της, σε οποιονδήποτε βαθμό γίνεται και μέσα από την διάταξη στο χώρο και την οικειοποίηση των παιδιών με εκείνον.

### Σχέσεις παιδιών με γλώσσες μέσα από τα Γλωσσικά Πορτραίτα

Τα περισσότερα πορτρέτα εντάσσουν την ελληνική γλώσσα σε αυτά. Σε πολλά η ελληνική γλώσσα παρουσιάζεται με το μπλε χρώμα ή με τη σημαία στο κεφάλι των παιδιών επειδή, όπως εξήγησαν σκέφτονται στα ελληνικά (βλ. παράρτημα). Η ελληνική, για αυτά τα παιδιά είναι η πρώτη τους γλώσσα καθώς είναι η γλώσσα στην οποία μύηθηκαν πρώτα και μάλιστα, χρησιμοποιείται στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Παρακάτω μελετώνται τα γλωσσικά πορτρέτα των δίγλωσσων παιδιών της τάξης, τα

Εικόνα 1



οποία αναδεικνύουν δυο διαφορετικές ταυτότητες ατόμων, αντικρουόμενες πολλές φορές, καθώς η μια ομάδα μαθητών δεν αφομοιώνονται ενώ η άλλη ομάδα έχει ήδη ενταχθεί και ενσωματωθεί.

Οι εικόνες 1 και 2 απεικονίζουν τα γλωσσικά προφίλ των Δ1 και Δ2 αντίστοιχα. Τα δίγλωσσα παιδιά, έχουν προσθέσει την Αλβανική γλώσσα στον εγκέφαλο, στο κεφάλι ως ένδειξη

της καλής γνώσης της. Συνεχίζουν με Πορτογαλικά(εικόνα 1 και 2), Γερμανικά, Ιταλικά και Ισπανικά (εικ. 1).

Εικόνα 2



Στην εικόνα 1, ο Δ1 χρησιμοποιεί τα χρώματα της Αλβανικής και Πορτογαλικής σημαίας ενώ στα πόδια βάζει μαύρο χρώμα. Αρκετά σημαντικό εύρημα αποτελεί το ότι το παιδί μάλλον χρησιμοποιεί γνώσεις από την

Αλβανική γλώσσα για να γράψει τις χώρες 'ALBANIA' και 'PORTUGALIA'. Αν και την Αλβανία την έχει γράψει στα Αγγλικά, η Πορτογαλία είναι διατυπωμένη με μια ορθογραφία που ίσως να είναι μίξη Αγγλικών – Αλβανικών. Το άλλο ενδεχόμενο είναι, το παιδί να παρατηρεί μοτίβα καταλήξεων πχ. από τις γλώσσες που ακούει (ελληνικά, αγγλικά, αλβανικά) και να προβαίνει σε έναν συνδυασμό, καταλήγοντας στο 'PORTUGALIA'. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στην εικόνα 2, του Δ2 μαθητή. Οι λέξεις ALBANIA είναι ίδιες. Όμως, ο μαθητής έχει γράψει 'GJERMANIA', 'ARGETINI', οι οποίες ανοίγουν και πάλι την συζήτηση για την μίξη ποικίλων γλωσσικών στοιχείων. Λ.χ. ο δίφθογγος 'gj' στα Αλβανικά συναντάται συχνά (Omniglot - the Online Encyclopedia of Writing Systems and Languages, χ.χ.). Η Γερμανία στα Αλβανικά, με μια γρήγορη αναζήτηση μεταφράζεται ως 'gjermania' που εξηγεί και τη σύγχυση των παιδιών, τα οποία αντλούν από τα ήδη υπάρχοντα γλωσσικά τους κεφάλαια και δημιουργούν, άθελα, λέξεις.

Μέσα από τη γραφή, σε ένα πιο δεκτικό περιβάλλον, τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να εκφραστούν και να χρησιμοποιήσουν τους γλωσσικούς πόρους τους εφαρμόζοντας αρχές διαγλωσσικότητας έμμεσα και ασυνείδητα, πράγμα που επιβεβαιώνει τη φυσικότητα της πράξης αυτής. Τα παιδιά αισθάνονται ασφάλεια να χρησιμοποιήσουν τις γλώσσες και να κάνουν λάθη σε ένα περιβάλλον μην δεκτικό που όμως γίνεται δεκτικό για λίγο λόγω των πορτραίτων. Η τέχνη λοιπόν, δημιουργεί το ένα ευνοϊκό περιβάλλον και αποτελεί μέσο για την έκφραση, αποτελεί μια διέξοδος από τη καθημερινότητα στο σχολείο που προάγει συγκεκριμένες γλωσσικές συμπεριφορές.

Η διαγλωσσικότητα που λαμβάνει χώρα, αποδεικνύει την διγλωσσία που αναπτύσσεται σταδιακά καθώς πρόκειται για την εναλλακτική χρήση κωδίκων από την καθημερινότητα των παιδιών. Η διγλωσσία των παιδιών, δυστυχώς δεν αναγνωρίζεται από τα ίδια τα παιδιά. Αυτό φαίνεται από την απουσία των ελληνικών από τα πορτρέτα τους.

Αυτό υποδηλώνει το ότι τα παιδιά ίσως δεν θεωρούν ότι έχουν μάθει την Ελληνική. Για την κατάσταση, πιθανώς να ευθύνεται και το γεγονός ότι δεν επιβραβεύονται συχνά για την πρόοδό τους, όπως στα παραδείγματα 6 και 8. Στο 6<sup>ο</sup>, δεν γίνεται

καμία προσπάθεια να επιλυθεί το πρόβλημα όταν το παιδί προσπαθεί να μιλήσει στην αρχή και μόλις βλέπει η δασκάλα ότι δε γράφει, τότε του μιλά και πάλι με τρόπο που δεν δείχνει προσπάθεια για κατανόηση αλλά μάλλον στοχεύει προς επίπληξη για το ότι δεν γράφει δηλώνοντας και έμμεσα, μια στερεοτυπική άποψη, ότι δηλαδή δεν ασχολούνται με τα μαθήματα αρκετά τα παιδιά αυτά. Στο 8<sup>ο</sup> αν και γίνεται προσπάθεια εμπλοκής, το ύφος της δασκάλας δείχνει μια τυπική επιβράβευση «μπράβο» στο τέλος, προχωρώντας παρακάτω. Ο τρόπος που θέτονται οι ερωτήσεις αποδυναμώνουν τη προσπάθεια του μαθητή και δεν τον επιβραβεύουν για την πρόοδο του ως τώρα.

Ταυτοχρόνως, η μη ένταξη των Ελληνικών στην εικόνα του εαυτού τους μπορεί να δείχνει μια άρνηση προς την Ελληνική γλώσσα τόσο λόγω βιωμάτων όσο και επειδή δεν θεωρούν ότι την κατέχουν. Η πιθανότητα να νιώθουν ότι θα χλευαστούν από τους/τις άριστους/ες ομιλητές/τριες επίσης μπορεί να αιτιολογεί την πράξη τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το 16 στο οποίο, η Δ3, παρόλο που και η ίδια έχει Αλβανική καταγωγή και μιλά την Αλβανική γλώσσα (Εικ. 3), εκφράζει τη δυσαρέσκεια της με την συμπεριφορά των Δ1 και Δ2, ότι, δηλαδή, μιλούν δηλαδή στα Αλβανικά. Το παράδειγμα 1 δείχνει ακριβώς τον δισταγμό των παιδιών ενώ το 3 αποτυπώνει τα λάθη που εκείνα κάνουν και για τα οποία, πιθανώς να ντρέπονται.

Εικόνα 3



Εικόνα 4





Την ίδια στιγμή στην ίδια τάξη, τα παραπάνω γλωσσικά πορτρέτα αντικατοπτρίζουν την διγλωσσία των παιδιών, η οποία δεν ήταν ορατή. Στην εικόνα 3, η Δ3, δίγλωσση μαθήτρια με πρώτη γλώσσα τα Αλβανικά, που όμως έμαθε την Ελληνική φοιτώντας στο ελληνικό σχολείο και μέσα από το κοινωνικό της 'τεμαχίζει' το σώμα με έναν δικό της τρόπο, ζωγραφίζοντας το. Η μαθήτρια, στο αριστερό της χέρι τοποθετεί τα αλβανικά και στο δεξί τα ελληνικά εξηγώντας ότι το κάνει αυτό επειδή γνωρίζει και τις δυο γλώσσες. Παρόλο που δεν είχε αναφερθεί εκτενώς στη καταγωγή της, και φαίνεται να μην έχει σχέσεις καλές με τους Δ1 και Δ2, όπως φαίνεται έχουν την ίδια καταγωγή. Κι όμως, τίθεται κατά της χρήσης Αλβανικών μέσα στο σχολικό πλαίσιο, γεγονός που δείχνει το βαθμό αφομοίωσής της στην ελληνική κοινωνία.

Στην εικόνα 4, ο Δ4, παιδί με μπαμπά Γερμανό απεικονίζει την γερμανική καταγωγή του. Για αυτό, η γερμανική σημαία καλύπτει το 50% του σώματος του παιδιού. Είχε αναφέρει ότι κατείχε τα Γερμανικά σε ένα επίπεδο όμως δεν είχε γίνει κατανοητή η καταγωγή τους. Το ίδιο παιδί τοποθετεί την ελληνική στο κεφάλι, καθώς χρησιμοποιεί την γλώσσα καθημερινά αλλά αγκαλιάζει και το κομμάτι του εαυτού του με καταγωγή από τη Γερμανία.

Το γεγονός ότι τα παιδιά εντάσσουν την ελληνική έχει άμεση σχέση με το ότι γνωρίζουν πολύ καλά, σχεδόν άπταιστα, την γλώσσα αλλά και με τις λεκτικές, ή μη, επιβραβεύσεις που δέχονται. Στο παράδειγμα 23, η δασκάλα χαϊδεύει τα μαλλιά του Δ4 για την σωστή του απάντηση ενώ στο 11, επιβραβεύεται η συμπεριφορά της Δ3, που βοηθά τη μαμά της με τις δουλειές. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά κοινωνικοποιούνται (βλ. παραδείγματα 19 και 20), εντός τάξης, παίρνουν το λόγο και δεν ντρέπονται ούτε διστάζουν.

Απεικονίζοντας την ελληνική και, μάλιστα ως μια από τις πρώτες γλώσσες τους φαίνεται ότι η επιβράβευση και η ενθάρρυνση τους βοηθά τη διαδικασία της μάθησης. Οι απεικονίσεις τους δείχνουν το τρόπο με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται. Οι γλώσσες είναι ουσιαστικό κομμάτι της ταυτότητας των ανθρώπων.

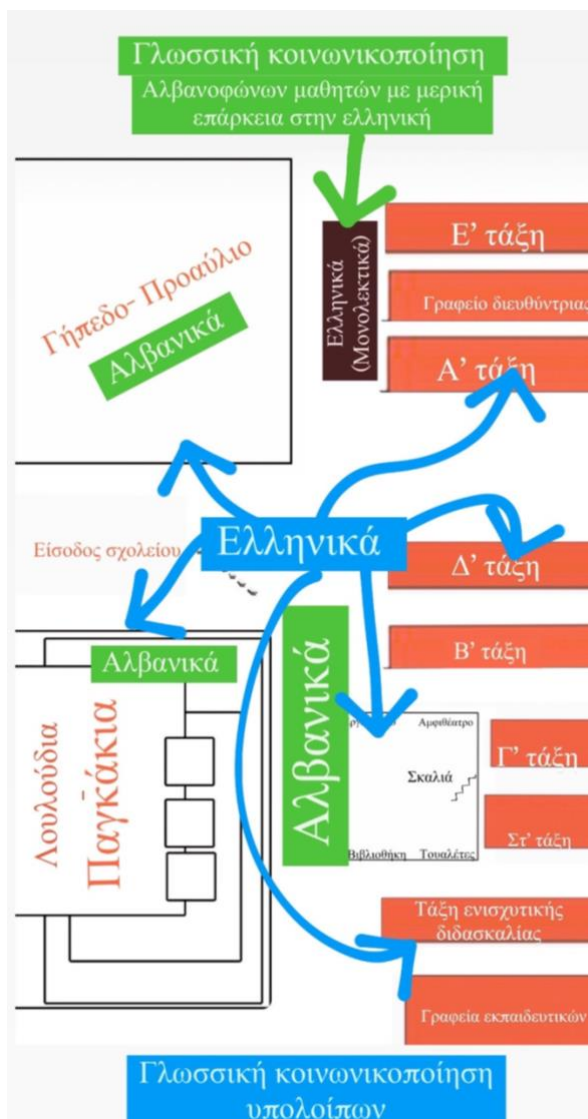
Οι ταυτότητες, διαχωρίζουν τα άτομα μεταξύ τους που πασχίζουν για την διεκδίκηση της ταυτότητας πράγμα που συνδέεται με την ανάγκη για ένταξη στη κοινωνία. Η ένταξη αυτή, με τη σειρά της, προϋποθέτει την καλή γνώση της γλώσσας της εκάστοτε κοινωνίας (Τσοκαλίδου, 2012). Η απουσία της καλής γνώσης οδηγεί το άτομο όλο και πιο μακριά από την ανάγκη για ένταξη. Για αυτό, τα παιδιά Δ1 και Δ2 δεν εντάσσουν την ελληνική στα γλωσσικά πορτρέτα τους. Δεν την κατέχουν επαρκώς και συνεπώς, δεν νιώθουν να εντάσσονται. Πιθανώς να μην το επιθυμούν. Άρα, η ελληνική δεν είναι μέρος της ταυτότητάς τους και απουσιάζει από την απεικόνιση της ταυτότητας μέσα από το γλωσσικό πορτρέτο. Αντίθετα, οι Δ3 και Δ4 που έχουν αναπτύξει αρκετά τη γνώση των ελληνικών και είναι αποδεκτά μέλη της κοινωνίας του σχολείου, έχουν δηλαδή, αφομοιωθεί πλήρως, προσδιορίζονται με βάση την ελληνική, η οποία αποτελεί μεγάλο μέρος της ταυτότητάς τους μαζί με τα Αλβανικά (Δ3) και τα Γερμανικά (Δ4).

Τα πορτρέτα αυτά γενικά αποτελούν την απτή απόδειξη του ότι επικρατεί μια αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο. Δηλαδή, δε γίνεται καμία αναφορά στη διγλωσσία από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Καμία προσπάθεια για ανάπτυξη των ικανοτήτων των δίγλωσσων παιδιών δε τίθεται σε εφαρμογή γεγονός που αποδεικνύει την επικράτεια της μονογλωσσίας στο σχολείο. Η επαφή γονιών-εκπαιδευτικών μεταδίδει αυτή τη νοοτροπία και στο οικογενειακών πλαίσιο, ακόμα και μεταναστών. Όσο τα παιδιά δεν χρησιμοποιούν την 'άλλη' γλώσσα τους, το ελληνικό σχολείο δεν τα αναγνωρίζει ως δίγλωσσα. Μόλις η διγλωσσία γίνει φανερή, όχι μόνο δεν προωθεί τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας αλλά την αποθαρρύνει δείχνοντας έτσι προσωπικές στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών (Τσοκαλίδου, 2012).

Η στάση τους, γίνεται ακόμη πιο ξεκάθαρη όταν παραλείπεται η ενημέρωση της παρατηρήτριας για την ύπαρξη των μαθητών/ριών Δ3 και Δ4 στη τάξη και όταν αγνοείται πλήρως η γνώση κάποιας άλλης γλώσσας εφόσον μιλούν την ελληνική, σε άριστο για εκείνους/ες βαθμό. Αξίζει, τέλος να σημειωθεί ότι, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην έχουν την απαραίτητη επιμόρφωση σχετικά με το θέμα της διγλωσσίας, ή να το παρακάμπτουν, καθώς είτε δεν γνωρίζουν πως να φερθούν στα

δίγλωσσα παιδιά, είτε θεωρούν την διγλωσσία μειονέκτημα. Στη τελευταία περίπτωση, εκείνοι/ες επιλέγουν αν κάποιο παιδί είναι δίγλωσσο με βάση την κοινωνική ένταξη ή την ελληνομάθεια του, όπως φαίνεται και από τα παραδείγματα των εικόνων 3 και 4. Συμπερασματικά, αν και τα γλωσσικά πορτρέτα δεν αποτελούν κάποια μορφή κοινωνικοποίησης, μπορούν να παρουσιάσουν την κοινωνικοποίηση, όπως αυτή επιτυγχάνεται στο σχολικό πλαίσιο.

Συμπερασματικά: Γλωσσικές αλληλεπιδράσεις μέσα στο σχολείο και σχέσεις παιδιών:



Η γλωσσική κοινωνικοποίηση γίνεται μέσα σε διάφορους χώρους του σχολείου με κύριες γλώσσες την Αλβανική και την Ελληνική. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται ανά ομάδες με βάση την βασική γλώσσα που χρησιμοποιούν. Για παράδειγμα, όσοι μιλούν τα ελληνικά, τα μιλούν σε όλους τους χώρους ενώ τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει την ελληνομάθεια τους εναλλάσσουν τις γλώσσες τους ανάλογα με το χώρο και τον/την ομιλητή/τρια απέναντι τους. Αν και στις περισσότερες περιπτώσεις μιλούν στα Αλβανικά, όταν απευθύνονται στη δασκάλα, χρησιμοποιούν την Ελληνική. Ωστόσο, η επικοινωνία είναι ως επί το πλείστον μονολεκτική καθώς απαντούν με

«ναι» ή «όχι» αλλά και μη λεκτική καθώς κατανοούν το μήνυμα που δέχονται και πράττουν αναλόγως (βλ. π.χ. 3) αλλά δεν απαντούν. Τέλος, ελάχιστες φορές αρθρώνουν λέξεις, πόσο μάλλον προτάσεις, και αυτό όταν αναγκάζονται (βλ. π.χ. 1).

Από την παρατήρηση προκύπτει ότι τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες όχι μόνο λόγω γλώσσας. Η γλώσσα αποτελεί κριτήριο για την ένταξη κάποιου παιδιού σε μια ομάδα, της πλειοψηφίας (μιλούν Ελληνικά) ή της μειονότητας (μιλούν Αλβανικά) και με βάση αυτό, τα παιδιά δημιουργούν το κοινωνικό κύκλο τους, κοινωνικοποιούνται και συνάπτουν σχέσεις.

Συνοψίζοντας, η κοινωνικοποίηση φαίνεται να αποτελεί το μεγαλύτερο μέρος του σχολικού πλαισίου. Τα παιδιά συνάπτουν σχέσεις και δημιουργούν παρέες με τις οποίες συνομιλούν και περνούν το χρόνο τους στο σχολείο. Ωστόσο, τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει την ελληνομάθειά τους σε επαρκές βαθμό φαίνεται να είναι παραγκωνισμένα και να μην κοινωνικοποιούνται επαρκώς. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, η αλβανική γλώσσα αποτελεί μια διέξοδο στην οποία τα παιδιά αυτά καταφεύγουν προκειμένου να επικοινωνήσουν με κάποιον συμμαθητή ή με κάποια συμμαθήτριά τους. Καθώς όμως στο σχολικό πλαίσιο δεν είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει αυτήν τη συμπεριφορά, τα παιδιά αυτά κατηγοριοποιούνται και απομονώνονται.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με βάση τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, το κύριο ερευνητικό ερώτημα απαντάται συνοπτικά με αναφορά στο ότι η κοινωνικοποίηση επιτυγχάνεται μέσω γλωσσικών πρακτικών που εξαρτώνται από τον σκοπό της επικοινωνίας. Όλα τα παιδιά κοινωνικοποιούνται γλωσσικά, μέσα στη τάξη στην ελληνική γλώσσα. Τα δίγλωσσα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς την ελληνική, επικοινωνούν κυρίως με την εκπαιδευτικό τους. Μιλούν όταν τους το ζητά και τις περισσότερες φορές απαντούν μονολεκτικά. Αντίθετα, όσοι/ες έχουν εναρμονιστεί με το χώρο, παίρνουν το λόγο και μιλούν συχνότερα. Αν κατά την διάρκεια της προσευχής τα παιδιά ενθαρρύνονται να μην μιλούν, το διάλειμμα είναι διαφορετικό καθώς τα παιδιά έχουν χώρο στον οποίο κοινωνικοποιούνται όπως εκείνα επιθυμούν ενώ οι εκπαιδευτικοί συνομιλούν μεταξύ τους τις περισσότερες φορές. Ωστόσο, η συμμετοχή των δίγλωσσων παιδιών είναι ελάχιστη όπως έδειξαν τα δεδομένα. Η μικρή συμμετοχή, οι φορές δηλαδή που τα παιδιά θα πάρουν το λόγο, ενδέχεται να δηλώνει αποκλεισμό, ή δυσφορία και να οφείλεται στην ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας (Τσοκαλίδου, 2015).

Η γλώσσα μετατρέπεται σε εργαλείο που εξυπηρετεί ποικίλους σκοπούς κάθε φορά. Διδάσκει, εκπαιδεύει, πειθαρχεί. Είναι απαραίτητο συστατικό στοιχείου του κοινωνικού κόσμου μιας και όχι μόνο τον συγκροτεί αλλά και τον ορίζει (Σκούρτου, 2011). Ο ορισμός της διγλωσσίας είναι αρκετά περίπλοκη υπόθεση. Οι εξελίξεις έχουν οδηγήσει σε μια θέση, η οποία ορίζει την διγλωσσία ως την ύπαρξη δυο ή περισσότερων γλωσσών σε έναν «ενδιάμεσο χώρο» στον οποίο όλες οι γλώσσες νοούνται ως μια ολότητα, ένα συνεχές (Χατζηδάκη, 2020). Ακριβώς επειδή δεν υπάρχει μια διαχωριστική γραμμή μεταξύ των γλωσσών, και καθώς η τελειότητα όσον αφορά στα επίπεδα γλωσσομάθειας, ενισχύεται όλο και περισσότερο η διαγλωσσικότητα. Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου, ο όρος περιγράφει την επιτέλεση της επικοινωνίας μέσα από τη χρήση γλωσσικών σημείων από όλο το γλωσσικό ρεπερτόριο κάποιου/ας (Τσοκαλίδου, 2015). Η γλωσσική κοινωνικοποίηση, με τη σειρά της, βοηθά στην ανάδειξη της κοινωνικής φύσης του ανθρώπου βοηθώντας τον να εισέλθει στον πολιτισμό-υποδοχής ευκολότερα εφόσον, τα υποκείμενα

μαθαίνουν μια γλώσσα και την αναγνωρίζουν. Σε μια τάξη, οι ικανοί/ες μαθητές/τριες, γίνονται ικανοί και καλοί πολίτες (Zuengler & Miller, 2006). Η συνεργασία και η επικοινωνία με αλληλεπιδράσεις όλων οδηγούν σε μια λειτουργική κοινωνία (Archakis, 2011).

Εδώ είναι απαραίτητο να αναφερθεί η σημασία του λάθους ως παράμετρο της (μη) γλωσσικής κοινωνικοποίησης του παιδιού. Τα λάθη προκύπτουν από τη νόρμα που θέτει μόνο μια μορφή ενός σημείου της γλώσσας ως μόνη πιθανή και σωστή. Ωστόσο, οι μηχανισμοί γλώσσας εξελίσσονται και πρέπει να συμβαδίζουν με τις κοινωνικές εξελίξεις. Τα λάθη προέρχονται ακριβώς από αυτή την αδυναμία της γλώσσας να αποδεχθεί τις νέες προσθήκες. Για αυτό, συχνά τα λάθη ερμηνεύονται ως παρανοήσεις, ως αποτέλεσμα απροσεξίας και ως έλλειψη γνώσης και δεν αντιμετωπίζονται με τρόπο που να οδηγεί στην εκμάθηση του σωστού, ή της νόρμας. Συνεπώς, παρ' όλο που ένα λάθος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο συνήθως γίνεται προσπάθεια εξάλειψης του (AnOiko, 2011). Ως απόρροια, τα παιδιά μαθαίνουν ότι υπάρχει σωστό και λάθος και τα συσχετίζουν με το δίπολο επίπληξη-επιβράβευση και έπειτα στιγματισμός-επιτυχία/διάκριση

Επιπρόσθετα, φαίνεται πως η γλωσσική κοινωνικοποίηση στο σχολικό περιβάλλον πραγματώνεται μέσα από αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων κυρίως στην ελληνική γλώσσα σε τυπικά πλαίσια μέσα στο σχολείο και σε αλληλεπιδράσεις με άτομα που την μιλούν. Ωστόσο, άλλες γλώσσες βρίσκουν το χώρο τους να αναπτυχθούν όσο υπάρχουν ομιλητές/τριες τους. Βέβαια, τα άτομα αυτά αντιμετωπίζονται με έναν τρόπο που δεν είναι αρμόζων αλλά τα υποβαθμίζει αναγκάζοντάς τα ίσως, να αποκρύψουν τις ταυτότητές τους. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, χρησιμοποιούν τη γλώσσα για ποικίλους σκοπούς και όλοι συσχετίζονται με την πειθάρχηση των παιδιών. Η τελευταία είναι εμφανής μέσα από τη γλώσσα του σώματος. Μιας και γλώσσα δεν είναι μόνο το γλωσσικό σύστημα που εμπεριέχει γράμματα, λέξεις και προτάσεις, η μελέτη του σώματος είναι αρκετά σημαντική στην παρούσα φάση (Μάρκου, 2019). Όπως δείχνουν τα ευρήματα, χρησιμοποιούν και τη γλώσσα του σώματος για να επεξηγήσουν έννοιες, να επιβραβεύσουν ή να

επιπλήξουν και άρα, πολλές φορές να στοχοποιούν κάποια παιδιά με την συμπεριφορά τους είτε είναι άμεση είτε έμμεση.

Η παρούσα έρευνα, παρουσιάζει τη γλωσσική κοινωνικοποίηση δίγλωσσων ατόμων, με κάποια παιδιά να μην έχουν καταφέρει να κοινωνικοποιηθούν γλωσσικά πλήρως. Πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα, λοιπόν, η σύγκριση σχολείων για μελέτη των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές/τριες αυτοί/ες αντιμετωπίζονται παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον. Επομένως, θα είχε ενδιαφέρον μελλοντικά να διερευνηθεί εκτενέστερα η χρήση του σώματος ως σημαντικού παράγοντα γλωσσικής κοινωνικοποίησης προσεγγίζοντας τη γλώσσα ως ένα σύνολο σημειωτικών πόρων για την κατασκευή νοημάτων. Έτσι, η έρευνα μπορεί να εστιάσει στη γλωσσική κοινωνικοποίηση των δίγλωσσων μαθητών/τριών, που έχουν εγγραφεί σε μια τάξη, γνωρίζοντας ελάχιστα ελληνικά και χωρίς να έχουν φοιτήσει στις προηγούμενες τάξεις εντάσσοντας και τη γλώσσα του σώματος. Παρόμοιες έρευνες, έχουν εκπονήσει οι Haueter, Macan & Winter (2005) και οι Ashforth, Saks & Lee (1998), οι οποίοι εστιάζουν στα νέα άτομα στον χώρο εργασίας όχι σε σχολείο και όχι όντας δίγλωσσα δίνοντας έμφαση και στη κοινωνικοποίηση μέσω του σώματος.

Η τελευταία, αποτελεί ένα μεγάλο μέρος του μηνύματος που επιδιώκει κανείς να στείλει καθώς πολλές φορές το σώμα, ασυνείδητα, εκφράζει όσα δεν λέγονται προφορικά (Ινστιτούτο γλώσσας σώματος, χ.χ.). Η γλώσσα του σώματος των παιδιών δείχνει τη στάση τους σε σχέση με διαφορετικά θέματα και επιτρέπει στα παιδιά να εξωτερικεύουν συναισθήματα όπως η ντροπή και αναπαράγουν τις ταυτότητές τους. Τα πορτρέτα των παιδιών αναδεικνύουν αυτές τις ταυτότητες, οι οποίες είναι αντικρουόμενες. Από τη μια πλευρά, φανερώνονται τα δίγλωσσα παιδιά που έχουν ενσωματωθεί και από την άλλη εκείνα που παραμένουν περιθωριοποιημένα. Κριτήριο για την ένταξη και συμπερίληψή τους φαίνεται να είναι η γλώσσα, η οποία δημιουργεί και τις αντίστοιχες ταυτότητες.

Κλείνοντας, σημαντική είναι και η χωρική διάταξη για τη μελέτη όλων των παραπάνω. Η χωρική διάταξη είναι, συνεπώς, αντιπροσωπευτική των σχέσεων που επικρατούν στην τάξη. Όταν λοιπόν, ο/η δάσκαλος/α κάθεται στο μπροστινό μέρος της τάξης, η συζήτηση ξεκινάει κυρίως από εκείνον/η και σχεδόν το 80% του συνόλου

της ομιλίας είναι από πάνω προς τα κάτω (top-down). Αντιθέτως, όταν οι μαθητές/τριες κάθονται σε μικρές ομάδες με τον/την δάσκαλο/α στο κέντρο της τάξης και όχι μπροστά, η συζήτηση ξεκινά από τα ίδια τα παιδιά με τον/την εκπαιδευτικό να τα καθοδηγεί. Στην πρώτη περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός έχει καλύτερη θέα των μαθητών/τριών που βρίσκονται στο μπροστινό μέρος της τάξης, ενώ στην τελευταία, ο/η εκπαιδευτικός έχει ανεμπόδιστη θέα. Αυτό λειτουργεί ως ένα πιο αποτελεσματικό μοντέλο ελέγχου της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας (Solís, Kattan & Baquedano-López, 2009).

Μια άλλη σημαντική πτυχή που αναδείχθηκε στο πλαίσιο και της παρουσιαζόμενης έρευνας αφορά τις θρησκευτικές πρακτικές, συγκεκριμένα την προσευχή στο σχολείο και το πώς κοινωνικοποιούνται γλωσσικά τα παιδιά σε αυτή τη ζώνη πριν μπουν στην τάξη. Οι θρησκευτικές πρακτικές, ιδιαίτερα στον χώρο του ελληνικού σχολείου έχουν μελετηθεί ως προς την ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος, της ταύτισης των παιδιών αλλά και ως προς την εξουσία που ενέχεται σε αυτή τη πράξη (Κατσένου, 2007). Την ίδια στιγμή, έρευνες όπως των Λυτσιούση και Τσιούμη (2018) έρχονται λίγα χρόνια μετά για να θέσουν το ζήτημα από μια διαπολιτισμική σκοπιά, πόσο μάλλον σε μια εποχή με έντονη τη μετακίνηση πληθυσμών. Συνδυάζοντας δεδομένα, η παρούσα έρευνα προσπάθησε να εστιάσει στον τρόπο που κοινωνικοποιούνται, τον τρόπο δηλαδή που αντιδρούν, οι μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα μεταξύ άλλων, και στη θρησκευτική πρακτική της σχολικής προσευχής που αφορά τη χριστιανική συγκεκριμένα θρησκεία.

Τέλος, φωτίζοντας περισσότερο το θέμα της κοινωνικοποίησης με τη συμπερίληψη της γλώσσας του σώματος, της σωματικής έκφρασης, η μελέτη αυτή συνεισφέρει με μια σημαντική νέα ματιά στην έρευνα στο πεδίο της γλωσσικής κοινωνικοποίησης. Αυτή η διάσταση αποτελεί κατά τη γνώμη μας και σημαντική προοπτική για τις προεκτάσεις της έρευνας, η έμφαση δηλαδή σε επόμενες σχετικές έρευνες στην ανάλυση και τον σχολιασμό της συμπεριφοράς εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών όπως εκφράζεται μέσα από τα σώματά τους, με διαφορετικούς κάθε φορά σκοπούς με προοπτική να αναπτύξει το θέμα της κοινωνικής διάστασης του σώματος όπως την ορίζουν πολλοί θεωρητικοί.



## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Με αφορμή την προσωπική διγλωσσία της ερευνήτριας αλλά και την επαφή με το θέμα τόσο στην καθημερινότητα όσο και κατά τις σπουδές της, η παρούσα έρευνα παραθέτει επιχειρήματα, από τη βιβλιογραφία αλλά και από την καθημερινότητα των δίγλωσσων παιδιών, για τον τρόπο που δεν επιτυγχάνεται, μερικές φορές η ένταξη/συμπερίληψη και εξηγεί τον ρόλο που η γλώσσα διαδραματίζει σε όλο αυτό. Το όραμα που διατρέχει αυτή τη μελέτη είναι, στο μέλλον, η διγλωσσία να αναγνωρίζεται ως και να αποτελεί προσόν ωφέλιμο για όλα τα παιδιά και να τα βοηθά να πάνε ένα βήμα παραπέρα ως άτομα βελτιώνοντας τη ζωή τους σε κοινωνικό αλλά και σε ατομικό επίπεδο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική Βιβλιογραφία

- Ανδρουλάκης, Γ. (2008). *Οι γλώσσες και το σχολείο: Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δυο ελληνικές ζώνες στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα Β. (2011) *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Πατάκης.
- Γαλάνης, Π. (2018). *Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα Θεματική ανάλυση*. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 35: 416-421.
- Δρεμέτσικα, Β. (2019) *Γλωσσική ποικιλότητα και εκπαίδευση: διγλωσσία, κοινωνική διγλωσσία, γλωσσικές στάσεις και προκαταλήψεις, ποικιλότητα και εκπαίδευση*. Στο 9<sup>ο</sup> Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (σσ.162-169)
- Ινστιτούτο γλώσσας σώματος, (χ.χ.). «Γλώσσα σώματος; Τι είναι πάλι αυτό;» Ανακτήθηκε στις 10/06/2023 από <https://www.bodylanguageinstitute.gr>
- Κατσένου Ε. (2007). *Ομαδική προσευχή σε ελληνικά σχολεία: μία ερμηνευτική προσέγγιση*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]
- Κίτσιου, Ρ. (2014). *Οδηγίες για τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων*. Project ECONOLANG
- Κίτσιου, Ρ. & Μπράτιμου, Στ. (2023). Σχολικός χώρος και διαγλωσσικότητα: Ανιχνεύοντας κοινωνιογλωσσικές πρακτικές σε σχολικά γλωσσικά τοπία. *Νέος Παιδαγωγός*, 36, 154-163.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2008) *Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης*. Στη διημερίδα με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (σσ. 69-78)
- Λυτσιούση, Σ. , Τσιούμης Κ. (2022) *Η πρωινή προσευχή στο σχολείο. Στο Θρησκευτική Εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και επικαιρότητα*. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων: Θρησκευτική Εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και επικαιρότητα. Τμήμα Θεολογίας & το Εργαστήριο Παιδαγωγικής του Τμήματος

- Θεολογίας του ΑΠΘ σε συνεργασία με την Περιφερειακή Διεύθυνση Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη. 271-284
- Μαναβοπούλου, Β. (2018). *Ψηφιακή ανάγνωση και γραφή: ψηφιακή κειμενικότητα και γλωσσική διδασκαλία στο Λύκειο*. [Μεταπτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.]
- Μάρκου Μ. (2019) *Η σημασία της γλώσσας του σώματος στην επικοινωνία*. Ανακτήθηκε στις 22/05/2023 από <https://www.huffingtonpost.gr/>
- Μπατσαλιά, Φρ. (1998). Πραγματολογία και δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης. *Παρουσία ΙΓ' - ΙΔ'*, 565-586.
- Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ανακτήθηκε στις 10/06/2023 από <https://e4k4c4x9.rocketcdn.me/el/wp-content/uploads/sites/5/2019/05/grk.pdf>
- Πύργου, Α. (2017). *Γλώσσα του Σπιτιού και Γλώσσα του Σχολείου: οι ιεραρχικές κατηγορίες της ικανότητας και της γνώσης*. Ανακτήθηκε στις 10/06/2023 από <https://socialpolicy.gr/>
- Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, 11-20.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg: Αθήνα
- Τσιάμη, Δ. (2020). *Οι παιδικές ταυτότητες στο βιβλίο «Ε, φίλε! Εξομολογήσεις παιδιών που ζουν στην Ελλάδα ως μετανάστες, πρόσφυγες και παλιννοστήσαντες»: Η αξιοποίηση των αναφορών στη διαπολιτισμική διαχείριση της ετερότητας*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στο Δημοκρίτειο πανεπιστημίο Θράκης]
- Τσιώλη, Σ. , Παντελούκα Η.Μ. , Ρακιτζή Κ. , Μαλλιάρου Μ. , Κίτσιου Ρ. & Ανδρουλάκης Γ. (2021) *Χρονότοποι και πολυγλωσσικές ταυτότητες σε προσφυγικό περιβάλλον*.
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.. 97-125.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). Διγλωσσία και Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο *Γλωσσική Παιδεία: 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Gutenberg: Αθήνα.

- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο Ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 3, 37-51.
- Χατζηδάκη, Α. (2020) *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά: θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Πεδίο: Αθήνα.

### Ξένη βιβλιογραφία

- Andreou, G. & Galantomos, I. (2009). The Native Speaker Ideal in Foreign Language Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6.
- Androulakis, G., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R., & Tsioli, S. (2016). Parents-Schools' Communication and Albanian as a Heritage Language in Greece. In *Springer international handbooks of education*, 521–538.
- ΑnOiko (2011). *Το λάθος: μια πρώτη προσέγγιση*. Ανακτήθηκε στις 10/06/2023 από <https://oiko.wordpress.com/2011/01/08/το-λάθος-μια-πρώτη-προσέγγιση/>
- Archakis, A. (2011). Narrative Revisited. Telling a Story in the Age of New Media. *Journal of Pragmatics*, 43(11), 2876-2878.
- Ashforth, B. E., Saks, A. M., & Lee, R. T. (1998). Socialization and newcomer adjustment: The role of organizational context. *Human Relations*, 51(7), 897–926
- Blommaert, J. (2007). On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 682–688.
- Blommaert, J. & Backus, Ad. (2011). Repertoires Revisited: “Knowing Language” . *Superdiversity*, 67, 1-26.
- Brutt-Griffler, J. (2022). Dual Language Programs: An Exploration of Bilingual Students' Academic Achievement, Language Proficiencies and Engagement Using a Mixed Methods Approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 1-22.
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523.
- Duff, P. A. (2007). Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language Teaching*, 40(4), 309–319.
- Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The Theory of Language Socialization. *The Handbook of Language Socialization*, 1–21.
- Duranti, A. (2005). *A companion to Linguistic Anthropology*. Wiley-Blackwell.

- Ely, R., & Gleason, J. B. (1992). The violence of language. *Applied Psycholinguistics*, 13(3), 400–404.
- European Parliament. *Language policy*. [Fact sheets] Ανακτήθηκε στις 10/06/2023 από <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy#:~:text=%5B1%5DThe%2024%20official%20languages,%2C%20Slovenian%2C%20Spanish%20and%20Swedish.>
- Flynn, E. E., Hoy, S. L., Lea, J. L., & García, M. A. (2021). Translanguaging through story: Empowering children to use their full language repertoire. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(2), 283–309.
- Garrett, P. B., & Baquedano-López, P. (2002). Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change. *Annual Review of Anthropology*, 31(1), 339–361.
- Gkaintartzi A. & Tsokalidou, R. (2010). «She is a very good child but she doesn't speak»: The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 588–601.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (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.
- Haueter, J. A. , Macan, H. Th. & Winter, J. , (2003). Measurement of newcomer socialization: Construct validation of a multidimensional scale, *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 20-39.
- Jia Lou, J. (2016). The Linguistic Landscape of Chinatown: A Sociolinguistic Ethnography. *Linguistic Landscape. An International Journal*, 3(3), 330–333.
- Karafylli, M., & Maligkoudi, C. (2021). Educators' perspectives on translanguaging schoolscape and language education for refugee students in Greek educational settings. *Education Inquiry*, 1–30.
- Karantzola, E. & Galantomos, I. (2020). School and family cooperation: strengthening parents' knowledge of Greek. *Language Diversity in Greece: local challenges and international implications*. 36, 61-75.
- Kaya, N., & Burgess, B. (2007). Territoriality. *Environment and Behavior*, 39(6), 859–876.

- Kitsiou, R., & Karantzola, E. (2022). The Becoming «Literacy Chronotope»: Mapping Translanguaging among Unaccompanied Minors as a Rhizome. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, 29(1), 93–111.
- Lee, J. S., & Bucholtz, M. (2015). Language Socialization Across Learning Spaces. Στο *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, 319–336.
- Liang, S. (2016). *Language Attitudes and Identities in Multilingual China: A Linguistic Ethnography*. Springer.
- Omniglot - the online encyclopedia of writing systems and languages. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 10/05/2023 από <https://omniglot.com/>
- Rampton, B. & Charalambous C. (2016). Breaking classroom silences: a view from linguistic ethnography. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 4–21.
- Schieffelin B. B. & Ochs E. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. *Culture Theory : Essays on Mind, Self, and Emotion*, 276–320.
- Solís, J. , Kattan Shl. & Baquedano-López P. (2009). Socializing respect and knowledge in a racially integrated science classroom. *Linguistics and Education*, 20(3), 273-290.
- Spolsky, B. (2016). The Languages of Diaspora and Return. Brill Research Perspectives στο *Multilingualism and Second Language Acquisition*, 1(2-3), 1-119.
- Teach4integration. (χ.χ.) Ανακτήθηκε στις 10/06/2023 από <https://www.teach4integration.gr/>
- Ward, E. (2019). *Suspect wore a hoodie*. Ανακτήθηκε στις 20/05/2023 από <https://xtown.la/>
- Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, Language, and Epistemology: Toward a Language Socialization Paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88, 331 - 350.
- Wei, L., & García, O. (2022) Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. *RELC Journal*, 53(2), 313–324.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford.
- Yurkewecz, Th. (2014) *Observational Tools to Inform Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Learners*. University at Albany.
- Zuengler, J. & Miller, E. R. (2006). Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds? *TESOL Quarterly*, 40(1), 35.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. Φόρμα συγκατάθεσης

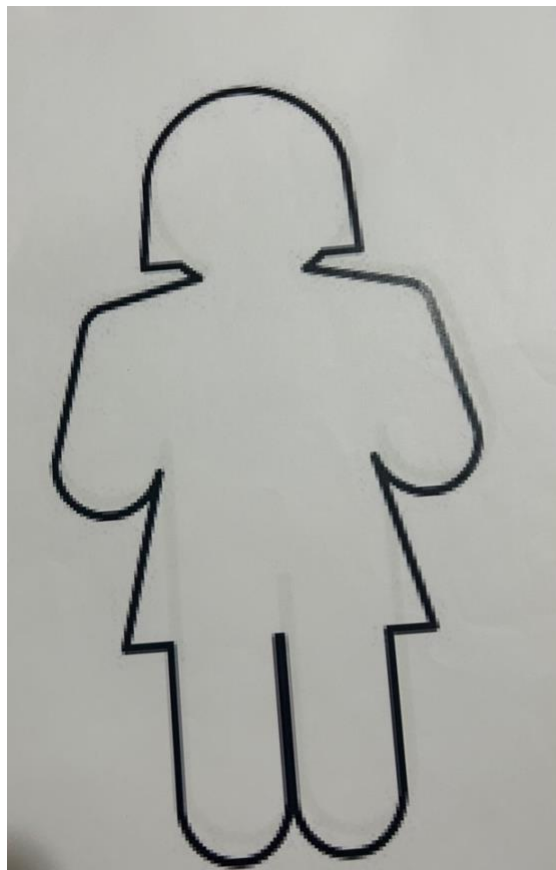
Θ/Η ..... κηδεμόνας του/της μαθητή/της  
..... δηλώνω υπεύθυνα ότι επιτρέπω τη συμμετοχή του/της στην έρευνα που  
εκπονεί η Ρένια Γαγγιέλοβα στο πλαίσιο της πτυχιακής της εργασίας (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,  
Τμήμα Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών, επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ρούλα Κίτσιου)  
θέμα τη διγλωσσία και τον τρόπο που χρησιμοποιούν τα παιδιά τις γλώσσες στο σχολείο. Για  
σκοπό αυτό θα πραγματοποιηθούν επισκέψεις στη σχολική τάξη από τη φοιτήτρια διάρκειας  
δύο εβδομάδων. Η ερευνήτρια θα παρατηρεί, 2-3 ώρες την ημέρα, το πώς χρησιμοποιούν  
παιδιά τις γλώσσες και πώς αυτό σχετίζεται με την κοινωνικοποίησή τους. Θα τηρηθούν οι αρχές  
δεοντολογίας της έρευνας διασφαλίζοντας την ανωνυμία των παιδιών και δεν θα υπάρχει καμία  
παρεμπόδιση της παρακολούθησης του μαθήματος. Έλαβα γνώση επίσης ότι μπορώ  
αποσύρνω ανά πάσα στιγμή τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα χωρίς καμία περαιτέρω  
δέσμευση ή προϋπόθεση.

Όνοματεπώνυμο: .....

Ημερομηνία, Τόπος .....

.....  
Υπογραφή

2. Πορτρέτα που δόθηκαν στα παιδιά





### 3. Κλείδα Παρατήρησης

Αποκωδικοποίηση Στοιχείων

Ημέρα: \_\_\_/\_\_\_/2023

Δύναμη Κοινωνικοποίησης :

1. Γλώσσες που χρησιμοποιούνται από μαθητές:
2. Γλώσσες που χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς:
3. Λέξεις που μπερδεύονται σε άλλες γλώσσες:
4. Αντίδραση εκπαιδευτικών:

Συσχέτιση με εκκλησία:

Πριν		Κατά τη διάρκεια	
Ομιλία	Γλ. Σώματος	Ομιλία	Γλ. Σώματος

Μετά		Στάση εκπαιδευτικών	
Ομιλία	Γλ. Σώματος	Ομιλία	Γλ. Σώματος

Γλωσσική Κοινωνικοποίηση:

Στη τάξη:

Με επίβλεψη	Χωρίς επίβλεψη

--	--

Εκτός τάξης:

Με επίβλεψη	Χωρίς επίβλεψη

**Εκπαιδευτικοί**

Χρήση Γλώσσας:

Τόνος	Λεξιλόγιο	Γλ. σώματος

Επεξήγηση εννοιών:

Επικρότηση	Αποδοκιμασία	Λεξιλόγιο	Γλ. σώματος

Αντιμετώπιση θεμάτων με χροιά:

Πολιτική	Ηθική	Σtereοτυπική

#### 4. Κωδικοποίηση αξόνων

Αποκωδικοποίηση Στοιχείων

Ημέρα: \_\_\_/\_\_\_/2023

Δύναμη Κοινωνικοποίησης : **1**

1. Γλώσσες που χρησιμοποιούνται από μαθητές:

**A**

2. Γλώσσες που χρησιμοποιούνται από εκπαιδευτικούς:

**B**

3. Λέξεις που μπερδεύονται σε άλλες γλώσσες:

**Γ**

4. Αντίδραση εκπαιδευτικών:

**Δ**

Συσχέτιση με εκκλησία:

Πριν <b>2</b>		Κατά τη διάρκεια <b>3</b>	
Ομιλία	Γλ. Σώματος	Ομιλία	Γλ. Σώματος
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>B</b>

Μετά <b>4</b>		Στάση εκπαιδευτικών <b>5</b>	
Ομιλία	Γλ. Σώματος	Ομιλία	Γλ. Σώματος
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>B</b>

## Γλωσσική Κοινωνικοποίηση: 6

Στη τάξη: 1

Με επίβλεψη	Χωρίς επίβλεψη
<b>A</b>	<b>B</b>

Εκτός τάξης: 2

Με επίβλεψη	Χωρίς επίβλεψη
<b>A</b>	<b>B</b>

## Εκπαιδευτικοί 7

Χρήση Γλώσσας: 8

Τόνος	Λεξιλόγιο	Γλ. σώματος
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>Γ</b>

Επεξήγηση εννοιών 8

Επικρότηση	Αποδοκμασία	Λεξιλόγιο	Γλ. σώματος
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>Γ</b>	<b>Δ</b>

Αντιμέτωπιση θεμάτων με χροιά: 9

Πολιτική	Ηθική	Στερεοτυπική
<b>A</b>	<b>B</b>	<b>Γ</b>

10 ΑΛΛΟ

5. Συμπληρωμένα πορτρέτα παιδιών





