

Lytra, V. 2024. Μερικές σκέψεις προς μια διαγλωσσική και διαπολιτισμική στάση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στη διασπορά [Teaching Greek language and culture in the diaspora through a translingual and transcultural stance]. In: Koutsogiannis, D., Rothoni, A., Antonopoulou, S., Konstandinidis, A., and Gogonas, N. (eds) Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στη Διασπορά [Teaching Greek in the diaspora]. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki Press, 271-277 [in Greek].

Μερικές σκέψεις προς μια διαγλωσσική και διαπολιτισμική στάση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στη διασπορά

Βάλλη Λύτρα

Ακούγοντας τις «φωνές» των παιδιών: «Ο σελιδοδείκτης του Άθαν»

Όταν ο γιος μου ο Άθαν ήταν περίπου 6 ετών, έφτιαξε ένα σελιδοδείκτη. Έκοψε ένα κομμάτι χοντρό κίτρινο χαρτί σε μια μακριά λεπτή λωρίδα και χρησιμοποίησε ένα ειδικό ψαλίδι για να δημιουργήσει ένα σχέδιο ζιγκ ζαγκ στη μια άκρη. Στη συνέχεια, έγραψε στα ελληνικά στο πλάι: «Ο σελιδοδείκτης του Άθαν». Όταν τελείωσε την κατασκευή του σελιδοδείκτη, τον έδειξε στη γιαγιά του που έτυχε είναι μαζί μας εκείνη την περίοδο από την Ελλάδα. Η μητέρα μου θαύμαζε τη δεξιότητά της κατασκευής και επαίνεσε τον Άθαν για την σωστή ορθογραφία της ομολογουμένως μεγάλης και περίπλοκης λέξης «σελιδοδείκτης». Στη συνέχεια, πρότεινε στον Άθαν να πάρει το σελιδοδείκτη στο σχολείο και να το δείξει στη δασκάλα του. Στην πρόταση της γιαγιάς ο Άθαν απάντησε: «Τα ελληνικά είναι για το σπίτι». Η μητέρα μου αντέτεινε ότι ήταν σίγουρη πως η δασκάλα του θα ήθελε πολύ να δει τη δουλειά του αλλά ο Άθαν σήκωσε τους ώμους του και συνέχισε να κάνει κάτι άλλο. Ο σελιδοδείκτης παρέμεινε στο τραπέζι του σαλονιού μας για κάποιο καιρό, χωρίς να φτάσει ποτέ στο σχολείο.



Φωτογραφία 1: «Ο σελιδοδείκτης του Άθαν» (Lytra, 2023)

Όπως και το παρόν βιβλίο «Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά- μια ολιστική προσέγγιση», η ιστορία του σελιδοδείκτη του Άθαν μιλά για τα διλήμματα της γλωσσικής ποικιλομορφίας και τις πρωτοβουλίες – άλλοτε συνειδητές και άλλοτε ασυνείδητες- των πολύγλωσσων παιδιών στην καθημερινή τους ζωή. Τόσο το παρόν βιβλίο όσο και η ιστορία του σελιδοδείκτη έχουν ως αφετηρία τα πολυγλωσσικά ατομικά ρεπερτόρια των παιδιών και τη διασύνδεσή τους με τις προσωπικές γλωσσικές τους βιογραφίες αλλά και με την κοινωνική και ιστορική διάσταση των βιογραφιών τους (Blommaert & Backus, 2011; Busch, 2012; Kramsch, 2012). Ακολουθώντας μια ολιστική προσέγγιση όπως προτείνουν οι συγγραφείς του βιβλίου, μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε τις επιλογές του Άθαν και όλων των άλλων παιδιών από τη Γερμανία και

την Αυστραλία που συμμετείχαν στην έρευνα και των οποίων οι «φωνές» αναδύονται μέσα από τις σελίδες του βιβλίου. Μας επιτρέπει επίσης να αναδείξουμε τις τρεις αλληλένδετες κλίμακες του μικρο-, μέσο- και μακρο-επιπέδου (Douglas Fir Group, 2016) που ενυπάρχουν σε κάθε γλωσσική πρακτική ή πρακτική γραμματισμού, όπως στην προκειμένη περίπτωση. Η ιστορία του σελιδοδείκτη διαπλέκει το ατομικό με το θεσμικό επίπεδο, το τοπικό με το παγκόσμιο και αναδεικνύει το καθοριστικό ρόλο των γλωσσικών ιδεολογιών σε σχέση με τη νομιμοποίηση της χρήσης της ελληνικής γλώσσας σε διαφορετικά συγκείμενα. Όπως και οι συγγραφείς του παρόντος βιβλίου, προσπαθεί να ανιχνεύσει ένα καίριο ερώτημα: κάτω από ποιες συνθήκες ενεργοποιούνται ή περιορίζονται τα ατομικά γλωσσικά ρεπερτόρια των παιδιών στις διασπορικές οικογένειες;

Η ιστορία του σελιδοδείκτη του Άθαν εξετάζεται στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης ποικίλων τοπικοτήτων και επιπέδων συνθετότητας που συμπεριλαμβάνουν κοινωνικές, συναισθηματικές, συμβολικές, γνωσιακές, διαγενεακές παραμέτρους. Είναι από τη μια πλευρά μοναδικό γιατί εμπλέκει την προσωπική γλωσσική και εκπαιδευτική βιογραφία ενός συγκεκριμένου παιδιού αλλά και μπορεί να συνομιλήσει και να εμπλουτίσει τα ευρήματα του παρόντος βιβλίου δρώντας ως «μια ενδεικτική περίπτωση» (“telling case”, Mitchell, 1984). Σε μικρο-επίπεδο, η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων στο σπίτι αναδεικνύει την επιθυμία του Άθαν να αναδείξει και να βελτιώσει τις αναπτυσσόμενες γλωσσικές του ικανότητες και να αξιοποιήσει τους αναδυόμενους ελληνικούς του πόρους δημιουργικά και βιωματικά. Όπως τονίζουν και οι Κουτσογιάννης *et al.*, είναι ανάγκη να διευρυνθούν τα πεδία χρήσης της ελληνικής γλώσσας και η χρήση της γλώσσας να γίνεται μέσω γλωσσικών πρακτικών που είναι ελκυστικές για τα παιδιά, είναι πιο κοντά στις δικές τους εμπειρίες και προσδοκίες, και έχουν ως σημείο εκκίνησης τη δική τους συμμετοχή και πρωτοβουλία.

Σε μέσο-επίπεδο, το αναπτυσσόμενο γλωσσικό και γενικότερα σημειωτικό ρεπερτόριο του Άθαν υποστηρίζεται συνειδητά από την οικογένεια μας μέσα από ποικίλες ελληνόγλωσσες πρακτικές (π.χ. μουσική, ανάγνωση παιδικών βιβλίων, τηλεφωνική επικοινωνία, επισκέψεις στην Ελλάδα κλπ.) και στενές σχέσεις με την ευρύτερη οικογένεια που μας επισκέπτεται συχνά. Συμπληρώνεται και ενισχύεται από το ελληνικό κοινοτικό σχολείο όπου ο Άθαν φοιτά τα πρωινά του Σαββάτου από την ηλικία των τεσσάρων χρονών και τις σχέσεις της οικογένειας με δίκτυα της τοπικής ελληνικής κοινότητας στη γαλλόφωνη Ελβετία. Όπως αποκαλύπτουν και οι λεπτομερείς εθνογραφικές περιγραφές των οικογενειών του βιβλίου, οι οικογενειακές στρατηγικές υφαίνουν ένα πλούσιο πλέγμα πρακτικών χρήσης της ελληνικής γλώσσας όπου η γλώσσα λειτουργεί πρωτίστως σε ένα συμβολικό επίπεδο ως ταυτοτικός ενδείκτης αλλά και ως φορέας συναισθήματος και διαγενεακών σχέσεων, εμπλέκοντας το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον των παιδιών με νέους τρόπους.

Ωστόσο, η ιστορία του σελιδοδείκτη του Άθαν αποδεικνύει ότι οι οικογενειακές στρατηγικές δεν είναι ένα «ουδέτερο οικογενειακό ζήτημα» (Curd-Christiansen, 2018: 429). Οι οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές προσκρούουν συχνά στις κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες του σχολείου όπου αξιοποιούνται παιδαγωγικά κυρίως οι «επίσημες» σχολικές γλώσσες -στην προκειμένη περίπτωση τα αγγλικά και τα γαλλικά. Τόσο ο Άθαν όσο και άλλες περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζονται στο βιβλίο δε

χρειάζονται αλλά και δεν καλούνται να χρησιμοποιήσουν τους ελληνικούς γλωσσικούς και πολιτισμικούς τους πόρους για την σχολική τους επιτυχία με συστηματικότητα. Διαπιστώνεται ότι μολονότι το σχολείο και η ευρύτερη κοινωνία μπορεί να αναγνωρίζουν σε γενικές γραμμές τις ποικίλες γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες των παιδιών, η αναγνώριση αυτή φαίνεται να έχει συχνά συμβολικό χαρακτήρα, και να παίρνει τη μορφή μιας επιφανειακής πολυγλωσσίας ή «πολυγλωσσίας light» (“multilingualism light”, Quehl, 2022). Έτσι, η μονογλωσσία τείνει να αποτελεί την νόρμα. Παρατηρείται ότι ακόμη και σε περιπτώσεις δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών όπου υπάρχουν δυο «επίσημες» σχολικές γλώσσες, οι γλώσσες οριοθετούνται με βάση το διδακτικό χωροχρόνο, π.χ. τα παιδιά διδάσκονται 50% του χρόνου στη μια γλώσσα και 50% στην άλλη γλώσσα. Υποστηρίζεται δηλαδή η γλωσσική ιδεολογία της λεγόμενης «χωριστής διγλωσσίας» (“separate bilingualism”, Blackledge & Creese 2010) ή «διπλής μονογλωσσίας» (“double monolingualism”, Heller, 2007). Επίσης, τα πολυγλωσσικά ρεπερτόρια και οι διαπολιτισμικές ικανότητες των παιδιών πέρα από τις εκάστοτε «επίσημες» σχολικές γλώσσες συχνά αποσιωπώνται ή περιθωριοποιούνται (Welply, 2017). Αυτή η «θεσμική σιωπή» (“institutional silence”) όπως παρατηρούν οι Kenner και Ruby (2012) επιτείνεται και από την κυριαρχία της αγγλικής ως γλώσσας παγκόσμιας επικοινωνίας σε μακρο-επίπεδο και από τη ραγδαία διάχυσή της σε διάφορα τοπικά συγκείμενα. Δε μας κάνει εντύπωση η καθολική κυριαρχία της αγγλικής στις γλωσσικές πρακτικές των παιδιών στην Αυστραλία αλλά και η διάχυσή της στις καθημερινές εξωσχολικές και ψυχαγωγικές πρακτικές των παιδιών στην Γερμανία. Συνεπώς, η απόφαση του Άθαν να μη μοιραστεί το σελιδοδείκτη του με τη δασκάλα του δείχνει την επίγνωση γλωσσικών ιεραρχιών, που κατατάσσουν ποιες γλώσσες κρίνονται κατάλληλες για το σχολείο και ποιες «είναι για το σπίτι». Επίσης, δείχνει τη δυναμική και απρόβλεπτη φύση της «ζώσας πολυγλωσσίας» (“lived multilingualism”).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αναδεικνύουν πως τα παιδιά λειτουργούν ως ενεργοί σχεδιαστές της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής, και πως ενεργοποιούν την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα τους για την ενδυνάμωση της γλώσσας και του γραμματισμού στα πλαίσια συχνά περιοριστικών κυρίαρχων γλωσσικών αντιλήψεων και πρακτικών, τόσο σε τοπική όσο και σε διατοπική και παγκόσμια κλίμακα. Προτάσσουν η μελέτη της χρήσης και κατ’ επέκταση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά να εξετάσει την ελληνική σε αλληλεπίδραση με τις άλλες γλώσσες στα εξελισσόμενα πολυγλωσσικά και πολυσημειωτικά ρεπερτόρια των παιδιών. Επίσης, να εξετάσει με ποιο τρόπο οι γλωσσικές ιεραρχίες επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές και πρακτικές τους. Η έμφαση στις «φωνές των παιδιών» και στην αυτενέργεια τους από μια ολιστική προσέγγιση έχει αναδείξει ένα αναδυόμενο επιστημονικό πεδίο διεθνώς στο οποίο το παρόν βιβλίο συμβάλει καθοριστικά (βλ. King & Lanza, 2019; Lanza & Lomeu Gomes, 2020 για μια επισκόπηση). Παράλληλα, τονίζει τη σημασία όχι μόνο να ακουστούν οι «φωνές των παιδιών» ως προς το πως αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στη διασπορά αλλά και να αποτελέσουν την αφετηρία για μια γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική για το μέλλον- ένα θέμα που θα συζητηθεί στην επόμενη ενότητα. Τέλος, μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τη γλωσσική πολιτική των διασπορικών οικογενειών ως «βιωμένη εμπειρία» (“situated lived experience”), και να ανιχνεύσουμε πως η εμπειρία αυτή ανα-δημιουργείται αλλά και αμφισβητείται από ποιους και κάτω από ποιες συνθήκες σε ποικίλα συγκείμενα.

Προς μια διαγλωσσική και διαπολιτισμική στάση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στη διασπορά

Στον εισαγωγή στον πρόσφατο συλλογικό τόμο μας με τον τίτλο «Απελευθερώνοντας τη διδασκαλία των γλωσσών» (“Liberating Language Education”, Lytra *et al.* 2022: 8-10) ξεκινήσαμε τη θεωρητική μας αναζήτηση ακολουθώντας μια ανάλογη ολιστική προσέγγιση για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των γλωσσών. Προτείναμε την ανάπτυξη μιας διαγλωσσικής και διαπολιτισμικής στάσης στη χρήση, διδασκαλία, εκμάθηση και έρευνα των γλωσσών με σημεία εκκίνησης αρχές που ενστερνίζονται και οι Κουτσογιάννης *et al.*:

- μια διευρυμένη και συμπεριληπτική θεώρηση της γλώσσας που περιλάμβανε όλο το φάσμα των σημειωτικών ρεπερτορίων (π.χ. πολύγλωσσοι, πολυτροπικοί, πολυπολιτισμικοί πόροι)
- μια δυναμική θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικής και σωματοποιημένης πρακτικής και των πρωταγωνιστών (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί) ως κοινωνικών δρώντων
- μια συμβιωτική σχέση γλώσσας και πολιτισμού στη διδασκαλία και στην εκμάθηση των γλωσσών, όπου μαθαίνω μια άλλη γλώσσα σημαίνει την αναδιαμόρφωση των σημειωτικών πόρων και την καλλιέργεια μιας νέας θεώρησης, ενός νέου τρόπου γνώσης και ύπαρξης στον κόσμο
- μια θεώρηση του πολιτισμού πέρα από τα στενά όρια του εθνικού που εμπεριέχει την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα και υποστηρίζει την δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και μια ηθική κοινωνικής δικαιοσύνης
- τη γεφύρωση των λεγόμενων τυπικών και μη τυπικών μορφών χρήσης και μάθησης της γλώσσας που συνδέουν πολλαπλά περιβάλλοντα και πρακτικές: σπίτι-σχολείο-κοινότητα, ψηφιακά και μη
- την αναγνώριση διδακτικών πρακτικών που αντιλαμβάνονται τη μάθηση όχι μόνο ως μια γνωσιακή ή μια αθροιστική διαδικασία αλλά αναδεικνύουν και τις βιωματικές, αισθητικές, συναισθηματικές παραμέτρους της
- τη χρήση παιδοκεντρικών, συμμετοχικών και συνεργατικών μεθοδολογικών εργαλείων και προσεγγίσεων
- δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, σεβασμού και συνεργασίας με τους πρωταγωνιστές στην έρευνα

Αυτή η ενότητα σκιαγραφεί πως οι παραπάνω αρχές μπορούν να αξιοποιηθούν και να εμπλουτίσουν τις προτάσεις για τη γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη διασπορά που σκιαγραφούν οι συγγραφείς. Αντλώντας από την προσωπική και ερευνητική μου εμπειρία με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και τη διασπορική ζωή στη γαλλόφωνη Ελβετία τα τελευταία 16 χρόνια και με την εμπλοκή μου με ένα ελληνικό κοινοτικό σχολείο στο οποίο είμαι συνιδρύτρια και ερευνήτρια-εκπαιδευτικός, σύντομα συζητώ πως αυτές οι αρχές μπορούν να ενεργοποιηθούν στη στοχοθεσία, στα προγράμματα σπουδών και στις διδακτικές πρακτικές ενός ελληνικού κοινοτικού σχολείου στη διασπορά.

Το ελληνικό σχολείο στο οποίο αναφέρομαι ιδρύθηκε το 2017 από μια ομάδα γονέων και εκπαιδευτικών με ενεργή παρουσία στην τοπική ελληνική κοινότητα της Λωζάννης (για μια ιστορική περιγραφή της ελληνικής κοινότητας και των θεσμών της, βλ. Lytra, 2014). Ο στόχος του σχολείου είναι παιδιά και οι ενήλικοι μαθητές/ ενήλικες μαθήτριες ανεξαρτήτως εθνικής, θρησκευτικής ή άλλης ταυτότητας να γνωρίσουν και να αγαπήσουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό μέσα σε ένα περιβάλλον ευχάριστο, δημιουργικό και με σεβασμό προς τη πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική ελβετική κοινωνία. Ο στόχος αυτός ανταποκρίνεται στην αυξανόμενη εσωτερική ποικιλομορφία της τοπικής ελληνικής κοινότητας που αγκαλιάζει μαθητές και μαθήτριες, παιδιά και ενήλικες ελληνικής και μη καταγωγής, με ποικίλες βιογραφικές γλωσσικές διαδρομές και προσδοκίες (Lytra, 2022). Η εσωτερική ποικιλομορφία δημιουργεί, όπως παρατηρούν και οι Κουτσογιάννης *et al.* μια «πολυστρωματική διασπορική πραγματικότητα» που επηρεάζει πως κατανοείται η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αλλά και σε ποιους απευθύνεται. Η συμπεριληπτική στάση του σχολείου έχει ως αποτέλεσμα την προσφορά ενός εύρους προγραμμάτων σπουδών: για παιδιά και ενήλικες μαθητές με εστίαση τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ενσωματώνοντας στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, τμήματα ελληνικών για τα παιδιά ενσωματωμένα στο εξωσχολικό απογευματινό πρόγραμμα ενός διεθνούς σχολείου, βραχυχρόνια εργαστήρια ελληνικού πολιτισμού με συγκεκριμένη εστίαση για ενήλικες, τμήματα επιλογής ελληνικών παραδοσιακών χορών για παιδιά και χορωδίας για ενήλικες ανάλογα των «ομάδων συνάφειας» που προτείνουν οι Κουτσογιάννης *et al.*, οργανωμένες επισκέψεις ενηλίκων στην Ελλάδα που εστιάζουν σε ζητήματα πολιτισμού. Τα προγράμματα σπουδών ενηλίκων προτείνονται από κοντά ή από απόσταση και προσαρμόζονται ανάλογα.

Τα προγράμματα σπουδών διατρέχονται από μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας με σημείο εφόρμησης τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών και το σεβασμό στις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές τους ταυτότητες και ιδιαιτερότητές. Προκρίνεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία της γλώσσας σε «συμβιωτική» σχέση με τον ελληνικό πολιτισμό (π.χ. την παράδοση, την ιστορία, την τέχνη, τη λογοτεχνία) (Lytra *et al.*, 2022). Όπως τονίζουν και οι Κουτσογιάννης *et al.*, η σύνδεση της διδασκαλίας της γλώσσας με τον πολιτισμό εγείρει ερωτήματα ως προς το ποια στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού επιλέγονται και γιατί και πως τα στοιχεία αυτά διασυνδέονται με την τοπική ελληνική διασπορική κοινότητα αλλά και την ευρύτερη τοπική και παγκόσμια πραγματικότητα. Στο Lytra (2022), συζητώ τις σχολικές γιορτές και πολιτιστικές εκδηλώσεις στα πλαίσια του ελληνικού κοινοτικού σχολείου που αναφέρομαι ως ένα παράδειγμα διασύνδεσης γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων σε διαφορετικές κλίμακες. Οι γιορτές και οι εκδηλώσεις του ελληνικού σχολείου αποτελούν κεντρικό άξονα της ελληνικής σχολικής ζωής στη διασπορά και ένα σημαντικό παράγοντα για τους γονείς στην επιλογή ή όχι του ελληνικού σχολείου ως φορέα ελληνομάθειας για τα παιδιά τους. Τείνουν να είναι εξωστρεφείς, ανοίγοντας τις πόρτες του σχολείου σε ένα ευρύτερο κοινό, για παράδειγμα ενήλικες μαθητές και τις οικογένειές τους, φιλικές οικογένειες με μικρά παιδιά που δε φοιτούν ακόμη στο σχολείο και μέλη της τοπικής ελληνικής κοινότητας γενικότερα. Έχουν παιδαγωγικό και ταυτοτικό χαρακτήρα, ενισχύοντας στοιχεία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού παράλληλα με την ανάπτυξη της διαγλωσσικής και διαπολιτισμικής επίγνωσης. Αναπλαισιώνουν και ενδυναμώνουν πολυσύνθετες και

δυναμικές πραγματώσεις της ελληνικότητας που επιδιώκουν να ξεφύγουν από ένα στενά εθνοκεντρικό προσανατολισμό.

Τέτοιες πραγματώσεις ελληνικότητας μπορούν να συμπεριλάβουν γλωσσικές και πολιτιστικές πρακτικές στα γαλλικά που συνδέουν διαφορετικά χωρόχρονα και ακροατήρια. Για παράδειγμα την απαγγελία ενός ποιήματος που γράφτηκε από έναν τοπικό Ελβετό ποιητή του 19ου αιώνα και σύνδεση της σχολικής γιορτής με το φιλελληνικό κινήματα στην Ελβετία εκείνης της εποχής στα πλαίσια του εορτασμού της 25^{ης} Μαρτίου. Το κλείσιμο της σχολικής Χριστουγεννιάτικης γιορτής με ένα τραγούδι ραπ που έγραψαν και ερμήνευσαν τα ίδια τα παιδιά και παρουσίασαν με δική τους πρωτοβουλία. Την ερμηνεία ελληνικών και κυπριακών λαϊκών παραμυθιών στα ελληνικά και στα γαλλικά στα πλαίσια μιας σχολικής παράστασης από γνωστό Ελβετό αφηγητή, ηθοποιό και μεταφραστή. Οι πραγματώσεις αυτές κινούνται προς μια «κοσμοπολίτικη» κατεύθυνση (Κουτσογιάννης *et al.*) που άλλοτε ενεργοποιείται από τις εκπαιδευτικούς και το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου και άλλοτε από τα ίδια τα παιδιά και χαρακτηρίζεται από την αναπλαισίωση πόρων από τις καθημερινές ψυχαγωγικές πρακτικές των παιδιών (π.χ. ραπ μουσική) ή της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας (π.χ. ποίηση, λογοτεχνία, θέατρο, ιστορία) που ζουν και μαθαίνουν τα παιδιά. Προτάσσει διαστάσεις του ελληνικού πολιτισμού που συνομιλούν με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και συνδιαλέγονται με διαφορετικές τοπικότητες (της Ελλάδας, της Ελβετίας) και σε παγκόσμιο επίπεδο. Είναι σημαντικό εδώ να τονίσουμε ότι στοιχεία αυτής της κοσμοπολίτικης κατεύθυνσης μπορεί να συνυπάρξουν άλλοτε αρμονικά και άλλοτε αντιφατικά και με στοιχεία που παραπέμπουν σε πιο στατικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις και πολιτιστικές και γλωσσικές πρακτικές. Παράλληλα, οι δυο αυτές κατευθύνσεις ενεργοποιούν νήματα στη δημιουργία «συγκριτικών πρακτικών γραμματισμού» (“syncretic literacy practices”, Gregory, Volk & Long, 2013) όπου ενσωματώνονται και διαπλέκονται ενεργά ποικίλοι πόροι ώστε να δημιουργηθούν νέες γλωσσικές και πολιτισμικές πρακτικές.

Μια διαγλωσσική και διαπολιτισμική στάση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στη διασπορά μας επιτρέπει να σταθούμε κριτικά και δημιουργικά απέναντι σε στερεοτυπικές αντιλήψεις και πρακτικές και να φανταστούμε με διαφορετικό τρόπο τι σημαίνει μαθαίνω και διδάσκω ελληνικά στη διασπορά σήμερα. Το παρόν βιβλίο προσφέρει μια νέα πρόταση που αμφισβητεί την κυρίαρχη παραδοσιακή προσέγγιση στη διδασκαλία και στην εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού: η διδασκαλία είναι συχνά βιβλιοκεντρική και γλωσσοκεντρική, στηριζόμενη στο σχολικό εγχειρίδιο και στο τρίπτυχο «ανάγνωση, ορθογραφία και γραμματική» που αποτελούν και τους βασικούς άξονες των διδακτικών πρακτικών στη σχολική τάξη (Κουτσογιάννης *et al.*). Όπως διαφαίνεται και από τις εθνογραφικές παρατηρήσεις των οικογενειών στη Γερμανία και στην Αυστραλία, τα παιδιά συχνά καλούνται να κάνουν ασκήσεις γραμματικής, ορθογραφίας ή λεξιλογίου μαζί με την ανάγνωση ενός κειμένου του σχολικού εγχειριδίου απαντώντας σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Αντίστοιχα φυλλάδια τους δίνονται για εργασία στο σπίτι. Η γλωσσοκεντρική προσέγγιση εστιάζεται στη κατάκτηση των γνώσεων για τη γλώσσα και αντιμετωπίζει τη μάθηση και τη διδασκαλία της αποκομμένη από τον ελληνικό πολιτισμό με αποτέλεσμα συχνά το μάθημα των ελληνικών να χάνει την ελκυστικότητά του.

Υπάρχει συνεπώς ανάγκη να διευρυνθεί και να εμπλουτιστεί η παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως κώδικα/ ως δομή με πιο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις που ενισχύουν διδακτικές πρακτικές και πόρους που ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την αυτενέργεια των παιδιών. Ενδεικτικό παραδείγματα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελούν ο ψηφιακός διδακτικός πόρος «Τραγουδώντας Ελληνικά με τα τραγούδια της Μαρίζας Κωχ» (<https://singgreek.music.ionio.gr/>) αλλά και οι πρόσφατες παρουσιάσεις εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διαδικτυακής ημερίδας «Προκλήσεις, προοπτικές, προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής στο εξωτερικό: φωνές εκπαιδευτικών» που διοργάνωσε η διεθνής ομάδα ειδικού επιστημονικού ενδιαφέροντος Δ.ΕΛ.ΕΞΩ. (Διδασκαλία της Ελληνικής στο Εξωτερικό, <https://delexo.greeklanguage.gr/index.php/el/drastiriotita/imerides>). Το παρόν βιβλίο αποτελεί μια σημαντική και επίκαιρη συμβολή προς αυτή την αναδυόμενη κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

- Blackledge, A. and Creese, A. (2010) *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Blommaert, J. and Backus, A. (2011) *Repertoires revisited: “knowing language” in superdiversity*. Working Papers in Urban Language and Literacies 67, http://www.academia.edu/6365319/WP67_Blommaert_and_Backus_2011._Repertoires_revisited_Knowing_language_in_superdiversity.
- Busch, B. (2012) *The linguistic repertoire revisited*. *Applied Linguistics* 33, 503-523.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2018) *Family language policy*. In Tollefson, J.W. and Pérez-Milans, M. *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press, 420-441.
- Douglas Fir Group (2016) *A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world*. *The Modern Language Journal* 100 (S1), 19-47.
- Gregory, E., Volk, D. and Long, S. (2013) "Introduction: Syncretism and syncretic literacies". *Journal of Early Childhood Literacy*. 13(3): 309-321.
- Heller, M. (2007) *Bilingualism. A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave-McMillan.
- Kenner, C. and Ruby, M. (2012) *Interconnecting Worlds. Teacher Partnerships for Bilingual Learning*. Stoke on Trent: Trentham.
- King, Kendall, and Lanza, Elizabeth. 2019. "Ideology, Agency, and Imagination in Multilingual Families: An Introduction". *International Journal of Bilingualism*, No. 23(3): 717-723.
- Kramsch, C. (2012) *Editor's introduction to the Special Issue*. *L2 Journal* 4, 1-8.

Lanza, Elizabeth, and Gomes, Rafael Lomeu. 2020. "Family Language Policy: Foundations, Theoretical Perspectives and Critical Approaches". In *Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors*, edited by Andrea C. Schalley and Susana A. Eisenclas, 153-173. Berlin: De Gruyter Mouton.

Lytra, V. 2023. "Appraising the 'multilingual turn' in applied linguistics and sociolinguistics". In: Ainsworth, S., Griffiths, D., Macrory, G. and K. Pahl (eds) *Multimodality and Multilingualism: Towards an Integrative Approach*. Bristol: Multilingual Matters, 3-14.

Lytra, V., C. Ros i Solé, Anderson, J. and Macleroy, V. eds. 2022. "Introduction: Why Liberating Language Education?" *Liberating Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 1-20.

Lytra, V. 2022. "Making sense of the internal diversities of Greek schools abroad: Exploring the purposeful use of translation as communicative resource for language learning and identity construction" In: Lytra, V., Ros i Solé, C., Anderson, J., and V. Macleroy (eds) *Liberating Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 72-90.

Lytra, V. 2014. "Revisiting discourses of language, identity and community in a transnational context through a commemorative book project". *Multilingua*. 33(5-6): 551-574.

Mitchell, J., 1984. Typicality and the case study. In R. Ellen (Ed.), *Ethnographic Research: A guide to general conduct*, 237 - 241. London: Academic Press.

Quehl, T. 2022. "I don't think we encourage the use of their home language...": Exploring 'multilingualism light' in a London primary school. In: Lytra, V., Ros i Solé, C., Anderson, J., and V. Macleroy (eds) *Liberating Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 23-30.

Welpy, O. (2017) 'My language ... I don't know how to talk about it': children's views on language diversity in primary schools in France and England. *Language and Intercultural Communication* 17 (4), 437-454.