



Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ



ΘΕΜΑ:
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΑ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΑ ΠΟΡΤΡΕΤΑ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια Ρουσουλιώτη Θωμάη
Συνεπιβλέπων Καθηγητής Ανδρουλάκης Γεώργιος

Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Περιεχομένων	2
Περίληψη	4
Abstract	5
Εισαγωγή	6
Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητικό πλαίσιο	7
1.1. Η έννοια της πολυγλωσσίας.....	7
1.1.1. Πολυγλωσσία και πρωτοβάθμια εκπαίδευση	9
1.1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου	12
1.1.3. Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα	13
1.2. Πολυγλωσσία και Ελλάδα	15
1.2.1. Πολυγλωσσία και Ευρώπη.....	17
1.2.2. Παγκοσμιοποίηση και υπερποικιλότητα.....	20
1.3. Οι παράγοντες ενίσχυσης της Πολυγλωσσίας	23
1.4. Η πολυγλωσσία στη σχολική τάξη	26
1.4.1. Τα συναισθήματα και η γλώσσα της καρδιάς.....	28
1.4.2. Το αίσθημα του «ανήκειν» και ο πολιτισμός.....	31

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

1.4.3. Πολυγλωσσικές ταυτότητες: Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών/τριών	33
1.5. Γλωσσικό ρεπερτόριο και διαγλωσσικότητα	35
Κεφάλαιο 2ο: Η μεθοδολογία της έρευνας	39
2.1. Εργαλεία συλλογής δεδομένων και προσέγγιση	39
2.2. Στάδια έρευνας και ανάλυση	40
2.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	41
2.4. Προφίλ συμμετεχόντων/ουσών	42
2.5. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων	42
Κεφάλαιο 3ο: Αποτελέσματα της έρευνας	44
3.1. Γενική εικόνα των πολυγλωσσικών πορτρέτων	44
3.2. Περιγραφή των επτά πολυγλωσσικών πορτρέτων	44
3.3. Η κυρίαρχη γλώσσα	52
3.4. Η αγαπημένη γλώσσα / γλώσσα της καρδιάς	53
3.5. Γλώσσες και σχολική/ακαδημαϊκή επιτυχία	54
3.6. Παθητικά γνωστές ή επιθυμητές γλώσσες	55
Κεφάλαιο 4ο: Συζήτηση	56
4.1. Το γλωσσικό ρεπερτόριο ως δυναμικό και πολυτροπικό σύνολο	56
4.2. Διαγλωσσικότητα και ενιαίο σημειωτικό ρεπερτόριο	57
4.3. Γλώσσα, συναίσθημα, ταυτότητα και αίσθημα του «ανήκειν»	58
4.4. Πολυτροπικότητα, κοινωνική σημειωτική και παραγωγή νοήματος	59
4.5. Μεταγλωσσική επίγνωση και εξελισσόμενη πολυγλωσσία	60
4.6. Γλωσσική ορατότητα, σιωπή και κοινωνικές ιεραρχίες	61
4.7. Ο ρόλος του σχολείου και οι παιδαγωγικές προεκτάσεις	62
Συμπεράσματα	64
Βιβλιογραφία	66
Παράρτημα	73

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την πολυγλωσσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση των πολυγλωσσικών πορτρέτων ως ερευνητικού και παιδαγωγικού εργαλείου. Σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου αντιλαμβάνονται, ιεραρχούν και αναπαριστούν τις γλώσσες που γνωρίζουν, χρησιμοποιούν ή επιθυμούν να μάθουν. Η μελέτη βασίστηκε σε ποιοτική προσέγγιση και πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες Δ' και Ε' Δημοτικού στο Ηράκλειο Κρήτης. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν επτά πολυγλωσσικά πορτρέτα, συνοδευόμενα από σύντομες γραπτές επεξηγήσεις των μαθητών/τριών.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν τη γλωσσική σιλουέτα με δημιουργικό και πολυτροπικό τρόπο, χρησιμοποιώντας χρώματα, σημαίες, λέξεις, φράσεις, σύμβολα και σημεία του σώματος. Η κυρίαρχη ή αγαπημένη γλώσσα συνδέθηκε συχνά με την καρδιά, την καταγωγή, την οικογένεια και την πολιτισμική ταυτότητα, ενώ γλώσσες όπως η Αγγλική, η Γαλλική και η Γερμανική συνδέθηκαν με τη σχολική πρόοδο, την επικοινωνία και τις μελλοντικές σπουδές ή επαγγελματικές δυνατότητες. Παράλληλα, γλώσσες που δεν χρησιμοποιούνται ενεργά αποτυπώθηκαν ως επιθυμητές ή μελλοντικές γλωσσικές δυνατότητες.

Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα αναδεικνύουν την πολυγλωσσία ως δυναμικό, συναισθηματικό και ταυτοτικό φαινόμενο. Η ένταξή τους στη σχολική τάξη μπορεί να ενισχύσει τη μεταγλωσσική επίγνωση, την αυτογνωσία και τη συμπερίληψη, καθιστώντας ορατές τις γλώσσες και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών.

Abstract

This study explores multilingualism in elementary education using multilingual portraits as a research and pedagogical tool. The purpose of the study is to examine how elementary school students perceive, prioritize, and represent the languages they know, use, or wish to learn. The study employed a qualitative approach and was conducted with fourth- and fifth-grade students in Heraklion, Crete. The final sample consisted of seven multilingual portraits, accompanied by brief written explanations from the students.

The findings showed that the students utilized the language silhouette in a creative and multimodal way, using colors, flags, words, phrases, symbols, and body parts. The dominant or favorite language was often associated with the heart, heritage, family, and cultural identity, while languages such as English, French, and German were linked to academic progress, communication, and future studies or career opportunities. At the same time, languages that are not actively used were depicted as desired or future language skills.

These multilingual portraits highlight multilingualism as a dynamic, emotional, and identity-forming phenomenon. Their integration into the classroom can enhance metalinguistic awareness, self-awareness, and inclusion by making students' languages and experiences visible.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει την έννοια της πολυγλωσσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω του μεθοδολογικού εργαλείου των πολυγλωσσικών πορτρέτων και την ερμηνεία αυτών τόσο από τους ίδιους τους μαθητές όσο και από εμένα. Αποτελείται από την εισαγωγή, το θεωρητικό μέρος και τη μεθοδολογία της έρευνας με τα αποτελέσματα και την ερμηνεία τους. Τέλος τα συμπεράσματα της έρευνας για περαιτέρω μελέτη.

Μετά την εισαγωγή, ακολουθούν δύο μεγάλα κεφάλαια, το πρώτο που είναι το θεωρητικό και το δεύτερο κεφάλαιο που είναι το μεθοδολογικό και πρακτικό μέρος. Έπονται τα συμπεράσματα και βιβλιογραφικές αναφορές. Με την έρευνα αυτή και τα ευρήματα που προέκυψαν, ενισχύονται οι απόψεις για την πολυγλωσσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τη χρησιμότητα των γλωσσικών πορτρέτων ως μεθοδολογικών εργαλείων για την ανάδειξη όχι μόνον της πολυγλωσσίας στο ελληνικό σχολείο αλλά και του πλεονεκτήματος των πολύγλωσσων μαθητών όσο αφορά στη συναισθηματική, συμβολική και ευέλικτη αναπαράσταση νοημάτων και αξιοποίηση πόρων από το ενιαίο γλωσσικό τους ρεπερτόριο το οποίο όπως φαίνεται από τα ευρήματα της έρευνας αξιοποιείται στο έπακρο δημιουργικά αλλά και πολυτροπικά.

Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η έννοια της πολυγλωσσίας

Οι Butler και Hakuta (2008) ορίζουν ως δίγλωσσο ομιλητή εκείνον που διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες σε δύο γλωσσικά συστήματα, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Αντίστοιχα, ο Baker (2011: 51) ορίζει ως δίγλωσσο το άτομο που χρησιμοποιεί καθημερινά δύο γλώσσες, ανεξαρτήτως του επιπέδου γλωσσικής επάρκειας που διαθέτει σε καθεμία από αυτές. Παράλληλα, επισημαίνει ότι καθεμία από τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες —κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου— μπορεί να είναι ανεπτυγμένη σε διαφορετικό βαθμό. Επομένως, η διγλωσσία δεν συνιστά μια στατική ή απόλυτα συμμετρική ικανότητα, αλλά χαρακτηρίζεται από ποικιλία, διαβάθμιση και δυναμικότητα. Υπό αυτή την έννοια, οι δίγλωσσοι ομιλητές διαθέτουν ένα σύνθετο γλωσσικό ρεπερτόριο, το οποίο δεν μπορεί να αξιολογηθεί αποκλειστικά με βάση μονογλωσσικά πρότυπα.

Για την Τριάρχη-Hermann (2000: 45), δίγλωσσο είναι το άτομο που μπορεί να εκφράζεται προφορικά ή γραπτά, χωρίς μεγάλη δυσκολία, σε δύο γλώσσες. Η ικανότητα αυτή διαμορφώνεται μέσα από την άμεση και συνεχή επαφή του ατόμου με ένα δίγλωσσο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Από τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει ότι η διγλωσσία δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην πλήρη και ισότιμη κατοχή δύο γλωσσών, αλλά αφορά τη λειτουργική χρήση περισσότερων γλωσσικών πόρων σε συγκεκριμένα κοινωνικά και επικοινωνιακά συμφραζόμενα.

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις για την πολυγλωσσία συγκλίνουν στην άποψη ότι πολύγλωσσος είναι ο ομιλητής που επικοινωνεί αξιοποιώντας πολλαπλούς γλωσσικούς πόρους. Στο πλαίσιο αυτό, η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα δεν αντιμετωπίζονται ως δύο ανεξάρτητα και απομονωμένα συστήματα, αλλά ως μέρη ενός ενιαίου γλωσσικού ρεπερτορίου. Επομένως, χρήστης μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να θεωρηθεί κάθε άτομο που κάνει χρήση της γλώσσας αυτής, ακόμη και αν η επάρκειά του είναι

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

περιορισμένη, εφόσον αξιοποιεί τους διαθέσιμους γλωσσικούς του πόρους για την επικοινωνία στην καθημερινή ζωή.

Η παραπάνω αντίληψη συνδέεται και με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Μάθηση, Διδασκαλία και Αξιολόγηση (ΚΕΠΑ) (2001), σύμφωνα με το οποίο ο ομιλητής αναπτύσσει μια ευρύτερη επικοινωνιακή ικανότητα, στην οποία συμβάλλει το σύνολο της γλωσσικής του γνώσης. Η πολυγλωσσική ικανότητα, επομένως, δεν νοείται ως απλή πρόσθεση χωριστών γλωσσών, αλλά ως σύνθετη ικανότητα αξιοποίησης διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών εμπειριών ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες. Στον Συνοδευτικό Τόμο του ΚΕΠΑ (2020), η προσέγγιση αυτή ενισχύεται περαιτέρω, καθώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαμεσολάβηση, στην πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική ικανότητα, καθώς και στις περιγραφικές κλίμακες που αποτυπώνουν πιο σύνθετα και ευέλικτα γλωσσικά προφίλ. Η διαμεσολάβηση, ειδικότερα, αναδεικνύει τον ρόλο του ομιλητή ως κοινωνικού δρώντος υποκειμένου, το οποίο δεν μεταφέρει απλώς πληροφορίες από τη μία γλώσσα στην άλλη, αλλά συμβάλλει ενεργά στη νοηματοδότηση, στη συνεργασία και στη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ ατόμων, γλωσσών και πολιτισμών. Ο Συνοδευτικός Τόμος του 2020 πράγματι εισάγει/ενισχύει νέες κλίμακες για τη διαμεσολάβηση, την ηλεκτρονική επικοινωνία και την πολυγλωσσική/πολυπολιτισμική ικανότητα.

Ωστόσο, η διγλωσσία και η πολυγλωσσία δεν αποτιμώνται πάντοτε θετικά. Σε αρκετές περιπτώσεις αντιμετωπίζονται μέσα από το πρίσμα μονογλωσσικών ιδεολογιών, οι οποίες θεωρούν ότι η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία αποτελεί απλώς το άθροισμα δύο ή περισσότερων χωριστών μονογλωσσιών (Γκαϊταρντζή, 2023· Τσιπλάκου, 2015: 143). Η αντίληψη αυτή οδηγεί συχνά στον διαχωρισμό των γλωσσών και στην υποτίμηση της δυναμικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ τους στο γλωσσικό ρεπερτόριο του ομιλητή.

Την κατάσταση αυτή, κατά την οποία οι γλώσσες αντιμετωπίζονται ως αυστηρά διαχωρισμένα και ανεξάρτητα συστήματα, ο Cummins (2008) την περιγράφει με τον όρο «δύο μοναξιές» (two solitudes). Ειδικότερα, στο σχολικό πλαίσιο, η αντίληψη αυτή αποτυπώνεται σε προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης που λειτουργούν στην πράξη

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

ως προγράμματα παράλληλων μονογλωσσιών, καθώς οι διδασκόμενες γλώσσες διαχωρίζονται αυστηρά μεταξύ τους. Ο Cummins ασκεί κριτική σε αυτή την προσέγγιση, υποστηρίζοντας ότι ο απόλυτος διαχωρισμός των γλωσσών δεν αξιοποιεί τη δυνατότητα διαγλωσσικής μεταφοράς και δεν αναγνωρίζει το ενιαίο γλωσσικό δυναμικό των δίγλωσσων και πολύγλωσσων μαθητών.

1.1.1. Πολυγλωσσία και πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η πολυγλωσσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να προσεγγιστεί τόσο ως θεσμικά καθορισμένη όσο και ως ατομικά επιλεγμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Από τη μία πλευρά, μπορεί να χαρακτηριστεί ως «καθ' επιβολήν» πολυγλωσσία, καθώς οι μαθητές/τριες διδάσκονται υποχρεωτικά, πέρα από την ελληνική γλώσσα, την αγγλική ως πρώτη ξένη γλώσσα από την Α' έως τη ΣΤ' τάξη, καθώς και τη γαλλική ή τη γερμανική ως δεύτερη ξένη γλώσσα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Από την άλλη πλευρά, η πολυγλωσσία μπορεί να λάβει και τη μορφή της «κατ' επιλογήν» γλωσσικής εκμάθησης, καθώς αρκετά παιδιά παρακολουθούν οργανωμένα μαθήματα ξένων γλωσσών σε κέντρα ξένων γλωσσών ή σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια, είτε στις γλώσσες που διδάσκονται στο σχολείο είτε σε άλλες, λιγότερο διαδεδομένες και κοινωνικά λιγότερο «ισχυρές» γλώσσες.

Ωστόσο, η παραπάνω θεσμική αναγνώριση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης δεν συνεπάγεται απαραίτητα και την ουσιαστική αξιοποίηση όλων των γλωσσών που φέρουν οι μαθητές/τριες στο σχολικό περιβάλλον. Τα ήδη δίγλωσσα ή πολύγλωσσα παιδιά, ιδιαίτερα όσα έχουν έστω έναν γονέα με καταγωγή από άλλη χώρα, έρχονται συχνά αντιμέτωπα με το ζήτημα της αναγνώρισης ή μη της γλώσσας τους ως ισότιμου γλωσσικού πόρου. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ές κινούνται μέσα σε ένα σύνθετο δίκτυο γλωσσών και γλωσσικών ποικιλιών, οι οποίες, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, συχνά δεν λαμβάνονται υπόψη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνεπώς, όταν ένας/μία μαθητής/τρια έχει, για παράδειγμα, οικογενειακή ή μεταναστευτική σύνδεση με τη Σερβία ή την Αλβανία, οι γλώσσες αυτές συνήθως δεν μιλούνται μέσα στην τάξη ούτε αξιοποιούνται ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Αντίθετα, αποσιωπώνται ή θεωρούνται, από μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, πιθανό εμπόδιο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Όπως επισημαίνει η Χατζηδάκη (2015: 3), στα περισσότερα κράτη διδάσκονται κυρίως οι κυρίαρχες γλώσσες, δηλαδή η επίσημη γλώσσα του κράτους και ορισμένες ξένες γλώσσες υψηλού κύρους, ενώ ο γλωσσικός πλούτος που φέρουν οι μεταναστευτικές κοινότητες συχνά παραμένει αθέατος.

Στην περίπτωση αυτή, η διγλωσσία δεν εκλαμβάνεται ως πλεονέκτημα, ιδιαίτερα όταν αφορά «μεταναστευτικές» ή κοινωνικά «ασθενείς» γλώσσες. Αντίθετα, συχνά αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο για τη σχολική εξέλιξη των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες καλούνται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας τάξης που προχωρά με βάση το κυρίαρχο γλωσσικό πρότυπο, χωρίς πάντοτε να λαμβάνει υπόψη τις διαφοροποιημένες γλωσσικές τους αφετηρίες.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Σκούρτου et al. (2016) αναφέρονται στις πολλαπλές απαιτήσεις που δέχονται οι πολύγλωσσοι/ες μαθητές/τριες από τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις συμμαθητές/τριες και την οικογένειά τους, οι οποίες συχνά τους/τις ωθούν να αποστασιοποιηθούν από στοιχεία του παρελθόντος και της γλωσσικής τους ταυτότητας, προκειμένου να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον και στις απαιτήσεις του. Ανάμεσα στα στοιχεία που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν, σύμφωνα με τον Cummins (2005: 43), βρίσκεται συχνά και η πρώτη τους γλώσσα. Η απώλεια ή η περιθωριοποίηση της πρώτης γλώσσας δεν αποτελεί απλώς γλωσσικό ζήτημα, αλλά συνδέεται άμεσα με την ταυτότητα, τη σχολική αυτοεικόνα και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι πρότυπες ή επίσημες γλωσσικές ποικιλίες συχνά παραγκωνίζουν ή ακόμη και εξαλείφουν τις μη πρότυπες γλωσσικές ποικιλίες. Ο διαχωρισμός αυτός δεν είναι ουδέτερος, αλλά συνδέεται με το κοινωνικό κύρος που αποδίδεται σε ορισμένες γλώσσες ή ποικιλίες, καθώς και με αξιολογήσεις που βασίζονται σε κοινωνικές προκαταλήψεις. Όπως επισημαίνει η Φραγκουδάκη (1987: 19), οι αξιολογήσεις που στηρίζονται σε προκαταλήψεις δεν αφορούν μόνο τη γλώσσα, αλλά επεκτείνονται στο σύνολο της κουλτούρας, στις συμπεριφορές, στην αισθητική και γενικότερα στον

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

τρόπο ζωής των ομάδων που μιλούν μια μειονοτική γλώσσα, μια διαφορετική γλώσσα ή μια διάλεκτο.

Αντίστοιχα, η Χατζηδάκη (2020: 66) αναφέρει ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν γλώσσες χωρίς κοινωνικό κύρος στη χώρα διαμονής τους ενδέχεται να εσωτερικεύσουν τις μειωτικές ιδεολογίες που κυριαρχούν στην πλειονοτική ομάδα σχετικά με τη γλώσσα και την κουλτούρα τους. Σε αυτό το πλαίσιο, σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, αναπτύσσονται συχνά αντιπαράθεσεις γύρω από τον σεβασμό της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας, από τη μία πλευρά, και την αντίληψη περί «καθαρότητας» της γλώσσας, από την άλλη.

Με βάση την ηλικία και τον χρόνο κατάκτησης της γλώσσας, στο δημοτικό σχολείο μπορεί να γίνει λόγος κυρίως για «πρώιμη διγλωσσία», καθώς οι μαθητές/τριες βρίσκονται συνήθως σε ηλικίες από έξι έως δώδεκα ετών. Αντίθετα, η «όψιμη διγλωσσία» αφορά κυρίως περιπτώσεις κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας κατά την εφηβεία ή την ενήλικη ζωή. Με κριτήριο τη σειρά κατάκτησης των γλωσσών, διακρίνεται η «ταυτόχρονη διγλωσσία», όταν δύο γλώσσες κατακτώνται παράλληλα κατά την ίδια χρονική περίοδο, από την «επάλληλη» ή «διαδοχική διγλωσσία», όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μετά την ολοκλήρωση ή τη βασική σταθεροποίηση της πρώτης ή μητρικής γλώσσας.

Επιπλέον, με κριτήριο τον βαθμό ανάπτυξης και τη σχετική ισχύ κάθε γλώσσας, στους/στις μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου παρατηρείται συχνότερα η «ανισοβαρής» ή «κυρίαρχη διγλωσσία», κατά την οποία η μία γλώσσα είναι περισσότερο ανεπτυγμένη ή λειτουργικά ισχυρότερη από την άλλη. Αντίθετα, η «ισορροπημένη» ή «αμφιδύναμη διγλωσσία», όπου οι δύο γλώσσες είναι ανεπτυγμένες σε παρόμοιο βαθμό, φαίνεται να αποτελεί λιγότερο συχνή περίπτωση.

Τέλος, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, κυρίως στην Α' και Β' τάξη, η επαφή με τη διγλωσσία/πολυγλωσσία έχει συχνά περισσότερο φυσικό χαρακτήρα, καθώς συνδέεται με τις καθημερινές γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών. Αντίθετα, στις μεγαλύτερες τάξεις η πολυγλωσσία αποκτά περισσότερο κατευθυνόμενο χαρακτήρα, καθώς συνδέεται με τη συστηματική διδασκαλία ξένων γλωσσών στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, στο ελληνικό δημόσιο

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

δημοτικό σχολείο δεν φαίνεται να αξιοποιείται συστηματικά η «εξαρτημένη διγλωσσία», δηλαδή η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας με τη διαμεσολάβηση της πρώτης ή κύριας γλώσσας, ούτε η εκμάθηση μιας επιπλέον γλώσσας με τη βοήθεια της πρώτης ξένης γλώσσας, τουλάχιστον όχι με θεσμοθετημένο και οργανωμένο τρόπο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

1.1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου

Σύμφωνα με τους Σκούρτου et al. (2016), βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εκπλήρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του σχολείου είναι η αποδοχή της ατομικότητας κάθε μαθητή/τριας. Η έμφαση, επομένως, δεν θα πρέπει να δίνεται στην ανάδειξη των διαφορών ή των ομοιοτήτων μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος στο οποίο κάθε παιδί αναγνωρίζεται ως φορέας ιδιαίτερων εμπειριών, γλωσσικών πόρων και πολιτισμικών αναφορών.

Αντίστοιχα, οι Σκούρτου et al. (2016) υποστηρίζουν ότι, για να επιτευχθεί ουσιαστικά ο ρόλος του σχολείου, είναι αναγκαίο να εξασφαλιστεί η συνέχεια ανάμεσα στις γλώσσες και στα διαφορετικά είδη γνώσης που φέρουν οι μαθητές/τριες. Η θέση αυτή βασίζεται στην αντίληψη ότι μεγαλύτερη σημασία δεν έχει η γλώσσα ή οι γλώσσες αυτές καθαυτές, αλλά η δυνατότητα των μαθητών/τριών να επιβιώσουν, να συμμετάσχουν ενεργά και να προοδεύσουν μέσα σε ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα.

Συνεπώς, ο/η εκπαιδευτικός ενδέχεται να μη γνωρίζει μια συγκεκριμένη γλώσσα που χρησιμοποιεί ένας/μία μαθητής/τρια. Ωστόσο, δεν μπορεί να αγνοήσει το γεγονός ότι η γλώσσα αυτή αποτελεί μέρος του γλωσσικού του/της ρεπερτορίου και αξιοποιείται στην προσπάθειά του/της να μάθει, να κατανοήσει και να επικοινωνήσει. Με άλλα λόγια, η άγνοια μιας γλώσσας από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού δεν συνεπάγεται και την παιδαγωγική της αποσιώπηση.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, επομένως, δεν είναι να αφομοιώσει τους/τις πολύγλωσσους/ες μαθητές/τριες στο κυρίαρχο γλωσσικό πρότυπο, αλλά να τους/τις συμπεριλάβει ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι οφείλει να

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές και γνωστικές τους εμπειρίες, αντί να τις παραγκωνίζει. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος ένταξης, ενδυνάμωσης και ισότιμης συμμετοχής, όπου η πολυγλωσσία δεν αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο, αλλά ως παιδαγωγικός και μαθησιακός πόρος.

1.1.3. Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα

Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα αποτελούν ένα καινοτόμο μεθοδολογικό και ερευνητικό εργαλείο στον χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας, καθώς επιτρέπουν τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας των γλωσσικών ρεπερτορίων, των ταυτοτήτων και των γλωσσικών ιδεολογιών, κυρίως σε πολύγλωσσα άτομα. Μέσα από την οπτική αναπαράσταση των γλωσσών, οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να αποτυπώσουν όχι μόνο ποιες γλώσσες γνωρίζουν ή χρησιμοποιούν, αλλά και πώς τις βιώνουν, πού τις τοποθετούν συμβολικά και συναισθηματικά και με ποιες πλευρές της ταυτότητάς τους τις συνδέουν.

Τα γλωσσικά πορτρέτα αναδεικνύονται, επομένως, σε ένα πολυτροπικό εργαλείο ανίχνευσης της ατομικής ταυτότητας, των γλωσσικών ρεπερτορίων και των γλωσσικών ιδεολογιών των υποκειμένων (Busch, 2012, 2018· Kusters & De Meulder, 2019· Soares et al., 2020· Müller, 2022· Mu et al., 2023). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα πολυγλωσσικά πορτρέτα εφαρμόζονται κυρίως σε μαθητές/τριες σχολικής ηλικίας, καθώς μπορούν να λειτουργήσουν ως δημιουργικός και παιδαγωγικά πρόσφορος τρόπος έκφρασης της γλωσσικής εμπειρίας των παιδιών, χωρίς να περιορίζονται αποκλειστικά στον γραπτό ή προφορικό λόγο.

Κατά την Busch (2018), οι οπτικές αναπαραστάσεις, σε συνδυασμό με τις λεκτικές εξηγήσεις των δημιουργών των γλωσσικών πορτρέτων, παρέχουν ουσιώδεις πληροφορίες για το πώς οι ίδιοι/ες οι ομιλητές/τριες βιώνουν, ερμηνεύουν και νοηματοδοτούν τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια. Με τον τρόπο αυτό, τα γλωσσικά πορτρέτα δεν αποτελούν απλώς εικαστικές απεικονίσεις, αλλά εργαλεία έρευνας της

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

πολυτροπικότητας, καθώς συνδυάζουν εικόνα, λόγο, χρώμα, χωρική τοποθέτηση και προσωπική αφήγηση.

Οι Soares et al. (2020), αξιοποιώντας τη γραμματική του οπτικού σχεδιασμού των Kress και Van Leeuwen (2002), υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες επιλέγουν συγκεκριμένες οπτικές στρατηγικές, οι οποίες σχετίζονται με τις ιδεολογίες, τις εμπειρίες και τα μηνύματα που επιθυμούν να επικοινωνήσουν μέσα από τα γλωσσικά τους πορτρέτα. Η θέση των γλωσσών στο σώμα, η επιλογή των χρωμάτων, το μέγεθος, η ένταση ή ακόμη και η απουσία συγκεκριμένων γλωσσών μπορούν να αποκαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με κάθε γλώσσα.

Στο άρθρο τους, οι Soares et al. (2020) επισημαίνουν ότι η τοποθέτηση των γλωσσών σε συγκεκριμένα σημεία του σώματος και, κυρίως, η επιλογή των χρωμάτων συνδέονται με τη συναισθηματική κατάσταση και τις προσωπικές εμπειρίες των πολύγλωσσων μαθητών/τριών. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να συσχετιστεί και με παλαιότερες προσεγγίσεις που αναδεικνύουν τον συμβολικό και συναισθηματικό ρόλο του χρώματος στις παιδικές αναπαραστάσεις (Boyatzis & Varghese, 1994). Αντίστοιχα, η παρουσία συγκεκριμένων σημείων ή συμβόλων είναι εμφανής και στα πορτρέτα της παρούσας έρευνας, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές/τριες δεν επιλέγουν τυχαία τα οπτικά στοιχεία που χρησιμοποιούν.

Παράλληλα, η βιβλιογραφία δείχνει ότι ενδιαφέρον δεν παρουσιάζει μόνο η παρουσία, αλλά και η απουσία ορισμένων στοιχείων από τα γλωσσικά πορτρέτα. Οι «εσκεμμένες παραλείψεις», όπως τις χαρακτηρίζει η Müller (2020), συνδέονται με την έννοια της οπτικής σιωπής, καθώς οι μαθητές/τριες μπορεί να επιλέγουν συνειδητά να μην αποτυπώσουν μια γλώσσα, μια εμπειρία ή ένα στοιχείο της ταυτότητάς τους. Η απουσία αυτή δεν πρέπει να θεωρείται κενό, αλλά πιθανό σημείο νοήματος, το οποίο μπορεί να αποκαλύπτει σχέσεις απόστασης, αμηχανίας, απόκρυψης, κοινωνικής υποτίμησης ή προσωπικής αποσύνδεσης από μια γλώσσα.

Μέσα από τα γλωσσικά πορτρέτα, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν δημιουργικά και να αναδείξουν την πολυγλωσσία τους με τρόπο θετικό και ενδυναμωτικό. Η διαδικασία αυτή μπορεί να συμβάλει στην απενοχοποίηση της πολυγλωσσίας, η οποία συχνά στιγματίζεται μέσα από την παραδοσιακή

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

μονογλωσσική κυριαρχία (Prasad, 2014). Επομένως, τα πολυγλωσσικά πορτρέτα δεν λειτουργούν μόνο ως ερευνητικό εργαλείο, αλλά και ως παιδαγωγική πρακτική που καθιστά ορατά τα γλωσσικά ρεπερτόρια των μαθητών/τριών και ενισχύει τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, τα πολυγλωσσικά πορτρέτα αντικατοπτρίζουν την προθυμία και τη δεκτικότητα των μαθητών/τριών να εκφράσουν πολυτροπικά τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια. Παράλληλα, επιτρέπουν στον/στην εκπαιδευτικό και στον/στην ερευνητή/τρια να προσεγγίσουν βαθύτερα τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις γλώσσες τους, τις ιεραρχούν, τις συνδέουν με συναισθήματα και τις εντάσσουν στην προσωπική και σχολική τους ταυτότητα.

1.2. Πολυγλωσσία και Ελλάδα

Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020: 185), στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να διακριθούν δύο κύριες κατηγορίες μαθητών/τριών που είναι δυνάμει δίγλωσσοι/ες. Η πρώτη κατηγορία αφορά παιδιά με μακρά παραμονή στην Ελλάδα και ελληνική υπηκοότητα, όπως είναι οι Έλληνες Ρομά και οι μαθητές/τριες που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τα παιδιά οικονομικών μεταναστών, καθώς και παλιννοστούντων, δηλαδή οικογενειών που εγκαταστάθηκαν ή επέστρεψαν στην Ελλάδα αναζητώντας καλύτερες συνθήκες ζωής. Οι δύο αυτές ομάδες αντιμετωπίστηκαν θεσμικά συχνά ως ενιαία κατηγορία, υπό τον όρο «αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές» (Χατζηδάκη, 2020: 186).

Όπως υποστηρίζει η Σκούρτου (2015), οι αποκαλούμενοι «Τσιγγάνοι» ή «Ρομά» αποτελούν μια ομάδα με έντονη εσωτερική διαφοροποίηση, αλλά και με σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα. Τα μέλη της ομάδας αυτής είναι συχνά δίγλωσσα, καθώς χρησιμοποιούν τόσο την ελληνική όσο και τη ρομανί, μια γλώσσα που έχει δεχθεί επιδράσεις και δάνεια από διάφορες γλώσσες, μεταξύ των οποίων η ελληνική, η περσική και η αρμενική. Οι Ρομά κατοικούν στον ελλαδικό χώρο εδώ και πολλούς αιώνες, με απώτερη καταγωγή από την Ινδία.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Αντίστοιχα, οι μουσουλμανικοί πληθυσμοί της Θράκης ζουν στην περιοχή εδώ και αιώνες, καθώς εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή των χριστιανικών και μουσουλμανικών πληθυσμών που προέβλεπε η Συνθήκη της Λοζάνης του 1923, όπως συνέβη και με τους Ρωμιούς της Κωνσταντινούπολης (Ρομποπούλου, 2019· Σελλά-Μάζη, 2016). Η σχέση των Ρομά με την εκπαίδευση αποτελεί, σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020: 187), ένα ιδιαίτερα σύνθετο φαινόμενο. Αυτό οφείλεται, αφενός, στο γεγονός ότι πρόκειται για μια κοινότητα που στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στον προφορικό λόγο και δεν υιοθετεί πάντοτε τις κυρίαρχες σχολικές πρακτικές γραμματισμού και, αφετέρου, στο ότι αποτελεί μια ομάδα που βιώνει έντονη κοινωνική περιθωριοποίηση (Κάτσικας & Πολίτου, 2005· Τρουμπέτα, 2008).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, οι μαθητές/τριες Ρομά εμφανίζουν συχνά υψηλά ποσοστά ελλειπών, διακεκομμένης ή ασταθούς φοίτησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Σελλά - Μάζη, 2016· Σκούρτου, 2015). Η εκπαιδευτική τους πορεία, επομένως, δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά με γλωσσικούς όρους, αλλά χρειάζεται να εξεταστεί σε συνάρτηση με κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς και θεσμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση τους με το σχολείο.

Όσον αφορά τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, αυτή περιλαμβάνει τουρκόφωνους πληθυσμούς, Πομάκους και Ρομά μουσουλμανικού θρησκευάτος. Οι πληθυσμοί αυτοί κατοικούν κυρίως στους τρεις νομούς της Θράκης, με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση να εντοπίζεται στον νομό Ροδόπης και τη μικρότερη στον νομό Έβρου. Σύμφωνα με εκτιμήσεις που παραθέτουν η Ασκούνη (2006) και η Σελλά-Μάζη (2016), ο αριθμός τους κυμαίνεται από 90.000 έως 120.000 άτομα, ανάλογα με την πηγή.

Μια ακόμη ιδιαίτερη ομάδα μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών, τα οποία ήρθαν στην Ελλάδα κυρίως μετά την ένταση των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών του 2015. Η παρουσία τους έγινε ιδιαίτερα αισθητή από το καλοκαίρι του 2015 και έπειτα, ενώ μετά το κλείσιμο της βαλκανικής οδού, τον Μάρτιο του 2016, μεγάλος αριθμός προσφύγων και οικονομικών μεταναστών παρέμεινε εγκλωβισμένος στην Ελλάδα, παρότι αρχικός στόχος πολλών ήταν η μετακίνηση προς άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Σύμφωνα με στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Μέσων και Ενημέρωσης, όπως αναφέρονται στον

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Σιμόπουλο (σε Κούρτη - Καζούλλη et al., 2019), περίπου 62.000 πρόσφυγες και οικονομικοί μετανάστες παρέμειναν τότε στην ελληνική επικράτεια.

Πάνω από το ένα τρίτο του πληθυσμού αυτού προερχόταν κυρίως από τη Συρία, ενώ σημαντική ήταν και η παρουσία ατόμων από το Αφγανιστάν, το Ιράκ, το Ιράν, το Πακιστάν, καθώς και από άλλες χώρες της Αφρικής και της Ασίας σε μικρότερα ποσοστά (Χατζηδάκη, 2020: 210). Οι μαθητές/τριες που προέρχονται από αυτές τις ομάδες μπορούν να χαρακτηριστούν ως εν δυνάμει δίγλωσσοι/ες ή πολύγλωσσοι/ες, καθώς φέρουν ήδη γλωσσικές εμπειρίες από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον και, ταυτόχρονα, καλούνται να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Ωστόσο, η γλώσσα προέλευσης των παιδιών αυτών συχνά δεν αξιοποιείται συστηματικά στο σχολικό περιβάλλον. Σε αρκετές περιπτώσεις αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο για την εκμάθηση της ελληνικής και παραγκωνίζεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Η στάση αυτή συνδέεται με ευρύτερες μονογλωσσικές αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες η επιτυχής σχολική ένταξη ταυτίζεται κυρίως με την ταχεία και αποκλειστική κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας.

Παράλληλα, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που επιχειρούν να αξιοποιήσουν δημιουργικά τις γλώσσες και τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρνουν οι μαθητές/τριες από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Η αξιοποίηση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί, για παράδειγμα, μέσα από ομαδικά σχέδια εργασίας, δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα ή projects που ενσωματώνουν γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία των χωρών προέλευσης των παιδιών. Τέτοιες πρακτικές μπορούν να συμβάλουν όχι μόνο στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της συμμετοχής των μαθητών/τριών, αλλά και στην αποτελεσματικότερη κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, καθώς η νέα γνώση συνδέεται με τις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες τους.

1.2.1. Πολυγλωσσία και Ευρώπη

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, στη σημερινή της μορφή, αποτελεί έναν πολιτικό, οικονομικό και θεσμικό χώρο που χαρακτηρίζεται από έντονη γλωσσική, πολιτισμική

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

και κοινωνική ποικιλομορφία. Η πορεία της ευρωπαϊκής ενοποίησης ξεκίνησε με έξι ιδρυτικά κράτη-μέλη το 1957 και ακολούθησαν διαδοχικές διευρύνσεις: σε εννέα κράτη το 1973, σε δέκα το 1981, σε δώδεκα το 1986 και σε δεκαπέντε το 1995. Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, η οποία υπογράφηκε στις 7 Φεβρουαρίου 1992 και τέθηκε σε ισχύ το 1993, η προηγούμενη Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα μετεξελίχθηκε σε Ευρωπαϊκή Ένωση. Σήμερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση αριθμεί 27 κράτη-μέλη, γεγονός που καθιστά ακόμη πιο σύνθετο το ζήτημα της γλωσσικής πολιτικής και της διαχείρισης της πολυγλωσσίας.

Η πολυγλωσσία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τόσο σε θεσμικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Σε θεσμικό επίπεδο, η Ε.Ε. αναγνωρίζει σήμερα 24 επίσημες γλώσσες, γεγονός που αντανακλά την προσπάθειά της να διασφαλίσει την ισοτιμία των κρατών-μελών και την πρόσβαση των πολιτών στις ευρωπαϊκές διαδικασίες στη γλώσσα τους. Παράλληλα, η αναγνώριση των επίσημων γλωσσών δεν καλύπτει το σύνολο της γλωσσικής ποικιλίας που υπάρχει στην Ευρώπη, καθώς πολλές περιφερειακές, μειονοτικές και μεταναστευτικές γλώσσες παραμένουν εκτός του επίσημου θεσμικού πλαισίου της Ένωσης.

Σύμφωνα με τον Tabouret-Keller (2017), οι επίσημες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε παλαιότερη φάση της ευρωπαϊκής ενοποίησης ήταν έντεκα: η δανική, η ολλανδική, η αγγλική, η φινλανδική, η γαλλική, η γερμανική, η ελληνική, η ιταλική, η πορτογαλική, η ισπανική και η σουηδική. Η αναφορά αυτή είναι χρήσιμη για την ιστορική κατανόηση της γλωσσικής πολιτικής της Ε.Ε., ωστόσο χρειάζεται να επισημανθεί ότι ο αριθμός των επίσημων γλωσσών έχει αυξηθεί σημαντικά μετά τις μεταγενέστερες διευρύνσεις. Παράλληλα, ο Siguan (1996) επισημαίνει ότι, αν ληφθούν υπόψη και οι γλώσσες που απολαμβάνουν περιορισμένο επίσημο κύρος ή θεσμική προστασία, ο αριθμός των γλωσσών στην Ευρώπη αυξάνεται σημαντικά, φτάνοντας ενδεχομένως τις πενήντα.

Η γλωσσική πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών δεν είναι ενιαία, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με την ιστορική, πολιτική και κοινωνική συγκρότηση κάθε κράτους. Στη βιβλιογραφία διακρίνονται πέντε βασικές περιπτώσεις. Η πρώτη αφορά τη μονογλωσσία, η οποία χαρακτηρίζει κράτη που αναγνωρίζουν θεσμικά μία κυρίαρχη

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

γλώσσα, όπως η Πορτογαλία και η Γαλλία. Ωστόσο, ακόμη και σε τέτοιες περιπτώσεις, η κοινωνική πραγματικότητα είναι συχνά πιο σύνθετη. Για παράδειγμα, η Γαλλία, παρότι διατηρεί ισχυρή μονογλωσσική παράδοση, περιλαμβάνει τοπικές και μειονοτικές γλώσσες στα ευρωπαϊκά και υπερπόντια εδάφη της. Ο νόμος Deixonne του 1951 αποτέλεσε μία από τις πρώτες θεσμικές αναγνωρίσεις ορισμένων τοπικών γλωσσών στη γαλλική εκπαίδευση, ενώ ο Cerquiglini (1999) αναφέρεται σε πολύ μεγαλύτερο αριθμό γλωσσών, εάν συμπεριληφθούν και οι υπερπόντιες περιοχές της Γαλλικής Δημοκρατίας.

Η δεύτερη περίπτωση αφορά κράτη που προστατεύουν ή ανέχονται μειονοτικές γλώσσες, χωρίς απαραίτητα να τις καθιστούν πλήρως ισότιμες με την κυρίαρχη γλώσσα. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν το Ηνωμένο Βασίλειο ως προς την ουαλική γλώσσα και η Ολλανδία ως προς τη φριζική. Η τρίτη περίπτωση είναι εκείνη της γλωσσικής αυτονομίας, όπου συγκεκριμένες περιφέρειες έχουν το δικαίωμα να διαμορφώνουν και να εφαρμόζουν τη δική τους γλωσσική πολιτική. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται, για παράδειγμα, η Ισπανία, με την καταλανική και τη βασκική, καθώς και η Ιταλία, με περιοχές όπως η Κοιλάδα της Αόστης και το Άλτο Άντιτζε.

Η τέταρτη περίπτωση είναι η γλωσσική ομοσπονδία, όπου κάθε ομοσπονδιακή οντότητα διαθέτει τη δική της γλώσσα και τη δική της γλωσσική πολιτική. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το Βέλγιο και η Ελβετία. Τέλος, η πέμπτη περίπτωση αφορά τη θεσμική πολυγλωσσία, δηλαδή την επίσημη και οργανωμένη συνύπαρξη περισσότερων γλωσσών σε κρατικό επίπεδο. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται το Λουξεμβούργο, ενώ σε ορισμένο βαθμό μπορούν να ενταχθούν και η Ιρλανδία και η Φινλανδία (Tabouret-Keller, 2017).

Η περίπτωση της Γαλλίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς αναδεικνύει την ένταση ανάμεσα στη θεσμική μονογλωσσία και την κοινωνική πολυγλωσσία. Σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτει ο Tabouret-Keller (2017), το 1999 καταγράφηκε μεγάλος αριθμός ονομασιών γλωσσών, ενώ περίπου 400 γλώσσες ταυτοποιήθηκαν, παρά την αυξανόμενη αναλογία μονόγλωσσων γαλλόφωνων ομιλητών. Η πολυγλωσσία στη Γαλλία συνδέεται αφενός με τις μεταναστευτικές

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

γλώσσες και αφετέρου με τις τοπικές διαλέκτους και περιφερειακές γλώσσες που είναι διασκορπισμένες στην επικράτεια.

Επομένως, η πολυγλωσσία στην Ευρώπη δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στις επίσημες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αντίθετα, αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο που περιλαμβάνει κρατικές, περιφερειακές, μειονοτικές, μεταναστευτικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις. Η ευρωπαϊκή εμπειρία δείχνει ότι η πολυγλωσσία άλλοτε αναγνωρίζεται θεσμικά και ενισχύεται μέσα από πολιτικές προστασίας, ενώ άλλοτε παραμένει αόρατη ή υποβαθμισμένη, ιδίως όταν αφορά γλώσσες μειονοτικών ή μεταναστευτικών κοινοτήτων. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία μια εκπαιδευτική προσέγγιση που δεν αντιμετωπίζει τη γλωσσική ποικιλία ως πρόβλημα, αλλά ως κοινωνικό, πολιτισμικό και παιδαγωγικό πόρο.

1.2.2. Παγκοσμιοποίηση και υπερποικιλότητα

Οι μεταναστευτικές μετακινήσεις, η ύπαρξη τοπικών και μειονοτικών κοινοτήτων, καθώς και οι αυξανόμενες ανάγκες εκπαίδευσης και επικοινωνίας διαμορφώνουν ένα ευρύ κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται πολυγλωσσικές καταστάσεις. Στο πλαίσιο αυτό, οι γλώσσες έρχονται σε επαφή, αλληλεπιδρούν, μεταβάλλονται, διατηρούνται ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, υποχωρούν και παύουν να χρησιμοποιούνται ενεργά από τις κοινότητες των ομιλητών τους (Weinreich, 1953).

Στη γλωσσολογία συναντάται συχνά η παρομοίωση της γλώσσας με έναν ζωντανό οργανισμό, ο οποίος γεννιέται, εξελίσσεται και πεθαίνει. Ωστόσο, η διατύπωση αυτή χρειάζεται να κατανοηθεί μεταφορικά, καθώς η γλώσσα δεν υπάρχει ανεξάρτητα από τους ομιλητές της. Αντίθετα, αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης δραστηριότητας και συνδέεται με τις κοινωνικές σχέσεις, τις ταυτότητες, τις ανάγκες και τις επιλογές των ανθρώπων. Επομένως, όταν γίνεται λόγος για γλωσσική επαφή, δεν εννοείται απλώς η επαφή αφηρημένων γλωσσικών συστημάτων, αλλά κυρίως η επαφή ανθρώπων και κοινοτήτων που χρησιμοποιούν διαφορετικές γλώσσες.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Η ανάπτυξη της πολυγλωσσίας μπορεί να συνδέεται με ποικίλους κοινωνικούς, ιστορικούς και γεωγραφικούς παράγοντες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η πολυγλωσσία έχει εδαφικό χαρακτήρα, όπως συμβαίνει σε χώρες όπου διαφορετικές γλώσσες συνδέονται με συγκεκριμένες περιοχές ή κοινότητες. Παραδείγματα τέτοιων περιπτώσεων αποτελούν ο Καναδάς, το Βέλγιο, η Ινδία, η Ισπανία και η Ελβετία, όπου εφαρμόζονται, με διαφορετικούς τρόπους, αρχές εδαφικής διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας.

Ένας ακόμη παράγοντας που συνδέεται με την πολυγλωσσία είναι η διγλωσσία ως κοινωνιογλωσσική κατάσταση, κατά την οποία δύο ή περισσότερες γλώσσες ή γλωσσικές ποικιλίες χρησιμοποιούνται για διαφορετικές λειτουργίες και σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνικής ζωής. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η μία γλώσσα ή ποικιλία συχνά διαθέτει υψηλότερο κοινωνικό κύρος από την άλλη και χρησιμοποιείται σε επίσημα, θεσμικά ή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενώ η άλλη συνδέεται περισσότερο με την καθημερινή επικοινωνία, την οικογένεια ή την τοπική κοινότητα. Ωστόσο, η διγλωσσία δεν αποτελεί στατική κατάσταση γλωσσικής χρήσης, καθώς οι σχέσεις ανάμεσα στις γλώσσες μπορούν να μεταβληθούν με την πάροδο του χρόνου, υπό την επίδραση κοινωνικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών παραγόντων (Ferguson, 1959· Hudson, 1992).

Με την πάροδο του χρόνου, οι σχέσεις ανάμεσα στις γλώσσες είναι δυνατόν να αναδιαμορφωθούν, ενώ οι διαγλωσσικές σχέσεις μπορεί να γίνουν ιδιαίτερα σύνθετες. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν κοινωνίες στις οποίες μία γλώσσα υψηλότερου κύρους συνυπάρχει με μία ή περισσότερες τοπικές ή εθνικές γλώσσες. Στην Παραγουάη, για παράδειγμα, η ισπανική συνυπάρχει με τη γκουαρανί, στην Τανζανία η αγγλική με τη σουαχίλι, ενώ στην Ινδία η χίντι συνυπάρχει με μεγάλο αριθμό άλλων γλωσσών και γλωσσικών ποικιλιών. Οι περιπτώσεις αυτές δείχνουν ότι η πολυγλωσσία δεν οργανώνεται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο, αλλά εξαρτάται από ιστορικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες.

Σε αρκετές χώρες της Αφρικής, της Ασίας και της Λατινικής Αμερικής παρατηρείται διευρυμένη πολυγλωσσία, καθώς πολλά είδη γηγενών ή εθνοτικών γλωσσών συνυπάρχουν με μία ή περισσότερες γλώσσες ευρύτερης επικοινωνίας. Στα

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

περιβάλλοντα αυτά, η πολυγλωσσία αποτελεί συχνά καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα και όχι εξαίρεση. Η συντριπτική πλειονότητα των ομιλητών είναι πολύγλωσση, καθώς καλείται να χρησιμοποιεί διαφορετικές γλώσσες ή ποικιλίες ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο, τον συνομιλητή, τον θεσμό ή την κοινωνική περίσταση.

Η παγκοσμιοποίηση και οι σύγχρονες μετακινήσεις πληθυσμών έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση ακόμη πιο σύνθετων γλωσσικών και κοινωνικών περιβαλλόντων. Η έννοια της υπερποικιλότητας αναφέρεται ακριβώς σε αυτή τη νέα συνθήκη, κατά την οποία οι κοινωνίες δεν χαρακτηρίζονται μόνο από την παρουσία διαφορετικών εθνοτικών ή γλωσσικών ομάδων, αλλά και από τη συνύπαρξη πολλαπλών παραγόντων διαφοροποίησης, όπως η χώρα προέλευσης, η γλώσσα, η κοινωνική τάξη, το καθεστώς μετανάστευσης, η θρησκεία, η ηλικία, το φύλο και οι εκπαιδευτικές εμπειρίες. Επομένως, η υπερποικιλότητα δεν αφορά απλώς την ύπαρξη πολλών γλωσσών, αλλά τη σύνθετη αλληλεπίδραση γλωσσικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων.

Η πολυγλωσσία και η υπερποικιλότητα μπορούν να εξεταστούν και σε ατομικό επίπεδο. Ορισμένα άτομα γεννιούνται σε πολύγλωσσες οικογένειες και εκτίθενται σε περισσότερες από μία γλώσσες ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Άλλα άτομα μαθαίνουν και αποκτούν επιπλέον γλώσσες σε μεταγενέστερα στάδια, είτε μέσα από την εκπαίδευση είτε εξαιτίας σημαντικών αλλαγών στη ζωή τους, όπως η μετανάστευση, η μετακίνηση, η εργασία ή η ένταξη σε νέα κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας σχετίζονται τόσο με τις βιολογικές και γνωστικές ικανότητες του ατόμου όσο και με τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες αυτό ζει και μαθαίνει.

Τέλος, σημαντικό ρόλο παίζει και ο βαθμός γλωσσικής επάρκειας στις γλώσσες που χρησιμοποιεί το άτομο. Η υψηλή επάρκεια σε δύο γλώσσες μπορεί να διευκολύνει την άμεση μετάβαση από την έννοια στη γλώσσα-στόχο. Αντίθετα, όταν η δεύτερη γλώσσα είναι ασθενέστερη από την πρώτη, οι ομιλητές τείνουν συχνά να αξιοποιούν την πρώτη γλώσσα ως διαμεσολαβητικό μηχανισμό για την κατανόηση και την παραγωγή λόγου στη δεύτερη γλώσσα (Kroll et al., 2015).

1.3. Οι παράγοντες ενίσχυσης της Πολυγλωσσίας

Η διγλωσσία και η πολυγλωσσία δεν αποτελούν πάντοτε ατομική επιλογή. Ειδικότερα για τα άτομα που γίνονται δίγλωσσα ή πολύγλωσσα εξαιτίας της μετανάστευσης, η χρήση περισσότερων γλωσσών συνδέεται συχνά με την ανάγκη επικοινωνίας, κοινωνικής ένταξης, εκπαίδευσης και επαγγελματικής επιβίωσης. Συνεπώς, η ολοένα αυξανόμενη κινητικότητα των πληθυσμών, είτε λόγω μετανάστευσης είτε λόγω εργασίας, σπουδών, αναψυχής ή ευρύτερης επαφής ανθρώπων και γλωσσών, καθιστά την πολυγλωσσία όχι μόνο ωφέλιμη, αλλά και αναγκαία συνθήκη στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η διγλωσσία και η πολυγλωσσία συνδέονται με πολλαπλά γνωστικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά οφέλη. Η Marian (2023) επισημαίνει ότι οι πολύγλωσσοι ομιλητές παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες δημιουργικότητας. Η ενισχυμένη αυτή ικανότητα μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι λέξεις σε διαφορετικές γλώσσες συνδέονται με διαφορετικά νοηματικά και εννοιολογικά δίκτυα. Ως αποτέλεσμα, οι πολύγλωσσοι ομιλητές διαθέτουν πλουσιότερες εννοιολογικές συνδέσεις και μεγαλύτερη ευελιξία στη σκέψη σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους ομιλητές.

Η παραπάνω διαπίστωση γίνεται εμφανής σε δραστηριότητες που απαιτούν παραγωγή πολλαπλών ιδεών ή εναλλακτικών χρήσεων ενός αντικειμένου. Για παράδειγμα, όταν οι συμμετέχοντες καλούνται να ονομάσουν πιθανές χρήσεις ενός ποδηλάτου ή ενός συνδετήρα, οι πολύγλωσσοι ομιλητές είναι πιθανό να ενεργοποιήσουν περισσότερες και πιο ποικίλες νοητικές συνδέσεις, ακριβώς επειδή οι γλωσσικές τους εμπειρίες οργανώνονται μέσα από περισσότερα από ένα γλωσσικά συστήματα.

Επιπλέον, τα πολύγλωσσα παιδιά φαίνεται να παρουσιάζουν αυξημένη επίγνωση των ιδιοτήτων της γλώσσας ως συστήματος. Η ικανότητα αυτή είναι γνωστή ως μεταγλωσσική επίγνωση και αφορά τη δυνατότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται τη γλώσσα όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και ως αντικείμενο παρατήρησης, ανάλυσης και επεξεργασίας (Cruz-Ferreira, 2010). Η μεταγλωσσική επίγνωση

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τη γλωσσική ανάπτυξη, την κατάκτηση γραμματισμού και τη μάθηση επιπλέον γλωσσών.

Ένα ακόμη γνωστικό πλεονέκτημα που έχει συσχετιστεί με τη διγλωσσία και την πολυγλωσσία αφορά τις εκτελεστικές λειτουργίες. Οι λειτουργίες αυτές περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την ικανότητα ελέγχου της προσοχής, την αναστολή μη σχετικών ερεθισμάτων, τη γνωστική ευελιξία και την εναλλαγή μεταξύ διαφορετικών δραστηριοτήτων. Η εναλλαγή κώδικα, δηλαδή η δυνατότητα μετάβασης από τη μία γλώσσα στην άλλη ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο, φαίνεται να απαιτεί και να ενισχύει τέτοιου είδους γνωστικές δεξιότητες.

Στη σχετική βιβλιογραφία, η αναστολή ή ο ανασταλτικός έλεγχος συνδέεται με την ικανότητα του ομιλητή να περιορίζει την ενεργοποίηση μιας γλώσσας όταν χρησιμοποιεί μια άλλη. Η διαδικασία αυτή θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση ορισμένων εκτελεστικών λειτουργιών στους δίγλωσσους και πολύγλωσσους ομιλητές. Παρεμφερή ευρήματα έχουν προκύψει και από δοκιμασίες που δεν χρησιμοποιούν γλωσσικά ερεθίσματα, γεγονός που έχει οδηγήσει μέρος της βιβλιογραφίας να υποστηρίξει ότι τα γνωστικά οφέλη της διγλωσσίας ενδέχεται να επεκτείνονται πέρα από το γλωσσικό πεδίο.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το φαινόμενο Simon, το οποίο αναφέρεται στη διαπίστωση ότι οι άνθρωποι αντιδρούν συνήθως πιο αργά και με μικρότερη ακρίβεια όταν το ερέθισμα εμφανίζεται σε χωρική θέση διαφορετική από εκείνη που αντιστοιχεί στην απαιτούμενη απόκριση. Για παράδειγμα, όταν ένα ερέθισμα εμφανίζεται στα αριστερά, αλλά το άτομο πρέπει να απαντήσει με το δεξί χέρι, δημιουργείται σύγκρουση ανάμεσα στη θέση του ερεθίσματος και στην απαιτούμενη αντίδραση. Σε τέτοιες δοκιμασίες, οι δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι ομιλητές έχει υποστηριχθεί ότι ενδέχεται να παρουσιάζουν καλύτερη απόδοση, λόγω της συστηματικής εξάσκησης στον έλεγχο και στην επιλογή μεταξύ δύο ή περισσότερων γλωσσικών συστημάτων.

Αντίστοιχα, οι δοκιμασίες εναλλαγής έργου αναδεικνύουν τη σημασία της γνωστικής ευελιξίας. Σε μια δραστηριότητα ταξινόμησης καρτών, για παράδειγμα, τα παιδιά μπορεί αρχικά να καλούνται να ταξινομήσουν τις κάρτες με βάση το σχήμα και

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

στη συνέχεια με βάση το χρώμα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, έχει υποστηριχθεί ότι τα δίγλωσσα παιδιά μεταβαίνουν ομαλότερα από το ένα κριτήριο στο άλλο, ενώ τα μονόγλωσσα παιδιά ενδέχεται να εμφανίζουν μεγαλύτερη δυσκολία κατά τη μετάβαση από τη μία διάσταση ταξινόμησης στην άλλη (Cruz-Ferreira, 2010).

Ένα ακόμη επιχείρημα που έχει διατυπωθεί στη βιβλιογραφία αφορά τη σχέση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας με τη γνωστική γήρανση. Ορισμένες έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι η διγλωσσία μπορεί να συνδέεται με καθυστέρηση στην εμφάνιση συμπτωμάτων άνοιας κατά τέσσερα έως έξι έτη. Ο μηχανισμός που προτείνεται για την ερμηνεία αυτού του ευρήματος είναι το γνωστικό απόθεμα, δηλαδή η ικανότητα του εγκεφάλου να αντισταθμίζει ή να καθυστερεί τις επιπτώσεις της νευρολογικής φθοράς μέσω προηγούμενων γνωστικών εμπειριών και δραστηριοτήτων.

Ο όρος «γνωστικό απόθεμα» χρησιμοποιήθηκε από τη δεκαετία του 1980 για να περιγράψει περιπτώσεις ηλικιωμένων ενηλίκων οι οποίοι, παρά τις νευρολογικές ενδείξεις νόσου Alzheimer, παρουσίαζαν σχετικά περιορισμένα σημάδια γνωστικής έκπτωσης κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Cruz-Ferreira, 2010). Έκτοτε, η έρευνα έχει στραφεί στην αναζήτηση παραγόντων του τρόπου ζωής που ενδέχεται να ενισχύουν το γνωστικό απόθεμα, όπως η σωματική άσκηση, οι ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις, η εκπαίδευση και η συστηματική γνωστική δραστηριότητα.

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000, η Bialystok και οι συνεργάτες της (2007) πρόσθεσαν τη διγλωσσία στη συζήτηση για το γνωστικό απόθεμα, θεωρώντας την ως μια μορφή διαρκούς γνωστικής εμπλοκής. Η θέση αυτή βασίστηκε, μεταξύ άλλων, σε ανάλυση δεδομένων περίπου 200 ενηλίκων, από τους οποίους οι μισοί ήταν δίγλωσσοι. Τα ευρήματα αυτά ενισχύθηκαν στη συνέχεια από επιπλέον έρευνες, οι οποίες υποστήριξαν ότι η διγλωσσία ενδέχεται να συμβάλλει στην καθυστέρηση εμφάνισης των συμπτωμάτων άνοιας (Cruz-Ferreira, 2010). Ωστόσο, είναι σημαντικό να διατυπώνεται το συμπέρασμα με προσοχή, καθώς η σχέση ανάμεσα στη διγλωσσία, το γνωστικό απόθεμα και την άνοια αποτελεί σύνθετο ερευνητικό πεδίο και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η ένταση χρήσης των γλωσσών και το γενικότερο γνωστικό προφίλ του ατόμου.

1.4. Η πολυγλωσσία στη σχολική τάξη

Η πολυγλωσσία στη σχολική τάξη συνδέεται με διαφορετικές διαδρομές γλωσσικής ανάπτυξης και γλωσσικής εμπειρίας. Υπάρχουν, για παράδειγμα, άτομα που μεγαλώνουν μαθαίνοντας δύο γλώσσες ταυτόχρονα από την παιδική ηλικία, άτομα που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα ως ενήλικες λόγω μετανάστευσης, καθώς και άτομα που έρχονται σε επαφή με μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα μέσα από την επίσημη σχολική διδασκαλία και καθοδήγηση (Cruz-Ferreira, 2010). Στο επίκεντρο της σχετικής βιβλιογραφίας βρίσκονται συχνά οι λεγόμενοι/ες «δίγλωσσοι/ες κληρονομιάς» (heritage bilinguals), δηλαδή οι μαθητές/τριες που χρησιμοποιούν μία γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον, ενώ στο σχολείο καλούνται να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν την επίσημη γλώσσα της χώρας διαμονής τους.

Στο ελληνικό δημόσιο σχολείο υπάρχουν αρκετά παραδείγματα μαθητών/τριών που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Πρόκειται, για παράδειγμα, για παιδιά που στο οικογενειακό τους περιβάλλον χρησιμοποιούν την αλβανική, τη γερμανική, τη σερβική ή άλλες γλώσσες, ενώ στο σχολικό περιβάλλον διδάσκονται και χρησιμοποιούν κυρίως την ελληνική. Ωστόσο, οι γλώσσες αυτές συχνά δεν αποκτούν ορατή θέση μέσα στην τάξη και δεν αξιοποιούνται συστηματικά στη μαθησιακή διαδικασία. Σε αρκετές περιπτώσεις, μάλιστα, αντιμετωπίζονται ως πιθανό εμπόδιο για την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, αντί να αναγνωρίζονται ως μέρος του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών.

Η αποσιώπηση ή η υποτίμηση των γλωσσών καταγωγής μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για τους/τις μαθητές/τριες. Όταν η γλώσσα που χρησιμοποιούν στο σπίτι παραγκωνίζεται ή θεωρείται ανεπιθύμητη στο σχολείο, τα παιδιά είναι πιθανό να αναπτύξουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στη γλώσσα και την πολιτισμική τους καταγωγή. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί ακόμη να αισθανθούν ενοχή, αμηχανία ή την ανάγκη να αποκρύψουν στοιχεία της γλωσσικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας, προκειμένου να προσαρμοστούν στο κυρίαρχο σχολικό περιβάλλον.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί και οφείλει να αξιοποιεί τις γλώσσες των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη και όταν ο/η ίδιος/α δεν τις γνωρίζει. Η γνώση μιας γλώσσας από τον/την εκπαιδευτικό δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αναγνώριση της αξίας της. Αντίθετα, αυτό που έχει σημασία είναι η παιδαγωγική στάση που υιοθετείται απέναντι στα γλωσσικά ρεπερτόρια των μαθητών/τριών. Η συμπερίληψη των γλωσσών τους στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να ενισχύσει την αυτοεικόνα τους, να δημιουργήσει γέφυρες ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο και να συμβάλει στην ενιαία γλωσσική και γνωστική τους ανάπτυξη.

Στο ίδιο πλαίσιο, η Σκούρτου (2011) επισημαίνει ότι μεγαλύτερη σημασία δεν έχει η γλώσσα ή οι γλώσσες αυτές καθαυτές, αλλά η δυνατότητα των μαθητών/τριών και ομιλητών/τριών να επιβιώσουν, να συμμετάσχουν και να προοδεύσουν σε ανταγωνιστικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η θέση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη το σχολείο να μην περιορίζεται σε μια στενή μονογλωσσική αντίληψη της μάθησης, αλλά να αξιοποιεί τις γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών/τριών ως πόρους για τη γνώση, την επικοινωνία και τη συμμετοχή.

Ιδίως στη σύγχρονη περίοδο της παγκοσμιοποίησης, της αυξανόμενης κινητικότητας των πληθυσμών και της εντεινόμενης γλωσσικής επαφής, η πολυγλωσσία στην εκπαιδευτική κοινότητα τείνει να αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση σε πολλές περιοχές. Οι μαθητές/τριες εισέρχονται στο σχολείο φέρνοντας μαζί τους πολλαπλές γλώσσες, διαλέκτους και γλωσσικές εμπειρίες, πέρα από τη γλώσσα ή τις γλώσσες διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό, μετασχηματίζουν τις κοινωνικές και γλωσσικές πραγματικότητες της σχολικής τάξης (Hélot et al., 2018).

Η αναγνώριση των γλωσσών των μαθητών/τριών μπορεί να λειτουργήσει ενδυναμωτικά. Όταν οι γλώσσες τους γίνονται αποδεκτές και αξιοποιούνται στην τάξη, οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι η προσωπική και οικογενειακή τους εμπειρία έχει θέση στο σχολείο. Αντίθετα, όταν οι γλώσσες αυτές αποκλείονται, το σχολείο ενδέχεται να ενισχύει αισθήματα απόστασης, περιθωριοποίησης ή γλωσσικής ανασφάλειας.

Κατά τον Cummins (2008), για να υπάρξει ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο, οι μαθητές/τριες χρειάζεται να έχουν τη δυνατότητα να

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

φέρνουν στην τάξη τις γλώσσες, τις εμπειρίες και τις ταυτότητές τους. Με αυτόν τον τρόπο προάγεται όχι μόνο η γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και η σχολική συμμετοχή, η αυτοεκτίμηση και η γνωστική πρόοδος των μαθητών/τριών. Η προσέγγιση αυτή αντιτίθεται στη λογική των «δύο μοναξιών», δηλαδή στον αυστηρό διαχωρισμό των γλωσσών, και υποστηρίζει ότι οι γλώσσες των μαθητών/τριών μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρες μάθησης και όχι ως εμπόδια.

1.4.1. Τα συναισθήματα και η γλώσσα της καρδιάς

Οι πολύγλωσσοι/ες μαθητές/τριες αισθάνονται ενδυναμωμένοι/ες όταν η γλώσσα ή οι γλώσσες τους γίνονται ευπρόσδεκτες μέσα στη σχολική τάξη και αξιοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία. Η αναγνώριση των γλωσσικών τους πόρων μπορεί να συμβάλει στην απόκτηση ακαδημαϊκής γνώσης, καθώς διευκολύνει τη σύνδεση ανάμεσα στη γλώσσα του σπιτιού και στη γλώσσα του σχολείου, αλλά και τη ροή ιδεών μεταξύ των δύο αυτών πεδίων εμπειρίας (Cummins et al., 2005).

Μια συγκεκριμένη προσέγγιση στο πλαίσιο της πολυγλωσσικής διδασκαλίας είναι η γραφική αναπαράσταση του πολυγλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών μέσω των πολυγλωσσικών πορτρέτων. Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα, όπως προτείνονται από την Busch (2006), περιλαμβάνουν τον χρωματισμό διαφορετικών γλωσσών πάνω σε μια ανθρώπινη σιλουέτα, ως τρόπο συμβολικής αναπαράστασης της ενσωμάτωσης των γλωσσών στο σώμα, στην ταυτότητα και στη βιωμένη εμπειρία του ατόμου. Μέσα από τη διαδικασία αυτή αποκαλύπτονται στάσεις, συναισθηματικές συνδέσεις και κοινωνικοπολιτισμικές σχέσεις με τις γλώσσες, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα των μαθητών/τριών (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2018).

Μέσω των πολυγλωσσικών πορτρέτων αποτυπώνονται τόσο οι γλώσσες που μιλούν ή γνωρίζουν οι μαθητές/τριες όσο και τα συναισθήματα που συνδέονται με αυτές. Οι ζωγραφίες χρησιμοποιούνται συχνά στην έρευνα με παιδιά, καθώς αποτελούν ένα αποτελεσματικό εργαλείο πρόσβασης στις αντιλήψεις, στις αναπαραστάσεις και στις εμπειρίες τους σχετικά με τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους (Moore &

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Castellotti, 2011). Με τον τρόπο αυτό, τα πολυγλωσσικά πορτρέτα επιτρέπουν στα παιδιά να εκφράσουν πλευρές της γλωσσικής τους ταυτότητας που ενδέχεται να μη διατυπώνονται εύκολα μόνο μέσω του προφορικού ή γραπτού λόγου.

Το πεδίο της κοινωνικής σημειωτικής προσφέρει ένα ιδιαίτερα χρήσιμο θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση τέτοιων οπτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τον Van Leeuwen (2005), κάθε καλλιτεχνικό ή οπτικό δημιούργημα που χρησιμοποιείται για επικοινωνιακούς σκοπούς μπορεί να θεωρηθεί «σημειωτικός πόρος», καθώς επιτρέπει την άρθρωση κοινωνικών και πολιτισμικών σημασιών. Αντίστοιχα, ο Kress (2013) επισημαίνει ότι οι σημειωτικοί πόροι αποκτούν νόημα μέσα από τις κοινωνικές τους χρήσεις, τόσο τις προηγούμενες όσο και τις πιθανές μελλοντικές. Επομένως, η κοινωνική σημειωτική προσφέρει έναν κατάλληλο αναλυτικό φακό για τη μελέτη των οπτικών υλικών σε σχέση με τις ταυτότητες, τις γλωσσικές πρακτικές και τις συναισθηματικές σχέσεις των μαθητών/τριών με τις γλώσσες τους.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η αξιοποίηση των πολυγλωσσικών πορτρέτων σε μαθητές/τριες δημοτικού ηλικίας 10 έως 12 ετών αποσκοπεί στη χαρτογράφηση των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά αντιλαμβάνονται, ιεραρχούν και συναισθηματοποιούν τις γλώσσες που χρησιμοποιούν, γνωρίζουν ή επιθυμούν να κατακτήσουν στο μέλλον. Μέσα από τον σχεδιασμό των πορτρέτων και τη λεκτική ερμηνεία τους, επιχειρείται να αναδειχθεί η σχέση των μαθητών/τριών τόσο με την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου όσο και με τις υπόλοιπες γλώσσες που αποτελούν μέρος του γλωσσικού τους ρεπερτορίου.

Από την παρατήρηση των πορτρέτων προκύπτει ότι η αγαπημένη γλώσσα των μαθητών/τριών αποτυπώνεται συχνά στην περιοχή της καρδιάς, στοιχείο που υποδηλώνει τη συναισθηματική της σημασία. Σε αρκετές περιπτώσεις, η γλώσσα αυτή απεικονίζεται και στα άκρα, όπως στα χέρια ή στα πόδια, ή ακόμη και πάνω από το κεφάλι του πορτρέτου. Η χρήση συμβόλων, όπως η σημαία της χώρας με την οποία συνδέεται η γλώσσα, λειτουργεί ως σημειωτικός δείκτης ταυτότητας, συναισθηματικής σύνδεσης και πολιτισμικής αναφοράς.

Η κυρίαρχη ή αγαπημένη γλώσσα προσδιορίζεται, επομένως, συμβολικά, σημειωτικά και λεκτικά. Οι μαθητές/τριες δεν περιορίζονται στην απλή αναγραφή μιας

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

γλώσσας, αλλά τη συνδέουν με συγκεκριμένα σημεία του σώματος, χρώματα και σύμβολα, αποδίδοντάς της συναισθηματικό και ταυτοτικό βάρος. Η τοποθέτηση της γλώσσας στην καρδιά φαίνεται να δηλώνει αγάπη, οικειότητα και προσωπική σύνδεση, ενώ η παρουσία της στα χέρια ή στα πόδια μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη δράσης, κίνησης, δύναμης ή υποστήριξης στην καθημερινή και σχολική τους πορεία.

Όσον αφορά τις γλώσσες που οι μαθητές/τριες συνδέουν με την ακαδημαϊκή τους επιτυχία ή με μελλοντικές δυνατότητες, αυτές αποτυπώνονται συχνά στα άκρα του πορτρέτου. Η διάκριση ανάμεσα στο δεξί και το αριστερό μέρος του σώματος φαίνεται να αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις ερμηνείες των ίδιων των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, σε ορισμένα πορτρέτα το δεξί χέρι ή πόδι συνδέεται με γλώσσες που τα παιδιά θεωρούν ότι γνωρίζουν, χρησιμοποιούν ή αντιλαμβάνονται ως ισχυρές και επιδραστικές για την πορεία τους. Αντίθετα, στο αριστερό μέρος αναπαρίστανται συχνά γλώσσες που δεν μιλούν ακόμη, αλλά επιθυμούν να μάθουν στο μέλλον.

Οι παραπάνω επιλογές δεν είναι τυχαίες, καθώς τα ίδια τα παιδιά τις εξηγούν λεκτικά κατά την ερμηνεία των πορτρέτων τους. Με αυτόν τον τρόπο, η ανάλυση δεν στηρίζεται μόνο στην οπτική παρατήρηση, αλλά και στις αφηγήσεις των μαθητών/τριών, οι οποίες φωτίζουν τις προθέσεις, τις εμπειρίες και τις συναισθηματικές τους συνδέσεις με κάθε γλώσσα. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη είναι η συναισθηματική σχέση των παιδιών με τη μητρική ή οικογενειακή τους γλώσσα, καθώς και η θετική τους στάση απέναντι στην πολυγλωσσία γενικότερα.

Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες δεν αντιλαμβάνονται τις γλώσσες τους μόνο ως εργαλεία επικοινωνίας, αλλά και ως φορείς συναισθημάτων, ταυτότητας, μνήμης, επιθυμίας και μελλοντικών προσδοκιών. Οι επιλογές χρωμάτων, συμβόλων, σημείων του σώματος και γλωσσικών ή σημειωτικών πόρων αντικατοπτρίζουν την αγάπη, το ενδιαφέρον και τη δεκτικότητα των παιδιών απέναντι στην πολυγλωσσία. Έτσι, τα πολυγλωσσικά πορτρέτα λειτουργούν όχι μόνο ως ερευνητικό εργαλείο, αλλά και ως παιδαγωγική πρακτική που καθιστά ορατές τις γλώσσες και τις ταυτότητες των μαθητών/τριών μέσα στη σχολική τάξη.

1.4.2. Το αίσθημα του «ανήκειν» και ο πολιτισμός

Στην κοινωνία, όπως αναφέρει η Χατζηδάκη (2020), η συνύπαρξη γλωσσών συχνά λαμβάνει τη μορφή μιας άνισης σχέσης μεταξύ τους. Στα κράτη που έχουν μία επίσημη γλώσσα, όπως η Ελλάδα, η κοινή για όλους γλώσσα, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις είναι και η μητρική γλώσσα για το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, αποκτά συχνά τον χαρακτήρα της μοναδικής «αξιόλογης» ή θεσμικά αναγνωρισμένης γλώσσας. Αντίθετα, οι γλώσσες μικρότερων και λιγότερο ισχυρών ομάδων καταλαμβάνουν συνήθως δευτερεύουσα θέση στη διοικητική, οικονομική, θεσμική και κοινωνικοπολιτική σφαίρα και περιορίζονται κυρίως στη χρήση τους μεταξύ των ομιλητών/τριών τους, είτε στον ιδιωτικό είτε σε περιορισμένους δημόσιους χώρους.

Η άνιση αυτή σχέση μπορεί, σε βάθος χρόνου, να οδηγήσει σε δύο πιθανές εκβάσεις: είτε στη γλωσσική μετατόπιση ή μεταστροφή είτε στη γλωσσική διατήρηση (Χατζηδάκη, 2020: 73). Η οικογένεια αποτελεί συχνά τον τελευταίο και σημαντικότερο χώρο διατήρησης της μειονοτικής ή οικογενειακής γλώσσας. Εάν η οικογένεια δεν καταφέρει να εξασφαλίσει ότι η γλώσσα Α θα εξακολουθήσει να λειτουργεί ως κώδικας ενδοοικογενειακής επικοινωνίας, έστω και παράλληλα με την πλειονοτική γλώσσα, τότε η γλωσσική μεταστροφή είναι πιθανό να ολοκληρωθεί σύντομα (Χατζηδάκη, 2020: 76). Σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα, η διαδικασία αυτή συχνά ολοκληρώνεται μέσα σε τρεις γενιές (Fishman, 1991, 2001· Paulston, 1994).

Ωστόσο, δεν αντιδρούν όλες οι γλωσσικές και εθνοτικές κοινότητες με τον ίδιο τρόπο. Για την ερμηνεία των διαφορών αυτών έχουν αναπτυχθεί θεωρητικά σχήματα, όπως η θεωρία της εθνογλωσσικής βιωσιμότητας και η θεωρία των θεμελιωδών ή πυρηνικών αξιών του Jerzy Smolicz (1981). Κοινό στοιχείο των δύο θεωριών είναι ότι προτείνουν μια σειρά παραγόντων που επηρεάζουν το αν μια εθνοτική ομάδα, μεταναστευτική ή γηγενής μειονοτική, θα διατηρήσει τη γλώσσα της ή θα υιοθετήσει πλήρως τη γλώσσα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Ο Baker (2011) παρουσιάζει την τυπολογία των Conklin και Lourie, σύμφωνα με την οποία οι παράγοντες που ενισχύουν είτε τη γλωσσική διατήρηση είτε τη

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

γλωσσική μετατόπιση μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) πολιτικοί, κοινωνικοί και δημογραφικοί παράγοντες, β) πολιτισμικοί παράγοντες και γ) γλωσσικοί παράγοντες (Baker, 2011: 101–103).

Ως προς την πρώτη κατηγορία, δηλαδή τους πολιτικούς, κοινωνικούς και δημογραφικούς παράγοντες, υπέρ της γλωσσικής διατήρησης λειτουργούν η μικρή γεωγραφική απόσταση μεταξύ μεγάλου αριθμού μελών της κοινότητας, η συχνή συναναστροφή με ομόγλωσσους/ες, η συνεχής μετακίνηση ή επαφή με τη χώρα καταγωγής, καθώς και η δυνατότητα επικοινωνίας μέσω του διαδικτύου, το οποίο μειώνει σημαντικά τις αποστάσεις. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο υψηλός βαθμός ταύτισης με την εθνική ομάδα, ακόμη και όταν αυτός οδηγεί σε σχετική περιχαράκωση στο επίπεδο των κοινωνικών συναναστροφών (Χατζηδάκη, 2020: 77).

Σε σχέση με τη δεύτερη κατηγορία, δηλαδή τους πολιτισμικούς παράγοντες, οι πιθανότητες διατήρησης μιας μειονοτικής γλώσσας αυξάνονται όταν η γλώσσα θεωρείται σύμβολο της εθνικής ή εθνικής ταυτότητας και συνδέεται με τη θρησκευτική λατρεία της ομάδας. Εξίσου σημαντική είναι η έμφαση στη συνέχιση της παράδοσης, στους στενούς οικογενειακούς δεσμούς και στη στήριξη της εκπαίδευσης μέσω της μειονοτικής γλώσσας, παράλληλα με την πλειονοτική. Οι παράγοντες αυτοί δείχνουν ότι η γλώσσα δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και ως φορέας συλλογικής μνήμης, πολιτισμού και αίσθησης του «ανήκειν».

Τέλος, στους γλωσσικούς παράγοντες που διευκολύνουν τη διατήρηση μιας μειονοτικής γλώσσας συγκαταλέγονται η τυποποίησή της, η ύπαρξη γραπτής μορφής, το διεθνές της κύρος, καθώς και η ευελιξία και προσαρμοστικότητά της σε νέες κοινωνικές και επικοινωνιακές συνθήκες (Χατζηδάκη, 2020: 78). Κατά τον Fishman (1991, 2001), κρίσιμης σημασίας για την επιβίωση μιας γλώσσας είναι η χρήση της στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία, καθώς η οικογένεια αποτελεί βασικό χώρο διαγενεακής μετάδοσης της γλώσσας.

Ωστόσο, οι εξελίξεις στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες έχουν επαναπροσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται οι ταυτότητες και, κατ' επέκταση, η πολυγλωσσική επικοινωνία. Ενώ παλαιότερα οι εθνικές ομάδες αντιμετωπίζονταν συχνά ως σχετικά ομοιογενή σύνολα, όπως για παράδειγμα οι

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Έλληνες μετανάστες στην Αυστραλία ή οι Πολωνοί μετανάστες στις Ηνωμένες Πολιτείες, σήμερα δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην εσωτερική διαφοροποίηση, στις πολλαπλές ταυτότητες και στις ποικίλες γλωσσικές πρακτικές των ομιλητών/τριών.

Οι νεότερες προσεγγίσεις απομακρύνονται, επομένως, από τη μελέτη των γλωσσικών πρακτικών αποκλειστικά στο μακροεπίπεδο και στρέφονται προς τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι/ες οι ομιλητές/τριες διαπραγματεύονται τις σύνθετες προσωπικές και συλλογικές τους ταυτότητες μέσα από τον λόγο. Στο πλαίσιο αυτό, εργασίες όπως των Alvanoudi (2018), Angouri (2012) και Karachaliou et al. (2018), οι οποίες αναφέρονται σε κοινότητες Ελλήνων του εξωτερικού, αναδεικνύουν τη σημασία της γλώσσας όχι μόνο ως δείκτη εθνοτικής ένταξης, αλλά και ως δυναμικού μέσου διαπραγμάτευσης ταυτότητας, μνήμης, πολιτισμού και αίσθησης του «ανήκειν» (Χατζηδάκη, 2020: 79).

1.4.3. Πολυγλωσσικές ταυτότητες: Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών/τριών

Η Busch (2018) τονίζει ότι οι οπτικές αναπαραστάσεις, σε συνδυασμό με τις λεκτικές επεξηγήσεις των δημιουργών των γλωσσικών πορτρέτων, παρέχουν ουσιώδεις πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα βιώνουν, οργανώνουν και νοηματοδοτούν τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια. Με τον τρόπο αυτό, τα γλωσσικά πορτρέτα αναδεικνύονται σε σημαντικά εργαλεία διερεύνησης της πολυτροπικότητας, καθώς συνδυάζουν εικόνα, χρώμα, χωρική τοποθέτηση, σύμβολα και προσωπική αφήγηση.

Αντίστοιχα, οι Soares et al. (2020), αξιοποιώντας το θεωρητικό υπόβαθρο της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού των Kress και Van Leeuwen (2002), υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες επιλέγουν συγκεκριμένες σημειωτικές στρατηγικές, ανάλογα με τις ιδεολογίες, τις εμπειρίες και τα μηνύματα που επιθυμούν να επικοινωνήσουν μέσω των γλωσσικών τους πορτρέτων. Στο ίδιο άρθρο, οι Soares et al. (2020) επισημαίνουν ότι η τοποθέτηση των γλωσσών σε συγκεκριμένα σημεία του

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

σώματος και, κυρίως, η επιλογή των χρωμάτων μπορούν να λειτουργήσουν ως ενδείξεις της συναισθηματικής κατάστασης και της βιωμένης εμπειρίας των μαθητών/τριών σε σχέση με τις γλώσσες τους. Η ερμηνεία αυτή συνδέεται και με τη μελέτη των Boyatzis και Varghese (1994), οι οποίοι αναδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στο χρώμα και στη συναισθηματική έκφραση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει όχι μόνο η παρουσία, αλλά και η απουσία ορισμένων στοιχείων στα γλωσσικά πορτρέτα. Η Müller (2020) χαρακτηρίζει ως «εσκεμμένες παραλείψεις» τις περιπτώσεις απουσίας γλωσσικών πληροφοριών από τα πορτρέτα των μαθητών/τριών, συνδέοντάς τες με την έννοια της οπτικής σιωπής (visual silence). Η απουσία αυτή δεν αποτελεί απαραίτητα έλλειψη ή παράλειψη χωρίς νόημα· αντίθετα, μπορεί να λειτουργεί ως σημειωτικός δείκτης απόκρυψης, αμηχανίας, απόστασης, κοινωνικής υποτίμησης ή προσωπικής αποσύνδεσης από μια γλώσσα ή γλωσσική εμπειρία.

Μέσω των γλωσσικών πορτρέτων, η πολυγλωσσία μπορεί να αποενοχοποιηθεί και να αναδειχθεί ως θετικό στοιχείο της μαθητικής ταυτότητας. Η δυνατότητα των παιδιών να αποτυπώσουν οπτικά και λεκτικά τις γλώσσες τους συμβάλλει στην αποσταθεροποίηση της παραδοσιακής μονογλωσσικής κυριαρχίας, μέσα από την οποία η πολυγλωσσία συχνά στιγματίζεται ή περιθωριοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Prasad, 2014). Έτσι, τα γλωσσικά πορτρέτα δεν λειτουργούν μόνο ως ερευνητικό εργαλείο, αλλά και ως παιδαγωγική πρακτική ενδυνάμωσης, καθώς επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους πολλαπλότητα.

Οι Siegman και Phillips Galloway (2025) παρουσιάζουν βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που αξιοποιούν τα γλωσσικά πορτρέτα, κυρίως με μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα γλωσσικά πορτρέτα αναδεικνύονται ως δραστηριότητα χαμηλού κόστους και εύκολης εφαρμογής στη σχολική τάξη, η οποία μπορεί παράλληλα να ενισχύσει την αυτενέργεια και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών (Dyke et al., 2020). Η απλότητα της εφαρμογής τους τα καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου επιδιώκεται η

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

ανάδειξη των γλωσσικών ρεπερτορίων των παιδιών, χωρίς να απαιτούνται σύνθετα τεχνολογικά ή υλικά μέσα.

Παράλληλα, η Busch (2021: 200) αναφέρεται σε ερευνητικά συμπεράσματα που αξιοποιήθηκαν τόσο στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών όσο και στην παιδαγωγική έρευνα (Coffey, 2015· Müller, 2020· Romanowski & Wąsikiewicz-Firlej, 2024). Τα γλωσσικά πορτρέτα έχουν επίσης χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο επεξεργασίας και θεραπευτικής προσέγγισης ψυχολογικών τραυμάτων που σχετίζονται με γλωσσικές ιδεολογίες, αποκλεισμούς και βιώματα γλωσσικής υποτίμησης (Busch & Reddemann, 2013). Με αυτή την έννοια, η συμβολή τους υπερβαίνει το στενά ερευνητικό πλαίσιο, καθώς συνδέεται με την παιδαγωγική πράξη, την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών και την αναγνώριση των σύνθετων πολυγλωσσικών τους ταυτοτήτων.

1.5. Γλωσσικό ρεπερτόριο και διαγλωσσικότητα

Η σύγχρονη κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τις γλώσσες ως αυτόνομα και κλειστά συστήματα προς τους/τις ίδιους/ες τους/τις ομιλητές/τριες και τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούν τους διαθέσιμους πόρους τους σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τη Χατζηδάκη (2020: 93), οι ονοματισμένες γλώσσες που συνυπάρχουν στο επικοινωνιακό ρεπερτόριο των δίγλωσσων και πολύγλωσσων ατόμων δεν βιώνονται πάντοτε ως πλήρως διακριτές και ανεξάρτητες μεταξύ τους. Αντίθετα, εντάσσονται σε ένα ευρύτερο και δυναμικό ρεπερτόριο, το οποίο περιλαμβάνει γλωσσικούς, επικοινωνιακούς, κοινωνικούς και σημειωτικούς πόρους. Το γλωσσικό ρεπερτόριο δεν αποτελεί, επομένως, απλή συσσώρευση διαφορετικών γλωσσών, αλλά ένα σύνθετο σύνολο δυνατοτήτων που διαμορφώνεται και μεταβάλλεται μέσα από τις εμπειρίες, τις κοινωνικές σχέσεις και τις ανάγκες του ατόμου.

Με την παραπάνω προσέγγιση συνδέεται η έννοια της διαγλωσσικότητας (translanguaging). Η διαγλωσσικότητα δεν ταυτίζεται με την απλή εναλλαγή κωδίκων ούτε περιορίζεται στη διαδοχική μετάβαση από μία σαφώς οριοθετημένη γλώσσα σε μια άλλη. Αντίθετα, αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι πολύγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

αντλούν ευέλικτα από το σύνολο του γλωσσικού και σημειωτικού τους ρεπερτορίου, προκειμένου να επικοινωνήσουν, να κατανοήσουν, να συνεργαστούν και να παραγάγουν νόημα. Οι García και Wei (2014: 42) προτείνουν μια ολιστική αντίληψη του ρεπερτορίου ως διασημειωτικού συστήματος, στο οποίο οι γλωσσικοί πόροι συνδυάζονται με εικόνες, χειρονομίες, σύμβολα, χωρικές επιλογές και άλλους τρόπους έκφρασης. Η διαγλωσσικότητα, συνεπώς, εστιάζει στις πραγματικές πρακτικές των ομιλητών/τριών και όχι αποκλειστικά στα όρια που επιβάλλουν οι κοινωνικά αναγνωρισμένες και ονοματισμένες γλώσσες.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διαγλωσσική προσέγγιση αναγνωρίζει ότι οι μαθητές/τριες εισέρχονται στη σχολική τάξη διαθέτοντας ήδη ένα σύνθετο απόθεμα εμπειριών και πόρων. Στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να εκφράσουν τη νέα γνώση, μπορούν να αξιοποιούν τη γλώσσα ή τις γλώσσες του οικογενειακού περιβάλλοντος, τη γλώσσα του σχολείου, τις ξένες γλώσσες που διδάσκονται, αλλά και εικόνες, χειρονομίες, χρώματα, σύμβολα και άλλους σημειωτικούς τρόπους. Η αξιοποίηση αυτών των πόρων δεν πρέπει να θεωρείται ένδειξη γλωσσικής ανεπάρκειας, αλλά μέρος μιας σύνθετης διαδικασίας νοηματοδότησης. Με βάση αυτή την οπτική, το σχολείο μπορεί να δημιουργεί γέφυρες ανάμεσα στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών και στη νέα σχολική γνώση, αναγνωρίζοντας την πολυγλωσσία τους ως μαθησιακό πόρο και όχι ως εμπόδιο (García & Wei, 2014· Gkaintartzi & Tsokalidou, 2018).

Η διαγλωσσικότητα συνδέεται, επίσης, με την έκφραση και τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας. Οι πολύγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες επιλέγουν κάθε φορά από το σύνολο των διαθέσιμων πόρων εκείνους που ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες της περίπτωσης. Μέσα από αυτές τις επιλογές μπορούν να αναδείξουν διαφορετικές πλευρές της προσωπικής, οικογενειακής, γλωσσικής ή πολιτισμικής τους ταυτότητας. Όπως επισημαίνει η Χατζηδάκη (2020: 95), οι γλωσσικές πρακτικές δεν αποτελούν ουδέτερες επικοινωνιακές επιλογές, αλλά συνδέονται με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνιογλωσσικά περιβάλλοντα. Το γλωσσικό ρεπερτόριο

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

αναδεικνύεται, συνεπώς, ως χώρος όπου συναντώνται η εμπειρία, η μνήμη, η ταυτότητα και η κοινωνική θέση του/της ομιλητή/τριας.

Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα είναι ιδιαίτερα συμβατά με τη διαγλωσσική οπτική, καθώς δεν απαιτούν από τους/τις μαθητές/τριες να παρουσιάσουν κάθε γλώσσα ως απομονωμένο και αυστηρά οριοθετημένο σύστημα. Αντίθετα, τους επιτρέπουν να συνδυάσουν ελεύθερα λέξεις και φράσεις από διαφορετικές γλώσσες με χρώματα, σημαίες, σύμβολα, σημεία του σώματος και προσωπικές αφηγήσεις. Μέσα από αυτόν τον συνδυασμό, τα παιδιά δεν καταγράφουν απλώς ποιες γλώσσες γνωρίζουν, αλλά χαρτογραφούν δημιουργικά τις γλωσσικές τους βιογραφίες και αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο συνδέουν κάθε γλώσσα με εμπειρίες, συναισθήματα, κοινωνικές σχέσεις και μελλοντικές επιθυμίες. Τα πορτρέτα καθιστούν, έτσι, ορατό το ρεπερτόριο ως πολυτροπικό και δυναμικό σύνολο πόρων, και όχι ως κατάλογο χωριστών γλωσσικών ικανοτήτων (Busch, 2012, 2018).

Στην παρούσα έρευνα, η διαγλωσσικότητα αξιοποιείται ως θεωρητικός και ερμηνευτικός φακός για την κατανόηση των πολυγλωσσικών πορτρέτων. Δεν εξετάζεται ως παρατηρούμενη προφορική πρακτική μέσα σε πραγματικές αλληλεπιδράσεις της σχολικής τάξης, καθώς τα δεδομένα της μελέτης αποτελούνται από τις οπτικές δημιουργίες των μαθητών/τριών και τις σύντομες γραπτές επεξηγήσεις τους. Επομένως, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι καταγράφηκαν άμεσα διαγλωσσικές πρακτικές κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας. Μπορεί, ωστόσο, να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αναπαριστούν ένα ενιαίο γλωσσικό και σημειωτικό ρεπερτόριο, συνδυάζοντας διαφορετικές γλώσσες και τρόπους παραγωγής νοήματος.

Υπό αυτό το πρίσμα, τα πολυγλωσσικά πορτρέτα προσεγγίζονται ως αναπαραστάσεις της σύνθετης γλωσσικής εμπειρίας των μαθητών/τριών. Η θέση των γλωσσών πάνω στο σώμα, η χρήση διαφορετικών χρωμάτων και συμβόλων, η συνύπαρξη οικογενειακών, σχολικών και επιθυμητών γλωσσών και οι λεκτικές αιτιολογήσεις των παιδιών αναδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο το ρεπερτόριό τους οργανώνεται γύρω από βιώματα, σχέσεις και προσδοκίες. Με αυτόν τον τρόπο, η έννοια της διαγλωσσικότητας συμβάλλει στην ερμηνεία των πορτρέτων όχι ως στατικών απεικονίσεων χωριστών γλωσσών, αλλά ως δημιουργικών και πολυτροπικών

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

αναπαραστάσεων ενός ενιαίου, μεταβαλλόμενου και προσωπικά νοηματοδοτημένου ρεπερτορίου.

Κεφάλαιο 2ο: Η μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Εργαλεία συλλογής δεδομένων και προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε ποιοτική μελέτη πολυγλωσσικών πορτρέτων, τα οποία συλλέχθηκαν από μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηράκλειο Κρήτης. Ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα πολυγλωσσικά πορτρέτα, σε συνδυασμό με τη λογική της μελέτης περίπτωσης, με στόχο την εις βάθος διερεύνηση των γλωσσικών εμπειριών, των γλωσσικών ρεπερτορίων και των ταυτοτήτων πολύγλωσσων μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, κατά την πρώτη φάση τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2025 και κατά τη δεύτερη φάση τους μήνες Απρίλιο και Μάρτιο του 2026 σε δύο τάξεις, Τετάρτης και Πέμπτης δημοτικού μόνο στα παιδιά που οι γονείς τους είχαν συμπληρώσει και επιβεβαιώσει θετικά το έντυπο συγκατάθεσης.

Συνεπώς τα πορτρέτα που συγκεντρώθηκαν ήταν δεκαπέντε, από τα οποία ξεχώρισαν και επιλέχθηκαν 7 ως τελικό δείγμα, τα πιο αντιπροσωπευτικά, τον σχεδιασμό των οποίων αιτιολόγησαν με γραπτό κείμενο οι μαθητές και οι μαθήτριες στη συνέχεια.

Η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών πραγματοποιήθηκε με βασικό κριτήριο να έχουν έρθει σε επαφή με τουλάχιστον ένα ακόμη γλωσσικό σύστημα πέρα από τη μητρική ή οικογενειακή τους γλώσσα. Με βάση αυτό το κριτήριο, η έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο οι γλώσσες που οι μαθητές/τριες διδάσκονται στο σχολείο, καθώς και όσες γνωρίζουν ή χρησιμοποιούν εκτός σχολικού πλαισίου, αποτυπώνονται στη γλωσσική τους σιλουέτα. Παράλληλα, η επιλογή σχολείου στο Ηράκλειο Κρήτης επέτρεψε τη μελέτη του κατά πόσο οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν και εντάσσουν στα πορτρέτα τους και τοπικές γλωσσικές ποικιλίες της ελληνικής, όπως η κρητική.

Η θεωρητική και ερμηνευτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε είναι εκείνη της διαγλωσσικότητας (translanguaging). Πρόκειται για μια δυναμική προσέγγιση της

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

πολυγλωσσίας, η οποία δεν αντιμετωπίζει τις γλώσσες ως απολύτως διακριτά και ανεξάρτητα συστήματα, αλλά εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητές/τριες αξιοποιούν το σύνολο των γλωσσικών και σημειωτικών πόρων τους σε συγκεκριμένα κοινωνιογλωσσικά πλαίσια. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα έρευνα εξετάζει πώς οι γλωσσικές επιλογές και πρακτικές των μαθητών/τριών συνδέονται με την έκφραση, τη διαπραγμάτευση και την οπτική αναπαράσταση των ταυτοτήτων τους.

2.2. Στάδια έρευνας και ανάλυση

Η έρευνα και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν σε τρία διακριτά στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορούσε την προετοιμασία των μαθητών/τριών για τη θεματική της γλώσσας και της πολυγλωσσίας. Στο στάδιο αυτό δόθηκε έμφαση στην ανάδειξη της σημασίας των γλωσσών στην καθημερινή ζωή, καθώς και στη συζήτηση γύρω από την αξία της πολυγλωσσίας ως στοιχείου επικοινωνίας, ταυτότητας και πολιτισμικής εμπειρίας.

Το δεύτερο στάδιο αφορούσε τον σχεδιασμό των πολυγλωσσικών πορτρέτων από τους/τις μαθητές/τριες. Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να χρωματίσουν ένα περίγραμμα ανθρώπινου σώματος και να αποτυπώσουν ελεύθερα τις γλώσσες που γνωρίζουν, χρησιμοποιούν ή με τις οποίες έχουν έρθει σε επαφή. Η αποτύπωση αυτή βασίστηκε στις προσωπικές τους εμπειρίες, στις γλωσσικές τους πρακτικές και στις συναισθηματικές συνδέσεις που έχουν αναπτύξει με κάθε γλώσσα.

Το τρίτο στάδιο περιλάμβανε τη λεκτική επεξήγηση των πορτρέτων από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να γράψουν μια σύντομη περιγραφή του γλωσσικού τους πορτρέτου, αιτιολογώντας τις επιλογές τους ως προς τα χρώματα, τα σημεία του σώματος, καθώς και τα γλωσσικά και εικονιστικά σύμβολα που χρησιμοποίησαν. Με αυτόν τον τρόπο, η οπτική αναπαράσταση συμπληρώθηκε από την προσωπική αφήγηση των μαθητών/τριών, γεγονός που επέτρεψε πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία των δεδομένων.

Το παραπάνω τρίπτυχο συνέβαλε στη σταδιακή ενεργοποίηση των μαθητών/τριών σε γνωστικό, δημιουργικό και αναστοχαστικό επίπεδο. Στο πρώτο

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

στάδιο οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν για τις γλώσσες που μιλούν οι ίδιοι/ες και οι συμμαθητές/τριές τους. Στο δεύτερο στάδιο ενεργοποιήθηκαν δημιουργικά, αποτυπώνοντας τις γλώσσες τους μέσα από χρώματα, σύμβολα και σωματικές αναπαραστάσεις. Στο τρίτο στάδιο οδηγήθηκαν σε έναν πρώτο αναστοχασμό γύρω από την πολυγλωσσία, τη γλωσσική τους ταυτότητα και τον εαυτό τους ως σημερινούς και μελλοντικούς πολύγλωσσους πολίτες.

2.3. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της πολυγλωσσίας μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της αξιοποίησης των πολυγλωσσικών πορτρέτων. Ειδικότερα, η έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται, ιεραρχούν και αναπαριστούν οπτικά τις γλώσσες που γνωρίζουν, χρησιμοποιούν ή συνδέουν με προσωπικές, συναισθηματικές, πολιτισμικές και μαθησιακές εμπειρίες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι τέσσερα και διατυπώνονται ως εξής:

- 1) Πώς προσδιορίζουν οι μαθητές/τριες την κυρίαρχη γλώσσα τους μέσα από τα πολυγλωσσικά τους πορτρέτα και ποιοι παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν την επιλογή αυτή;
- 2) Πώς αποτυπώνεται στα πολυγλωσσικά πορτρέτα η αγαπημένη γλώσσα των μαθητών/τριών και ποια συναισθηματικά, πολιτισμικά ή ταυτοτικά στοιχεία συνδέονται με αυτήν;
- 3) Ποιες γλώσσες θεωρούν οι μαθητές/τριες ότι ενισχύουν περισσότερο την ακαδημαϊκή ή σχολική τους επιτυχία και με ποιον τρόπο αποτυπώνεται αυτή η αντίληψη στα πολυγλωσσικά τους πορτρέτα;
- 4) Πώς αποτυπώνονται στα πολυγλωσσικά πορτρέτα οι γλώσσες που οι μαθητές/τριες γνωρίζουν παθητικά, δηλαδή κατανοούν αλλά δεν χρησιμοποιούν ενεργά;

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

2.4. Προφίλ συμμετεχόντων/ουσών

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές/τριες Δ΄ και Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου στο Ηράκλειο Κρήτης. Το τελικό δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν επτά πολυγλωσσικά πορτρέτα, τα οποία επιλέχθηκαν με κριτήριο την εμφανή αποτύπωση γλωσσικών και σημειωτικών πόρων, καθώς και τη δυνατότητα σύνδεσής τους με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

Οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν έρθει σε επαφή με περισσότερες από μία γλώσσες, είτε μέσω του οικογενειακού τους περιβάλλοντος είτε μέσω της σχολικής και εξωσχολικής εκπαίδευσης. Ορισμένοι/ες μαθητές/τριες είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα και διδάσκονταν αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά στο σχολικό πλαίσιο, ενώ άλλοι/ες είχαν οικογενειακή ή βιωματική σύνδεση με χώρες εκτός Ελλάδας, όπως η Αλβανία, η Σερβία και η Γερμανία. Η ποικιλία αυτή επέτρεψε τη διερεύνηση διαφορετικών μορφών πολυγλωσσίας, τόσο ως σχολικής εμπειρίας όσο και ως στοιχείου καταγωγής, ταυτότητας και προσωπικής διαδρομής.

Κωδικός πορτρέτου	Φύλο μαθητή	Τάξη στην οποία φοιτά	Ομιλούμενες / χρησιμοποιούμενες γλώσσες
ΓΠ1	κορίτσι	Ε τάξη	Ελληνικά, Αγγλικά, Γαλλικά
ΓΠ2	κορίτσι	Δ τάξη	Ελληνικά, Αγγλικά, Γερμανικά
ΓΠ3	αγόρι	Δ τάξη	Ελληνικά, Αγγλικά
ΓΠ4	κορίτσι	Ε τάξη	Ελληνικά, Αγγλικά, Γαλλικά
ΓΠ5	κορίτσι	Ε τάξη	Ελληνικά, Αλβανικά, Αγγλικά, Γαλλικά
ΓΠ6	κορίτσι	Δ τάξη	Ελληνικά, Αγγλικά, Γερμανικά
ΓΠ7	κορίτσι	Ε τάξη	Ελληνικά, Σερβικά, Αγγλικά, Γαλλικά

2.5. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στα επτά πολυγλωσσικά πορτρέτα και στις σύντομες γραπτές επεξηγήσεις των μαθητών/τριών. Η διαδικασία ανάλυσης είχε

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

ποιοτικό και ερμηνευτικό χαρακτήρα, καθώς στόχος δεν ήταν η ποσοτική καταγραφή των γλωσσών, αλλά η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές/τριες αναπαριστούν, ιεραρχούν και νοηματοδοτούν τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια.

Κατά την ανάλυση εξετάστηκαν τα γλωσσικά, οπτικά και σημειωτικά στοιχεία κάθε πορτρέτου. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις γλώσσες που αποτυπώθηκαν, στη θέση τους πάνω στη σιλουέτα του σώματος, στη χρήση χρωμάτων, σημαιών, λέξεων, φράσεων και συμβόλων, καθώς και στις ερμηνείες που έδωσαν οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες. Η καρδιά, τα χέρια, τα πόδια και ο χώρος γύρω από το κεφάλι εξετάστηκαν ως σημεία με πιθανή συμβολική σημασία, σε συνάρτηση πάντοτε με τις γραπτές εξηγήσεις των παιδιών.

Η ανάλυση οργανώθηκε γύρω από τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε πώς οι μαθητές/τριες προσδιορίζουν την κυρίαρχη γλώσσα τους, πώς αποτυπώνουν την αγαπημένη ή «γλώσσα της καρδιάς», ποιες γλώσσες συνδέουν με τη σχολική ή μελλοντική τους επιτυχία και πώς αναπαριστούν γλώσσες που κατανοούν ή επιθυμούν να μάθουν, χωρίς να τις χρησιμοποιούν ενεργά. Με αυτόν τον τρόπο, τα πολυγλωσσικά πορτρέτα προσεγγίστηκαν ως πολυτροπικά δεδομένα, τα οποία αναδεικνύουν όχι μόνο τις γλώσσες των μαθητών/τριών, αλλά και τις συναισθηματικές, πολιτισμικές και ταυτοτικές σχέσεις που αναπτύσσουν με αυτές.

Κεφάλαιο 3ο: Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Γενική εικόνα των πολυγλωσσικών πορτρέτων

Τα επτά πολυγλωσσικά πορτρέτα ανέδειξαν ότι οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν τη γλωσσική σιλουέτα με δημιουργικό και πολυτροπικό τρόπο. Οι γλώσσες δεν αποτυπώθηκαν μόνο με λέξεις, αλλά και μέσα από σημαίες, χρώματα, φράσεις, σύμβολα και συγκεκριμένα σημεία του σώματος. Η καρδιά, τα χέρια, τα πόδια και ο χώρος γύρω από το κεφάλι φαίνεται να αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, καθώς συνδέονται με συναισθήματα, καταγωγή, σχολική γνώση, μελλοντικές επιθυμίες και αντιλήψεις για τη χρησιμότητα των γλωσσών.

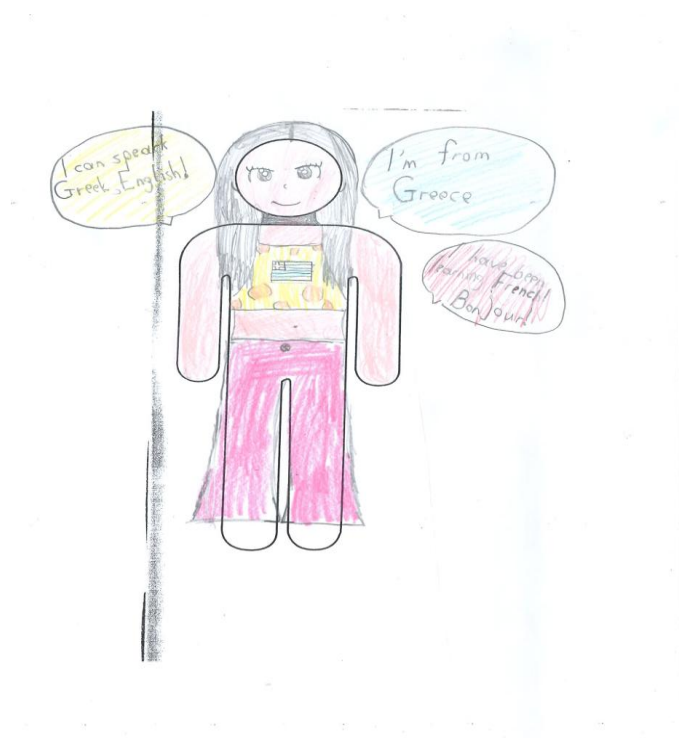
Τα πορτρέτα δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες δεν αντιλαμβάνονται τις γλώσσες μόνο ως σχολικά αντικείμενα ή εργαλεία επικοινωνίας. Τις συνδέουν με την οικογένεια, τη χώρα καταγωγής, το σχολείο, τις εξωσχολικές δραστηριότητες, τις μελλοντικές σπουδές και την επαγγελματική τους προοπτική. Επομένως, τα πολυγλωσσικά πορτρέτα λειτουργούν ως δεδομένα που αποκαλύπτουν τόσο το γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών όσο και τις συναισθηματικές και ταυτοτικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τις γλώσσες τους.

3.2. Περιγραφή των επτά πολυγλωσσικών πορτρέτων

Στο ΓΠ1, η μαθήτρια τοποθετεί την Ελληνική ως γλώσσα της καρδιάς, συνδέοντάς την με την ελληνική ταυτότητα και με θετικά συναισθήματα. Η Ελληνική αποτυπώνεται συμβολικά με την ελληνική σημαία στο κέντρο του πορτρέτου, ενώ η Αγγλική και η Γαλλική εμφανίζονται ως γλώσσες που η μαθήτρια γνωρίζει και χρησιμοποιεί. Στο συνοδευτικό της κείμενο αναφέρει ότι μαθαίνει Αγγλικά και Γαλλικά τόσο στο σχολείο όσο και εκτός σχολείου, ενώ τις συνδέει με τη μελλοντική χρησιμότητα και την επαγγελματική προοπτική. Η φράση της ότι οι γλώσσες μπορούν να βοηθήσουν «να βρούμε μια καλή δουλειά στο μέλλον» δείχνει ότι αντιλαμβάνεται τις ξένες γλώσσες ως σημαντικό εφόδιο για το μέλλον.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

ΓΠ1 «Χρησιμοποίησα το ροζ διότι είναι το αγαπημένο μου χρώμα. Στην καρδιά του πορτρέτου μου έβαλα την Ελληνική σημαία επειδή είμαι Ελληνίδα και γνωρίζω πολύ καλά την Ελληνική γλώσσα και την αγαπάω πάρα πολύ. Όμως μπορώ να μιλήσω και Αγγλικά και Γαλλικά. Τα μαθαίνω στο σχολείο αλλά και στο φροντιστήριο και είμαι χαρούμενη για αυτό! Έγραψα στην Ελληνική γλώσσα, μιλάω και Αγγλικά διότι όλοι τα γνωρίζουν. Μέσω αυτής της γλώσσας, μιλάω μέσω e-mail, με παιδιά από άλλες χώρες. Εγώ πιστεύω ότι είναι πολύ καλό να γνωρίζεις τη γλώσσα και άλλες πολλές γιατί μας βοηθάει να βρούμε μια καλή δουλειά στο μέλλον».



Εικόνα 1 Πολυγλωσσικό πορτρέτο ΓΠ1

Στο ΓΠ2, η Ελληνική εμφανίζεται επίσης σε κεντρική θέση, ενώ το πορτρέτο παρουσιάζει έντονη πολυγλωσσική διάθεση. Η μαθήτρια αποτυπώνει πολλές γλώσσες μέσα από σημαίες και χαιρετισμούς, όπως «Hello», «Hola», «Ciao» και «Bonjour». Στο συνοδευτικό κείμενο εξηγεί ότι τοποθέτησε τις γλώσσες σε συγκεκριμένα σημεία για να δείξει ότι είναι «γεμάτη νέες γλώσσες». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

αναφορά της ότι, αν ενωθούν τα χρώματα όλων των χωρών, θα σχηματιστεί «ένα ουράνιο τόξο». Η διατύπωση αυτή δείχνει ότι η μαθήτρια συνδέει την πολυγλωσσία με την επικοινωνία, την ενότητα και τη συνύπαρξη διαφορετικών λαών και πολιτισμών.

ΓΠ2 « Χρησιμοποίησα αυτές τις γλώσσες γιατί είμαι από την Ελλάδα και ξέρω τη γλώσσα της. Επίσης, πάω σε ιδιαίτερα μαθήματα και μαθαίνω Αγγλικά. Παίζω παιχνίδια στο κινητό και μαθαίνω πολλές γλώσσες όπως Ισπανικά. Άκουσα μία φορά στην παραλία να μιλάνε Ιταλικά μια οικογένεια. Και η φίλη μου μου έχει μάθει Γερμανικά. Επίσης χρησιμοποίησα αυτά τα χρώματα για να συμβολίζουν τις σημαίες που ζωγράφισα. Τοποθέτησα τις γλώσσες σε συγκεκριμένα σημεία για να σημαίνει ότι είμαι γεμάτη νέες γλώσσες. Χρησιμοποίησα σύμβολα όπως σημαίες για να δείξω ότι άμα ενώσουμε τα χρώματα όλων των χωρών θα σχηματίσουμε ένα ουράνιο τόξο».



Εικόνα 2 Πολυγλωσσικό πορτρέτο ΓΠ2

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Στο ΓΠ3, ο μαθητής αποτυπώνει την πολυγλωσσία κυρίως στα άκρα της σιλουέτας, δηλαδή στα χέρια και στα πόδια, χρησιμοποιώντας σημαίες χωρών. Η Ελληνική και η Αγγλική αποτελούν τα βασικά γλωσσικά συστήματα με τα οποία έχει επαφή, ενώ άλλες γλώσσες αναπαρίστανται περισσότερο συμβολικά, ως γλώσσες που αναγνωρίζει ή επιθυμεί να μάθει. Η Αγγλική φαίνεται να αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς ο μαθητής τη συνδέει με τη μελλοντική επαγγελματική του πορεία. Η τοποθέτηση των σημαιών στα χέρια και στα πόδια μπορεί να ερμηνευθεί ως σύνδεση των γλωσσών με τη δράση, την κίνηση και τη μελλοντική εξέλιξη.

ΓΠ3 «Μπορώ να μιλάω Αγγλικά και Ελληνικά. Όλες τις άλλες γλώσσες που φαίνονται στο πορτρέτο μου μπορώ να τις ζωγραφίσω μόνο όχι να τις μιλήσω. Ζωγράφισα τη σημαία της Αγγλίας μόνη της στο αριστερό μου πόδι, επειδή τη γνωρίζω καλά και θα με βοηθήσει στο μέλλον να βρω δουλειά. Στο δεξί μου πόδι ζωγράφισα τις σημαίες των άλλων χωρών. Πιστεύω το να μιλάμε και να γράφουμε ξένες γλώσσες είναι πολύ χρήσιμο και ωραίο και για αυτό τις ζωγράφισα στα χέρια και στα πόδια».



Εικόνα 3 Πολυγλωσσικό πορτρέτο ΓΠ3

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Στο ΓΠ4, η μαθήτρια διακρίνει τις γλώσσες που γνωρίζει από εκείνες που δεν γνωρίζει ακόμη αλλά επιθυμεί να μάθει. Η Ελληνική, η Αγγλική και η Γαλλική τοποθετούνται στο δεξί χέρι, ως γλώσσες που μπορεί να χρησιμοποιήσει, ενώ άλλες γλώσσες, όπως η Ιταλική, η Κινεζική και η Κορεατική, αποτυπώνονται στο αριστερό χέρι ως γλώσσες με τις οποίες δεν έχει ακόμη ενεργή επαφή. Η διάκριση αυτή δείχνει ότι η μαθήτρια έχει επίγνωση διαφορετικών βαθμών γλωσσικής γνώσης και διαχωρίζει τις γλώσσες που ήδη χρησιμοποιεί από εκείνες που αποτελούν μελλοντικό στόχο.

ΓΠ4 « Διάλεξα την Ελλάδα, την Αμερική και τη Γαλλία στο δεξί μου χέρι γιατί ξέρω να γράφω και να μιλάω. Στο αριστερό μου χέρι έχω τη Νότια Κορέα και την Κίνα γιατί δεν ξέρω ούτε να μιλάω ούτε να γράφω. Εχω χρησιμοποιήσει μπλε και κίτρινο γιατί αυτά φορούσα εκείνη τη μέρα και επειδή είναι τα αγαπημένα μου χρώματα»



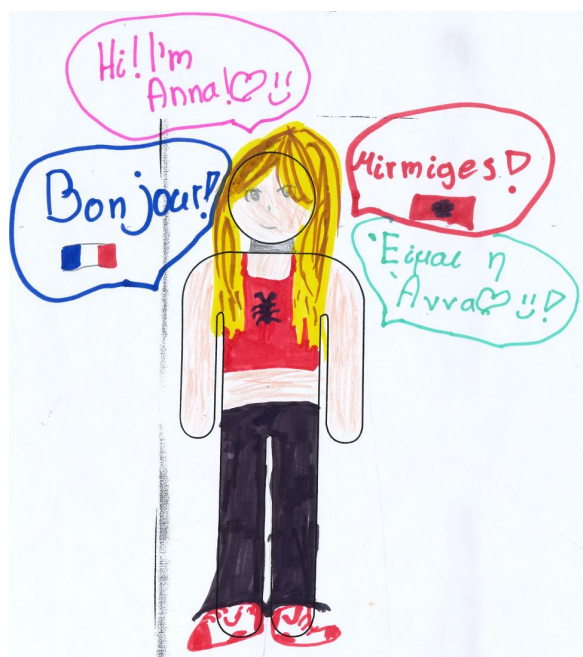
Εικόνα 4 Πολυγλωσσικό πορτρέτο ΓΠ4

Στο ΓΠ5, η Αλβανική αποτυπώνεται ως γλώσσα της καρδιάς και συνδέεται άμεσα με την καταγωγή της μαθήτριας. Το πορτρέτο αξιοποιεί έντονα τα χρώματα της αλβανικής σημαίας, ενώ η μαθήτρια παρουσιάζει και άλλες γλώσσες, όπως την Ελληνική, την Αγγλική και τη Γαλλική. Στο συνοδευτικό κείμενο εξηγεί ότι η γνώση

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

γλωσσών είναι χρήσιμη για την επικοινωνία, ιδίως όταν οι άνθρωποι δεν καταλαβαίνουν την ίδια γλώσσα. Έτσι, η πολυγλωσσία παρουσιάζεται ως δυνατότητα επικοινωνιακής ευελιξίας και ως τρόπος σύνδεσης με διαφορετικούς ανθρώπους.

ΓΠ5 «Χρησιμοποίησα αυτό το χρώμα στην καρδιά γιατί συμβολίζει τον αετό της Αλβανίας όπου κατάγομαι. Τα παπούτσια και τα ρούχα μου είναι κόκκινα και μαύρα γιατί συμβολίζουν την Αλβανία. Στο πορτρέτο μου έχω γράψει Αγγλικά που τώρα τα τελειώνω για lower, Γαλλικά που φέτος άρχισα να μαθαίνω, Αλβανικά που είναι η χώρα που κατάγομαι και Ελληνικά που μιλάω, δηλαδή είναι η κανονική γλώσσα μου. Είναι χρήσιμο να μιλάμε σε διάφορες γλώσσες για να συνεννοούμαστε. Είναι πολύ καλό να μιλάμε και να επικοινωνούμε σε άλλες γλώσσες επειδή οι άλλοι μπορεί να μην καταλαβαίνουν τη γλώσσα μας».



Εικόνα 5 Πολυγλωσσικό πορτρέτο ΓΠ5

Στο ΓΠ6, η μαθήτρια συνδέει διαφορετικές γλώσσες με διαφορετικές πλευρές της προσωπικής της διαδρομής. Η Γερμανική συνδέεται με τον τόπο γέννησής της, η Ελληνική με την καταγωγή της, ενώ η Κορεατική συνδέεται με την εξωσχολική δραστηριότητα του taekwondo. Το πορτρέτο είναι έντονα πολυτροπικό, καθώς

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

συνδυάζει σημαίες, λέξεις, φράσεις, χρώματα και προσωπικά στοιχεία. Η μαθήτρια εντάσσει επίσης γλωσσικές μορφές όπως τα Αρχαία Ελληνικά και τα «κορακίστικα», γεγονός που δείχνει μια ευρύτερη και δημιουργική αντίληψη της γλωσσικής ποικιλίας. Το πορτρέτο της αναδεικνύει την πολυγλωσσία ως βιωμένη εμπειρία που συνδέεται με τόπους, δραστηριότητες, μνήμες και προσωπικά ενδιαφέροντα.

ΓΠ6 «Επέλεξα τα Γερμανικά γιατί γεννήθηκα στη Γερμανία και πήγαινα σε Γερμανικό σχολείο και έμαθα τη γλώσσα. Επέλεξα τα Κορεάτικα γιατί είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούμε στο taekwondo. Επέλεξα τα Ελληνικά γιατί κατάγομαι από την Ελλάδα. Επέλεξα τις άλλες γλώσσες γιατί μου αρέσει πολύ να τις μιλάω. Τις σημαίες τις χρωμάτισα με τα κανονικά τους χρώματα. Το φόρεμά μου το χρωμάτισα ροζ γιατί έτσι είναι ένα αγαπημένο φόρεμα που έχω. Η θέση που έγραψα την κάθε λέξη ήταν τυχαία. Ξεκίνησα να γράφω στη μέση δεξιά και μετά έγραφα μία δεξιά μία αριστερά με την πρώτη γλώσσα που μου ερχόταν στο μυαλό. Για να το κάνω πιο οπτικό».



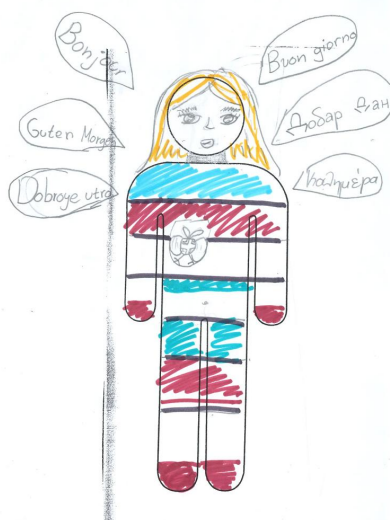
Εικόνα 6 Πολυγλωσσικό πορτρέτο ΓΠ6

Στο ΓΠ7, η Σερβική τοποθετείται στην καρδιά και συνδέεται με την καταγωγή της μαθήτριας. Το σώμα του πορτρέτου χρωματίζεται με τα χρώματα της σερβικής

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

σημαίας, γεγονός που ενισχύει τη σύνδεση γλώσσας, χώρας και ταυτότητας. Παράλληλα, εμφανίζονται και άλλες γλώσσες, όπως η Ελληνική, η Γαλλική, η Γερμανική και η Ιταλική, οι οποίες αποτυπώνονται μέσα από λέξεις ή φράσεις. Στο συνοδευτικό κείμενο η μαθήτρια τονίζει ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουμε γλώσσες για να μπορούμε «να επικοινωνήσουμε» με άλλους ανθρώπους, αλλά και για να σπουδάσουμε σε άλλη περιοχή. Η γλώσσα, επομένως, συνδέεται τόσο με την ταυτότητα όσο και με τη μελλοντική κινητικότητα.

ΓΠ7 «Γεια! Είμαι η Εύα Τοντόροβιτς, στο πορτρέτο μου έχω βάλει 6 χώρες που είναι η Γαλλία ,Γερμανία ,Βουλγαρία, Ιταλία , Σερβία και την Ελλάδα. Όπως φαίνεται φοράω ένα ολόσωμο που έχει τη σημαία της Σερβίας. Έχω βάλει τη Σερβία επειδή εγώ κατάγομαι από εκεί. Στη στολή μου έχω βάλει τα χρώματα κόκκινο και μπλε γιατί συμβολίζει τα χρώματα της σημαίας μου και έχω βάλει το σύμβολο της Σερβίας στην καρδιά του πορτρέτου μου. Έχω να πω ένα άλλο πολύ σημαντικό πράγμα για τις γλώσσες. Είναι πολύ χρήσιμες για να μιλάμε γιατί μπορούμε να επικοινωνούμε με πολλούς ανθρώπους από διάφορες χώρες. Επίσης είναι σημαντικό αν θες να σπουδάσεις σε μια άλλη περιοχή να γνωρίζεις τη γλώσσα».



Εικόνα 7 Πολυγλωσσικό πορτρέτο ΓΠ7

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

3.3. Η κυρίαρχη γλώσσα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες προσδιορίζουν την κυρίαρχη γλώσσα τους μέσα από τα πολυγλωσσικά πορτρέτα. Από την ανάλυση προκύπτει ότι η κυρίαρχη γλώσσα συχνά συνδέεται με τη χώρα καταγωγής, την οικογενειακή εμπειρία ή τη σχολική καθημερινότητα. Σε αρκετές περιπτώσεις αποτυπώνεται σε κεντρικό σημείο της σιλουέτας, κυρίως στην καρδιά, ή συνδέεται με σημαίες και χρώματα που παραπέμπουν σε συγκεκριμένη χώρα.

Στα ΓΠ1 και ΓΠ2, η Ελληνική εμφανίζεται ως κεντρική γλώσσα. Στο ΓΠ1 η μαθήτρια την τοποθετεί στην καρδιά και τη συνδέει με την ελληνική της ταυτότητα, ενώ στο ΓΠ2 η Ελληνική εμφανίζεται επίσης σε κεντρική θέση, χωρίς όμως να αποκλείει άλλες γλώσσες. Αντίθετα, η μαθήτρια του ΓΠ2 παρουσιάζει μια ιδιαίτερα ανοιχτή πολυγλωσσική στάση, καθώς αναπαριστά πολλές γλώσσες και τις συνδέει με την επικοινωνία.

Στα ΓΠ5 και ΓΠ7, η κυρίαρχη γλώσσα συνδέεται με τη γλώσσα καταγωγής. Στο ΓΠ5 η Αλβανική αποκτά κεντρική συμβολική θέση μέσα από το σύμβολο και τα χρώματα της αλβανικής σημαίας. Αντίστοιχα, στο ΓΠ7 η Σερβική τοποθετείται στην καρδιά του πορτρέτου και το σώμα χρωματίζεται με τα χρώματα της σερβικής σημαίας. Στις περιπτώσεις αυτές, η κυρίαρχη γλώσσα δεν προσδιορίζεται μόνο ως γλώσσα επικοινωνίας, αλλά και ως γλώσσα μνήμης, καταγωγής και ταυτότητας.

Στα ΓΠ3, ΓΠ4 και ΓΠ6, η κυρίαρχη γλώσσα δεν αποτυπώνεται αποκλειστικά μέσα από τη θέση της καρδιάς. Αντίθετα, η γλωσσική κυριαρχία φαίνεται να συνδέεται με τη χρήση, τη γνώση ή τη λειτουργικότητα της γλώσσας. Για παράδειγμα, στο ΓΠ4 η μαθήτρια διαχωρίζει τις γλώσσες που γνωρίζει από εκείνες που δεν γνωρίζει ακόμη, ενώ στο ΓΠ6 η Γερμανική συνδέεται με τον τόπο γέννησης και η Ελληνική με την καταγωγή. Έτσι, η κυρίαρχη γλώσσα δεν είναι πάντοτε μία και μοναδική, αλλά μπορεί να προκύπτει από διαφορετικά βιώματα και κοινωνικά πλαίσια.

Τα πορτρέτα δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες προσδιορίζουν την κυρίαρχη γλώσσα μέσα από συνδυασμό παραγόντων: καταγωγή, τόπο γέννησης, σχολική χρήση, οικογενειακή εμπειρία και προσωπική σχέση με τη γλώσσα. Η κυρίαρχη γλώσσα

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

εμφανίζεται άλλοτε ως γλώσσα της καρδιάς και άλλοτε ως γλώσσα καθημερινής ή σχολικής λειτουργικότητας.

3.4. Η αγαπημένη γλώσσα / γλώσσα της καρδιάς

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξέτασε πώς αποτυπώνεται η αγαπημένη γλώσσα των μαθητών/τριών και ποια συναισθηματικά, πολιτισμικά ή ταυτοτικά στοιχεία συνδέονται με αυτήν. Από την ανάλυση προκύπτει ότι η αγαπημένη γλώσσα αποτυπώνεται συχνά μέσα από την καρδιά, τις σημαίες και τα χρώματα που παραπέμπουν στη χώρα καταγωγής ή σε μια ιδιαίτερα σημαντική προσωπική εμπειρία.

Στο ΓΠ1, η Ελληνική είναι η γλώσσα της καρδιάς και συνδέεται με την υπερηφάνεια, τη χαρά και την ελληνική ταυτότητα της μαθήτριας. Στο ΓΠ2, η Ελληνική βρίσκεται επίσης σε κεντρική θέση, αλλά η μαθήτρια δεν περιορίζεται σε μία γλώσσα· αντίθετα, παρουσιάζει την πολυγλωσσία ως πλούτο και ως δυνατότητα επικοινωνίας. Η εικόνα του «ουράνιου τόξου» που χρησιμοποιεί στο κείμενό της λειτουργεί ως μεταφορά για την ποικιλία και τη συνύπαρξη των γλωσσών.

Στα ΓΠ5 και ΓΠ7, η γλώσσα της καρδιάς συνδέεται άμεσα με την καταγωγή. Η Αλβανική και η Σερβική αντίστοιχα αποτυπώνονται με σύμβολα και χρώματα των εθνικών σημαιών. Οι επιλογές αυτές δείχνουν ότι για τις μαθήτριες η γλώσσα δεν είναι μόνο μέσο επικοινωνίας, αλλά και φορέας οικογενειακής μνήμης, πολιτισμικής αναφοράς και αίσθησης του ανήκειν.

Στα ΓΠ3, ΓΠ4 και ΓΠ6, η αγαπημένη γλώσσα δεν αποτυπώνεται πάντοτε με έναν αποκλειστικό και σαφή τρόπο στην καρδιά. Ωστόσο, τα πορτρέτα δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες συνδέουν ορισμένες γλώσσες με χαρά, ενδιαφέρον, επιθυμία μάθησης ή προσωπικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερα στο LP6, η σύνδεση της Κορεατικής με το taekwondo δείχνει ότι μια γλώσσα μπορεί να αποκτά συναισθηματική αξία μέσα από μια εξωσχολική εμπειρία και όχι μόνο μέσα από την οικογένεια ή το σχολείο.

Επομένως, η «γλώσσα της καρδιάς» δεν ταυτίζεται πάντοτε με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται περισσότερο. Μπορεί να είναι η γλώσσα της καταγωγής, η γλώσσα του σχολείου, μια γλώσσα που συνδέεται με προσωπικά ενδιαφέροντα ή μια γλώσσα που συμβολίζει μελλοντικές επιθυμίες.

3.5. Γλώσσες και σχολική/ακαδημαϊκή επιτυχία

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις γλώσσες που οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι ενισχύουν τη σχολική ή μελλοντική τους επιτυχία. Από τα πορτρέτα προκύπτει ότι η Αγγλική εμφανίζεται συχνά ως γλώσσα υψηλής χρησιμότητας, ενώ η Γαλλική και η Γερμανική συνδέονται επίσης με τη σχολική γνώση, την επικοινωνία και τη μελλοντική επαγγελματική ή εκπαιδευτική πορεία.

Στο ΓΠ1, η μαθήτρια συνδέει την Αγγλική και τη Γαλλική με τη δυνατότητα εύρεσης καλής εργασίας στο μέλλον. Η σύνδεση αυτή δείχνει ότι οι ξένες γλώσσες γίνονται αντιληπτές ως εφόδια κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας. Αντίστοιχα, στο ΓΠ3 ο μαθητής αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην Αγγλική, την οποία συνδέει με τη μελλοντική επαγγελματική του αποκατάσταση.

Στο ΓΠ4, οι γλώσσες που η μαθήτρια γνωρίζει —Ελληνικά, Αγγλικά και Γαλλικά— τοποθετούνται στο δεξί χέρι. Η χωρική αυτή επιλογή δείχνει ότι οι γλώσσες που ήδη κατέχει συνδέονται με τη δράση, τη χρήση και τη μελλοντική αξιοποίηση. Αντίθετα, οι γλώσσες που δεν γνωρίζει ακόμη αλλά επιθυμεί να μάθει τοποθετούνται στο αριστερό χέρι. Έτσι, το σώμα της σιλουέτας λειτουργεί ως τρόπος διάκρισης ανάμεσα σε γλώσσες που έχουν ήδη κατακτηθεί και σε γλώσσες που αποτελούν στόχο.

Στο ΓΠ5 και στο ΓΠ7, η Αγγλική και η Γαλλική εμφανίζονται ως γλώσσες επικοινωνίας πέρα από τα όρια της χώρας καταγωγής. Στο ΓΠ7, η μαθήτρια αναφέρει ότι οι γλώσσες είναι χρήσιμες για την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους και για πιθανές σπουδές σε άλλη περιοχή. Η γλώσσα, επομένως, συνδέεται με τη μελλοντική κινητικότητα, την εκπαίδευση και τη δυνατότητα συμμετοχής σε ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Οι μαθητές/τριες φαίνεται να αντιλαμβάνονται ορισμένες γλώσσες ως «ισχυρές» ή χρήσιμες, κυρίως επειδή τις συνδέουν με το σχολείο, την εργασία, τις σπουδές, τα ταξίδια και την επικοινωνία με ανθρώπους από άλλες χώρες. Η χρησιμότητα αυτή αποτυπώνεται συχνά με την τοποθέτηση των γλωσσών στα χέρια ή στα πόδια, δηλαδή σε σημεία που μπορούν να συνδεθούν με κίνηση, πράξη, στήριξη και μελλοντική πορεία.

3.6. Παθητικά γνωστές ή επιθυμητές γλώσσες

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις γλώσσες που οι μαθητές/τριες γνωρίζουν παθητικά, κατανοούν σε κάποιο βαθμό ή επιθυμούν να μάθουν, χωρίς να τις χρησιμοποιούν ενεργά. Τα πορτρέτα δείχνουν ότι οι γλώσσες αυτές αποτυπώνονται συχνά συμβολικά, κυρίως μέσω σημαιών, και τοποθετούνται σε διαφορετικά σημεία από τις γλώσσες που τα παιδιά δηλώνουν ότι γνωρίζουν ή χρησιμοποιούν.

Στο ΓΠ3, ο μαθητής αναπαριστά γλώσσες που δεν μιλά ενεργά, αλλά τις αποτυπώνει μέσα από σημαίες. Η επιλογή αυτή δείχνει ότι η γλωσσική γνώση δεν περιορίζεται μόνο στην ενεργή χρήση μιας γλώσσας, αλλά μπορεί να περιλαμβάνει αναγνώριση, ενδιαφέρον ή επιθυμία μελλοντικής εκμάθησης. Αντίστοιχα, στο ΓΠ4, η μαθήτρια τοποθετεί στο αριστερό χέρι γλώσσες όπως η Ιταλική, η Κινεζική και η Κορεατική, τις οποίες δεν γνωρίζει ακόμη αλλά επιθυμεί να μάθει.

Στο ΓΠ6, η παρουσία γλωσσών όπως η Κορεατική, τα Αρχαία Ελληνικά και τα «κορακίστικα» δείχνει ότι η μαθήτρια αντιλαμβάνεται το γλωσσικό της ρεπερτόριο με ευρύ και δημιουργικό τρόπο. Δεν περιορίζεται στις γλώσσες που διδάσκεται θεσμικά, αλλά εντάσσει και γλωσσικές μορφές που συνδέονται με προσωπικά ενδιαφέροντα, παιχνίδι, φαντασία ή πολιτισμικές εμπειρίες.

Στο ΓΠ2, η μαθήτρια αποτυπώνει επίσης γλώσσες που δεν είναι απαραίτητα γλώσσες ενεργής χρήσης, αλλά συνδέονται με την επιθυμία της να γνωρίσει περισσότερες γλώσσες. Η αναφορά της στις «νέες γλώσσες» δείχνει ότι η πολυγλωσσία δεν βιώνεται μόνο ως υπάρχουσα γνώση, αλλά και ως ανοιχτή προοπτική.

Οι παθητικά γνωστές ή επιθυμητές γλώσσες αποτυπώνονται κυρίως συμβολικά και συνδέονται με μελλοντικές δυνατότητες. Τα παιδιά φαίνεται να διακρίνουν ανάμεσα στις γλώσσες που ήδη γνωρίζουν, στις γλώσσες που αναγνωρίζουν και στις γλώσσες που θα ήθελαν να μάθουν. Η διάκριση αυτή αποκαλύπτει γλωσσική επίγνωση και δείχνει ότι οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την πολυγλωσσία ως δυναμική διαδικασία που μπορεί να εξελιχθεί στο μέλλον.

Κεφάλαιο 4ο: Συζήτηση

4.1. Το γλωσσικό ρεπερτόριο ως δυναμικό και πολυτροπικό σύνολο

Η ανάλυση των επτά πολυγλωσσικών πορτρέτων ανέδειξε ότι οι μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν αντιλαμβάνονται τις γλώσσες τους αποκλειστικά ως σχολικά αντικείμενα ή ως ουδέτερα μέσα επικοινωνίας. Αντίθετα, τις συνδέουν με συναισθήματα, οικογενειακές εμπειρίες, μνήμες, τόπους, πολιτισμικές αναφορές, προσωπικές ταυτότητες και μελλοντικές προσδοκίες. Τα πορτρέτα λειτούργησαν ως μέσο δημιουργικής χαρτογράφησης του γλωσσικού τους ρεπερτορίου, καθώς οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν όχι μόνο λέξεις και φράσεις, αλλά και χρώματα, σημαίες, σύμβολα, διαφορετικά σημεία του σώματος και σύντομες προσωπικές αφηγήσεις. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη θέση της Busch (2012, 2018), σύμφωνα με την οποία τα γλωσσικά πορτρέτα καθιστούν ορατές τις βιωμένες, συναισθηματικές και ταυτοτικές διαστάσεις της πολυγλωσσίας, οι οποίες δεν αποτυπώνονται επαρκώς μέσα από μια απλή καταγραφή των γλωσσών που γνωρίζει ή χρησιμοποιεί ένα άτομο.

Τα δεδομένα υποστηρίζουν, επομένως, μια δυναμική αντίληψη του γλωσσικού ρεπερτορίου. Οι γλώσσες δεν παρουσιάζονται ως σταθερά και ισοδύναμα συστήματα, αλλά αποκτούν διαφορετικές λειτουργίες και σημασίες ανάλογα με τις εμπειρίες των παιδιών. Ορισμένες γλώσσες συνδέονται με την οικογένεια και την καταγωγή, άλλες με τη σχολική μάθηση, άλλες με εξωσχολικές δραστηριότητες και άλλες με επιθυμίες για το μέλλον. Η εικόνα αυτή είναι συμβατή με τη σύγχρονη κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία το ρεπερτόριο αποτελεί σύνθετο και μεταβαλλόμενο σύνολο γλωσσικών, κοινωνικών και σημειωτικών πόρων, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από τις βιογραφικές διαδρομές και τις επικοινωνιακές ανάγκες των ομιλητών/τριών (Busch, 2012· Χατζηδάκη, 2020).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ικανότητα των παιδιών να διαφοροποιούν τις γλώσσες που χρησιμοποιούν ενεργά από εκείνες που αναγνωρίζουν, κατανοούν περιορισμένα ή επιθυμούν να μάθουν στο μέλλον. Στο ΓΠ4, για παράδειγμα, η μαθήτρια τοποθετεί στο δεξί χέρι τις γλώσσες που ήδη γνωρίζει και στο αριστερό

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

εκείνες που επιθυμεί να κατακτήσει. Αντίστοιχα, στο ΓΠ3 ο μαθητής διακρίνει ρητά τις γλώσσες που μπορεί να μιλήσει από εκείνες των οποίων μπορεί μόνο να αναγνωρίσει ή να αναπαραστήσει τις σημαίες. Οι επιλογές αυτές δείχνουν ότι τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται την πολυγλωσσία ως ένα σταθερό και ολοκληρωμένο χαρακτηριστικό, αλλά ως εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία εμπλουτίζεται μέσω του σχολείου, της οικογένειας, των ψηφιακών μέσων, των εξωσχολικών δραστηριοτήτων και της επαφής με άλλους ανθρώπους και πολιτισμούς.

4.2. Διαγλωσσικότητα και ενιαίο σημειωτικό ρεπερτόριο

Τα ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν και υπό το πρίσμα της διαγλωσσικότητας. Οι μαθητές/τριες δεν παρουσίασαν τις γλώσσες τους απλώς ως διακριτές και ανεξάρτητες κατηγορίες, αλλά τις ενέταξαν σε ένα ευρύτερο σύνολο γλωσσικών, οπτικών και συμβολικών πόρων. Οι ονοματισμένες γλώσσες συνδυάστηκαν με σημαίες, χρώματα, χαιρετισμούς, σωματικές θέσεις και προσωπικές εξηγήσεις, προκειμένου να αποδοθούν βιώματα, συναισθήματα, κοινωνικές σχέσεις και μελλοντικές επιθυμίες. Η εικόνα αυτή συνδέεται με την προσέγγιση των García και Wei (2014), σύμφωνα με την οποία οι πολύγλωσσοι ομιλητές αντλούν δυναμικά από ένα ενιαίο γλωσσικό και σημειωτικό ρεπερτόριο για να παραγάγουν νόημα, αντί να λειτουργούν αποκλειστικά μέσα στα όρια αυστηρά διαχωρισμένων γλωσσικών συστημάτων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ΓΠ2, στο οποίο η μαθήτρια συνδυάζει χαιρετισμούς από διαφορετικές γλώσσες, σημαίες και την εικόνα ενός «ουράνιου τόξου», με το οποίο συμβολίζει τη συνύπαρξη και την επικοινωνία διαφορετικών λαών. Στο ΓΠ5, η Αλβανική συνδέεται με την καρδιά και την καταγωγή, ενώ η Ελληνική, η Αγγλική και η Γαλλική παρουσιάζονται ως διαφορετικές, αλλά αλληλένδετες πτυχές του συνολικού γλωσσικού ρεπερτορίου της μαθήτριας. Αντίστοιχα, στο ΓΠ6 οι γλώσσες συνδέονται με διαφορετικές εμπειρίες ζωής, όπως ο τόπος γέννησης, η καταγωγή και η ενασχόληση με το taekwondo. Τα παραδείγματα αυτά δείχνουν ότι το γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών οργανώνεται γύρω από

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

πολλαπλές σχέσεις και εμπειρίες και όχι μόνο γύρω από το επίπεδο τυπικής γνώσης κάθε γλώσσας.

Είναι, ωστόσο, απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι η παρούσα έρευνα δεν κατέγραψε άμεσα διαγλωσσικές πρακτικές σε πραγματικές προφορικές αλληλεπιδράσεις της τάξης. Τα δεδομένα αποτελούνται από οπτικά πορτρέτα και σύντομες γραπτές επεξηγήσεις και, επομένως, δεν επιτρέπουν να υποστηριχθεί ότι παρατηρήθηκε η πραγματική χρήση της διαγλωσσικότητας κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Η διαγλωσσικότητα αξιοποιείται εδώ ως θεωρητικός και ερμηνευτικός φακός, επειδή τα πορτρέτα αναπαριστούν ένα ενιαίο και πολυτροπικό σύνολο πόρων. Με αυτή την έννοια, η ανάλυση εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά νοηματοδοτούν και παρουσιάζουν το ρεπερτόριό τους και όχι στην άμεση παρατήρηση της γλωσσικής τους συμπεριφοράς.

4.3. Γλώσσα, συναίσθημα, ταυτότητα και αίσθημα του «ανήκειν»

Ένα από τα πλέον σαφή ευρήματα της έρευνας είναι ότι η «γλώσσα της καρδιάς» συνδέεται συχνά με τη γλώσσα της καταγωγής, της οικογένειας ή της χώρας με την οποία τα παιδιά αισθάνονται ιδιαίτερο συναισθηματικό δεσμό. Στα ΓΠ1, ΓΠ5 και ΓΠ7, η Ελληνική, η Αλβανική και η Σερβική αντίστοιχα αποτυπώνονται στην καρδιά ή αναπαρίστανται μέσω των χρωμάτων και των συμβόλων της σημαίας. Η τοποθέτηση αυτή υποδηλώνει ότι οι συγκεκριμένες γλώσσες λειτουργούν ως φορείς οικειότητας, μνήμης, πολιτισμού και προσωπικής ή οικογενειακής ταυτότητας. Δεν αποτελούν απλώς κώδικες επικοινωνίας, αλλά συνδέονται με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται την καταγωγή και τη θέση τους μέσα στην οικογένεια και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Η παρατήρηση αυτή συμφωνεί με τη Χατζηδάκη (2020), η οποία υποστηρίζει ότι οι γλωσσικές πρακτικές των πολύγλωσσων ατόμων συνδέονται με τις βιογραφίες, τις οικογενειακές σχέσεις και τη διαπραγμάτευση της ταυτότητάς τους. Αντίστοιχα, η Busch (2018) επισημαίνει ότι οι θέσεις του σώματος στα γλωσσικά πορτρέτα δεν είναι ουδέτερες, αλλά μπορούν να εκφράζουν συναισθηματικές και ταυτοτικές αξιολογήσεις.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Η καρδιά, ειδικότερα, εμφανίζεται στη σχετική βιβλιογραφία ως σημείο που συχνά συνδέεται με γλώσσες οι οποίες βιώνονται ως οικείες, προσωπικά σημαντικές ή άμεσα σχετιζόμενες με την οικογένεια και την καταγωγή (Soares et al., 2020).

Τα ευρήματα αναδεικνύουν, επίσης, τη σημασία της οικογενειακής γλώσσας για το αίσθημα του «ανήκειν». Η Αλβανική στο ΓΠ5 και η Σερβική στο ΓΠ7 δεν αποκρύπτονται ούτε υποβαθμίζονται, αλλά προβάλλονται ως θετικά και ισχυρά στοιχεία της ταυτότητας των μαθητριών. Η παρουσία τους έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή οι οικογενειακές και μεταναστευτικές γλώσσες συχνά παραμένουν αθέατες στο επίσημο σχολικό περιβάλλον. Στην παρούσα δραστηριότητα, όμως, οι μαθήτριες είχαν τη δυνατότητα να τις παρουσιάσουν με θετικό και δημιουργικό τρόπο. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι ένα ασφαλές και ανοιχτό εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να επιτρέψει στα παιδιά να εκφράσουν γλωσσικές και πολιτισμικές πλευρές της ταυτότητάς τους που δεν είναι πάντοτε ορατές στην καθημερινή σχολική ζωή.

4.4. Πολυτροπικότητα, κοινωνική σημειωτική και παραγωγή νοήματος

Η πολυτροπική διάσταση των πορτρέτων αποτελεί κεντρικό στοιχείο των αποτελεσμάτων. Οι μαθητές/τριες δεν περιορίστηκαν στον γραπτό λόγο, αλλά συνδύασαν εικόνα, χρώμα, λέξεις, σημαίες, χωρική οργάνωση και σωματικά σημεία. Με τον τρόπο αυτό, τα πορτρέτα μπορούν να προσεγγιστούν ως πρακτικές πολυγραμματισμού, καθώς η παραγωγή νοήματος υπερβαίνει την παραδοσιακή αντίληψη του γραμματισμού ως απλής ανάγνωσης και γραφής. Τα παιδιά αξιοποιούν πολλαπλούς σημειωτικούς τρόπους, επιλέγοντας εκείνους που θεωρούν καταλληλότερους για την αναπαράσταση των εμπειριών τους.

Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με τη θεωρία της κοινωνικής σημειωτικής, σύμφωνα με την οποία το νόημα παράγεται μέσω ποικίλων σημειωτικών πόρων που αποκτούν σημασία μέσα στις συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές χρήσεις τους (van Leeuwen, 2005· Kress & van Leeuwen, 2006). Η χρήση χρωμάτων, σημαιών και σημείων του σώματος δεν μπορεί, επομένως, να θεωρηθεί τυχαία ή καθαρά διακοσμητική. Η ερμηνεία τους πρέπει να στηρίζεται στις εξηγήσεις των ίδιων των

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

μαθητών/τριών, καθώς το ίδιο οπτικό στοιχείο μπορεί να αποκτά διαφορετική σημασία για διαφορετικά παιδιά. Στο ΓΠ4, για παράδειγμα, τα χρώματα των ρούχων επιλέχθηκαν επειδή ήταν τα αγαπημένα χρώματα της μαθήτριας και αντιστοιχούσαν στα ρούχα που φορούσε εκείνη την ημέρα, ενώ οι θέσεις των γλωσσών στα δύο χέρια είχαν σαφή γλωσσική σημασία. Το παράδειγμα αυτό δείχνει ότι η ανάλυση δεν πρέπει να αποδίδει συμβολισμούς αποκλειστικά βάσει της οπτικής μορφής, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις λεκτικές αιτιολογήσεις των παιδιών.

Η θέση των γλωσσών στα χέρια και στα πόδια συνδέεται σε ορισμένα πορτρέτα με τη δράση, την κίνηση, τη χρησιμότητα και τη μελλοντική πορεία. Στο ΓΠ3, ο μαθητής συνδέει ρητά την Αγγλική με τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση και τοποθετεί τις γλώσσες στα άκρα της σιλουέτας. Στο ΓΠ4, η διάκριση ανάμεσα στο δεξί και στο αριστερό χέρι αποτυπώνει τη διαφορά ανάμεσα στις ήδη γνωστές και στις επιθυμητές γλώσσες. Οι επιλογές αυτές δείχνουν ότι το σώμα λειτουργεί ως οργανωτικό και σημειωτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα παιδιά ταξινομούν, αξιολογούν και νοηματοδοτούν τις γλωσσικές τους εμπειρίες.

4.5. Μεταγλωσσική επίγνωση και εξελισσόμενη πολυγλωσσία

Η δυνατότητα των μαθητών/τριών να διακρίνουν τις γλώσσες που γνωρίζουν, χρησιμοποιούν, κατανοούν ή επιθυμούν να μάθουν αποτελεί ένδειξη μεταγλωσσικής και αναστοχαστικής επίγνωσης. Τα παιδιά δεν περιορίστηκαν στην απαρίθμηση γλωσσών, αλλά αιτιολόγησαν τις επιλογές τους και αναγνώρισαν διαφορετικά επίπεδα και μορφές γλωσσικής σχέσης. Η παρατήρηση αυτή συνδέεται με την έννοια της μεταγλωσσικής επίγνωσης, δηλαδή με την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τη γλώσσα όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και ως αντικείμενο παρατήρησης και επεξεργασίας (Cruz-Ferreira, 2010).

Το ΓΠ4 αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα, καθώς η μαθήτρια διαχωρίζει τις γλώσσες που μπορεί να μιλήσει και να γράψει από εκείνες που δεν γνωρίζει ακόμη, αλλά επιθυμεί να μάθει. Παρόμοια, στο ΓΠ3 ο μαθητής δηλώνει με σαφήνεια ότι μπορεί να μιλήσει Ελληνικά και Αγγλικά, ενώ τις υπόλοιπες γλώσσες μπορεί μόνο να τις αναγνωρίσει μέσα από τις σημαίες τους. Οι απαντήσεις αυτές δείχνουν ότι τα παιδιά

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

διαθέτουν επίγνωση των ορίων και των δυνατοτήτων του γλωσσικού τους ρεπερτορίου. Παράλληλα, αντιλαμβάνονται ότι η γλωσσική τους ταυτότητα δεν είναι ολοκληρωμένη ή αμετάβλητη, αλλά μπορεί να εξελιχθεί μέσω της μελλοντικής μάθησης.

Η παρουσία γλωσσών που δεν χρησιμοποιούνται ακόμη ενεργά, αλλά συνδέονται με ενδιαφέρον, επιθυμία ή προσωπικά σχέδια, διευρύνει την έννοια του γλωσσικού ρεπερτορίου. Οι γλώσσες αυτές δεν αποτελούν ενεργό επικοινωνιακό πόρο, αλλά έχουν ήδη συμβολική θέση στη γλωσσική βιογραφία των παιδιών. Για παράδειγμα, η Κορεατική στο ΓΠ6 συνδέεται με το taekwondo, ενώ στο ΓΠ4 η Κορεατική και η Κινεζική εμφανίζονται ως μελλοντικοί γλωσσικοί στόχοι. Επομένως, το ρεπερτόριο περιλαμβάνει όχι μόνο όσα τα παιδιά μπορούν ήδη να χρησιμοποιήσουν, αλλά και τις επιθυμίες, τις πολιτισμικές αναφορές και τις προσδοκίες που επηρεάζουν τη μελλοντική τους γλωσσική πορεία.

4.6. Γλωσσική ορατότητα, σιωπή και κοινωνικές ιεραρχίες

Η παρούσα έρευνα συνδέεται και με τη συζήτηση για τη γλωσσική ορατότητα και τη «σιωπή» γλωσσών που δεν ανήκουν στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών. Σε πολλά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι οικογενειακές, μειονοτικές ή μεταναστευτικές γλώσσες παραμένουν περιθωριοποιημένες ή θεωρούνται μικρότερης εκπαιδευτικής αξίας. Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι τα γλωσσικά πορτρέτα μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο ανάδειξης αθέατων γλωσσικών πόρων και να επιτρέψουν στα παιδιά να εκφράσουν πλευρές της ταυτότητάς τους οι οποίες δεν είναι πάντοτε ορατές στη σχολική καθημερινότητα (Prasad, 2014· Soares et al., 2020).

Στην παρούσα μελέτη, η Αλβανική και η Σερβική δεν αποσιωπήθηκαν, αλλά αναπαραστάθηκαν ως γλώσσες της καρδιάς και ως σημαντικά στοιχεία οικογενειακής και πολιτισμικής ταυτότητας. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από περιπτώσεις «οπτικής σιωπής», στις οποίες οι μαθητές/τριες παραλείπουν συνειδητά μια γλώσσα λόγω απόστασης, αμηχανίας ή κοινωνικής υποτίμησης (Müller, 2020). Δεν μπορεί, βέβαια, να αποκλειστεί ότι ορισμένες γλωσσικές εμπειρίες δεν αποτυπώθηκαν στα πορτρέτα. Ωστόσο, τα δεδομένα δείχνουν ότι τουλάχιστον οι δύο οικογενειακές γλώσσες που καταγράφηκαν παρουσιάστηκαν με σαφώς θετικό τρόπο. Το στοιχείο

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

αυτό ενισχύει την παιδαγωγική αξία των πορτρέτων ως ασφαλούς χώρου έκφρασης της γλωσσικής ταυτότητας.

Παράλληλα, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την επίγνωση των παιδιών για τις κοινωνικές ιεραρχίες μεταξύ των γλωσσών. Η Αγγλική, και σε μικρότερο βαθμό η Γαλλική και η Γερμανική, συνδέονται συχνά με τη σχολική επιτυχία, τις σπουδές, την εργασία και τη διεθνή επικοινωνία. Αντίθετα, η Αλβανική και η Σερβική συνδέονται περισσότερο με την οικογένεια, την καταγωγή και το συναίσθημα. Η διαφοροποίηση αυτή δεν σημαίνει ότι οι οικογενειακές γλώσσες θεωρούνται λιγότερο σημαντικές από τα παιδιά, αλλά ότι τους αποδίδεται διαφορετικού τύπου αξία. Οι ξένες γλώσσες υψηλού κύρους παρουσιάζονται ως εφόδια κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας, ενώ οι γλώσσες καταγωγής ως φορείς συναισθηματικής και πολιτισμικής συνέχειας.

Η παρατήρηση αυτή συμφωνεί με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι γλώσσες δεν αξιολογούνται μόνο με βάση τη χρηστική τους λειτουργία, αλλά και μέσα από κοινωνικές σχέσεις κύρους, αναγνώρισης και θεσμικής ισχύος (Baker, 2011· Χατζηδάκη, 2020). Τα παιδιά φαίνεται να έχουν ήδη εσωτερικεύσει την αντίληψη ότι ορισμένες γλώσσες προσφέρουν περισσότερες σχολικές και επαγγελματικές ευκαιρίες. Η Αγγλική, ιδιαίτερα, εμφανίζεται ως σχεδόν αυτονόητο εφόδιο για το μέλλον, γεγονός που αντανακλά την ισχυρή θέση της στην εκπαίδευση και στη διεθνή επικοινωνία.

4.7. Ο ρόλος του σχολείου και οι παιδαγωγικές προεκτάσεις

Οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις των ευρημάτων είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα μπορούν να λειτουργήσουν τόσο ως εργαλεία αυτογνωσίας για τους/τις μαθητές/τριες όσο και ως μέσα παιδαγωγικής διερεύνησης για τον/την εκπαιδευτικό. Μέσα από αυτά, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αποκτήσει βαθύτερη εικόνα για τις γλώσσες, τις οικογενειακές εμπειρίες, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα και τις ταυτότητες των παιδιών. Η γνώση αυτή μπορεί να συμβάλει στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που συνδέουν τη γλώσσα του σχολείου με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών/τριών.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Η αξιοποίηση των πορτρέτων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, επειδή δεν προϋποθέτει ότι ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζει όλες τις γλώσσες των παιδιών. Εκείνο που απαιτείται είναι μια παιδαγωγική στάση αναγνώρισης και αποδοχής του γλωσσικού τους ρεπερτορίου. Όπως υποστηρίζουν οι Σκούρτου et al. (2016), η άγνοια μιας γλώσσας από τον/την εκπαιδευτικό δεν πρέπει να οδηγεί στην παιδαγωγική της αποσιώπηση. Αντίθετα, η παρουσία της μπορεί να αναγνωρίζεται μέσα από δραστηριότητες σύγκρισης λέξεων, πολυγλωσσικές αφίσες, αφηγήσεις, λογοτεχνικά κείμενα, γλωσσικούς χάρτες και συνεργατικές εργασίες.

Η σύνδεση ανάμεσα στη γλώσσα του σπιτιού και στη γλώσσα του σχολείου μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή, την αυτοεκτίμηση και τη γνωστική πρόοδο των μαθητών/τριών (Cummins et al., 2005· Cummins, 2008). Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα μπορούν να συμβάλουν σε αυτή τη σύνδεση, καθώς προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα να φέρουν στο σχολείο γλώσσες και εμπειρίες που ενδέχεται να μην έχουν άλλη θέση στην επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο δεν περιορίζεται στην ανοχή της γλωσσικής ποικιλίας, αλλά τη μετατρέπει σε αντικείμενο μάθησης, επικοινωνίας και αμοιβαίας γνωριμίας.

Η δραστηριότητα μπορεί, επίσης, να ενισχύσει την κατανόηση της γλωσσικής ποικιλίας από το σύνολο της τάξης. Η παρουσίαση και συζήτηση των πορτρέτων μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν ότι οι γλωσσικές διαδρομές διαφέρουν και ότι κάθε παιδί συνδέεται με τις γλώσσες του με διαφορετικό τρόπο. Ταυτόχρονα, μπορεί να περιορίσει την αντίληψη ότι μόνο οι γλώσσες υψηλού θεσμικού κύρους έχουν θέση στο σχολείο. Υπό αυτή την έννοια, τα πορτρέτα λειτουργούν ως πρακτική συμπερίληψης και ενδυνάμωσης, η οποία αμφισβητεί τις μονογλωσσικές αντιλήψεις και καθιστά ορατή τη γλωσσική και πολιτισμική πολλαπλότητα της τάξης (Prasad, 2014· Dyke et al., 2020).

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία διερεύνησε την πολυγλωσσία μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από την αξιοποίηση των πολυγλωσσικών πορτρέτων. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τις γλώσσες μόνο ως σχολικά μαθήματα ή ως απλά μέσα επικοινωνίας, αλλά ως στοιχεία που συνδέονται με την ταυτότητα, την καταγωγή, τα συναισθήματα, τις προσωπικές εμπειρίες και τις μελλοντικές τους προσδοκίες δίνοντάς τους το δικαίωμα να αυτοπροσδιορίζονται (Rousoulioti et al., 2026). Μέσα από τη χρήση χρωμάτων, σημαιών, λέξεων, φράσεων και συμβόλων, οι μαθητές/τριες αποτύπωσαν τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια με δημιουργικό και πολυτροπικό τρόπο.

Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, διαπιστώθηκε ότι η κυρίαρχη γλώσσα συνδέεται συχνά με τη χώρα καταγωγής, το οικογενειακό περιβάλλον ή τη σχολική καθημερινότητα. Η αγαπημένη γλώσσα, ή «γλώσσα της καρδιάς», αποτυπώθηκε κυρίως στην περιοχή της καρδιάς ή μέσα από τα χρώματα και τα σύμβολα της αντίστοιχης σημαίας, γεγονός που δείχνει τη συναισθηματική και ταυτοτική της σημασία. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες συνέδεσαν κυρίως την Αγγλική, αλλά και τη Γαλλική και τη Γερμανική, με τη σχολική πρόοδο, την επικοινωνία, τις σπουδές και τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση. Οι γλώσσες που δεν χρησιμοποιούνται ενεργά, αλλά αποτελούν αντικείμενο ενδιαφέροντος ή μελλοντικής επιθυμίας, αποτυπώθηκαν κυρίως συμβολικά, δείχνοντας ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται την πολυγλωσσία ως μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία.

Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα αποδείχθηκαν χρήσιμο εργαλείο για την ανάδειξη της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας των μαθητών/τριών. Η αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη μπορεί να ενισχύσει την αυτογνωσία, τη μεταγλωσσική επίγνωση και τη συμπερίληψη, καθιστώντας ορατές γλώσσες και εμπειρίες που συχνά παραμένουν αθέατες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επομένως, η πολυγλωσσία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο, αλλά ως παιδαγωγικός πόρος που μπορεί να εμπλουτίσει τη μαθησιακή διαδικασία.

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Το δείγμα ήταν μικρό και

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

περιορίστηκε σε επτά πολυγλωσσικά πορτρέτα μαθητών/τριών Δ΄ και Ε΄ Δημοτικού από μία μόνο σχολική μονάδα στο Ηράκλειο Κρήτης, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό. Επιπλέον, η ανάλυση βασίστηκε στις οπτικές αναπαραστάσεις και στις σύντομες γραπτές επεξηγήσεις των παιδιών, χωρίς να συμπληρωθεί από ατομικές συνεντεύξεις, παρατήρηση της γλωσσικής τους συμπεριφοράς στην τάξη ή άλλες πηγές δεδομένων. Κατά συνέπεια, τα πορτρέτα αποτυπώνουν κυρίως τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και όχι κατ' ανάγκην το πραγματικό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας ή τη συχνότητα χρήσης κάθε γλώσσας. Τέλος, ο ποιοτικός και ερμηνευτικός χαρακτήρας της ανάλυσης συνεπάγεται ότι τα συμπεράσματα επηρεάζονται σε έναν βαθμό από την αναλυτική οπτική της ερευνήτριας.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διεκδικούν το δείγμα, συμπεριλαμβάνοντας μαθητές/τριες από περισσότερες σχολικές μονάδες, διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, ηλικιακές ομάδες και κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η αξιοποίηση των πολυγλωσσικών πορτρέτων θα ήταν επίσης χρήσιμο να συνδυαστεί με ατομικές συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης, παρατήρηση της γλωσσικής αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη και διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών (Tsagari&Rousoulioti, 2025) και γονέων, ώστε να επιτευχθεί πληρέστερη κατανόηση των γλωσσικών εμπειριών των παιδιών. Επιπλέον, μια διαχρονική μελέτη θα μπορούσε να εξετάσει πώς μεταβάλλονται τα γλωσσικά ρεπερτόρια και οι στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στις γλώσσες τους με την πάροδο του χρόνου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε και η εφαρμογή των πολυγλωσσικών πορτρέτων πριν και μετά από μια οργανωμένη πολυγλωσσική ή διαγλωσσική παιδαγωγική παρέμβαση, ώστε να διερευνηθεί η επίδρασή τους στη συμμετοχή, στην αυτοεικόνα, στη μεταγλωσσική επίγνωση και στο αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών/τριών.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alvanoudi, A. (2018). Language contact, borrowing and code switching. *Journal of Greek Linguistics*, 18(1), 3–44. <https://doi.org/10.1163/15699846-01701001>
- Angouri, J. (2012). Managing disagreement in problem solving meeting talk. *Journal of Pragmatics*, 44(12), 1565–1579. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.06.010>
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*. Αλεξάνδρεια.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459–464.
- Boyatzis, C. J., & Varghese, R. (1994). Children's Emotional Associations with Colors. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(1), 77–85. <https://doi.org/10.1080/00221325.1994.9914760>
- Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Busch, B. (2018). *Urban Language & Literacies The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations*. https://wpull.org/wp-content/uploads/2022/04/WP236_Busch_2018_The_language_portrait_i.pdf
- Busch, B. (2021). The body image: taking an evaluative stance towards semiotic resources. *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 190–205. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898618>
- Busch, B., & Busch, T. (2013). Sprachen der Verletzung, Sprachen als Ressource: Mehrsprachigkeit und traumatisches Erleben. In *Mit beiden Augen sehen: Leid und Ressourcen in der Psychotherapie. Luise Reddemann zum 70. Geburtstag* (pp. 95–118). Klett-Cotta. https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/Busch2013_Sprachen_der_Verletzung.pdf

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Busch, B., Jardine, A., & Tjoutuku, A. (2006). *Language biographies for multilingual learning 3 2 Language biographies for multilingual learning*. PRAESA.
<https://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>

Busch, B., & Reddemann, L. (2013). Mehrsprachigkeit, Trauma und Resilienz. *Zeitschrift Für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin*.
https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/Busch_Reddemann2013_Trauma_Resilienz.pdf

Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2008). Bilingualism and Second Language Acquisition. *The Handbook of Bilingualism*, 114–144.
<https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch5>

Cerquiglini, B. (1999). *Les langues de France: Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre de la Culture et de la Communication*.

Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Πεδίο.

Coffey, S. (2015). Reframing Teachers' Language Knowledge Through Metaphor Analysis of Language Portraits. *The Modern Language Journal*, 99(3), 500–514. <https://doi.org/10.1111/modl.12235>

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
<https://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136ws.pdf>

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

Cruz-Ferreira, M. (2010). Multilingualism, language norms and multilingual contexts. *Multilingual Norms*. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-00478-6/3>

Cummins, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. <https://gustavorubinoernesto.com/wp->

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

content/uploads/2020/06/Teaching-for-Cross-Language-Transfer-in-Dual-Language-Education-Possibilities-and-Pitfalls-Jim-Cummins.pdf

Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. In *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1528–1538). Springer.

Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Giampapa, F., Cohen, S., Leoni, L., Sandhu, P., & Sastri, P. (2005). Affirming Identity in Multilingual Classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38–43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ725898>

Dyke, E. L., El Sabbagh, J., & Dyke, K. (2020). “Counterstory Mapping Our City”: Teachers Reckoning with Latinx Students’ Knowledges, Cultures, and Communities. *International Journal of Multicultural Education*, 22(2), 30. <https://doi.org/10.18251/ijme.v22i2.2445>

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325–340. <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>

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

Fishman, J. A. (2001). *Can Threatened Languages Be saved? : Reversing Language shift, Revisited : a 21st Century Perspective*. Multilingual Matters.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία (κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας)*. Οδυσσέας.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137385765>

Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2018). Is translanguaging a possibility in a language class?: Theoretical issues and applications in an EFL class. *Lib.uth.gr*. <https://doi.org/10.4324/9781351170086>

Hudson, A. (1992). Diglossia: A Bibliographic Review. *Language in Society*, 21(4), 611–674. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/4168395>

Karachaliou, R., Tsakona, V., Archakis, A., & Ralli, A. (2018). Constructing the Hybrid Identity of the “Stranger”: The Case of Greek Immigrants in Canada. *Póltrocznik*

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Językoznawczy Tertium, 3(1), 127–152.

<https://doi.org/10.7592/Tertium2018.3.1.Tsakona>

Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός “Τάξης” το “Διαφορετικό”; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Gutenberg.

Κούρτη - Καζούλλη, Β., Σκούρτου, Ε., Αραβοσιτάς, Θ., & Τρύφωνας, Π. (2019). *Ζητήματα Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Kress, G. R. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a Semiotic Mode: Notes for a Grammar of Colour. *Visual Communication*, 1(3), 343–368.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/147035720200100306>

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: the Grammar of Visual design*. Routledge.

Kroll, J. F., Dussias, P. E., Bice, K., & Perrotti, L. (2015). Bilingualism, Mind, and Brain. *Annual Review of Linguistics*, 1(1), 377–394.
<https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-124937>

Kroll, J. F., & Tokowicz, N. (2005). Models of Bilingual Representation and Processing: Looking Back and to the Future. In *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 531–553). Oxford University Press.

Kusters, A., & Meulder, M. D. (2019). Language Portraits: Investigating Embodied Multilingual and Multimodal Repertoires. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3239>

Marian, V. (2023). *The Power of Language*. Penguin.

Moore, D., & Castellotti, V. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 118–132). AUF-Éditions des archives contemporaines.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Γκαϊνταρτζή, Α. (2023). Στο Μουτή, Α., Μαλιγκούδη, Χ., Γογωνάς, Ν., & Γκαϊνταρτζή, Α. (2023). *Πολυγλωσσία και Ειδικά Θέματα Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/9279>

Muller, S. (2022). Visual silence in the language portrait: analysing young people's representations of their linguistic repertoires. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2072170>

Paulston, C. B. (1994). *Linguistic Minorities in Multilingual Settings*. John Benjamins Publishing.

Prasad, G. L. (2014). Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 51–77.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22126>

Romanowski, P., & Wąsikiewicz-Firlej, E. (2024). Unpacking children's perspectives of multilingualism through language portraits: insights from a Polish pre-school in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–20.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2349239>

Ρομποπούλου, Μ. (2019). *Διγλωσσία στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης*. Λειμών.

Rousoulioti, Th., Pitsou, C., Saglam, A., & Finch, K. (Eds.). *Language Education and Human Rights in Democratic Educational Settings*. IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-2670-2>. <https://www.igi-global.com/gateway/book/368852>

Σελλά - Μάζη, Ε. (2016). *Διγλωσσία, Εθνική Ταυτότητα και Μειονοτικές Γλώσσες*. Παρασκευάκος Νικόλαος.

Siegmán, R., & Phillips Galloway, E. (2025). Teacher Sensemaking of Curricular Tools for Mapping Plurilingual Identities: Examining the Power and Potential of

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

- Language Portraits. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–22.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2025.2452871>
- Siguán, M. (1996). *La Europa de las lenguas*. Alianza Editorial.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2015). Οι μαθητές Ρομά στο σχολείο και το σχολείο στους μαθητές Ρομά. *Education Sciences*, 2015(4), 182–205.
<https://doi.org/10.26248/edusci.v2015i4.1660>
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, V., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2016). Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. In *KALLIPOS REPOSITORY*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://doi.org/10.57713/kallipos-701>
- Smolicz, J. (1981). Core values and cultural identity. *Ethnic and Racial Studies*, 4(1), 75–90. <https://doi.org/10.1080/01419870.1981.9993325>
- Soares, C. T., Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2020). “Red is the colour of the heart”: making young children’s multilingualism visible through language portraits. *Language and Education*, 35(1), 1–20.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1833911>
- Tabouret-Keller, A. (2017). Language and Identity. *The Handbook of Sociolinguistics*, 315–326. <https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch19>
- Τριάρχη - Herrmann, B. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Τρουμπέτα, Σ. (2008). *Οι Ρομά στο σύγχρονο Ελληνικό κράτος : συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες*. Κριτική
- Tsagari, D., & Rousoulioti, T. (2025). Enhancing Assessment Literacy for Teachers of Less Commonly Taught Languages: Insights from Greek as a Second Language. *Trends in Higher Education*, 4(1), 12.
<https://doi.org/10.3390/higheredu4010012>
- Τσιπλάκου, Σ. (2015) “Ακίνδυνη” εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: It’s complicated. *Education Sciences*, 4, 140–160. <https://doi.org/10.26248/edusci.v2015i4.1658>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague, Paris, Mouton & Co.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

**Παράρτημα: Τα γλωσσικά πορτρέτα των μαθητών/
μαθητριών μαζί με τα πρωτότυπα κείμενα αξιολόγησής τους**

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»



Χρησιμοποίησα το ροζ διότι είναι το αγαπημένο μου χρώμα. Στην καρδιά του πορτρέτου μου έβαλα την ελληνική σημαία επειδή είμαι Ελληνίδα και γνωρίζω πολύ καλά την Ελληνική γλώσσα και την αγαπώ πάρα πολύ. Όμως μπορώ να μιλήσω Αγγλικά και Γαλλικά. Τα μαθαίνω στο σχολείο αλλά και στο φροντιστήριο και είμαι χαρούμενη για αυτό! Έγραψα στην ελληνική γλώσσα, Μιλώ Αγγλικά και Γαλλικά και τους γνωρίζω. Μέσω αυτής της γλώσσας μιλάω, μιλάω μέσω e-mail με παιδιά από άλλες χώρες. Έχω πιστεύω ότι είναι πολύ καλό να γνωρίζεις την γλώσσα, και άλλες πολλές γιατί μας βοηθάει και να βρούμε για καλή δουλειά στο μέλλον.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»



Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Χρησιμοποιώ αυτές τις γλώσσες γιατί
είμαι από την Ελλάδα και ξέρω τη
γλώσσα της. Επίσης πάλι σε ιδιαίτερα μαθήματα
και μαθαίνω αγγλικά. Παιζω παιχνίδια στο κινητό
και μαθαίνω πολλές γλώσσες όπως Ισπανικά.
Ακουσα μια φορά στην παραλία να μιλάνε
Ιταλικά. Μια οικογένεια. Και η φίλη μου μου
έχει μάθει Γερμανικά. Επίσης χρησιμοποιώ αυτά
τα χρώματα για να συμβολίζουν τις σημαίες που
ζωγραφίζω. Τοποθετώ τις γλώσσες σε συγκεκριμένα
σημεία για να σημαίνει ότι είναι ξεμάτη
νέες γλώσσες. Χρησιμοποιώ συμβόλα όπως σημαίες
για να δείξω ότι όλα ενώνονται τα χρώματα
όλων των χωρών θα σχηματίσουν ένα
ονόματι τόξο.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»



Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

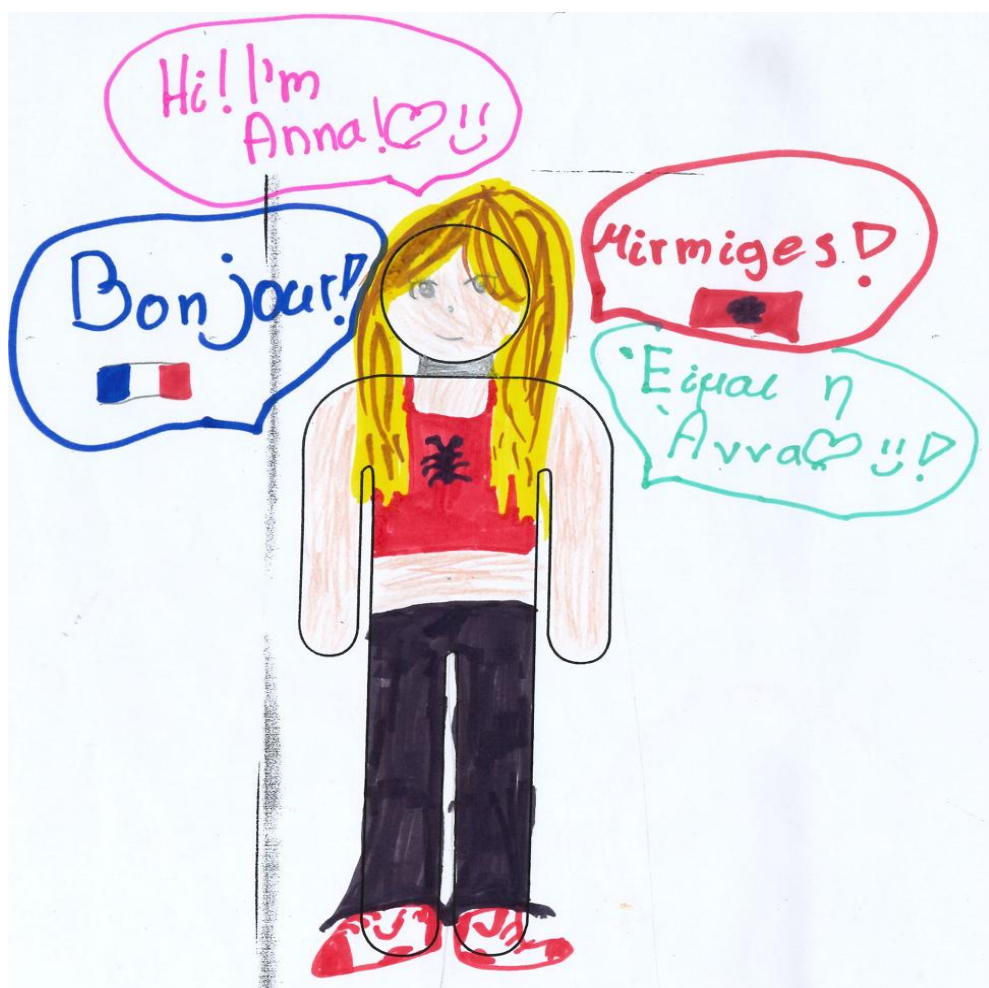
Μπορώ να μιλήσω Αγγλικά και Ελληνικά. Όλες
τις αλλές γλώσσες που βελνόνται στο πορτρέτο μου μπορώ να τις
ζωγραφίσω μόνο οχι να μιλήσω. Ζωγράφισα τη σημαία της
Αγγλίας, κόρη της στο πιο μεγάλο μου πόδι επειδή τη θεωρώ
κατά και θα με βοηθήσει στο κώλον μου να βρω δουλειά
στο σπίτι μου πότε ζωγραφίσω ελβετικές. των
πιστεύω οτι το να μιλάμε και να εργαζομενείς δηλαδή
είναι πολύ
ήναι πολύ χρήσιμο και ευραία και διάφο τις ζωγραφισα
στα χέρια και διάφο τις ζωγραφισα στα χέρια και
στα πόδια.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»



Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Διάλεξε την Ελλάδα, Αμερική και την Γαλλία
στο αβείο μου χέρι γιατί ξέρω να γράφω
και να μιλάω. Στο αβείο μου χέρι έχω
την γαλλική Κορέα και την Κίνα γιατί δεν
ξέρω να μιλάω ούτε να γράφω. Εχω χρησιμοποιήσει
μπε και κίτρινο γιατί αυτά γράφει εκείνη την μέρα
και εμείς είναι τα αγαπημένα μου χρώματα. Τα κουμπιά δεν
συμβολίζουν κάτι.



Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Χρησιμοποίησα αυτό το σήμα στην καρδιά
γιατί συμβολίζει την Αθβαιάνόπου καταγωγή.
Τα παππούτσια μου και τα ρούχα μου είναι
κόκκινα και μαύρα γιατί συμβολίζουν την
Αθβαιά. Στο πορτρέτο μου έχω γράψει
Αγγλικά που πέρα τα τελειώνω για τους
Γάλλους που φέτος άρχισα να μαθαίνω,
Αθβαιικά που είναι η γλώσσα που καταγομαι
και Ελληνικά που μιλάω δηλαδή είναι η
κανονική γλώσσα μου. Είναι σημαντικό να
μιλάμε σε διάφορες γλώσσες για να
δυννευστούμαστε. Είναι πολύ καλό να
μιλάμε και να επικοινωνούμε σε άλλες
γλώσσες επειδή οι άλλοι μπορεί να μην
καταλαβένουν την γλώσσα μας.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»



Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Επέλεξα τα γερμανικά γιατί γεννήθηκα στην Γερμανία και πήγα να σπουδάσω γερμανικό σχολείο και έμαθα την γλώσσα.

Επέλεξα τα κορεατικά γιατί είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούμε στο task book.

Επέλεξα την ελληνικά γιατί κατάγομαι από την Ελλάδα.

Επέλεξα τις άλλες γλώσσες γιατί μου αρέσει πολύ να τις μάθω.

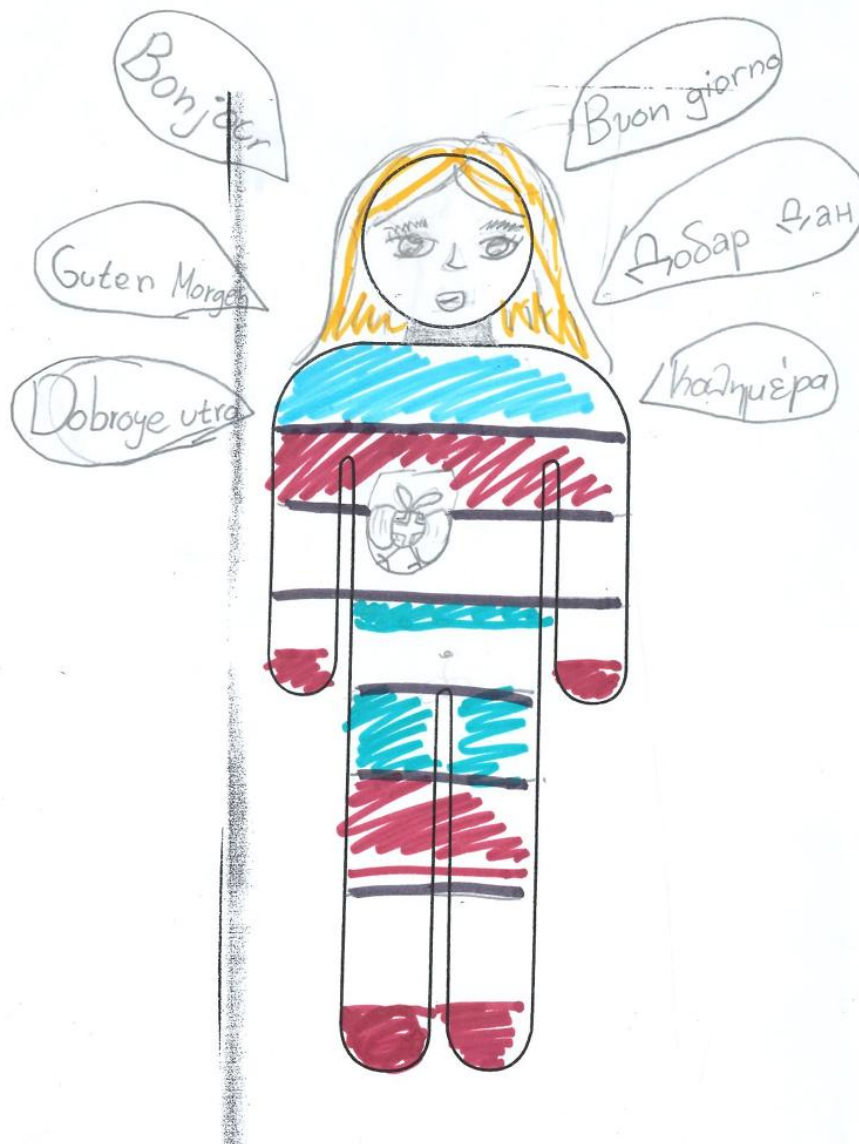
Πως σημαίνει τις χώρες με τα κανονικά τους χρώματα.

Το φορέμα μου το ζωγράφισα ροζ γιατί έτσι είναι ένα διασημένο και χρώμα που έχω.

Η θέση που έγραφα την κάθε λέξη ήταν τυχαία. Ξεκίνησα να γράφω στην μέση δεξιά και μετά έγραφα μία δεξιά μία αριστερά με την πρώτη γλώσσα μου που έρχταν στο μυαλό.

Για να το κάνω πιο οπτικό.

Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»



Φραγκιαδουλάκη Αργυρώ « Διερεύνηση της πολυγλωσσίας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα πολυγλωσσικά πορτρέτα»

Γεια! Είμαι η Εύα Τανκόροβις, στο πορτρέτό μου έχω βάλει 6 χώρες. Που είναι η Γαλλία, Γερμανία, Βουλγαρία, Ιταλία, Σερβία και την Ελλάδα. Όπως φαίνεται φοράω ένα ολοστόμιο που έχει την σημαία της Σερβίας. Έχω βάλει την Σερβία επειδή έχω κατοικήσει από εκεί. Στην στολή μου έχω βάλει τα χρώματα κοκκινό και μπλε γιατί συμβολίζει τα χρώματα της σημαίας μου και έχω βάλει το σύμβολο της Σερβίας στην καρδιά του πορτρέτου. Έχω να πω άλλο ένα πολύ σημαντικό πράγμα που είναι για της γλώσσες. Είναι πολύ χρήσιμες να μιλάμε γιατί μπορούμε να επικοινωνούμε με πολλούς ανθρώπους από διάφορες χώρες. Επίσης είναι σημαντικό αν θέλεις να σπουδάσεις σε μια άλλη περιοχή να γνωρίζεις την ολλώσα...