

Πες το in broken Greek:

Μία ΑΠΟ ΚΟΙΝΟΥ κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση για τον εγγραμματισμό εφήβων με μεταναστευτικό/προσφυγικό προφίλ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΥΛΙΚΟ

Το εκπαιδευτικό υλικό που περιέχεται στα δύο ebook με τίτλο «Say it in broken Greek» / «Πες το σε σπαστά Ελληνικά»/ «Say it σε σπαστά ελληνικά»¹ δημιουργήθηκε από την ομάδα Από Κοινού που αποτελείται από τις/τους Μαριάννα Κονδύλη, Ρούλα Κίτσιου, Σοφία Τσιώλη, Πολυξένη Μανώλη Σωτηρία Καλμπένη, Στέλλα Μπράτιμου, Γιάννη Παπαγιαννόπουλο, Βασίλη Μαυραγάνη.²

Από την πρώτη συνάντηση της ολομέλειας, που έγινε στον Βόλο τον Οκτώβριο του 2021 στο Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης τη Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Παν/μίου Θεσσαλίας), έδειξε ότι όσες/όσοι συμμετείχαμε λειτουργούσαμε ήδη ως ομάδα.

Ο καταιγισμός ιδεών που ακολούθησε στάθηκε ιδιαίτερα πλούσιος και γόνιμος, και επέτρεψε τη διασάφηση και το συγκερασμό των διαφορετικών αλλά όμορων ερευνητικών πλαισίων, όπως η κοινωνική σημειωτική, οι κριτικοί πολυγγραμματισμοί, η πολυγλωσσική εκπαίδευση, η πολυτροπικότητα και η ψηφιακότητα, και με λίγο πολύ διαφορετική προϋπάρχουσα εκπαιδευτική πείρα σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, συνεργάστηκαν εμπλουτίζοντας και πολλαπλασιάζοντας το νόημα του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού.

Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο ότι οι συγκεκριμένες επιλογές του εκπαιδευτικού υλικού προέκυψαν από πολύχρονη έρευνα και διδασκαλία σε εφηβικό και ενήλικο πληθυσμό με προσφυγικό και

¹ Τον τίτλο «Say it in broken Greek» τον εμπνευστήκαμε, ως ελεύθερη παράφραση, από το τραγουδισμένο από την Marianne Faithfull «Broken English» (1979). Κατά τ' άλλα, η ονοματοδοσία αποτελεί ένα είδος προτροπής προς τους/τις εκπαιδευόμενες προκειμένου να μιλήσουν όπως μπορούν, όχι μόνο τις γλώσσες της ομάδας αλλά και τα, έστω «σπαστά», Ελληνικά, χωρίς να παρεμποδίζονται από φραγμούς που θέτει η γλωσσική ορθότητα.

² Η Σ. Καλμπένη και η Σ. Μπράτιμου είναι υποψήφιες διδακτόρισες, η Ρ. Κίτσιου είναι επίκουρη καθηγήτρια και η Σ. Τσιώλη είναι μεταδιδακτορική ερευνήτρια, όλες τους μέλη του Εργαστηρίου Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας του ΠΤΔΕ του Παν/μίου Θεσσαλίας (διευθυντής Γ. Ανδρουλάκης). Η Μ. Κονδύλη είναι ομότιμη καθηγήτρια, η Π. Μανώλη είναι επίκουρη καθηγήτρια, ο Β. Μαυραγάνης και ο Γ. Παπαγιαννόπουλος είναι υποψήφιοι διδάκτορες και μέλη του Εργαστηρίου Γλώσσας και Λογοτεχνίας του ΤΕΕΑΠΗ του Παν/μίου Πατρών (διευθυντής Δ. Πολίτης).

μεταναστευτικό προφίλ που συντελούνται στο πλαίσιο του εργαστηρίου ΕΕΓΛΠ³. Μπορούμε να πούμε ότι το όλο εγχείρημα αποσκοπούσε στον εμπλουτισμό της έρευνας στην πολυγλωσσική εκπαίδευση με την έρευνα γύρω από την κοινωνική σημειωτική και την πολυτροπικότητα των μελών του Εργαστηρίου Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Παν/μίου Πατρών.

Μ' αυτές τις ευοίωνες προοπτικές ξεκίνησε η ΑΠΟ ΚΟΙΝΟΥ προσπάθεια να δημιουργηθεί εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί σε περιβάλλοντα μεικτής (blended) μάθησης για την εκμάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (ενδ., Kitsiou et. al. 2020) για έφηβους/ες με μεταναστευτικό/προσφυγικό προφίλ που δεν μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως την τυπική εκπαίδευση ή που να λειτουργεί συμπληρωματικά με την ελληνόγλωσση τυπική εκπαίδευση.

Σε αυτή τη βάση, η προτροπή "Πες το σε σπαστά ελληνικά" δεν αποτελεί μόνο νομιμοποίηση της διαγλωσσικότητας, αλλά και είναι ένα κάλεσμα για να "σπάσουμε" τα ελληνικά ενώ τα μαθαίνουμε, ανακαλύπτοντας μέσα από αυτή τη διαδικασία στοιχεία της ελληνικής γλώσσας στην τομή τους με άλλες γλώσσες αλλά και από προσωπικές ιστορίες και γλωσσικές εμπειρίες των άλλων.

Αυτή η προσέγγιση κρίνουμε ότι είναι κρίσιμη ειδικά για να ξεκλειδώσουμε τα ρεπερτόρια νέων με προσφυγική εμπειρία που συχνά διαμένουν σε ποικίλες δομές φιλοξενίας, όπως δομές ασυνόδευτων ανηλίκων, camps, διαμερίσματα κλπ. Καθώς οι νέοι/ες με αυτά τα χαρακτηριστικά συμβιώνουν συνήθως με άτομα από ποικίλους πολιτισμούς, ζουν σε μέρη απομονωμένα από τον αστικό ιστό με περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους κοινωνικοποίησης αλλά και η πρόσβασή τους στο ελληνικό σχολείο δυσχεραίνεται από πρακτικούς, μεθοδολογικούς ή και κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες, μαθαίνουν τα ελληνικά, ή μάλλον συγκεκριμένες πτυχές των ελληνικών, εντός των πλαισίων που διαμένουν προσωρινά με πρακτικό τρόπο για να καλύψουν λειτουργικές ανάγκες. Για τους/τις νέους/ες αυτούς/ές, το ελληνικό πλαίσιο διαμονής τους βιώνεται ως μηχανισμός παγίδευσης (limbo), εις βάρος της επιθυμίας τους να μεταβούν σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Συνεπώς, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αυτόν τον πληθυσμό καθίσταται μια πρόκληση τόσο εξαιτίας των στάσεων που υπάρχουν απέναντι σε αυτή τη

³ Μεταξύ άλλων, μέλη της ομάδας είχαν εμπλακεί στη δημιουργία εκπαιδευτικών όπως «Μάθηση για δράση» (Κέντρα Εκπαίδευσης ενηλίκων-ΙΔΕΚΕ- ΓΓΕΕ), ΜΑΘΕΜΕ (Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης Ελληνικής Γλώσσας και Πολυγλωσσίας, ΠΘ), Project Press (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, κ.ά. (βλ. σχετικά Androulakis et. al. (2020), Kitsiou et al. (2021).

Για υλικά που αναπτύχθηκαν από άλλους φορείς/συνέργειες που εργάζονται για την εκπαίδευση προσφύγων βλ., μεταξύ άλλων, curating the limbo (<https://curingthelimbo.gr/capacity-building-lab>), Φτου και βγαίνω (Unicef, <https://www.teach4integration.gr/wp-content/uploads/2019/07/Unicefweb.pdf>), και το υλικό από το πρόγραμμα schools for all (<https://theewc.org/content/uploads/sites/4/2022/12/31-ΒΑΣΙΚΕΣ-ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ-ΣΧΟΛΕΙΑ-ΓΙΑ-ΟΛΟΥΣ.pdf>).

διαδικασία όσο και σε σχέση με την έλλειψη κινήτρων για την εκμάθηση μιας γλώσσας που δεν φαίνεται να αποτελεί μέρος των μακροπρόθεσμων αναγκών και επιθυμιών των νέων.

Ήταν εξαρχής σαφές πώς η ομάδα θα λειτουργούσε χωρίς χρηματοδότηση. Απ' αυτή την άποψη, αυτή η (καθόλα εκ των ενόντων πορεία) θα σηματοδοτούσε και τις επιλογές μας για ένα χαμηλού κόστους εκπαιδευτικό υλικό με ελεύθερη πρόσβαση, το οποίο αξιοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία - οικεία στις/στους περισσότερες/ους νέες/ους-, μπορεί να ανανεώνεται πολύ εύκολα, είναι πιο φιλικό στο περιβάλλον, και διευκολύνει την άμεση διάδραση και τη συνεργασία στο πλαίσιο στρατηγικών μεικτής μάθησης.

Προκρίθηκε η ιδέα να δομηθεί το εκπαιδευτικό υλικό ως **ψηφιακή πόλη**, με τόπους που θα επέτρεπαν σε εκπαιδευόμενες/ους να σταθούν, να περιηγηθούν, να αναστοχαστούν, αναπτύσσοντας, κατ' αυτό τον τρόπο, πολυγραμματισμούς. Υποθέσαμε ότι οι **τόποι** μιας πόλης, όπως ο σταθμός λεωφορείων, η πλατεία, το γήπεδο, το νοσοκομείο και οι μεταξύ τους διαδρομές, θα αποτελούσαν κατάλληλα πλαίσια για να αξιοποιηθούν όλοι οι πόροι νοήματος - γλωσσικοί και μη- από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, που θα μπορούσαν, με αυτό τον τρόπο, να αξιοποιήσουν το πολιτισμικό, γλωσσικό και ηλικιακό δυναμικό τους ώστε να αυτενεργήσουν στον **ψηφιακό** τους περίπατο. Οι συνθήκες των εκπαιδευόμενων με αυτό το προφίλ είναι πιθανόν να μην μπορούν να επωφεληθούν από μια (εκπαιδευτική) διαδικασία φυσικής περιήγησης στην πόλη. Έτσι, η **ψηφιακότητα**, ως μέσο και ως στόχος, γίνεται κατανοητή ως μεικτή μάθηση, με την ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων που επιτρέπουν να διαπλέκονται οι εικονικοί (ψηφιακοί) τόποι με τους φυσικούς τόπους της πόλης. Επιπλέον, ο στόχος του ψηφιακού γραμματισμού επιτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης και ζωής, που κρίνονται αναγκαίες στις σύγχρονες κοινωνίες. Ωστόσο, δεν αγνοήσαμε και την αντίληψη των εκπαιδευόμενων για ένα πιο εύκολα αναγνωρίσιμο εκπαιδευτικό υλικό όπως είναι το -έγγραφο ή ψηφιακό- βιβλίο. Συνεπώς, η δημιουργία του υλικού με τη μορφή ενός εύκολα διαχειρίσιμου και χαμηλού κόστους ebook έμοιαζε να είναι η καταλληλότερη επιλογή για τα μέλη της ομάδας μας.

Αν και ο τελικός γλωσσικός στόχος της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης είναι η εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2, η άλλη προκαταρκτική επιλογή ήταν να δοθεί έμφαση στην **προφορικότητα**. Με άλλα λόγια, προκρίθηκε καταρχάς η **προφορική διαγλωσσική** επικοινωνία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτριών, ιδωμένη υπό το πρίσμα μιας διαδικασίας φυσικού εγγραμματισμού, που ξεκινά από την προφορικότητα για να οδηγήσει στη γραπτότητα, και από τη διαγλωσσικότητα που θα επιτρέψει την εκμάθηση της (τοπικά) κυρίαρχης γλώσσας. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευόμενοι/ες μας έχουν διαφορετική εθνοτική προέλευση, πρώτη γλώσσα, επίπεδο γραμματισμού, αλλά και διαφορετικούς γλωσσικούς στόχους, πράγμα που σημαίνει ότι το πεδίο μαθησιακής διαπραγμάτευσης κατ' ανάγκη θεμελιώνεται στη διαγλωσσική επικοινωνία. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να συζητήσουν, να διαφωνήσουν,

να απορήσουν, να αναζητήσουν, να ακούσουν μουσική, να παρακολουθήσουν βίντεο, αναστοχαστούν, να διαβάσουν, να σχεδιάσουν διαδρομές, να σχεδιάσουν τις δικές τους αφίσες, να γράψουν...

Θεωρητικές προκείμενες

Δεδομένων των φαινομενικά ετερογενών, αλλά συγκλινουσών, προοπτικών, παραθέτουμε εν συντομία τους δύο βασικούς άξονες πάνω στους οποίους κινηθήκαμε για την ανάπτυξη του υλικού: την κοινωνική σημειωτική και την πολυγλωσσική εκπαίδευση.

Η γλώσσα ως κοινωνική σημειωτική: Η συστημική λειτουργική γλωσσολογία (ΣΛΓ) του M.A.K. Halliday

Η ΣΛΓ θεωρεί τη γλώσσα κοινωνική σημειωτική και τη μάθηση ως γλωσσικά εδραιωμένη. Οι σημειωτικοί πόροι της γλώσσας διαμορφώνονται από το πώς τους χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να αποδώσουν νόημα. Κάθε κείμενο εξυπηρετεί ταυτόχρονα τρεις μεταλειτουργίες: αναπαριστά τον κόσμο (ιδεοποιητική μεταλειτουργία), ενεργοποιεί τους κοινωνικούς ρόλους (διαπροσωπική μεταλειτουργία), οργανώνει την πληροφορία ώστε να συγκροτηθεί σε κείμενο (κειμενική μεταλειτουργία).

Η ευρύτερη, ωστόσο, σημειωτική προοπτική της ΣΛΓ προσέφερε πρόσφορο έδαφος στην ανάπτυξη της πολυτροπικής ανάλυσης. Ειδικότερα, το έργο των Hodge, Kress, van Leeuwen στηρίχτηκε στη γραμματική περιγραφή της ΣΛΓ προκειμένου να συγκροτηθεί η μεταγλώσσα των εικόνων και, στη συνέχεια, άλλων σημειωτικών συστημάτων, σε μία πολυτροπική προοπτική.

Επιπλέον όμως, η γλωσσολογική περιγραφή της ΣΛΓ επέτρεψε να επεκταθεί η έρευνά της σε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών πρακτικών και κειμένων και ανέδειξε πολιτισμικούς και ακαδημαϊκούς γραμματισμούς για πολύγλωσσους/ες, προσφέροντας παράλληλα εργαλεία για την αμφισβήτηση των ιδεολογικών λόγων των πλειονοτικών γλωσσών.⁴

Μπορούμε, ακόμα, να δούμε μια άλλη ουσιαστική αναπλαισίωση της ΣΛΓ στην προοπτική που προτάθηκε στο Μανιφέστο των πολυγραμματισμών του New London Group (1996) και υπέβαλε την αναγκαιότητα των **πολυγραμματισμών** και της **πολυ(δια)τροπικότητας**.⁵

⁴ Ενδεικτικά, Halliday 1976, 1978; Christie 2007; Harman and Simmons 2014; Schleppegrell 2002; Halliday and Matthiesen 2004; Humphrey 2010; Martin and Rose 2008); Achugar and Carpenter 2012; Achugar et al. 2007; Brisk 2014; Byrnes 2006; Fang 2013; de Oliveira 2011; Gebhard et al. 2011; Harman 2013; Schleppegrell 2004, 2006, 2013; Schleppegrell and Colombi 2002).

⁵ Ενδεικτικά, Cope & Kalantzis, 2009a, 2009b; Kress, 2003, 2010; Gee, 2009, 2010; Kellner, 2004; Lankshear & Knobel, 2003, 2006), Baldry & Thibault, 2006; Kress & Van Leeuwen, 2006); στα ελληνικά, βλ. και Παπαδημητρίου (επιμ.) (2020) και, πιο πρόσφατα, στην πολιτισμικά ενισχύουσα εκπαιδευτική πράξη (e.g., Harman, et al, 2021; Sembiente & Tian, 2021).

Πολυγλωσσική εκπαίδευση και διαγλωσσικότητα

Η συμπεριληπτική πολυγλωσσική εκπαίδευση προσεγγίζει τις γλώσσες που χρησιμοποιούν οι μαθητές/μαθήτριες ως πλούτο (Van Avermaet et al., 2018). Υπ' αυτή την έννοια, η **διαγλωσσικότητα** ως παιδαγωγική προσέγγιση και ως πρακτική έχει αναδειχτεί ως καίρια πτυχή της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης (García & Leiva, 2014), με στόχο να αναδειχτούν οι γλωσσικοί και πολιτισμικοί πόροι των μαθητών/μαθητριών, οι υπάρχουσες γνώσεις τους και να μεταφερθεί το πολυγλωσσικό κοινωνικό τοπίο στην “τάξη”.

Όπως θα δούμε, η διαγλωσσικότητα εμφανίζεται στο εκπαιδευτικό υλικό με ποικίλους τρόπους προκρίνοντας τη χρήση πολλών γλωσσών ως μέσο έκφρασης των μαθητών/μαθητριών: μέσα από διαφορετικές γραφές (π.χ. αποσπάσματα εφημερίδων σε διάφορες γλώσσες, μέσα από διαφορετικούς ήχους π.χ. τραγούδια σε διάφορες γλώσσες, κ.ά.). Η συγκεκριμένη διαδικασία ενισχύθηκε και από την αξιοποίηση του ψηφιακού χώρου (Vogel, Ascenzi-Moreno, & García, 2018) με σκοπό τη διευκόλυνση των μαθητών/μαθητριών λόγω της εξοικείωσης που έχουν συνήθως με τα ψηφιακά περιβάλλοντα.

Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήσαμε την εφαρμογή Google Translate, η οποία ήδη αποτελεί μια πρακτική των μαθητών/μαθητριών και των εκπαιδευτικών σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα μάθησης. Μέσα από τη συγκεκριμένη εφαρμογή οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες μπορούν να εκφραστούν και να κατανοήσουν τους/τις άλλους/άλλες σε γλώσσες που επιθυμούν, που νιώθουν άνετα. Θεωρούμε ότι τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να συντελέσουν σε έναν πιο “ασφαλή” χώρο μάθησης για τους έφηβους/έφηβες μαθητές/μαθήτριες καθώς και έναν χώρο ευαισθητοποίησης για τους/τις εκπαιδευτικούς.

Ο σχεδιασμός του υλικού

Το γενικότερο πλαίσιο της κοινωνικής σημειωτικής και των πολυγραμματισμών τροφοδότησε πιο συγκεκριμένα το υλικό μας μέσω της έννοιας του **σχεδίου** (design). Οι δραστηριότητες εστιάζουν στο να αυτενεργήσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες αξιοποιώντας ή και παράγοντας πολλαπλά σημεία σε κειμενικές μορφές μέσω διαφορετικών σημειωτικών τρόπων, αντλώντας από διαφορετικούς πόρους αναπαράστασης προκειμένου να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο πεδίο, πάντα σε συνάρτηση με το προσωπικό/ατομικό διαφέρον, την ιδεολογική τοποθέτηση, το κοινό και το περιβάλλον (Archer, 2013).

Στο υλικό μας το **σχέδιο** αποτυπώθηκε σε έναν **παιδαγωγικό βηματισμό** ο οποίος διευκολύνει την πορεία προς την παραγωγή ανασχεδιασμένων δράσεων και κειμένων ως εξής:

- **Συζητάμε την εμπειρία μας στην ομάδα** (ενεργοποιούμε προηγούμενες εμπειρίες, μοιραζόμαστε βιώματα σχετικά με τον τόπο, αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους)

- **Γνωρίζουμε τον τόπο** (εντοπίζουμε & κατανοούμε πληροφορίες στο διαδίκτυο, παράγουμε προφορικό & γραπτό λόγο διαγλωσσικά)
- **Παρατηρούμε και συγκρίνουμε** (εντοπίζουμε διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά κοινωνικά συγκείμενα)
- **Ξεκλειδώνουμε τα κείμενα** (προσεγγίζουμε κριτικά και να αναστοχαζόμαστε σχετικά με το περιεχόμενο αναγνωρίζοντας στοιχεία κοινωνικοπολιτικού διαλόγου και διεκδικήσεων που λαμβάνουν χώρα στον τόπο)
- **Διευρύνουμε την εμπειρία μας – θέτουμε στόχους** (αναπλαισιώνουμε την γνώση και την εμπειρία σε νέους τόπους-περιστάσεις)

Στον καμβά του *βηματισμού* ενσωματώνονται σε κάθε Τόπο/Ενότητα οι γλωσσικοί, επικοινωνιακοί, ενταξιακοί στόχοι καθώς και η κριτική ματιά σε ιδεολογήματα και στερεότυπα.

Κάθε Ενότητα/Τόπος έχει δομηθεί έτσι, ώστε να μπορεί να εξυπηρετήσει ποικίλες ταχύτητες και ενδιαφέροντα διαφορετικών εκπαιδευόμενων. Οι στόχοι διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες, που αφορούν:

(α) την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία για την *ανάπτυξη αισθήματος ανήκειν σε κοινότητα μάθησης* (ομαδοσυνεργατική μάθηση). Οι στόχοι αυτοί εντοπίζονται σε κάθε Ενότητα/Τόπο. Οι σχετικές δραστηριότητες μπορούν να παραλειφθούν, εφόσον η διαδικασία αυτή έχει ήδη πραγματοποιηθεί προηγουμένως σε άλλους Τόπους της Ψηφιακής Πόλης.

(β) τους *“Γλωσσικούς και κοινωνικούς στόχους”*, που σχετίζονται με την κοινωνική συμπερίληψη. Σύμφωνα με τους στόχους αυτούς, οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να εξοικειωθούν με γλωσσικές δομές και κοινωνικές διαδικασίες που θα σημάνουν την εξοικείωσή τους με τον συγκεκριμένο Τόπο, ώστε να είναι σε θέση να τις χρησιμοποιούν αναγνωρίζοντας τις νόρμες και τις συμβάσεις που προκύπτουν από το κοινωνικοπολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής. Αν η ομάδα έχει μια βασική εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα, μπορούν να επιλεγούν οι πιο απαιτητικές γλωσσικά δραστηριότητες για υλοποίηση. Ωστόσο, οι δραστηριότητες που αντιστοιχούν σε αυτή την ομάδα στόχων αφορούν ποικίλα επίπεδα εξοικείωσης με τη γλωσσική χρήση της κυρίαρχης γλώσσας που, ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας, μπορούν να υλοποιηθούν ή παραλειφθούν.

γ) η τρίτη ομάδα στόχων είναι οι *“Στόχοι κριτικού γραμματισμού”*, που σχετίζονται με πιο απαιτητικές γλωσσικά, γνωστικά και μεταγνωστικά δραστηριότητες και απευθύνονται σε άτομα που έχουν ήδη εξοικειωθεί με τη βασική επικοινωνία στα ελληνικά, ώστε να μπορούν να

επεξεργαστούν κείμενα που προϋποθέτουν την κατανόηση του κοινωνικοπολιτικού πραγματολογικού τους περιεχομένου (π.χ. συνθήματα, τραγούδια, βίντεο, γκράφιτι, αφηγήσεις ζωής κ.ά.). Στόχος των δραστηριοτήτων κριτικού γραμματισμού είναι να προετοιμαστούν οι εκπαιδευόμενες/οι με την προοπτική να αποτελέσουν ενεργούς, κριτικά σκεπτόμενους πολίτες της χώρας υποδοχής.

Τα ψηφιακά βιβλία

Τα επονομαζόμενα *Say it in broken Greek*” ψηφιακά βιβλία (1. για εκπαιδευόμενους/ες και 2. Για εκπαιδευτικούς δημιουργήθηκαν με τη χρήση του **Book Creator**, ενός ευκολόχρηστου εργαλείου για την κατασκευή ψηφιακών βιβλίων. Συνδυάζουν γραπτό κείμενο, ηχητικά, βίντεο, σχέδια, εικόνες και φωτογραφίες και μπορεί να ενσωματώσει περιεχόμενα από εξωτερικές εφαρμογές (YouTube, Padlet, Canva, Wordwall, Mindmeister κτλ), καλλιεργώντας μ’ αυτό τον τρόπο την κριτική ικανότητα και τη δημιουργικότητα. Λειτουργεί σε οποιοδήποτε μέσο διαθέτει έναν περιηγητή ιστού (web browser), π.χ. Chrome ή Safari –έτσι ώστε να υποστηρίζεται από laptop, PCs, MacBooks ή iMacs, και άλλες φορητές συσκευές, όπως κινητά τηλέφωνα (smartphones) και tablets, με λειτουργικό σύστημα Android ή iOS. Έτσι, τα δύο βιβλία μπορούν να διαβαστούν on line, να γίνει μεταφόρτωσή τους ως αρχείο ePub ή να εκτυπωθούν ως pdf αρχείο.

Το E-book 1. αρθρώνεται σε 4 τόπους/ενότητες (Γήπεδο, Νοσοκομείο, ΚΤΕΛ, Πλατεία) και στις γέφυρες που οδηγούν από τον έναν στον άλλο, ενώ το E-book 2. αποτελεί τον αναλυτικό οδηγό για τις/τους/εκπαιδευτριες/ές. Στον Πίνακα περιεχομένων, οι υπερσύνδεσμοι επιτρέπουν την (μη γραμμική) πλοήγηση στο υλικό ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας.

ΓΗΠΕΔΟ

Αν και εκκινεί από το γήπεδο, η ενότητα εστιάζει γενικά στις αθλητικές δραστηριότητες που συνιστούν κομβικό μέρος της ζωής εφήβων και νέων. Οι διαφοροποιημένες εμπειρίες των εκπαιδευόμενων τους δίνουν την ευκαιρία να συζητήσουν για τις προτιμήσεις τους, να αναγνώσουν πολυτροπικά και διαγλωσσικά μηνύματα, να ακούσουν ύμνους και τραγούδια που σχετίζονται με συγκεκριμένα αθλήματα, να αναστοχαστούν κριτικά γύρω από έμφυλες -και όχι μόνο- ανισότητες, να σχεδιάσουν έντυπα των δικών τους ομάδων, να διαπραγματευτούν τους όρους συνύπαρξης σε αθλητικές διοργανώσεις.

ΝΟΣΟΚΟΜΕΙΟ

Η περίθαλψη αποτελεί άλλη μία προβληματική περιοχή άσκησης ή περιστολής αυτού του στοιχειώδους δικαιώματος. Και στην περίπτωση των εκπαιδευόμενων μας, η ανάπτυξη κατάλληλων κοινωνιογλωσσικών και ψηφιακών ικανοτήτων μπορούν να επιτρέψουν την ευκολότερη πρόσβαση στη νοσοκομειακή περίθαλψη. Ταυτόχρονα, τους δίνεται η δυνατότητα να προσεγγίσουν κριτικά διαφορετικά συστήματα υγείας και ιατρικές πρακτικές.

ΣΤΑΘΜΟΣ ΛΕΩΦΟΡΕΙΩΝ

Μια και πρόκειται για τον συνηθέστερο τρόπο μετακίνησης στον ελλαδικό χώρο, η Ενότητα σταθμός λεωφορείων/ΚΤΕΛ έχει επιλεγεί λόγω της ιδιαίτερης σημασίας, των βιωμάτων αλλά και των επιθυμιών μετακίνησης των εκπαιδευόμενων με προσφυγικό/μεταναστευτικό προφίλ. Από την άλλη, οι προηγούμενες εμπειρίες και οι ανάγκες μετακίνησης είναι πιθανότατα διαφοροποιημένες (εθελούσιες μετακινήσεις/αναγκαστικές μετακινήσεις/στέρση του δικαιώματος της ελεύθερης μετακίνησης).

Και σε αυτή την περίπτωση, οι κοινωνιο-γλωσσικές δεξιότητες συμπλέκονται με δεξιότητες (πολύ)τροπης αναζήτησης πληροφοριών, σχεδιασμό ενός ταξιδιού και αναστοχασμό σχετικά με τους διαφορετικούς τύπους μετακίνησης ώστε να μπορούν να διεκδικήσουν την ελευθερία μετακίνησης εντός και εκτός "συνόρων".

ΠΛΑΤΕΙΑ

Η ελεύθερη πρόσβαση και η χρήση των δημόσιων χώρων δεν αποτελεί σε κάθε περίπτωση μια άλλη (πολιτικά και πολιτισμικά) αυτονόητη διεργασία. Η πλατεία, ως κατεξοχήν δημόσιος τόπος της πόλης, φιλοξενεί πολλαπλές δραστηριότητες συνύπαρξης, ομαδικών δραστηριοτήτων, ψυχαγωγίας, δημόσιων εκδηλώσεων και προσφέρει δυνατότητες διαπραγμάτευσης δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Αυτός ο τόπος, λοιπόν, είναι γεμάτος (πολυτροπικά) μηνύματα προς (επαν)ανάγνωση, παρέχει

δυνατότητες διαπραγμάτευσης των όρων κοινωνικής συνύπαρξης, επιτρέπει τον σχεδιασμό μιας ζωντανής δημόσιας εκδήλωσης που αντηχεί τη φωνή των εκπαιδευόμενων.

Επιπλέον, προτείνονται ενδεικτικές γέφυρες ανάμεσα στους τόπους, με πιθανές μετακινήσεις με ΚΤΕΛ προκειμένου να πάμε σε έναν αθλητικό αγώνα, ή να κάνουμε ένα φιλικό αγώνα σε μία πλατεία, ή να καταφύγουμε στο Νοσοκομείο για τις πρώτες βοήθειες σε τραυματισμό σε έναν αγώνα. Οι δυνατότητες περιήγησης σε μία πόλη, και με διαφορετικούς από τους προτεινόμενους τόπους είναι πάντα ανοιχτές.

Είναι φανερό ότι η επιλογή των συγκεκριμένων τόπων δεν σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό υλικό περιορίζεται σε αυτούς ή ότι δεν θα μπορούσαν να υπάρξουν άλλες επιλογές και άλλες προτεραιότητες. Δεν θα κουραστούμε να επαναλαμβάνουμε ότι το υλικό δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ένα γραμμικό αναλυτικό πρόγραμμα. Αντίθετα, στο E-book «Οδηγός για τις/τους εκπαιδευτριες/ούς γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτριες/ές χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη το δυναμικό (γλωσσικό, εγγραμματοσύνη, κοινωνικο-πολιτισμικό) της ομάδας και να προσαρμόζουν το υλικό ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και δυνατότητες. Η πιλοτική εφαρμογή του υλικού μας, που είναι σε εξέλιξη, θα δείξει τις δυνατότητες, τους περιορισμούς, και, κυρίως, θα αναδείξει τρόπους δημιουργικού ανασχεδιασμού του υλικού προς όφελος των εκπαιδευόμενων.⁶

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Achugar, M., & Colombi, C. (2008). Systemic functional linguistic explorations into the longitudinal study of advanced capacities: The case of Spanish heritage language learners. In L. Ortega & H. Byrnes (Eds.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities* (pp. 36–57). London: Routledge.
- Androulakis, G. S., Gkaintartzi, A., Kitsiou, R., Liveranou, Z. & Markou, E. (2020). Interviewing as understanding: Principles and modalities for transforming a qualitative research instrument into a stage of the integration process for immigrants. Στο E. Skourtou, V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas & P. P. Trifonas (Επιμ.), *Language Diversity in Greece* (σελ. 39-48). https://doi.org/10.1007/978-3-030-28396-4_4.
- Byrnes, H. (2009). Emergent L2 German writing ability in a curricular context: A longitudinal study of grammatical metaphor. *Linguistics and Education*, 20(1), 50–66.
- Brisk, M. (2014). *Engaging students in academic literacies: Genre-based pedagogy for k-5 classrooms*. New York: Routledge.
- Christie, F. (2007). Ongoing dialogue: Functional linguistic and Bernsteinian sociological perspectives on education. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy* (pp. 3–13). London: Continuum.
- Christie, F., & Unsworth, L. (2000). Developing socially responsible language research. In 792 L. Unsworth (Ed.), *Researching language in schools and communities* (pp. 1–26). London/ Washington, DC: Cassell

⁶ Διαφορετικές πτυχές του υλικού έχουν παρουσιαστεί στα παρακάτω συνέδρια και ημερίδες: Ημερίδα «Διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών στην ψηφιακή εποχή», Κέντρο Ξένων Γλωσσών ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 4/6/2022· Διεθνές Συνέδριο «Multidisciplinary Approaches to Migration and Multilingualism» Department of English Studies and Department of French and European Studies, University of Cyprus MIGDISCY, Λευκωσία, October 22-23, 2022· Διεθνές Συνέδριο “Language and Literacy Acquisition of Adults in the Context of Migration, Multilingualism and Second Language Learning” , Friedrich Schiller University Jena, Germany, March 16-18, 2023.

- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009b). Multiliteracies: New literacies, new learning, *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164–195. doi:10.1080/15544800903076044
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009a). A grammar of multimodality. *International Journal of Learning*. 16, 361–425. doi:10.1080/15544800903076044
- de Oliveira, L., & Schleppegrell, M. (2015). *Focus on grammar and meaning*. Oxford University Press.
- Fang, Z. (2013). Learning to teach against the institutional grain: A professional development model for teacher empowerment. In X. Zhu & K. Zeichner (Eds.), *Preparing teachers for the 21st century* (pp. 237–250). London: Springer.
- Frimberger, K. (2016). Towards a well-being focussed language pedagogy: enabling arts-based, multilingual learning spaces for young people with refugee backgrounds. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(2), 285-299.
- García, O., & Leiva, C. (2014). Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In A. Blackledge, & A. Creese, *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (199–216). Springer.
- Harman, R. (2013). Literary intertextuality in genre-based pedagogies: Building lexical cohesion in fifth-grade L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 22(2), 125–140.
- Halliday, M. A. K. (1976). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A.K. (1978), *Language as Social Semiotic: The social Interpretation of Language and Meaning*, London: Edward Arnold
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93–116.
- Halliday, M., & Matthiessen, C. M. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. London: Continuum.
- Harman, R., & Simmons, A. (2014). Critical systemic functional linguistics and literary narratives in subject English: Promoting language awareness and social action among K-12 students. In L. C. de Oliveira & J. G. Iddings (Eds.), *Genre studies and language in education* (pp. 75–91). 862 Sheffield: Equinox Publishing.
- Jewitt, C., Bezemer, J. & O'Halloran, Kay L. (2016), *Introducing Multimodality*, London: Routledge.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267.
- Kitsiou, R., Gana, E., Vassilaki, E., Zaga, R., Zourou, R., & Tsioli, S. (2020). Designing educational material for blended learning: an interdisciplinary approach for refugee education. In A. Chatzidaki, P. Thomou, D. Kontogianni, Th. Michelakaki & M. Argyroudi (Eds) *Selected Papers from the 5th International Conference "Crossroads of Languages and Cultures: Languages and cultures at home and at school"* (Rethymno, 1-3 June 2018) (pp. 388-401). Rethymno: EDIAMME. <https://clc5.ediamme.edc.uoc.gr>
- Kitsiou, R., Tsioli, S., Androulakis, G. & Alibrahim, I. (2021). 9 Experiences, Challenges and Potential of Implementing a Participatory Approach to Designing Educational Material For and With Refugee Women in Greece. In L. Mary, A. Krüger & A. Young (Ed.), *Migration, Multilingualism and Education: Critical Perspectives on Inclusion* (pp. 149-168). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800412958-011>
- Kress, G. (1993). Genre as social process. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy* (pp. 22-37). London: The Falmer Press.
- Kress, G. (1998). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In I. Snyder (Ed.), *From page to screen: Taking literacy into the electronic era* (pp. 53-79). London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London, UK: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Maidenhead, UK: McGraw Hill/Open University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Βλ. ενδ. McCarthy, M. 2016. 'Issues in second language acquisition in relation to blended learning' in M. McCarthy (ed.). *The Cambridge Guide to Blended Learning for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 7–24).
- Martin, J., & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. New York: Continuum.

- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social factors. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.
- Παπαδημητρίου, Έ. (επιμ.) (2020) *Κριτικοί κοινωνικοί (πολύ)γραμματισμοί. Διατροπικές νοηματοδοτήσεις σε τυπικές και μη τυπικές κοινότητες μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sembiante, S.F. & Tian, Z. (2021) Culturally sustaining approaches to academic languaging through systemic functional linguistics. *Language and Education*, 35:2, 101-105,
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, M. J. (2006). *The challenges of academic language in school subjects*. http://www.umich.edu/~govrel/adoles_lit/schleppegrell.pdf.
- Schleppegrell, M. (2013). The role of meta-language in supporting academic language development. *Language Learning*, 63(1), 153–170.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. & Panda, M. (2009). *Social Justice through Multilingual Education*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691910>.
- Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S., & Maryns, K. (2018). Introduction: The Multilingual Edge of Education. In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens, & K. Maryns (eds) *The Multilingual Edge of Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6_1
- Vogel, S., Ascenzi-Moreno, L., & García, O. (2018). An Expanded View of Translanguaging: Leveraging the Dynamic Interactions Between a Young Multilingual Writer and Machine Translation Software. In J. Choi & S. Ollerhead (Eds.), *Plurilingualism in Teaching and Learning: Complexities Across Contexts* (pp. 89–106). Taylor & Francis Ltd.