



Key-Co System – IO1

Είναι η Πολυγλωσσία η δεξιότητα κλειδί;

Cecilia Defilippi – Federico Faloppa



Key-Co System – IO1

Είναι η Πολυγλωσσία η δεξιότητα κλειδί;

Cecilia Defilippi – Federico Faloppa

Συνοπτική έκδοση



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

“Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την παραγωγή αυτής της έκδοσης δε να αποτελεί έγκριση του περιεχομένου, αλλά αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις των συγγραφέων, και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.”

Περιεχόμενα

<i>Εισαγωγή</i>	5
<i>Δομή και μεθοδολογία της έρευνας</i>	10
<i>Οι οργανισμοί εταίροι του Key-Co system</i>	11
<i>Οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες της ομάδας στόχου</i>	13
<i>Πολυγλωσσία και Ενήλικες Μετανάστες Εκπαιδευόμενοι: μια σύντομη ανασκόπηση</i>	24
<i>Διερεύνηση και αξιολόγηση της πολυγλωσσίας σε ολόκληρο το Key-CoSystem: Συλλογή και ανάλυση δεδομένων</i>	33
<i>Ένα απαιτητικό λεξικό</i>	33
<i>Μια ανοιχτή συζήτηση σχετικά με την πολυγλωσσία .</i>	34
<i>Η πρακτική της πολυγλωσσίας</i>	39
<i>Η οπτική των εκπαιδευόμενων</i>	43
<i>Καταληκτικές παρατηρήσεις και ορισμένες συστάσεις ..</i>	46
<i>Οι συγγραφείς</i>	49

Key-Co System – Καινοτόμες πρακτικές για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα έργο που χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Erasmus + (Βασική Δράση 2 KA2 – Στρατηγικές Συμπράξεις - Εκπαίδευση Ενηλίκων).

Key-Co System στοχεύει στην ενίσχυση εκπαιδευτικών διαδρομών και διαδρομών ενδυνάμωσης για ενήλικες μετανάστες εκπαιδευόμενους και στην αύξηση καινοτόμων πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών και των οργανισμών που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Key-Co System προωθείται και συντονίζεται από το **Per Esemplio Onlus**, έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό που ιδρύθηκε στο Παλέρμο το 2011 που προωθεί την ενεργό συμμετοχή, την υπηκοότητα, την εκπαίδευση νέων και ενηλίκων, σε συνεργασία με τους:

- **Asociación Guaraní** (Μαδρίτη, Ισπανία), μια μη κυβερνητική οργάνωση που υλοποιεί δράσεις και σχέδια που αποσκοπούν στην προώθηση της ενσωμάτωσης και της κοινωνικής ένταξης των μεταναστών και άλλων ομάδων που διατρέχουν κίνδυνο αποκλεισμού.
- **Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Άσσου-Λεχάιου** (Λέχαιο, Ελλάδα), ένα δημόσιο σχολείο ενηλίκων που ιδρύθηκε το 2005 και του οποίου ο στόχος είναι να καταπολεμήσει τον κοινωνικό αποκλεισμό μέσω της εκπαίδευσης αλλά και της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ψυχολογίας και σταδιοδρομίας, στους εκπαιδευόμενούς του.
- **Centro Provinciale per l'istruzione degli Adulti «Nelson Mandela» Palermo 1 – CPIA1**, και **Centro Provinciale per l'istruzione degli Adulti Palermo 2 – CPIA 2** (Παλέρμο, Ιταλία), κρατικοί δημόσιοι οργανισμοί που παρέχουν σε Ιταλούς και ξένους πολίτες, ηλικίας δεκαέξι και πάνω, ευκαιρίες εκπαίδευσης και μάθησης.
- **Solidaridad Sin Fronteras (Μαδρίτη, Ισπανία)**, μια μη κυβερνητική οργάνωση που συμβάλλει στην ανάπτυξη, την ενσωμάτωση και την ευεξία των ευάλωτων ομάδων.
- **Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Giurisprudenza (Παλέρμο, Ιταλία)**, το οποίο μέσω της CLEDU (Νομική κλινική για τα ανθρώπινα δικαιώματα) δεσμεύεται ιδιαίτερα στην προστασία και ενδυνάμωση των δικαιωμάτων των μεταναστών, προσφύγων, μειονοτήτων και ευπαθών ομάδων.
- **University of Reading, Department of Languages and Cultures** (Ρέντινγκ, ΜΒ), ένας κόμβος διδασκαλίας και έρευνας με υψηλή εξειδίκευση στη γλώσσα και τη μετανάστευση, στην πολυγλωσσική εκπαίδευση, στη γλωσσική πολιτική και τις μειονότητες.
- **Volkshochschule im Landkreis Cham** (Cham, Γερμανία), ένας εγγεγραμμένος, μη κερδοσκοπικός φορέας του οποίου η κύρια δραστηριότητα είναι η παροχή μαθημάτων στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, των γλωσσών, της υγείας, του πολιτισμού και ειδικών μαθημάτων (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας).

Εισαγωγή

Τον Μάιο του 2018, το Συμβούλιο της Ευρώπης (ΣΤΕ) δημοσίευσε τις Συστάσεις σχετικά με τις βασικές ικανότητες – ικανότητες κλειδιά για τη διά βίου μάθηση. Σε αυτό το έγγραφο, οι ικανότητες - κλειδιά ορίζονται ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, όπου «η γνώση αποτελείται από τα γεγονότα και τους αριθμούς, τις έννοιες, τις ιδέες και τις θεωρίες που έχουν ήδη καθιερωθεί και υποστηρίζουν την κατανόηση ενός συγκεκριμένου τομέα ή θέματος [...] οι δεξιότητες ορίζονται ως η δυνατότητα και η ικανότητα διεξαγωγής διαδικασιών και χρήσης των υφιστάμενων γνώσεων για την επίτευξη αποτελεσμάτων [...] οι στάσεις περιγράφουν τη διάθεση και τα νοητικά σύνολα για να δράσουν ή να αντιδράσουν σε ιδέες, πρόσωπα ή καταστάσεις».¹

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι δεξιότητες κλειδιά – που πρέπει να αναπτυχθούν με μια αντίληψη δια βίου μάθησης, από την πρώιμη παιδική ηλικία και καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής, μέσω τυπικών, μη τυπικών και άτυπων πλαισίων μάθησης - είναι «εκείνες που όλα τα άτομα χρειάζονται για προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, προσληψιμότητα, κοινωνική ένταξη, βιώσιμο τρόπο ζωής, επιτυχημένη ζωή σε ειρηνικές κοινωνίες, συνειδητοποίηση ενός υγιούς τρόπου ζωής και να έχει ενεργό συμμετοχή ως πολίτης».²

Πιο συγκεκριμένα, το έγγραφο του ΣΤΕ προσδιορίζει **οκτώ δεξιότητες κλειδιά**: Υψηκοότητα· Πολιτισμική ενσυναίσθηση και έκφραση· Ψηφιακή δεξιότητα· Επιχειρηματικότητα· Εγγραμματοσύνη· Πολύγλωσση δεξιότητα· Μαθηματική δεξιότητα· Δεξιότητα να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις, προσωπικά και κοινωνικά.

Στις Συστάσεις, όλα αυτές οι δεξιότητες κλειδιά θεωρούνται εξίσου σημαντικές: κάθε μία από αυτές μπορεί να συμβάλει σε μια «επιτυχημένη» ατομική και κοινωνική ζωή, έχει τη δυνατότητα να εφαρμοστεί σε πολλά διαφορετικά πλαίσια και μέσω ποικίλων προσεγγίσεων και μπορεί να ενισχύσει και να συμπληρώσει τις άλλες δεξιότητες κλειδιά. Ωστόσο, ορισμένες δεξιότητες – όπως η πολυγλωσσία – έχουν προσελκύσει περισσότερη προσοχή (και πόρους) από άλλες.

¹ Σύσταση του Συμβουλίου, της 22ας Μαΐου 2018, σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση, «Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης», 4 Ιουνίου 2018, σ. 7; το έγγραφο διαθέσιμο [here](#).

² βλ. όμοιο.

Η πολύγλωσση δεξιότητα καθορίζει την ικανότητα κατάλληλης και αποτελεσματικής χρήσης διαφορετικών γλωσσών για επικοινωνία. Βασίζεται στην ικανότητα κατανόησης, έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) σε περισσότερες από μία γλώσσες μέσα σε ένα κατάλληλο φάσμα κοινωνικών και πολιτιστικών πλαισίων σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του ομιλητή. Ενσωματώνει επίσης μια ιστορική διάσταση και πολιτισμική κατανόηση, καθώς βασίζεται στην ικανότητα διαμεσολάβησης μεταξύ διαφορετικών γλωσσών και μέσων, καθώς και πολιτιστικών συστημάτων και ταυτοτήτων. Απαιτεί γνώση του λεξιλογίου και της λειτουργικής γραμματικής διαφορετικών γλωσσών και επίγνωση των κύριων τύπων προφορικής αλληλεπίδρασης και καταχωρίσεων αυτών των γλωσσών, αλλά απαιτεί επίσης γνώση των κοινωνικών συμβάσεων, της δυναμικής και των πολιτιστικών πτυχών που μπορούν να καθορίσουν και να επηρεάσουν τις γλωσσικές επιλογές και αλληλεπιδράσεις. Στοιχειώδεις ικανότητες αυτής της δεξιότητας συνίστανται στην ικανότητα κατανόησης προφορικών μηνυμάτων, έναρξης, διατήρησης και ολοκλήρωσης συνομιλιών, ανάγνωσης, κατανόησης και σύνταξης κειμένων, με διαφορετικά επίπεδα επάρκειας σε διαφορετικές γλώσσες, ανάλογα με τις ανάγκες του ατόμου. Η δεξιότητα της πολυγλωσσίας μπορεί επίσης να περιλαμβάνει την ικανότητα κάποιου να κινείται με ένα σύνθετο ρεπερτόριο που να περιλαμβάνει διαφορετικά γλωσσικά μητρώα, πλαίσια και επικοινωνιακές καταστάσεις, μέσω της μεταγλωσσικής συνειδητοποίησης και της εκτίμησης της πολιτιστικής πολυμορφίας. Η προκατάληψη και η παρανόηση της πολυγλωσσίας, τόσο από τον μεμονωμένο ομιλητή όσο και από την κοινότητα, μπορεί να εμποδίσει την απόκτηση αυτής της ικανότητας, ενώ η θετική στάση απέναντι στη διαπολιτισμικότητα, η δέσμευση σε ένα κοινό πλαίσιο αλληλεπίδρασης και η αναγνώριση του ατομικού γλωσσικού προφίλ και ρεπερτορίου κάθε ατόμου – συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης και του σεβασμού της μητρικής γλώσσας των ατόμων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες ή/και με μεταναστευτικό υπόβαθρο – μπορεί να το διευκολύνει.

Με τη διευκόλυνση και την ενίσχυση της πολύγλωσσης δεξιότητας, άλλες βασικές δεξιότητες μπορούν να προωθηθούν και να αναπτυχθούν πλήρως. Ως εκ τούτου, «θα πρέπει να καταβληθούν σημαντικές προσπάθειες για την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και την αξία των πολιτιστικών πτυχών της γλωσσικής πολυμορφίας. Η στήριξη της πολυγλωσσίας έχει ιδιαίτερη

σημασία για την προώθηση της πολιτιστικής πολυμορφίας και των γλωσσικών δεξιοτήτων και έχει ισχυρή συμβολή στις οικονομικές και πολιτιστικές σχέσεις μεταξύ της ΕΕ και του υπόλοιπου κόσμου».³

Για τους λόγους αυτούς, τα κράτη μέλη της ΕΕ καλούνται συνεχώς να αυξήσουν την αντίληψη σε ό,τι αφορά τα οφέλη της γλωσσικής πολυμορφίας, να παρέχουν κατάρτιση στις τοπικές γλώσσες και να προωθήσουν περαιτέρω τις μητρικές τους γλώσσες. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνιστά επίσης στα κράτη μέλη «να διευρύνουν την επιλογή των γλωσσών που διδάσκονται στα σχολεία, προκειμένου να αντικατοπτρίζουν τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών και να εκτιμούν και να κάνουν χρήση των γλωσσικών ικανοτήτων των μεταναστών».⁴

Σε έναν κόσμο που ολοένα αυξάνεται η παγκοσμιοποίηση, τα άτομα χρειάζονται ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων για να προσαρμοστούν σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο πλαίσιο, και τα κράτη μέλη της ΕΕ παροτρύνθηκαν επίσης να συμπεριλάβουν όλες τις ικανότητες στις στρατηγικές διά βίου μάθησης στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό συνεπάγεται την προσαρμογή των περιβαλλόντων εκπαίδευσης και μάθησης μέσω νέων πολιτικών, προγραμμάτων σπουδών, κατάρτισης του προσωπικού, τα οποία εξακολουθούν να παρουσιάζουν μεγάλη ασυνέπεια – και απαιτούν μεγάλη εναρμόνιση – σε ολόκληρη την ΕΕ και το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Με τη συμμετοχή πέντε διαφορετικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες, το Σχέδιο Δράσης "Key-CoSystem" έχει σχεδιαστεί ρητά για να ενισχύσει το νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο που προέκυψε από τις Συστάσεις του ΣΤΕ και να διευκολύνει την ανταλλαγή γνώσεων και βέλτιστων πρακτικών μεταξύ των ευρωπαϊκών οργανισμών των εταίρων που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης. Μέσω του σχεδιασμού και της δοκιμής διδακτικών εργαλείων βασισμένων σε εκπαιδευτικές ενότητες, στοχεύει στη δοκιμή κοινών μαθησιακών δρόμων, από μια κρίσιμη διαπολιτισμική προοπτική, και εστιάζει σε τάξεις και μοντέλα προσαρμοσμένα σε Ενήλικες Μετανάστες Εκπαιδευόμενους (ΕΜΕ).

³ πρβλ. Ενημερωτικά δελτία για την Ευρωπαϊκή Ένωση - Γλωσσική πολιτική,, <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy>.

⁴ πρβλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή - Κατάρτιση και εκπαίδευση, διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών σε πολύγλωσσες αίθουσες διδασκαλίας, 2015, σ. 16, https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf.

Ως μια πολύσύνθετη και ευάλωτη ομάδα-στόχος, εξαιτίας των διακριτικών χαρακτηριστικών της (πολιτιστικό και προσωπικό υπόβαθρο, διαφορετικά επίπεδα αλφαριθμητισμού στη μητρική τους γλώσσα, ταξιδιωτικές διαδρομές και τραύματα, κυμαινόμενα κίνητρα και προσδοκίες, διαφορετικό επίπεδο αλληλεπίδρασης με τους τοπικούς πληθυσμούς, περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, υπό-εκπροσώπηση σε θεσμικό επίπεδο και στα μέσα ενημέρωσης κ.λπ.), οι ΕΜΕ **απαιτούν επιπλέον επίγνωση και φροντίδα από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικά συστήματα**. Ο ίδιος ο όρος «ενήλικοι μετανάστες» πρέπει να αμφισβητηθεί, καθώς υποδηλώνει λανθασμένα κάποια ομοιογένεια μεταξύ των ανθρώπων που μπορεί να προέρχονται από ένα τεράστιο φάσμα κοινωνικοπολιτισμικών και γλωσσικών πλαισίων, εμπειριών ζωής και προσωπικών υποβάθρων. Εάν αυτή η πολυπλοκότητα και ποικιλία δεν έχει την κατάλληλη αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς και τα ιδρύματα τους πριν από οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση και δεν συλλεχθεί και χρησιμοποιηθεί σωστός αριθμός κοινωνικό-γλωσσικών πληροφοριών για την αξιολόγηση των ικανοτήτων και των αναγκών των εκπαιδευόμενων, η τυπική εκπαίδευση μπορεί να προκαλέσει απογοήτευση, ευπάθεια και αποκλεισμό αντί να ενθαρρύνει την ένταξη.

Με βάση αυτές τις παραδοχές, **το παρόν ερευνητικό έγγραφο** έχει ως στόχο να εντοπίσει κενά και ασυνέπειες στο τρέχον Ευρωπαϊκό πλαίσιο, να παράσχει στους εταίρους και τους συμμετέχοντες στο Key-Co κάποιο κοινό υπόβαθρο θεωρητικό και σε ορολογία, να διευκολύνει τη συζήτηση γύρω από τις Εκπαιδευτικές ενότητες και να παράσχει στα εθνικά και διακρατικά διοικητικά όργανα μια σειρά ερωτήσεων και ζητημάτων που μπορεί να χρειαστεί να αντιμετωπιστούν για να επιτύχουν τον στόχο που αναφέρεται στις Συστάσεις του ΣΤΕ για το 2018.

Ειδικότερα, το έγγραφο (από τώρα και στο εξής Πνευματικό Αποτέλεσμα 1, ή **ΠΑ1**) θα επικεντρωθεί στην πολυγλωσσία – που θεωρείται ως καίριας σημασίας δεξιότητα, διότι αποτελεί άξονα, ιδίως όσον αφορά τους ΕΜΕ – εξετάζοντας τα ακόλουθα ερευνητικά ζητήματα:

1. Σε ποιο βαθμό η πολυγλωσσία και η πολύγλωσση δεξιότητα λαμβάνονται υπόψη από τους οργανισμούς των πέντε εταίρων;
2. Σε ποιο βαθμό και πώς εκτιμάται και αποτιμάται η πολύγλωσση δεξιότητα από/εντός των οργανισμών των εταίρων;

3. Σε ποιο βαθμό πρέπει να ληφθούν υπόψη οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυγλωσσία;
4. Τι είδους στρατηγικές διδασκαλίας εφαρμόζονται στους οργανισμούς του κάθε εταίρου για την ανάπτυξη μιας τέτοιας πολύγλωσσης ικανότητας;

Δομή και μεθοδολογία της έρευνας

Για να απαντηθούν αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα, το ΠΑ1 σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε 5 στάδια:

- 1. Έρευνα τεκμηρίωσης**, ώστε να αποκτηθεί μια σαφή εικόνα των οργανισμών των εταίρων του Key-Co και των εκπαιδευόμενων τους (Δεκέμβριος 2018 – Μάρτιος 2019).
- 2. Επανελέγχος για ερευνητικά κείμενα που αφορούν την ομάδα στόχο (ΕΜΕ)**, ώστε να συγκεντρωθούν τα πιο πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα στην εφαρμογή της διδασκαλίας των δεξιοτήτων για αυτήν την ομάδα εκπαιδευόμενων, σε τυπικές και μη τυπικές εκπαιδευτικές δομές (Μάρτιος-Ιούλιος 2019).
- 3. Παρατήρηση**, που πραγματοποιήθηκε στην σύντομη κοινή εκπαιδευτική επίσκεψη για το προσωπικό των εταίρων του Key-Co, το Σεπτέμβριο του 2019 στο Volkshochschule στο Cham (Γερμανία), συμπεριλαμβανομένων 15 ημι-δομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική επίσκεψη και δύο ερευνητικών ομάδων (45 λεπτά το καθένα) σχετικά με την αντίληψη και τη χρήση της ορολογίας γύρω από την πολυγλωσσία.
- 4. Επανελέγχος για ερευνητικά κείμενα που αφορούν την πολυγλωσσία**, με έμφαση στην εκπαίδευση ενηλίκων και τη μετανάστευση (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2019), ώστε να αναφερθούν ορισμένα πιθανά ερευνητικά κενά σε Ευρωπαϊκό επίπεδο.
- 5. Ερωτηματολόγια ορολογίας**, τα οποία μοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς από τα πέντε συνεργαζόμενα ιδρύματα (Φθινόπωρο 2019).
- 6. Ερωτηματολόγια σχετικά με την πολυγλωσσία**, τα οποία μοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς, υποστηρικτικό διοικητικό προσωπικό και εκπαιδευόμενους και στα πέντε συνεργαζόμενα ιδρύματα (για πιθανή χρήση ως βάση για συνεντεύξεις επανεξέτασης: Χειμώνας 2020).
- 7. Επιτόπιες συνεντεύξεις επανεξετάσεις με τρεις ομάδες στόχους** (εκπαιδευτικοί, υποστηρικτικό διοικητικό προσωπικό και εκπαιδευόμενοι) για συλλογή περισσότερων δεδομένων (Χειμώνας 2020) η χρήση αυτού του εργαλείου, το οποίο αρχικά συνεπαγόταν επισκέψεις σε κάθε ίδρυμα από τους δύο ερευνητές, περιορίστηκε έντονα από τους περιορισμούς του Covid-19 κατά την 2020-21.
- 8. Ανάλυση δεδομένων και σύνταξη του εγγράφου ΠΑ1** (Καλοκαίρι και Φθινόπωρο 2020).

Οι οργανισμοί εταίροι του Key-Cosystem

Το Key-CoSystem περιλαμβάνει **πέντε οργανισμούς-εταίρους από τέσσερις διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες:**

1. Asociación Guaraní (AG) – Μαδρίτη, Ισπανία·
2. Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti «Nelson Mandela» Palermo 1 (CPIA1) - Παλέρμο, Ιταλία·
3. Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti Palermo 2 (CPIA2) - Παλέρμο, Ιταλία·
4. Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Άσσου Λεχάιου – Λέχαιο, Ελλάδα·
5. Volkshochschule im Landkreis Cham (VHS Cham) - Cham, Γερμανία.

Οι εν λόγω οργανισμοί διαφέρουν σημαντικά όσον αφορά τη διεύθυνση και διοικητική δομή, τους φορείς χρηματοδότησης και το νομικό καθεστώς (κρατικά ιδρύματα και κρατικά χρηματοδοτούμενα έναντι μη κυβερνητικών οργανώσεων), το μέγεθος, την παιδαγωγική προσέγγιση (προσανατολισμένη στο στόχο έναντι των σπουδαστών), τη διδακτέα ύλη και την αποστολή (εκπαιδευτικό έναντι επαγγελματικού), το διδακτικό προσωπικό, το διδακτικό υλικό (από τα εγχειρίδια που παρέχονται από τα Υπουργεία Παιδείας έως τα υλικά που επιλέγονται ελεύθερα από τους εκπαιδευτικούς), την προέλευση, την εθνικότητα και την ηλικία των μαθητών τους. Ωστόσο, όλοι τους παρέχουν τυπική εκπαίδευση σε ενήλικες μαθητές, μετρούν – μεταξύ των εκπαιδευόμενων τους – μετανάστες (χρησιμοποιείται ως όρος ομπρέλα)⁵, αιτούντες άσυλο και πρόσφυγες, έχουν μικτές τάξεις (που περιλαμβάνουν ντόπιους και ξένους)· προσφέρουν ποικιλία μαθημάτων, σε περιεχόμενο και γλώσσα (σε διαφορετικά επίπεδα), παρέχουν στους εκπαιδευόμενούς τους

⁵ πρβλ. Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, [Γλωσσάριο για τη μετανάστευση](#), IMLSeriesNo. 34, 2019, υπό τον όρο μετανάστη: «Ένας όρος ομπρέλα, που δεν ορίζεται από το διεθνές δίκαιο, που αντικατοπτρίζει την κοινή λαϊκή κατανόηση ενός ατόμου που απομακρύνεται από τον τόπο συνήθους διαμονής του, είτε εντός μιας χώρας είτε πέρα από διεθνή σύνορα, προσωρινά ή μόνιμα, και για διάφορους λόγους. Ο όρος περιλαμβάνει διάφορες σαφώς καθορισμένες νομικές κατηγορίες ανθρώπων, όπως οι διακινούμενοι εργαζόμενοι, πρόσωπα των οποίων τα συγκεκριμένα είδη μετακινήσεων είναι νομικά καθορισμένα, όπως οι διακινούμενοι λαθραία μετανάστες· καθώς και εκείνους των οποίων το καθεστώς ή το μέσο μετακίνησης δεν ορίζονται ειδικά από το διεθνές δίκαιο, όπως οι διεθνείς φοιτητές... Σε διεθνές επίπεδο, δεν υπάρχει παγκοσμίως αποδεκτός ορισμός για τον "μετανάστη". Ο παρών ορισμός αναπτύχθηκε από τον IML για δικούς του σκοπούς και δεν έχει ως στόχο να υπονοήσει ή να δημιουργήσει οποιαδήποτε νέα νομική κατηγορία».

κάποιο πιστοποιητικό/πιστοποίηση αναγνωρισμένο από το κράτος, έχουν ως τελικό στόχο την προώθηση της ένταξης και της κοινωνικής ένταξης. **Το πιο σημαντικό για χάρη του Key-CoSystem, όλοι τους στοχεύουν σε έναν συγκεκριμένο τύπο/ομάδα εκπαιδευόμενων: τον Ενήλικο Μετανάστη Εκπαιδευόμενο (ΕΜΕ).**

Οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες της ομάδας στόχου

Φιλοδοξία του Key-CoSystem είναι να αμφισβητήσει και να εναρμονίσει τις εκπαιδευτικές διαδρομές για τους ΕΜΕ σε ολόκληρη την Ευρώπη, σύμφωνα με το πλαίσιο των οκτώ δεξιοτήτων κλειδιών, που περιγράφεται στις Συστάσεις του 2018, σχετικά με τις δεξιότητες κλειδιά για τη διά βίου μάθηση, να συγκρίνει πολιτικές και πρακτικές των πέντε προαναφερθέντων εκπαιδευτικών εταίρων ώστε να γίνει πιο κατανοητό με ποιο τρόπο παρέχεται η εκπαίδευση στους ΕΜΕ (και σε ποιο βαθμό θα μπορούσε να βελτιωθεί) και να προωθήσουν και να διαδώσουν βέλτιστες πρακτικές μέσω εκπαιδευτικών ενοτήτων ειδικά προσαρμοσμένων για τους ΕΜΕ.

Η ένταξη των ενήλικων μεταναστών στις κοινότητες υποδοχής έχει αποτελέσει αντικείμενο πολιτικής συζήτησης και πολιτικών πρωτοβουλιών στο Συμβούλιο της Ευρώπης, και σε έναν αυξανόμενο αριθμό κρατών μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης, από τα τέλη της δεκαετίας του 1960.⁶ Ωστόσο, μόνο τις τελευταίες δύο δεκαετίες οι πρωτοβουλίες μεγάλης κλίμακας επικεντρώθηκαν στη γλωσσική ένταξη των ενήλικων μεταναστών, για να αναφέρουμε τον τίτλο ενός σχεδίου δράσης που ξεκίνησε το 2006.

Αξιοποιώντας τα εργαλεία, τα μέσα και τους άλλους πόρους που αναπτύχθηκαν από το Συμβούλιο της Ευρώπης για αρκετές δεκαετίες στον τομέα της εκμάθησης/διδασκαλίας γλωσσών, το σχέδιο δράσης Γλωσσικής Ένταξης των Ενήλικων Μεταναστών (LIAM) επιδίωξε να διευκολύνει την ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία των πολιτών και να προωθήσει την κοινωνική συνοχή, σύμφωνα με τις βασικές αξίες του Συμβουλίου της Ευρώπης. Κατά συνέπεια, έχουν αναπτυχθεί ενισχύσεις για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους παρόχους γλωσσικών μαθημάτων και τους υπεύθυνους για τον έλεγχο των γλωσσικών ικανοτήτων των μεταναστών.⁷

Ένας από τους λόγους για τους οποίους το ΣΤΕ ανέλαβε το έργο LIAM ήταν η αξιολόγηση της χρήσης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR), ενός πλαισίου του Συμβουλίου της Ευρώπης που εγκρίθηκε στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα από τη δεκαετία του

⁶ πρβλ. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, Έγγραφο που διαμορφώνουν τη θέση του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με την πολιτική γλωσσικής εκπαίδευσης, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/official-texts>.

⁷ πρβλ. Συμβούλιο της Ευρώπης, Γλωσσική Ένταξη Ενηλίκων Μεταναστών (LIAM), <https://www.coe.int/en/web/language-policy/adult-migrants>.

1990⁸. Σύμφωνα με έρευνες που διενεργήθηκαν τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, το CEFR έχει χρησιμοποιηθεί με αυξανόμενη συχνότητα για τον καθορισμό των επιπέδων επάρκειας που πρέπει να επιτύχουν οι ενήλικοι μετανάστες προκειμένου να διασφαλιστεί η μονιμότητα, η διαμονή και η υπηκοότητά τους στις ευρωπαϊκές χώρες⁹, αν και δεν προοριζόταν για τέτοιο σκοπό και η κατάχρηση του θα μπορούσε να παραβιάσει τα ανθρώπινα δικαιώματα των ΕΜΕ.¹⁰

Για τους λόγους αυτούς, οι πόροι που αναπτύχθηκαν από το έργο LIAM επικεντρώθηκαν στις γλωσσικές πολιτικές και την εφαρμογή τους (σε διαφορετικά επίπεδα), προγράμματα εκμάθησης γλωσσών για ενήλικες μετανάστες, τα προφίλ των εκπαιδευόμενων, και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αντί να θέτουν πρότυπα ή στόχους (όπως έκανε το CEFR), έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τα κράτη μέλη να ανταποκριθούν στις ειδικές ανάγκες των ενήλικων μεταναστών ή όπως ο Hans-Jürgen Krumm και η Verena Plutzer ισχυρίζονται, στην «προσαρμογή των απαιτήσεων και της γλωσσικής παροχής στις ανάγκες και τις δυνατότητες των ενήλικων μεταναστών».¹¹

Αυτοί οι πόροι αμφισβήτησαν επίσης την ιδέα της ενσωμάτωσης και έκαναν επανασύσταση στην έννοια της ένταξης, αναπαράγοντας το Ψήφισμα 1437 (2005), 1.4 της Κοινοβουλευτική Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης («Η έννοια της ενσωμάτωσης αποσκοπεί στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής μέσω της διευκόλυνσης της πολυμορφίας που νοείται ως αμφίδρομη διαδικασία. Οι μετανάστες πρέπει να αποδέχονται τους νόμους και τις βασικές αξίες των ευρωπαϊκών κοινωνιών και, αφετέρου, οι κοινωνίες υποδοχής πρέπει να σέβονται την αξιοπρέπεια και την ξεχωριστή ταυτότητα των μεταναστών και να τους λαμβάνουν υπόψη κατά την επεξεργασία των

8 πρβλ. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, *Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Μάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση - Τόμος Συνοδών*, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

9 πρβλ. Το Συμβούλιο της Ευρώπης - Ειδήσεις του Τμήματος Παιδείας, 20 κράτη μέλη* συμμετέχουν σε έρευνα του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τη χρήση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR), 7 Μαρτίου 2017 <https://www.coe.int/en/web/education/-/20-member-states-participate-in-a-council-of-europe-survey-regarding-the-use-of-the-common-european-framework-of-reference-for-languages-cefr->.

10 πρβλ. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/chapter-3-linguistic-integration-adult-migrants-liam-project-council-europe>. Hans-Jürgen Krumm, *Profiles Instead of Levels: The CEFR and Its (Ab)Uses in the Context of Migration*, «Modern Language Journal», 91 (2007), σ. 667-69.

11 πρβλ. Hans-Jürgen Krumm & Verena Plutzer, *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*, σ.1-2, <https://rm.coe.int/16802fc1c8>.

εσωτερικών πολιτικών»¹².

Επιπλέον, υποθέτοντας ότι η ενσωμάτωση είναι μια αμφίδρομη και πολυεπίπεδη διαδικασία, σχεδιάστηκαν επίσης για να εξασφαλίσουν βιώσιμα και με αντοχή στο χρόνο αποτελέσματα, όπως η προώθηση της κοινωνικής συνοχής και η πλήρης συμμετοχή όλων των ευρωπαϊών πολιτών στη δημοκρατική διαδικασία.

Τα κράτη μέλη συνέβαλαν στη LIAM μοιράζοντας τις ανησυχίες τους και εκφράζοντας τις ανάγκες τους μέσω τριών ερευνών πολιτικής και πρακτικής (2007, 2009 και 2013), συμμετέχοντας σε τρεις διακυβερνητικές διασκέψεις στο Στρασβούργο (2008, 2010 και 2014) και αξιοποιώντας τα αποτελέσματα ενός Συμποσίου (2016) που τους παρείχε μια συλλογή εγγράφων και περιπτωσιολογικών μελετών που συζητούν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που αποσκοπούν στην τόνωση του προβληματισμού.¹³

Σχεδιάστηκε τότε ένας ιστότοπος αφιερωμένος στο LIAM ώστε να ανταποκρίνεται στις πιθανές ανάγκες χρηστών διαφόρων κατηγοριών, να προσφέρει διάφορα είδη πόρων – συμπεριλαμβανομένου ενός συνόλου Αρχών που αντιμετωπίζουν τα διάφορα ζητήματα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό πολιτικών για τη διευκόλυνση της γλωσσικής ενσωμάτωσης των ενήλικων μεταναστών – και έναν κατάλογο όρων Κλειδιά που αποσκοπούν στην εναρμόνιση του υλικού και του λεξιλογίου σε ολόκληρη

12 βλ. όμοιο, Σ. 1-2: «Η ενσωμάτωση είναι διαφορετική από την αφομοίωση, διότι αφορά και τα δύο μέρη: τους μετανάστες και την κοινωνία υποδοχής. Το αποτέλεσμα της αφομοίωσης θα ήταν η πλήρης προσαρμογή στη γλώσσα, τη συμπεριφορά και τις αξίες της κοινωνίας υποδοχής, με τη συνακόλουθη απώλεια της (των) γλώσσας (-ών) καταγωγής, ενώ στη διαδικασία ενσωμάτωσης και οι δύο πλευρές, οι μετανάστες και η χώρα υποδοχής, είναι ανοικτοί στη δημιουργία νέου κοινού εδάφους για τη συμβίωση, σεβόμενοι την ήδη σχηματισμένη ταυτότητα. Αυτό δίνει στους μετανάστες την ευκαιρία να κάνουν χρήση των πόρων που φέρνουν μαζί τους και να επεκτείνουν την ταυτότητά τους, αποκτώντας νέες έννοιες και μια νέα γλώσσα. Ταυτόχρονα, η χώρα υποδοχής θα δει τους μετανάστες ως ανθρώπους που εμπλουτίζουν τις γλωσσικές και πολιτιστικές διαστάσεις της. Πρόκειται για μια διαδικασία, η οποία διαρκεί πολύ και συνήθως δεν μπορεί να ολοκληρωθεί εντός των πρώτων ετών μετά την άφιξη. Για να υποστηριχθεί αυτή η διαδικασία, δεν αρκεί η χώρα υποδοχής να παρέχει ειδικά προγράμματα ενσωμάτωσης στα οποία πρέπει να συμμετάσχουν εντός πολύ σύντομου χρονικού διαστήματος μετά τη μετανάστευση. Είναι αναγκαίο να αλλάξουν και να προσαρμοστούν κάθε είδους δημόσιες υπηρεσίες, στέγαση, είσοδος στην αγορά εργασίας και εκπαιδευτικά προγράμματα στις ανάγκες των μεταναστών [...]. Η ενσωμάτωση έχει ως στόχο να δώσει στους μετανάστες την ευκαιρία να συμμετάσχουν στην πολιτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή της νέας τους χώρας – έτσι ώστε στο τέλος μιας τέτοιας διαδικασίας να μπορούν να ζήσουν υπό τις ίδιες νομικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες με τους ντόπιους αυτής της χώρας. Είναι μια γενικά αποδεκτή άποψη ότι η ικανότητα να μιλάει τη γλώσσα ή τις γλώσσες της κοινωνίας υποδοχής διαδραματίζει συνήθως σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ενσωμάτωσης, διότι αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή. Ωστόσο, η γνώση της γλώσσας δεν αρκεί. Είναι απαραίτητη, αλλά όχι επαρκής προϋπόθεση».

13 πρβλ. Συμβούλιο της Ευρώπης, Γλωσσική Ένταξη Ενηλίκων Μεταναστών (LIAM), <https://www.coe.int/it/web/lang-migrants>.

την Ευρώπη.¹⁴

Από το LIAM και μετά, οι μελετητές και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής σε όλη την Ευρώπη έχουν αναγνωρίσει όλο και περισσότερο τη σημασία να συνηθίσουν τόσο τους ενήλικες μετανάστες όσο και τις κοινωνίες υποδοχής τους στη διαδικασία ένταξης, με μια αμφίδρομη προσέγγιση που στοχεύει στη διευκόλυνση και την εναρμόνιση της κοινωνικής ένταξης και στη διατήρηση και υποστήριξη της αυτενέργειας και της χειραφέτησης των μεταναστών.¹⁵ Έχουν επίσης επαναπροσδιορίσει τη γλωσσική κατάσταση των ενήλικων μεταναστών όχι μόνο από την άποψη της κοινωνίας που τους υποδέχεται—όπου οι μετανάστες συχνά θεωρούνται «άφωνοι», καθώς δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν την ή τις γλώσσες της χώρας—αλλά και εξετάζοντας τη γλωσσική και μεταγλωσσική ικανότητα των μεταναστών. Οι μετανάστες, όχι μόνο μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά, μπορούν επίσης κανονικά και με ευχέρεια να μιλούν περισσότερες από μια γλώσσες α) επειδή προέρχονται από χώρες που είναι πολύγλωσσες και β) επειδή στην μεταναστευτική τους πορεία, καθώς ταξίδεψαν, εκτέθηκαν σε διάφορους κώδικες και κλήθηκαν να μάθουν άλλες γλώσσες ή διαλέκτους για να επιβιώσουν και να ολοκληρώσουν το ταξίδι τους.

Συνεπώς, δίνεται πολύ προσοχή όλο και περισσότερο σε διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους που μπορούν να λάβουν υπόψη τους το γλωσσικό ρεπερτόριο των ΕΜΕ, το κοινωνικο γλωσσικό υπόβαθρο και το προφίλ κινήτρων, προκειμένου όχι μόνο να καταστούν οι ενήλικες μετανάστες «καλοί πολίτες»¹⁶, αλλά και να τους εμπλέξουν πιο ενεργά στη μαθησιακή τους διαδικασία και να εργαστούν πλήρως για τη γλωσσικές και μεταγλωσσικές τους δυνατότητες και επίγνωση.¹⁷

Όπως ισχυρίστηκε πρόσφατα η UNESCO στην 4η Παγκόσμια έκθεσή της για την μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων (2019),¹⁸ η συμμετοχική λήψη

¹⁴ πρβλ. Ivi.

¹⁵ MEDBALT, Strategic Partnership in Adult Migrant Education: Perspectives from Mediterranean and Baltic Sea Regions (MEDBALT), Vilnius, 2014 ff., https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/702/1/01_MEDBALT_Adult_migrant_education_methodology_and_the_integration_programs_analysis.pdf; James Simpson and Anne Whiteside, Adult Language Education and Migration. Challenging agendas in policy and practice, London: Routledge, 2015.

¹⁶ πρβλ. Alisha M. B. Heinemann, *The making of 'good citizens': German courses for migrants and refugees*, «Studies in the Education of Adults», 49 (2017), 2, pp. 177-95.

¹⁷ πρβλ. Shibao Guo, *The Changing Nature of Adult Education in The Age of Transnational Migration: Toward a Model of Recognitive Adult Education*, «New Direction for adult and continuing education», 146 (2015), pp. 7-17.

¹⁸ πρβλ. UNESCO Institute for Lifelong Learning, 4th Global report on adult learning and education, Hamburg,

αποφάσεων και η ενεργός συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων στις μαθησιακές εμπειρίες θεωρείται ότι έχουν θετική επίδραση στα επιτεύγματα των ΕΜΕ. Στην τάξη, οι μέθοδοι διδασκαλίας με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο, με την εφαρμογή ενεργητικών και εμπειρικών τεχνικών μάθησης, θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση του κριτικού προβληματισμού του εκπαιδευόμενου και της πρακτικής εφαρμογής των αποκτηθεισών δεξιοτήτων στην καθημερινή ζωή.¹⁹ Σύμφωνα με έρευνες της UNESCO, οι ενήλικες επωφελούνται κυρίως όταν το περιεχόμενο των μαθημάτων ευθυγραμμίζεται με τις πρακτικές τους ανάγκες και τη γλώσσα που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση των προσδοκιών και η ανάλυση των αναγκών των κοινωνικών τομέων με τους οποίους πρέπει και θέλουν να εμπλακούν οι ΕΜΕ, έχει αποδειχθεί χρήσιμη και προς τις δύο κατευθύνσεις: προς όφελος του κάθε εκπαιδευόμενου και προς όφελος της κοινότητάς του.

Η έρευνα πάνω στις εκπαιδευτικές στρατηγικές έχει εντοπίσει έναν αριθμό δραστηριοτήτων στην τάξη που είναι πιο αποτελεσματικές αν χρησιμοποιηθούν στην ομάδα-στόχο, όπως παρατηρήσεις / παρουσίαση παρατηρήσεων• παιχνίδια ρόλων• προσομοιώσεις, δραματοποιήσεις• συνέντευξη• μελέτη εικόνων• παιχνίδια / παζλ• ανάλυση εκπαιδευτικού υλικού / διεργασιών• ενασχόληση με σχέδια δράσης• ομαδικές συζητήσεις μικρών ομάδων• καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων• ζωγραφική• εκδρομές• Βίντεο• χρήση της τεχνολογίας.²⁰

Επιπλέον, η αναγνώριση και η γνωστοποίηση του εθνοτικού, πολιτιστικού και μαθησιακού υπόβαθρου των ατόμων αντιμετωπίστηκε ως εργαλείο για την προώθηση της προσωπικής έκφρασης, της διαφορετικότητας και της μη διάκρισης μέσω της προσέγγισης της διαφορετικής τάξης (όπως έδειξε και το πρωτοποριακό έργο που επιτελέστηκε στο ItaStra στο Παλέρμο).²¹ Σύμφωνα με την αναφορά της UNESCO *Επενδύοντας στην πολιτιστική πολυμορφία και τον διαπολιτισμικό διάλογο* (2009), δεδομένου ότι «τα προγράμματα πρέπει να υπερβαίνουν την απλή συνύπαρξη ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών σε μια κοινότητα ή μια κοινωνία, ζητούν στρατηγικές μάθησης που περιλαμβάνουν

2019, https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-12/4th_global_report_on_adult_learning_and_education_2019.pdf.

19 πρβλ. Jack Mezirow, *Η μετασχηματίζουσα Μάθηση: Από τη θεωρία στην Πράξη*, «Νέες κατευθύνσεις για Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση», 74 (1997), σ. 5-12.

20 Adelaida Gines, *Educational psychology: a textbook for college students in psychology and teacher education*, Manila: Rex Book Store, 1998.

21 πρβλ. MEDBALT, *Strategic Partnership in Adult Migrant Education*, cit, and Guo, *The Changing Nature*, cit.

ευκαιρίες για πολιτιστικές ανταλλαγές, γόνιμη αλληλεπίδραση και ενίσχυση της επίγνωσης της αμοιβαίας εξάρτησης και αλληλοσυσχέτισης».²²

Όσον αφορά τον γλωσσικό αλφαριθμητισμό, την αριθμητική εγγραμματοσύνη, την πολιτιστική συνείδηση και την πολυγλωσσία, «η χρήση της μητρικής γλώσσας του μαθητή ως γλώσσα διδασκαλίας έχει βρεθεί ότι έχει θετικό αντίκτυπο στη μάθηση. Η παροχή γραμματισμού που αρχικά χρησιμοποιεί την μητρική γλώσσα των εκπαιδευόμενων έχει γνωστικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό πλεονέκτημα». Επιπλέον, παρόλο που η κατανόηση της γλωσσικής εκπαίδευσης για τους μετανάστες σπάνια περιλαμβάνει την πολυγλωσσία, η πολυγλωσσία και η πολύγλωσση πρακτική, έχουν καλύτερη αλληλεπίδραση με την ανάγκη των μεταναστών για πολυεπίπεδες πολιτιστικές και επικοινωνιακές ικανότητες.²³

Η έρευνα έχει επίσης αυξήσει την επίγνωση σχετικά με τους συγκεκριμένους κοινωνικούς και προσωπικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να εμποδίσουν τα μαθησιακά επιτεύγματα εντός της ομάδας-στόχου (όπως προσωπικό τραύμα, έλλειψη κινήτρων, έλλειψη χρημάτων, εχθρική στάση απέναντι στην εκπαίδευση κ.λπ.) και τονίζει τη σημασία των προσεγγίσεων της άτυπης μάθησης και της μάθησης βασισμένη στην κοινότητα, που δημιουργούν χώρους χειραφετητικής μάθησης και κοινωνικής δράσης.²⁴

Ωστόσο, παρά την έκταση των συνεισφορών σε αυτό το θέμα, εξακολουθεί να υπάρχει διάσταση μεταξύ των κατευθυντήριων γραμμών που βασίζονται στην έρευνα και των πρακτικών που εφαρμόζονται στην πράξη.²⁵ Ως πρόσφατος φορέας συγκριτικής έρευνας σχετικά με την πραγματική πρακτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕ) πραγματικές συνθήκες, μεγάλη ασυνέπεια εξακολουθεί να χαρακτηρίζει τα προφίλ της ΑΕ στους μετανάστες στην Ευρώπη όσον αφορά τις πολιτικές, τις στρατηγικές, τα εμπλεκόμενα ιδρύματα, τα προγράμματα, τις προσεγγίσεις και αποτελέσματα.²⁶

Σύμφωνα με μελετητές και ειδικούς της ΕΕ, σε πολλές Ευρωπαϊκές

22 UNESCO, Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue, Paris: UNESCO, 2009, https://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf.

23 πρβλ. James Simpson, Anne Whiteside (eds.), *Language Learning and Migration: Challenging Agendas in Policy and Practice*, London: Routledge, 2015.

24 πρβλ. Richard Edwards, Sandy Sieminski, David Zeldin, *Adult Learners, Educational Training*, London: Routledge, 2014 (first published 1993).

25 πρβλ. Simpson, Whiteside (eds.), *Language Learning and Migration*, cit.

26 Maria N. Gravani, *Learner-Centred Education (LCE) as a tool for enhancing adult learning in distance learning universities*, "Journal of Adult and Continuing Education", 25 (2), σ. 198–216.

χώρες υπάρχει έλλειψη ειδικών κατευθυντήριων γραμμών για την ΕΕ στους μετανάστες και «τα εκπαιδευτικά μέτρα κατακερματίζονται και εφαρμόζονται μόνο στο πλαίσιο δραστηριοτήτων που βασίζονται σε σχέδια δράσης».²⁷ Επιπλέον, η έκθεση MEDBALT (η οποία συγκρίνει τις πολιτικές και τις πρακτικές της ΕΕ στην Ιταλία, την Πολωνία, τη Λιθουανία, την Ισπανία, την Κύπρο και τη Μάλτα) αποκαλύπτει ότι το θέμα της ΕΕ που είναι προσαρμοσμένη στους μετανάστες εξακολουθεί να απουσιάζει από την πολιτική ατζέντα πολλών κυβερνήσεων ή δεν υποστηρίζεται από σαφή δέσμευση.

Κατά συνέπεια, σε αρκετές χώρες οι ΜΚΟ και οι φιλανθρωπικές οργανώσεις είναι συχνά οι κύριοι φορείς για την παροχή εκπαίδευσης ενηλίκων στους μετανάστες, αλλά αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες, από τους περιορισμούς χρηματοδότησης, στην απασχόληση εθελοντών εκπαιδευτικών που δεν είναι ειδικευμένοι να διδάσκουν εθνικές γλώσσες ως Γ2/ΓΣ, από την παρανόηση σχετικά με την πολυγλωσσία έως τα εμπόδια στην αναγνώριση των προηγούμενων προσόντων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων. Δεδομένου ότι οι μαθησιακές ανάγκες των μεταναστών δεν καλύπτονται επαρκώς, στους ΕΜΕ προσφέρονται συχνά – και θεωρείται ότι αναλαμβάνουν – κυρίως ανειδίκευτες θέσεις εργασίας, παρά τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τις δεξιότητες κλειδιά και την κοινωνική ένταξη. Τέλος, η έκθεση MEDBALT επισημαίνει την έλλειψη συνολικού συντονισμού μεταξύ ΜΚΟ και κυβερνήσεων τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο.

Η έκθεση MEDBALT είναι επίσης πολύ ανένδοτη σχετικά με το ποιο θα πρέπει να είναι το «καθήκον» των πολιτικών εκπαίδευσης των ενηλίκων μεταναστών. Θα πρέπει να «παρέχουν ευκαιρίες μάθησης και ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους, και ιδίως για τις πιο ευάλωτες και κοινωνικά/οικονομικά ασθενείς ομάδες: πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο, (χαμηλής ειδίκευσης) εργαζόμενους μετανάστες, άνεργους μετανάστες, ενήλικες μετανάστες με ειδικές ανάγκες, ηλικιωμένους μετανάστες, μετανάστριες, μετανάστες με αναπηρίες κ.λπ.. Ταυτόχρονα, για τη διατήρηση και την ενίσχυση των κοινωνικών (ανθρώπινων) πόρων, οι πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών πρέπει να διασφαλίζουν την πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση ειδικευμένων μεταναστών εργαζομένων και επιχειρηματιών». Ως εκ τούτου, θα πρέπει να «εγγυώνται ίσα δικαιώματα για όλους τους μετανάστες» και – από την άποψη της παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης – ισότιμη πρόσβαση

²⁷ πρβλ. *Strategic Partnership in Adult Migrant Education*, π.

«ανεξάρτητα από το οικονομικό και νομικό καθεστώς των ενήλικων μεταναστών και άλλα προσωπικά κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, θρησκεία, φυλή κ.λπ.)»• έτσι, θα πρέπει να περιλαμβάνουν ως βασικό στοιχείο τους «τα ανθρώπινα δικαιώματα και την εφαρμογή ίσων ευκαιριών», την προώθηση της κοινωνικής ένταξης, τη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και «την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού και του διαχωρισμού». Τέλος, θα πρέπει να αμφισβητήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα προγράμματα, τους στόχους των κοινωνιών υποδοχής: οι κοινωνίες υποδοχής θα πρέπει να είναι καλύτερα προετοιμασμένες να δεχτούν τους μετανάστες ως πλήρη μέλη της κοινωνίας.

Οι στόχοι αυτοί –που προτείνει η έκθεση MEDBALT – θα απαιτούσαν από τα κράτη μέλη της ΕΕ να αναλάβουν ορισμένες κοινές δράσεις σε όλους τους τομείς, όπως:

- εντοπισμός και πρόσληψη εκπαιδευτικών-παρόχων υπηρεσιών για κατάρτιση (διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στον χώρο εργασίας, γλωσσική και επαγγελματική ικανότητα, διαπολιτισμικές ικανότητες, επίγνωση σχετικά με διεθνή ζητήματα μετανάστευσης κ.λπ.)•
- εφαρμογή μέτρων οικογενειακής στήριξης για ενήλικες μετανάστες εκπαιδευόμενους•
- προσαρμογή και οργάνωση των υποδομών των μέτρων εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών για κοινωνικά ασθενείς και ευάλωτες ομάδες• εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση και γλωσσική κατάρτιση για όλους τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς και τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά•
- προώθηση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων και της πολυγλωσσίας μεταξύ των ενήλικων μεταναστών σε ατομικό και οικογενειακό επίπεδο αφενός και των παρόχων υπηρεσιών σε ατομικό και θεσμικό επίπεδο αφετέρου, συμπεριλαμβάνοντας τους ενήλικες μετανάστες (ή τα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο) κατά την εφαρμογή των μέτρων εκπαίδευσης για τους ενήλικες μετανάστες (ιδίως σε μη κυβερνητικό επίπεδο)•
- έναρξη και ανάπτυξη προγραμμάτων καθοδήγησης για ενήλικες μετανάστες• δημιουργία αποτελεσματικής εκπαιδευτικής υποστήριξης

για τους ενήλικες μετανάστες και τις οικογένειές τους στα σχολεία και στις τοπικές κοινωνίες.

Στο πλαίσιο αυτό, οι πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών θα πρέπει να εφαρμόζονται ακολουθώντας τους γενικούς κανόνες εκπαίδευσης ενηλίκων και να ενσωματώνονται σε στρατηγικές μακροπρόθεσμης ένταξης (ή σχέδια δράσης), επαγγελματική εκπαίδευση και προγράμματα κατάρτισης. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να διατηρηθούν όχι μόνο για να αναζητηθούν αποτελεσματικότερα αποτελέσματα ενσωμάτωσης και εκπαίδευσης, αλλά και για να συμπεριληφθεί η συμμετοχή των μεταναστών στην εφαρμογή αυτών των μέτρων, τα οποία συχνά σχεδιάζονται για αυτούς, αλλά χωρίς αυτούς. Μια τέτοια προσέγγιση θα έδινε φωνή στις κοινότητες των μεταναστών, θα προωθούσε την ενασχόλησή τους ως πολίτες και την συμμετοχή στην πολιτική.

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή στρατηγικών και πολιτικών για την ένταξη των μεταναστών – καταλήγει η έκθεση – θα είναι μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που θα πρέπει να αντιμετωπιστεί στο μέλλον. Με αυτήν την προοπτική, η εκπαίδευση των ενηλίκων μεταναστών θα πρέπει να θεωρείται βασική προτεραιότητα σε διάφορα επίπεδα, και όχι μόνο από τα υπουργεία Παιδείας. Επίσης, η ισότιμη και ολοκληρωμένη εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών θα πρέπει να προϋποθέτει μια νέα προσέγγιση στις υποδομές και τις συνέργειες σε τοπικό επίπεδο μεταξύ των παρόχων τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και των ιδρυμάτων και της κοινωνίας των πολιτών.

Η αποτελεσματική υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για ενήλικες μετανάστες σχετίζεται με τη συστηματική συνεργασία μεταξύ των σχετικών φορέων, τους σαφείς στόχους κατάρτισης όσον αφορά τις ευκαιρίες απασχόλησης και την πρόσληψη, τον συνδυασμό τεχνικής και γλωσσικής μάθησης/διδασκαλίας, την ευέλικτη οργάνωση της εκπαίδευσης σε σχέση με τις ευκαιρίες των συμμετεχόντων (όπως η χρήση της τηλε-εκπαίδευσης, η προσωπική υποστήριξη με τη μορφή καθοδήγησης, ο σαφής προσδιορισμός της ομάδας-στόχου και των αναγκών και συνθηκών της).²⁸

Ο κύριος στόχος της υποδομής εφαρμογής των μέτρων ενσωμάτωσης των

²⁸ πρβλ. Maurice de Greef, Dominique Verté, Mien Segers, *Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion*, "Journal Studies in Continuing Education", Volume 37, Issue 1, 2015, pp. 62-78; Bjarne Wahlgren B., Tinne Geiger, *Integration through adult and continuing education*, National Centre of Competence Development, the Danish School of Education, University of Aarhus, 2015.

ενηλίκων μεταναστών πρέπει να σχετίζεται με τις αυξημένες ικανότητες των παρόχων εκπαιδευτικών μέτρων για την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας των ικανοτήτων – και της γλωσσικής υπερ-ποικιλομορφίας – ώστε να αντικατοπτρίζουν την ικανότητα και τις ανάγκες των μεταναστών ανάλογα με το κοινωνικό-δημογραφικό προφίλ και το έθνο-πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Επιπλέον, πρέπει να υπάρχει ευαισθησία σε ό, τι αφορά όλες τις αιτίες διακρίσεων – όχι μόνο τις διακρίσεις λόγω φυλής ή εθνικότητας, αλλά και τη θρησκεία ή τις πεποιθήσεις, το φύλο, τον γενετήσιο προσανατολισμό, την αναπηρία, την ιθαγένεια/υπηκοότητα, τη γλώσσα (και τη γλωσσική επάρκεια), την κοινωνική καταγωγή και το καθεστώς διαμονής.

Αποτελεσματικό μέσο για την ενθάρρυνση της πολυμορφίας και της μη ύπαρξης διακρίσεων αποτελεί η «εξατομικευμένη» προσέγγιση στην τάξη, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι από διαφορετικά κοινωνικό-οικονομικά και εθνοτικά υπόβαθρα να μαθαίνουν από κοινού, αυξάνοντας έτσι τα εκπαιδευτικά κίνητρα και τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων που μειονεκτούν, καθώς και ενισχύοντας την ένταξη και την κοινωνική συνοχή χωρίς να υπονομεύουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των υπολοίπων εκπαιδευόμενων. Η εξατομικευμένη προσέγγιση στην τάξη ως μέσο ισότητας και εξάλειψης των διακρίσεων συνεπάγεται επίσης νέες στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία, η οποία θα πρέπει να θεωρείται πλεονέκτημα για όλες τις γλώσσες και για όλους τους εκπαιδευόμενους, για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της διαπολιτισμικής συνείδησης και των προοπτικών ιθαγένειας.

Με δεδομένο ότι όλοι θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να απολαμβάνουν ίση πρόσβαση σε μαθήματα γλωσσών και επαγγελματική κατάρτιση (δεδομένου ότι η γλωσσική επάρκεια θεωρείται βασική απαίτηση ενσωμάτωσης), οι υποδομές εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών θα πρέπει να διευκολύνουν αυτό το δικαίωμα και να ξεπερνούν τυχόν εμπόδια παρέχοντας δωρεάν γενική και στοχευμένη στήριξη στους νέο-αφιχθέντες μετανάστες, ιδίως στους τομείς της εκμάθησης γλωσσών και της επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτό θα πρέπει να γίνει με τη στόχευση όσων έχουν ανάγκη (συμπεριλαμβανομένων των ευάλωτων ομάδων ενηλίκων μεταναστών: πρόσφυγες, εργαζόμενοι μετανάστες, ηλικιωμένοι μετανάστες, μετανάστριες κ.λπ.). Τα κύρια στοιχεία της υποδομής εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών θα πρέπει στη συνέχεια να περιλαμβάνουν:

- γεωγραφικά βολικοί χώροι και χρονική ευελιξία για την παροχή εκπαιδευτικών μέτρων•

- εφαρμογή εκπαιδευτικών μέτρων που είναι ευέλικτα και βασισμένα στις ανάγκες (μέθοδοι διδασκαλίας/μάθησης, ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα και πολυπολιτισμικές διδακτικές προσεγγίσεις)•
- προετοιμασία ατομικών ή/και συλλογικών εκπαιδευτικών σχεδίων, εργαλεία παρακολούθησης για την αξιολόγηση εμπειριών και τον εντοπισμό εκπαιδευτικών διαδρομών•
- ολιστικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων μεταναστών, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τα αποτελέσματα της ενσωμάτωσης (όπως δεξιότητες επικοινωνίας, κοινωνικούς πόρους κ.λπ.), αλλά και τα εμπόδια, που σχετίζονται με τις πιο ευάλωτες ομάδες μεταναστών (όπως μετατραυματικά σύνδρομα, αναπηρίες κ.λπ.)•
- ακριβής περιγραφή των ρόλων και κατανομή του έργου όσων συμμετέχουν στην παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης•
- αποτελεσματικό και ευέλικτο (τυπικό και μη τυπικό) σύστημα αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων•
- αυτοαξιολόγηση και θεσμική ή/και νομοθετική ανάπτυξη.

Αυτός ο κατάλογος, ωστόσο, εξακολουθεί να είναι ένας κατάλογος desiderata (προσδοκιών) και όχι μια εικόνα της πραγματικότητας, όχι μόνο εξαιτίας της μεγάλης ασυνέπειας που εξακολουθεί να χαρακτηρίζει την εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών σε ολόκληρη την Ευρώπη όσον αφορά τις πολιτικές, τις στρατηγικές και τις προσεγγίσεις, αλλά και εξαιτίας της έλλειψης συγκριτικών προσεγγίσεων και ευκαιριών δοκιμής και εφαρμογής αυτού του συνόλου συστάσεων ώστε να διαπιστωθεί εάν μια κοινή ολοκληρωμένη μορφή διδασκαλίας και μάθησης μπορεί να σχεδιαστεί ρεαλιστικά και να επιδιωχθεί σε όλα τα ιδρύματα και τις χώρες.

Σε ποιο βαθμό οι εταίροι του Key-CoSystem γνωρίζουν αυτά τα σύνολα συστάσεων; Σε ποιο βαθμό το Key-CoSystem μπορεί να διευκολύνει μια διακρατική συζήτηση μεταξύ των εταίρων του σχετικά με αυτά τα ανοικτά ζητήματα; Σε ποιο βαθμό μπορεί ο προβληματισμός σχετικά με την πολυγλωσσία – μεταξύ των οκτώ δεξιοτήτων κλειδιά – να δώσει στα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε ολόκληρη την Ευρώπη μια κατάλληλη κριτική προσέγγιση για την ενσωμάτωση των ΕΜΕ;

Πολυγλωσσία και Ενήλικες Μετανάστες Εκπαιδευόμενοι: μια σύντομη ανασκόπηση

Η Πολυγλωσσία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που μπορεί να μελετηθεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες σε κλάδους όπως η γλωσσολογία, η ψυχολογολογία, η κοινωνιογλωσσολογία και η εκπαίδευση. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της πολυγλωσσίας. Ο WeiLi ορίζει ένα πολύγλωσσο άτομο ως «οποιοδήποτε μπορεί να επικοινωνήσει σε περισσότερες από μία γλώσσες, είτε είναι ενεργός (μέσω ομιλίας και γραφής) είτε παθητικός (μέσω της ακρόασης και της ανάγνωσης)». ²⁹ Ένας γνωστός – και ελαφρώς διαφορετικός – ορισμός της πολυγλωσσίας δόθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2007: «η ικανότητα των κοινωνιών, των θεσμικών οργάνων, των ομάδων και των ατόμων να συμμετέχουν, σε τακτική βάση, με περισσότερες από μία γλώσσες στην καθημερινή τους ζωή». Αυτός ο ορισμός παρουσιάζει την πολυγλωσσία όχι μόνο ως μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά και ως κοινωνικό φαινόμενο, όπου αυτές οι δύο διαστάσεις δεν είναι εντελώς διαχωρισμένες, αλλά, αντίθετα, αλληλένδετες.

Για να την ξεχωρίσουμε από την πολυγλωσσία ως κοινωνικό ή συλλογικό φαινόμενο, η ατομική πολυγλωσσία αναφέρεται μερικές φορές ως γλωσσικός πλουραλισμός. Το Συμβούλιο της Ευρώπης ορίζει τον γλωσσικό πλουραλισμό ως το «ρεπερτόριο των ποικιλιών γλώσσας που χρησιμοποιούν πολλά άτομα» ³⁰ έτσι ώστε «ορισμένα άτομα να είναι μονόγλωσσα και μερικά να διαθέτουν γλωσσικός πλουραλισμό». Αντίθετα, πολυγλωσσία θεωρείται «η παρουσία σε μια γεωγραφική περιοχή, μεγάλη ή μικρή, περισσότερων από μία ποικιλίες γλώσσας...». ³¹

Στο πλαίσιο της ατομικής πολυγλωσσίας, μπορεί να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην εμπειρία απόκτησης και χρήσης γλωσσών. Ένα άτομο μπορεί να αποκτήσει διαφορετικές γλώσσες ταυτόχρονα γιατί εκτίθεται σε αυτές από τη γέννησή του ή διαδοχικά με την έκθεσή του σε δεύτερες/πρόσθετες/

²⁹ Wei Li, *Research perspectives on bilingualism and multilingualism*. In Wei Li, Melissa Moyer (eds.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism*, Oxford: Blackwell, 2008, σ. 3-17.

³⁰ πρβλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, , *Final report: High level group on multilingualism*, Luxembourg: European Communities, 2007, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf.

³¹ Το Συμβούλιο της Ευρώπης, Πολιτικές πολυγλωσσίας, s.d., http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_en.asp. Για μια επισκόπηση, βλ. Jasone Cenoz, *Defining multilingualism*, "Annual Review of Applied Linguistics", 33 (2013), σ. 3-18.

ξένες γλώσσες αργότερα στη ζωή του. Σε κοινωνικό επίπεδο, έχει γίνει διάκριση μεταξύ της αφαιρετικής και της προσθετικής πολυγλωσσίας. Η αφαιρετική διγλωσσία είναι η αντίληψη ότι η απόκτηση της Γ2 (2η γλώσσα) θα ήταν επιζήμια για την Γ1 (1η γλώσσα) ενός ατόμου. Αυτό θα μπορούσε να προκληθεί από το αυξημένο γνωστικό φορτίο λόγω της απόκτησης της Γ2, η οποία κατά συνέπεια μειώνει την ικανότητα των χρηστών στην Γ1. Αυτό το φαινόμενο διαπιστώνεται ότι συμβαίνει σε μειονοτικές ομάδες, ειδικά όταν δεν εκπαιδεύονται στην Γ1 τους: με τη συχνή χρήση της Γ2, η ικανότητα και η κουλτούρα της Γ1 τους, αντικαθίσταται σταδιακά από την Γ2. Αυτό συμβαίνει επίσης όταν τα παιδιά μεταναστών υποχρεούνται να μετατοπιστούν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής χωρίς να τους δοθεί η ευκαιρία να αναπτύξουν πρώτα τη γλώσσα κληρονομιάς τους.

Η προσθετική διγλωσσία θα σήμαινε αντ' αυτού ότι η απόκτηση της Γ2 δεν είναι επιζήμια για την Γ1 του χρήστη, αλλά στην πραγματικότητα είναι επωφελής, όπου ο όρος πρόσθεση συνιστά προσθήκη στο γλωσσικό ρεπερτόριο κάποιου. Κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, οι πρώτες γλωσσικές δεξιότητες και ο πολιτισμός κάποιου εξακολουθούν να εκτιμώνται ακόμη και να ενισχύονται. Η προσθετική διγλωσσία θεωρείται επομένως ως ο κύριος στόχος της διγλωσσης εκπαίδευσης. Οι μελετητές αναφέρονται στην πλήρη προσθετική διγλωσσία όταν ένας ομιλητής δεν είναι μόνο ιδιαίτερα ικανός τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2, αλλά και όταν είναι σε θέση να διατηρήσει και να είναι θετικός στην Γ1 κουλτούρα, ενώ κατέχει την ίδια Γ2 πολιτιστική στάση.

Όσον αφορά τις ατομικές επιδόσεις, στην εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή, η πολυγλωσσία μπορεί να οριστεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ένας ορισμός θεωρεί ότι η μέγιστη επάρκεια είναι απαραίτητη (δηλαδή ο φυσικός έλεγχος δύο ή περισσότερων γλωσσών), ο άλλος αποδέχεται ελάχιστη επάρκεια (ελάχιστη ικανότητα στις γλώσσες παρά στη μητρική γλώσσα). Αυτό εισάγει επίσης τη διάκριση μεταξύ ισορροπημένης και μη ισορροπημένης πολυγλωσσίας, η οποία είναι η διάκριση μεταξύ της ίσης ευχέρειας σε δύο ή περισσότερες γλώσσες ή της επίδειξης διαφορετικών και πολύ διαφορετικών επιπέδων επάρκειας ανάλογα με τη γλώσσα και – σε συσχέτιση – η διάσταση χρήσης της πολυγλωσσίας, δηλαδή η ικανότητα του ομιλητή να μεταβαίνει, όταν είναι απαραίτητο, από τη μία γλώσσα στην άλλη χωρίς σημαντικές δυσκολίες.

Ωστόσο, όταν εξετάζουμε τις ικανότητες, τις χρήσεις, το ρεπερτόριο του

πολύγλωσσου ομιλητή και όχι τη γλωσσικής επάρκειας ανά γλώσσα, η έννοια της πολυ-επάρκειας μπορεί να είναι πιο κατάλληλη. Η πολυ επάρκεια συνεπάγεται όχι μόνο τη γνώση της γλώσσας, αλλά και τη μεταγλωσσική γνώση και τη γνώση των επικοινωνιακών πόρων που χρειάζονται σε αυθόρμητες συνομιλίες. Επιδεικνύει επίσης το χάσμα της εστίασης– στην έρευνα και στην εκπαίδευση – της μιας γλώσσας τη φορά και της πολυγλωσσίας στην πραγματική ζωή, η οποία περιλαμβάνει όλες τις γνωστές γλώσσες και εκτενείς πολυγλωσσικές πρακτικές. Όπως έχει καθιερωθεί από τους μελετητές, οι πολύγλωσσοι ομιλητές μπορούν να κινούνται μεταξύ των γλωσσών, να προσαρμόζουν το γλωσσικό ρεπερτόριό τους και την ικανότητά τους σε ένα ευρύ σύνολο μεταβλητών και να μην χρησιμοποιούν απαραίτητα διαφορετικές γλώσσες για τους ίδιους σκοπούς, σε όλες τις επικοινωνιακές καταστάσεις, στους ίδιους τομείς ή με τους ίδιους ανθρώπους.

Μια τέτοια πολυ-επάρκεια δεν μπορεί να αναμετρηθεί από μια μονογλωσσική προοπτική «με το κριτήριο του ιδανικού γηγενή ομιλητή κάθε μιας από τις εμπλεκόμενες γλώσσες». Αυτή η «μονογλωσσική μεροληψία» στην πραγματικότητα δεν λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των πολύγλωσσων ομιλητών σε γνωστικό επίπεδο, ούτε δέχεται ότι οι πολύγλωσσοι μπορούν να χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους ως πόρο έτσι ώστε οι γνωστές γλώσσες να ενισχύουν η μια την άλλη και να αφήνουν τους ομιλητές δυναμικά να κινούνται μεταξύ γλωσσών σε πραγματική επικοινωνία.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, οι ολιστικές οπτικές πάνω στην πολυγλωσσία έχουν δώσει όλο και μεγαλύτερη σημασία στην πολύγλωσση ομιλία ως δημιουργική διαδικασία που περιλαμβάνει περιπτώσεις γλωσσικής αλληλεπίδρασης προς διαφορετικές κατευθύνσεις και εποικοδομητικά έχουν εισαγάγει τον όρο και την έννοια της διαγλωσσικότητας (από το Ουαλικό *trawsieithu*). Αρχικά αναφερόμενος στην εκπαιδευτική πρακτική της χρήσης της Ουαλικής και Αγγλικής γλώσσας στην τάξη, έτσι ώστε οι μαθητές να διαβάζουν ένα απόσπασμα ή να ακούν κάποιες πληροφορίες σε μία γλώσσα και να πρέπει να αναπτύξουν το έργο τους στην άλλη γλώσσα, όσον αφορά την πολυγλωσσία αναφέρεται στη διαδικασία που περιλαμβάνει πολλαπλές πρακτικές συζήτησης και που φαίνεται φυσιολογική στις πολύγλωσσες κοινότητες.

Τα τελευταία χρόνια, η **διαγλωσσικότητα, δηλαδή η διαδικασία με την οποία οι πολύγλωσσοι ομιλητές χρησιμοποιούν όλες τις γλώσσες τους**

ως ολοκληρωμένο σύστημα,³², έχει επίσης αξιοποιηθεί, και στην επίσημη εκπαίδευση, όταν πολλές γλώσσες μελετούνται ως σχολικά μαθήματα ή γλώσσες διδασκαλίας, και όπου οι νέες προσεγγίσεις αποσκοπούν στην ενσωμάτωση των προγραμμάτων σπουδών των διαφόρων γλωσσών για τη διαγλωσσική ενεργοποίηση των πόρων των πολύγλωσσων ομιλητών, καθώς και στην άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση, για παράδειγμα σε μεταναστευτικά ή προσφυγικά περιβάλλοντα, όπου έχει αποδειχθεί χρήσιμη μεθοδολογία για την ενίσχυση των κινήτρων και της αυτοπεποίθησης των ομιλητών.

Από τη δεκαετία του 1990, η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διδασκαλία γλωσσών αντλείται πλήρως από την έννοια της πολυγλωσσίας³³, και τα οφέλη μιας πολύγλωσσης εκπαίδευσης τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για την ευρύτερη κοινωνία, τα πλεονεκτήματα που εκτείνονται από τις αυξημένες γνωστικές ικανότητες έως την απασχολησιμότητα και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα.³⁴

Η πολυγλωσσία πιστεύεται επίσης ότι αυξάνει τη διαπολιτισμική ενσυνείδηση και δεξιότητες, που είναι θεμελιώδεις δεξιότητες για τους Ευρωπαίους πολίτες ώστε να συμβάλουν στην κοινωνική συνοχή εντός της Ένωσης. Με βάση αυτήν την υπόθεση, η γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης προωθεί την πολυγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση με δύο βασικούς στόχους, όπως αναφέρεται στον *Οδηγό για την ανάπτυξη και την εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών για την πολυγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση* (2016): τη διευκόλυνση της απόκτησης γλωσσικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων και της προώθησης της προσωπικής τους ανάπτυξης, ώστε τα άτομα να μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις

32 Σχετικά με τον ορισμό και την έννοια της διαγλωσσικότητας, βλ. Ofelia Garcia, Li Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York: Palgrave Macmillan, 2014; Gwyn Lewis, Bryn Jones, Colin Baker, *Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond*, "Educational Research and Evaluation", 18 (7), 2012, pp. 641-54; Gerardo Mazzaferro, *Translanguaging as Everyday Practice*, New York: Cham Springer, 2018.

33 «Ενώ το Συμβούλιο της Ευρώπης χρησιμοποιεί τον όρο «γλωσσικός πλουραλισμός» για να αναφέρεται στις πολλαπλές γλωσσικές ικανότητες των μεμονωμένων ατόμων, τα επίσημα έγγραφα της Ευρωπαϊκής Ένωσης χρησιμοποιούν τον όρο «πολυγλωσσία» για να περιγράψουν τόσο τις ατομικές ικανότητες όσο και τις συλλογικές. Αυτό οφείλεται εν μέρει στις δυσκολίες διάκρισης μεταξύ του γλωσσικού πλουραλισμού και της πολυγλωσσίας σε άλλες γλώσσες εκτός της Αγγλικής και της Γαλλικής γλώσσας» (*Council recommendations on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*, 22 May 2019, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&rid=1](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605(02)&rid=1))

34 Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Language teaching and learning in the multilingual classroom*, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c5673e19-c292-11e6-a6db-01aa75ed71a1>.

δυνατότητές τους.³⁵

Ως εκ τούτου, η στήριξη της πολυγλωσσίας θεωρείται κρίσιμο καθήκον για την προώθηση της πολιτιστικής πολυμορφίας και των γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς και για την ισχυρή συμβολή στις οικονομικές και πολιτιστικές σχέσεις μεταξύ της ΕΕ και του υπόλοιπου κόσμου.³⁶ Για τον λόγο αυτόν, η ΕΕ δεν ασχολείται μόνο με τη γλωσσική ανάπτυξη των Ευρωπαίων πολιτών και των τοπικών πληθυσμών, αλλά και με τα γλωσσικά ρεπερτόρια των νέων πολιτών και εκείνων που υπάρχει η προοπτική να γίνουν Ευρωπαίοι πολίτες, προσδιορίζοντας διάφορους λόγους για να θεωρηθεί η γλωσσική πολυμορφία ως μορφή πολιτιστικού εμπλουτισμού και ως εργαλείο για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης.

Ωστόσο, όσον αφορά τους μετανάστες εκπαιδευόμενους, οι περισσότερες προσπάθειες που καταβάλλονται είναι για τη διδασκαλία των Ευρωπαϊκών εθνικών γλωσσών, των οποίων η γνώση αποτελεί υποχρεωτική προϋπόθεση για την απόκτηση ιθαγένειας σε πολλά κράτη μέλη της ΕΕ,³⁷ και βασικός παράγοντας που επηρεάζει τη διαδικασία ένταξης στη χώρα υποδοχής, ιδίως τη συμμετοχή στην «ευρύτερη κοινωνία», την πρόσβαση στις δημόσιες υπηρεσίες και την «ένταξη» στην αγορά εργασίας.³⁸

Στο πλαίσιο αυτό, οι γλώσσες διδασκαλίας διαδραματίζουν καίριο ρόλο, ιδίως για τους μετανάστες που ξεκινούν μια μαθησιακή πορεία μετά την άφιξη. Αυτό, ωστόσο, δεν θα πρέπει να σημαίνει ότι η διδασκαλίας θα πρέπει να γίνεται μόνο μέσω της εθνικής γλώσσας της χώρας υποδοχής.³⁹ Η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της (των) μητρικής γλώσσας (ες) θεωρείται ότι έχει σημαντικά αποτελέσματα για τους μαθητές ώστε να έχουν επιτεύγματα και σε άλλα μαθήματα, να ενισχύσουν τα κίνητρά τους και να αναπτύξουν την προσωπική τους ταυτότητα και το κοινωνικο-οικονομικό δυναμικό τους.⁴⁰

35 βλ. Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam EgliCuenat, Francis Goullier, Johanna Panthie, *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Συμβούλιο της Ευρώπης, 2016, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>.

36 βλ. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Language teaching and learning*, π.

37 βλ. Lorenzo Rocca, Cecile Carlsen, Bart Deygers, *The 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*, 2018, <https://rm.coe.int/the-2018-council-of-europe-and-alte-survey-on-language-and-knowledge-o/16809c88f9>.

38 βλ. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Language teaching and learning*, cit.

39 βλ. Στοίδιο These assumptions are partly confirmed by the results reported in the already mentioned Handbook of multilingualism, σ.

40 Οι επιχειρήσεις έχουν αντιληφθεί πως οι πλουραλιστικοί γλωσσικοί πόροι των υπαλλήλων τους, είναι για αυτές πλεονέκτημα. Οι γλώσσες των μεταναστών έχουν επίσης τη δική τους ιδιαίτερη εμπορική

Η έρευνα στον τομέα της ψυχολογίας έδειξε επίσης ότι οι μητρικές γλώσσες θα πρέπει επίσης να θεωρούνται σημείο εκκίνησης για την επιτυχή διδασκαλία και εκμάθηση οποιασδήποτε άλλης γλώσσας, καθώς «υπάρχει αντίκτυπος της πρώτης γλώσσας στην απόκτηση δεύτερης γλώσσας και για τους ενήλικες μαθητές. Επαληθεύεται εμπειρικά ότι στις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν οι ενήλικες μαθητές γλωσσών, κάνουν λίγο πολύ συνειδητή σύγκριση των γλωσσικών δομών και ως εκ τούτου, η πρώτη και άλλες γλώσσες που ομιλούνται από τους μαθητές πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας».⁴¹

Αυτό είχε αντίκτυπο στον τρόπο διαχείρισης και προώθησης της διδασκαλίας των γλωσσών, κάνοντας μια μετατόπιση από την συμπεριφοριστική προσέγγιση που βασίζεται στην αρχή του μονογλωσσισμού στη διδασκαλία,⁴² στην έννοια της «μνήμης» και στην ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας και ικανοτήτων ως δίκτυο.⁴³

Η έννοια του γλωσσικού πλουραλισμού που εκφράζεται στο *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση* βασίζεται σε αυτήν ακριβώς την υπόθεση: μια πλουραλιστική γλωσσική προσέγγιση πρέπει να δίνει έμφαση στο γεγονός ότι ο πολυγλωσσικός μαθητής δεν κρατά γλώσσες και πολιτισμούς «σε αυστηρά διαχωρισμένα διανοητικά διαμερίσματα, αλλά περισσότερο στο να δημιουργηθεί μια επικοινωνιακή ικανότητα στην οποία συνεισφέρει όλη η γνώση και η εμπειρία της γλώσσας και σε αυτήν την ικανότητα όλες οι γλώσσες να αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν».⁴⁴

αξία. Όλα αυτά σχετίζονται με το γεγονός ότι στην επαγγελματική εκπαίδευση ισχύει γενικά η αρχή "τουλάχιστον δύο γλώσσες για όλους!". Και η γνώση μιας μεταναστευτικής γλώσσας περιλαμβάνεται εδώ. Ελκυστικά προγράμματα ανταλλαγών με άλλους γλωσσικούς τομείς ως μέρος της κατάρτισης συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί ». βλ. Britta Hufeisen, Gerhard Neuner, *The plurilingualism project. Tertiary language learning: German after English*, Council of Europe – European Centre for Modern Languages, 2004, σ. 174.

41 Hans-Jürgen Krumm, Verena Plutzar, *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*, Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c8>.

42 Η ανάπτυξη της «δομημένης συνύπαρξης» – καμία ένωση γλωσσικών συστημάτων, αλλά ο συντονισμός τους (Lado 1964, Brooks 1963) – ήταν η αρχή της γλωσσικής εισαγωγής, αποθήκευσης και επεξεργασίας κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η ανάμειξη των γλωσσών κατά τη διάρκεια της εκμάθησης ξένων γλωσσών θεωρήθηκε πηγή σφάλματος (παρεμβολή). Αυτό οδήγησε, μεταξύ άλλων, στην αρχή της μονογλωσσίας στη διδασκαλία, δηλαδή στον αυστηρό αποκλεισμό της μητρικής γλώσσας από την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, π.).

43 πρβλ Frank G. Königs, *Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit! Überlegungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitskonzepten für Deutsch als Fremdsprache*, in R. Koroschetz (Hrsg.), *Brückenschlag. Actas del X. Congreso Latinoamericano de Germanística. Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses in Caracas vom 2.-6. Oktober 2000*, Caracas 2000, σ. 1-17.

44 πρβλ. Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, π., σ. 4.

Ως εκ τούτου, οι κατευθυντήριες γραμμές της ΕΕ για τις πολύγλωσσες αίθουσες διδασκαλίας δίνουν έμφαση στις μεθόδους διδασκαλίας που αναδεικνύουν την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής συνειδητοποίησης μέσω δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τη συζήτηση σχετικά με τη γλώσσα, συγκρίσεις μεταξύ διαφόρων πτυχών διαφορετικών γλωσσών (φωνητική, λεξιλόγια και γραμματική, αλλά και επικοινωνιακές συμβάσεις και στυλ⁴⁵), διαπολιτισμική ενσυνείδηση,⁴⁶ και την ενεργοποίηση όλων των γλωσσικών γνώσεων και μετα-δεξιοτήτων που διαθέτει ο εκπαιδευόμενος.⁴⁷

Οι κατευθυντήριες γραμμές της ΕΕ για τη διδασκαλία στους μετανάστες εξετάζουν επίσης τη σημασία της χρήσης των βασικών προσωπικών πληροφοριών και της μητρικής γλώσσας του εκπαιδευόμενου ως σημείο εκκίνησης για τον από κοινού σχεδιασμό προγραμμάτων και μαθημάτων εκμάθησης γλωσσών.⁴⁸ Στα έγγραφα της ΕΕ προτείνεται συνεπώς μια προσέγγιση προσανατολισμένη στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία γλωσσών, η οποία δίνει προτεραιότητα στη διαδικασία ένταξης για τους μετανάστες μέσω επίσης μιας κοινωνικής προσπάθειας.⁴⁹

Ένα τελευταίο σημείο που επισημαίνεται από την έρευνα είναι ότι οι ενήλικες μετανάστες εκπαιδευόμενοι (ΕΜΕ) συχνά μαθαίνουν τη γλώσσα-στόχο κυρίως έξω από την τάξη, μέσω επαφών με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας. Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό ίδρυμα θα πρέπει να είναι σε θέση να εκτιμά αυτές τις άτυπες ή μη τυπικές γνώσεις και να προωθεί τις σχέσεις με την ευρύτερη κοινωνία.

45 Σύμφωνα με τον Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, π., σ. 4, σε διαπολιτισμικό επίπεδο, η σύγκριση μεταξύ γλωσσών θα μπορούσε να επισημάνει διαφορές στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για να πέφτουν οι τόνοι όταν τίθεται ένα αίτημα ή μια απαίτηση, στους βαθμούς αμεσότητας, στην έκφραση ευχαριστιών και χαιρετισμών, στις αποχωρήσεις, στον τερματισμό συνομιλιών, στο ύφος μιας συζήτησης, στη χρήση ενδείξεων ακρόασης, στην προσέγγιση των ρόλων σε έναν διάλογο, στην οργάνωση και στις ατομικές φάσεις ενός διαλόγου. Ωστόσο, η χρήση αυτής της προοπτικής κατά τη διδασκαλία μιας γλώσσας θα μπορούσε να είναι προβληματική, δεδομένου ότι «συγκεκριμένες χώρες διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στις μελέτες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα, με αποτέλεσμα τα ευρήματα να είναι διαθέσιμα για ορισμένες πολιτιστικές αντιθέσεις, αλλά όχι για άλλες. Συνολικά, υπάρχει ανάγκη για ευρύτερες γνώσεις σχετικά με τις πολιτιστικές αντιθέσεις σε συγκεκριμένους επικοινωνιακούς και γλωσσικούς τομείς στους οποίους υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές που επηρεάζουν την επικοινωνιακή πραγματιστική ικανότητα. Οι κατάλληλες αναλύσεις αποτελούν προϋπόθεση για την περαιτέρω ανάπτυξη διδακτικού υλικού και ασκήσεων».

46 «Τα άτομα με υψηλότερες δεξιότητες σε πολλές γλώσσες αποκτούν μεγαλύτερες διαπολιτισμικές δεξιότητες από τη μεγαλύτερη γνώση και ενσυνείδηση άλλων πολιτισμών που έχουν αποκτήσει μέσω της εκμάθησης γλωσσών » (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Language teaching and learning*, σ.).

47 πρβλ. Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, π., σ. 4.

48 πρβλ. Στοίδιο.

49 πρβλ. Krumm, Plutzar, *Tailoring language provision*, π.

Ωστόσο, παρά το ότι η αύξηση της προσοχής στη διατήρηση των γλωσσών πολιτιστικής κληρονομιάς ήταν η Ευρωπαϊκή οδηγία σε ό,τι αφορούσε τις γλωσσικές πολιτικές, πιο πρόσφατες Ευρωπαϊκές εκθέσεις υπογραμμίζουν την αναντιστοιχία μεταξύ επίσημων ψηφισμάτων και συστάσεων και πραγματικών διδακτικών πολιτικών οι οποίες, κατά τη διαδικασία ανάπτυξης κριτηρίων για την ενσωμάτωση, ενδέχεται ακόμη και να παραβιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα απαγορεύοντας ρητά τη χρήση της μητρικής γλώσσας τόσο σε επίσημο όσο και σε ανεπίσημο πλαίσιο. Από κοινωνικό-γλωσσολογική άποψη, η εξέλιξη αυτή δείχνει στην πραγματικότητα «μια ορισμένη τάση αφομοίωσης – δεδομένου ότι οι αξιώσεις των χωρών υποδοχής φαίνεται να είναι σημαντικές, ενώ το ζήτημα του κατά πόσο πρέπει να σεβόμαστε την προσωπικότητα, τις γλώσσες και τα συμφέροντα των μεταναστών δεν θεωρείται πλέον εξίσου σημαντικό». Παρά το γεγονός ότι η γλώσσα θεωρείται ως κλειδί για την κοινωνική ενσωμάτωση, παραμελούνται αρκετές άλλες σημαντικές πτυχές (η διατήρηση της Γ1 γλώσσας του μετανάστη και του γλωσσικού του πλουραλισμού, ο ρόλος της πολυγλωσσίας στη διαπολιτισμική ενσυνείδηση). Η εστίαση παραμένει στην υπόθεση «χρόνος αφιερωμένος στο έργο»: όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνουν οι άνθρωποι στην εκμάθηση και τη χρήση της Γ2, τόσο καλύτερη θα είναι η ικανότητά τους σε αυτήν. Παρόλο που αυτή η στρατηγική και υποστηρίχθηκε μόνο εν μέρει από έρευνα στην ψυχολογία και σε ορισμένες περιπτώσεις - όταν η χρήση της μητρικής γλώσσας του μαθητή αποθαρρύνεται ρητά ή και απαγορεύεται - παραβιάζει ακόμη και τα ανθρώπινα δικαιώματα των μεταναστών, παραμένει η κατευθυντήρια αρχή σε πολλές χώρες.

Άλλες πτυχές που φαίνεται να παρεμποδίζουν την εφαρμογή των γλωσσικών πολιτικών της ΕΕ είναι η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών⁵⁰ και η ανεπάρκεια των εργασιών για την αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και την επιδίωξη των στόχων που εκφράζονται στα επίσημα έγγραφα.⁵¹ Επίσης, οι στρατηγικές επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται από τα ιδρύματα που εμπλέκονται στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών

50 «Μέχρι στιγμής, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (συχνά μονόγλωσσοι οι ίδιοι) δεν έχουν εκπαιδευτεί στη χρήση αυτού του γλωσσικού πλουραλισμού στη διδασκαλία μιας γλώσσας και ταυτόχρονα στη χρήση άλλων» (Krumm, Plutar, *Tailoring language provision*, π., σ. 8).

51 «Η επιτυχία σε μια εξέταση, ένα τεστ, δείχνει πόσο καλά ένα άτομο μπορεί να διαχειριστεί τη συγκεκριμένη κουλτούρα εξετάσεων και να επιδείξει τις συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες που εξετάζονται - δεν λέει τίποτα για τη διαδικασία ενσωμάτωσης του ατόμου» (Krumm, Plutar, *Tailoring language provision*, π., σ. 8).

μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπόδιο στη συμμετοχή: η έλλειψη φορέων που διευκολύνουν την πολυγλωσσία, η έλλειψη διερμηνέων, η απουσία μεθοδολογίας εσωτερικής διαφοροποίησης των ιδρυμάτων ώστε να μπορούν να εργαστούν με ανομοιογενείς μαθησιακές ομάδες έχουν δημιουργήσει προκλήσεις στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μετανάστες.⁵²

Τέλος, μια ισχυρή προκατάληψη κατά των πολύγλωσσων ρεπερτορίων και της πολυγλωσσης δεξιότητας στην τάξη εξακολουθεί να υπάρχει τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πιστεύουν ότι η μετάβαση από την Γ1 στη Γ2 αποτελεί προϋπόθεση οποιουδήποτε επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος, όσο και μεταξύ των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι μπορούν να αναπτύξουν ελαττωματική πολυγλωσσία σε δίγλωσσο περιβάλλον ή να παραμελήσουν την Γ1 τους για χάρη της κοινωνικής ανέλιξης και ενσωμάτωσης στην κοινωνία υποδοχής.

Ενώ υπάρχει ένα συνεπές σύνολο δεδομένων, έρευνας και οδηγιών σχετικά με τη διδασκαλία σε πολυγλωσσικές τάξεις στην υποχρεωτική / τυπική εκπαίδευση (βλ. Έκθεση της ΕΕ Διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών σε πολυγλωσσες αίθουσες διδασκαλίας), είναι διαθέσιμη λιγότερη και διάσπαρτη ανάλυση δεδομένων για ενήλικες και ειδικά για μετανάστες. Οι ανάγκες και η στάση των ΕΜΕ σε σχέση με την εκπαίδευση είναι ποικίλες και διαφορετικές και οι παραδοχές που βασίζονται σε μεθόδους διδασκαλίας για παιδιά ή νέους ενήλικες δεν μπορούν εύκολα να εφαρμοστούν σε αυτή την ομάδα-στόχο. Στηνεργασίατου *Language and literacy programmes for migrants and refugees: challenges and ways forward*, ο Hanemann απαριθμεί ορισμένες πολυγλωσσικές βέλτιστες πρακτικές που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη συμμετοχή και τα επιτεύγματα των ενήλικων μεταναστών, για παράδειγμα με την παροχή εκπαίδευσης αλφαριθμητισμού μέσω της μητρικής γλώσσας και της αξιοποίησης των πόρων μεταξύ των ίδιων των προσφύγων και των μεταναστών, οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πολιτιστικοί διαμεσολαβητές.

Περαιτέρω έρευνα σχετικά με τον ρόλο της πολυγλωσσίας στην εκπαίδευση των ενηλίκων μεταναστών θα ήταν επίσης ζωτικής σημασίας ώστε να ολοκληρωθεί η εικόνα και να ενισχυθούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να αναπτύξουν τα κατάλληλα εργαλεία για την πλήρη συμμόρφωση με τις οδηγίες της ΕΕ σχετικά με τον ρόλο της πολυγλωσσης δεξιότητας στη διά βίου εκπαίδευση.

⁵² βλ. Ulrike Hanemann, *Language and literacy programmes for migrants and refugees: challenges and ways forward*, Unesco, 2018, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266077>

Διερεύνηση και αξιολόγηση της πολυγλωσσίας σε ολόκληρο το Key-CoSystem: Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Ένα απαιτητικό λεξικό

Ως προκαταρκτική έρευνα, συντάχθηκε και μοιράστηκε ερωτηματολόγιο μεταξύ των μελών του προσωπικού και των εκπαιδευτικών των πέντε διαφορετικών ιδρυμάτων, με σκοπό να αξιολογηθεί:

1. εάν και κατά πόσο χρησιμοποιείται η ίδια ορολογία σε όσους μετέχουν στο έργο•
2. εάν και σε ποιο βαθμό απαιτείται περαιτέρω διευκρίνιση των λέξεων, για χάρη του έργου•
3. ώστε αν υπάρχει η δυνατότητα παροχής στο έργο ενός τμήματος wiki για το σχεδιασμό και την κοινή χρήση ενός κρίσιμου λεξικού.

Μοιράστηκαν πενήντα ερωτηματολόγια (δέκα ανά ίδρυμα), εκ των οποίων τα τριάντα πέντε συμπληρώθηκαν. Επομένως, ο αριθμός δεν αντιπροσωπεύει πλήρως και ομοιόμορφα όλους τους εταίρους με τον ίδιο τρόπο και δεν μπορεί να έχει στατιστική επίπτωση. Ωστόσο, οι απαντήσεις παρείχαν μερικές πολύ ενδιαφέρουσες πληροφορίες. **Ο ίδιος όρος / έκφραση (στα Αγγλικά) μπορεί να γίνει αντιληπτός με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα, όχι μόνο από τα διαφορετικά εθνικά πλαίσια** (και τις διαφορετικές πιθανές μεταφράσεις από Αγγλικά σε Γερμανικά, Ελληνικά, Ιταλικά και Ισπανικά), **αλλά και από την ατομική αντίληψη και από την έλλειψη κοινού διακρατικού πλαισίου.**

Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι δεν μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι επαγγελματίες που εργάζονται στον ίδιο τομέα (εκπαίδευση των ΕΜΕ) μοιράζονται τις ίδιες γνώσεις και ορολογία. Αντίθετα, ενδέχεται να προσδώσουν ακόμη και αντίθετες διαστάσεις και ερμηνείες στον ίδιο όρο και αυτό μπορεί να χρειαστεί να αντιμετωπιστεί παρέχοντας στους εταίρους σε ευρωπαϊκά διακρατικά έργα προκαταρκτικές ορολογικές και εννοιολογικές συζητήσεις, και μια αρχική εργαλειοθήκη (λέξεις-κλειδιά και τους ορισμούς τους) για να αποφευχθεί πιθανή ασάφεια και παρεξηγήσεις σχετικά με το λεξικό (την ορολογία) και τις προσεγγίσεις.

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου έδειξαν σαφώς ότι οι εταίροι ενδέχεται να μην είναι ευθυγραμμισμένοι με μια κοινή ερμηνεία και στόχο, και ότι μπορεί ακόμη και να διαφωνούν σχετικά με τη σημασιολογία των βασικών όρων όπως είναι μετανάστης εκπαιδευόμενος (οι πιο αμφιλεγόμενοι όροι, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο, καθώς οι μισοί από τους ερωτηθέντες δεν αισθάνονται άνετα να τους χρησιμοποιούν στους χώρους εργασίας τους), ο ενήλικας εκπαιδευόμενος, πολυγλωσσία, οι μαθησιακές ανάγκες, η γλωσσική πολιτική, η ένταξη/ενσωμάτωση, η πολιτιστική ενσυνείδηση κ.λπ.

Μια ανοιχτή συζήτηση σχετικά με την πολυγλωσσία

Μεταξύ των όρων, η πολυγλωσσία συζητήθηκε περαιτέρω ως θέμα «ομπρέλα» κατά τη διάρκεια της πρώτης εστιασμένης ομάδας εργασίας, που διοργανώθηκε στο Cham, τον Σεπτέμβριο του 2019, για να προωθήσει μια ορολογική συζήτηση - με συγκεκριμένη εστίαση στους EME - και, γενικότερα, να αμφισβητήσει τα εθνοκεντρικά πλαίσια στην εκπαίδευση.

Όπως υποστήριξε η Giorgia από το CPIA1, η έννοια της πολυγλωσσίας μπορεί να εξαρτάται από τα εθνικά και τοπικά πλαίσια μέσα στα οποία εργάζεται κάποιος, καθώς η πολυγλωσσία είναι ήδη, σε ορισμένες περιπτώσεις, ένα χαρακτηριστικό που υπάρχει στην τάξη («η πολυγλωσσία είναι μια φυσική κατάσταση σχεδόν σε κάθε Ιταλική οικογένεια: μιλάμε διαφορετικές γλώσσες σε διαφορετικό πλαίσιο... διαλέκτους, Ιταλικά με νέα προτυποποίηση, κ.λπ...»). Ωστόσο - όπως επεσήμανε ο Massimiliano από το Πανεπιστήμιο του Παλέρμου - συνήθως δεν λαμβάνονται υπόψη οι διάλεκτοι στο πολύγλωσσο ρεπερτόριο ενός ομιλητή και δεν θα θεωρούσατε πολύγλωσσο έναν εγγενή ομιλητή Γ2 για τη διαλεκτική του ικανότητα.

Αυτή η σημασιολογική αμφισημία της πολυγλωσσίας επιβεβαιώθηκε από τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν κατά τη διάρκεια της κοινής συνάντησης του προσωπικού του Key-Co στο Cham τον Σεπτέμβριο του 2019: στις απαντήσεις τους, πολλοί ερωτηθέντες επικεντρώθηκαν κυρίως στην γλωσσική πολυμορφία ανά περιφέρεια ή το κοινωνικό υπόβαθρο της χώρας υποδοχής, χωρίς να λαμβάνουν πολύ υπόψη τα γλωσσικά ρεπερτόρια των EME, τις προσωπικές εμπειρίες, διαδρομές, κίνητρα. Για πολλούς ερωτηθέντες, η πολυγλωσσία ακουγόταν περισσότερο σαν μια αφηρημένη

κοινωνικό -γλωσσολογική κατηγορία, που σχετίζεται με την πολιτική και το σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας, παρά με μια λειτουργική έννοια που θα μπορούσε να αναφέρεται και να επηρεάσει την καθημερινή ζωή, τα κίνητρα, τις γλωσσικές ικανότητες των ομιλητών.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες δεν συμφώνησαν για το βαθμό ευχέρειας και ικανοτήτων που αναμένεται να έχει ο ομιλητής ώστε να θεωρηθεί «πολύγλωσσος». Ορισμένοι ερωτηθέντες πίστευαν ότι ένας πολύγλωσσος πρέπει να έχει τον ίδιο βαθμό ευχέρειας σε όλες τις γλώσσες που μιλάει ώστε να θεωρείται πολύγλωσσος, χωρίς να διευκρινίζεται ποιος πρέπει να είναι ο αποδεκτός βαθμός ευχέρειας. Ορισμένοι άλλοι συμμετέχοντες, ωστόσο, τόνισαν το γεγονός ότι η πολυγλωσσία δεν πρέπει να αναφέρεται πρωτίστως στην γραμματική ικανότητα, αλλά στην επικοινωνιακή ικανότητα και τη διαπολιτισμική ενσυνείδηση («sapersi destreggiare in un contesto comunicativo», να ξέρει να ελίσσεται μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο'), δεδομένου ότι η γνώση της γραμματικής από μόνη της δεν επαρκεί για να εγγυηθεί ένα καλό επίπεδο (αποτελεσματικής) επικοινωνίας και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ φυσικών και μη φυσικών ομιλητών σε ένα δεδομένο πλαίσιο.

Η δεύτερη ομάδα εστίασης, σχετικά με τις πολύγλωσσες στρατηγικές στη διδασκαλία, έδειξε ότι ένα άλλο επίμαχο θέμα που σχετίζεται με την πολυγλωσσία είναι η δυνατότητα χρήσης διαφορετικών γλωσσών σε πραγματικά πλαίσια, η οποία, σύμφωνα με ορισμένους συμμετέχοντες, μπορεί ακόμη και να υπονομεύσει το σκοπό μιας πολύγλωσσης εκπαίδευσης. Όπως ισχυρίστηκε η Ανα από το CRIA1 «τελικά [η πολυγλωσσία] δεν είναι τόσο χρήσιμη με πρακτικό τρόπο... [Οι εκπαιδευόμενοι] συνήθως δεν χρειάζεται να μιλάνε διαφορετικές γλώσσες μέσα σε ένα δοσμένο πλαίσιο. **Η πολυγλωσσία είναι θεωρητικά μια σπουδαία δεξιότητα, αλλά δεν διαθέτουν πολλοί άνθρωποι αυτή την ικανότητα.** Πως θα μπορούσαν οι εκπαιδευόμενοι να χρησιμοποιήσουν την Bambara, στην καθημερινή τους ζωή σε ένα μέρος όπως το Παλέρμο; Μπορεί να χρησιμοποιούν τη Bambara στα γήπεδα και τις αυλές αλλά όχι σε άλλες πτυχές της ζωής τους. Συμφωνώ με την ιδέα ότι όσο περισσότερες γλώσσες κατέχει κάποιος, τόσο καλύτερο είναι για τη ζωή του, αλλά δεν νομίζω ότι όλες οι γλώσσες είναι εξίσου χρήσιμες ούτε για την αγορά εργασίας σε τοπικό επίπεδο ούτε για την καθημερινή του ζωή.

Η συζήτηση γύρω από αυτή την πτυχή ενθάρρυνε τους συμμετέχοντες να

προβληματιστούν σχετικά με το ρόλο και τους σκοπούς της εκπαίδευσης και την αυτονομία των επιλογών σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο: «μαθαίνουμε [ή διδάσκουμε] μια γλώσσα επειδή είναι χρήσιμη ή επειδή μας αρέσει; – αναρωτήθηκε η Έριν από το VHS – Αν το κάνουμε μόνο και μόνο επειδή είναι λειτουργικό, έχει να κάνει με σχέσεις εξουσίας που, στην περίπτωσή μας, χρονολογούνται στην αποικιοκρατία».

Διακυβεύονται σχέσεις εξουσίας μεταξύ πολιτισμών και γλωσσών, όταν αντιμετωπίζεται η πολυγλωσσία από την πλευρά της χώρας άφιξης. Ωστόσο, ορισμένοι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η πολύγλωσση ικανότητα μπορεί να αποφέρει θεμελιώδη πλεονεκτήματα όταν περιλαμβάνει την εκμάθηση της γλώσσας της εκπαίδευσης: «Αυτή είναι μια θεμελιώδης δεξιότητα που πρέπει να αναπτυχθεί – προτείνει η Giuseppina από CRIA2– Πρέπει να χρησιμοποιήσουμε οποιαδήποτε διαθέσιμη στρατηγική για να επιτρέψουμε στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν αυτή την δεξιότητα. Θα πρέπει να επικεντρωθούμε στις ειδικές ανάγκες και το υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων, να προσπαθήσουμε να τους βοηθήσουμε να εξοικειωθούν με τη χώρα υποδοχής τους, να εισέλθουν στην αγορά εργασίας, να ζήσουν καλύτερα. Δεν θα πρέπει να θεωρούνται απλώς ως επισκέπτες, αλλά ως άτομα που θα μπορούσαν να «ενσωματωθούν» πλήρως στη νέα κοινότητα φιλοξενίας. Η πολυγλωσσία είναι η θεμελιώδης βάση πάνω στην οποία πρέπει να παράγουμε τα εκπαιδευτικά εργαλεία και τα εργαλεία μας για την υπηκοότητα». Επιπλέον, η πρόσθεσε Erin, «διαφορετικές γλώσσες παρέχουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης και δεν είναι μόνο θέμα ενσωματώσεως: πρόκειται επίσης για την κατανόηση των πολιτισμών και των διαφορετικών τρόπων σκέψης μέσα σε διαφορετικά πολιτιστικά συστήματα».

Στη συνέχεια, η συζήτηση μετατοπίστηκε σε ένα άλλο σημείο: το υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων. Όπως δήλωσε η Giorgia,

οι εκπαιδευόμενοι μας έχουν συνηθίσει να μιλούν και να ακούνε πολλές γλώσσες: διαθέτουν γλωσσικό πλουραλισμό και από άποψη υπόβαθρου και άποψη πρακτικής. Αλλά όταν φτάνουν σε μια νέα χώρα, συνήθως υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ της γλώσσας που μιλούν και της γλώσσας που μαθαίνουν. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να τους βοηθήσει να μεταφέρουν την ικανότητά τους από τη μία γλώσσα στην άλλη και να αναπτύξουν την

επίγνωσή τους στο πως θα κάνουν την διακωδικοποίηση σύμφωνα με τους διαφορετικούς στόχους, τα διαφορετικά μέρη και τα πλαίσια όπου μπορούν να μιλήσουν και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές γλώσσες. Δεν χρειάζεται να αποδεχθούμε την ιδέα ότι οι επίσημες γλώσσες είναι πιο σημαντικές από τις γλώσσες πολιτιστικής κληρονομιάς. Η απόκτηση επίγνωσης στις γλώσσες επιτρέπει στον ομιλητή να αποκτήσει περαιτέρω δεξιότητες. Εάν διευκολύνετε μια συζήτηση σχετικά με τις διαφορετικές γλώσσες, παρέχετε την ευκαιρία για διακωδικοποίηση, τότε είναι ευκολότερο να προωθήσετε έναν προβληματισμό σχετικά με τη δομή της σκέψης. Η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι ένα θέμα της διδακτέας ύλης μεταξύ πολλών άλλων. Πρόκειται για μια προσέγγιση, μια προοπτική, που βασίζεται στην ικανότητα διακωδικοποίησης (όχι μόνο μέσω της μετάφρασης: η μετάφραση δεν είναι ισοδύναμη με την πολιτιστική παρέμβαση. Με την απλή μετάφραση της γλώσσας δεν μπορείτε να μεταφράσετε τον πολιτισμό). Νομίζω ότι ο κύριος ρόλος του εκπαιδευτή είναι εγείρει μια τέτοια είδους και να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να δουν τον εαυτό τους ως πολύγλωσσους.

Σε συμφωνία με τη Giorgia, η Ana από την Asociación Guaraní επέμεινε στην πτυχή των κινήτρων που θα μπορούσαν να ενισχυθούν με τη χρήση πολύγλωσσων στρατηγικών:

Δεν είναι εύκολο να εισαχθεί πολύγλωσση δεξιότητα και ενσυνείδηση στην τάξη. Μερικοί από τους εκπαιδευόμενους μας δεν μιλούν Ισπανικά αλλά μιλούν άλλες γλώσσες, και αυτό είναι χρήσιμο για να μάθουν και άλλες γλώσσες, καθώς μπορεί να βοηθήσει τον εγκέφαλό σας να έχει μεγαλύτερη πλαστικότητα, όπως έχει αποδείξει η έρευνα. Είσαι πιο ανοιχτόμυαλος. Από την άλλη, εάν σε μια τάξη υπάρχουν περισσότερα από ένα άτομα που μιλούν μια ξένη γλώσσα, νομίζω ότι αυτό είναι χρήσιμο να χρησιμοποιηθεί ώστε να δημιουργηθεί ένα πιο συνεργατικό κλίμα και διαμοιρασμού γνώσεων μεταξύ των μαθητών. Μερικές φορές ακούω ότι

η Susana [μια από τις συναδέλφους της Ana] χρησιμοποιεί διαφορετικές γλώσσες για να εξηγήσει και να συνδέσει έννοιες μεταξύ πολιτισμών: η ίδια η εκπαιδεύτρια όχι μόνο θέλει να γνωρίζει τι μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευόμενους πολιτιστικά, αλλά και να τους κάνει να εκτιμήσουν περισσότερο τις δικές τους γλώσσες.

Ωστόσο, ισχυρίζεται η Erin, **οι πολύγλωσσες στρατηγικές δεν πρέπει να αποτρέπουν τους εκπαιδευόμενους να «καταβάλουν προσπάθεια για να μάθουν»**. Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να μην έχουν επαρκή κίνητρα και έτσι είναι χρήσιμο να εξισορροπηθεί η χρήση της μητρικής τους γλώσσας με τη γλώσσα διδασκαλίας για την αύξηση της αυτοπεποίθησής τους. Αλλά ο στόχος είναι επίσης να τους βοηθήσουμε να αποκτήσουν ένα καλό (και αξιολογήσιμο) επίπεδο της γλώσσας που μιλιέται στις χώρες υποδοχής, κάτι που μπορεί να τεθεί σε κίνδυνο από πολύγλωσσες και διαγλωσσικές πρακτικές στην τάξη.

Η απόκτηση της πολυγλωσσίας έναντι της μονόγλωσσας δεξιότητας, είναι ένα βασικό ζήτημα για ορισμένους από τους συνεργάτες του Key-Co System. Δεδομένου ότι οι εταίροι δεν ακολουθούν τις ίδιες γλωσσικές πολιτικές και δεν αποσκοπούν όλοι στην ενίσχυση μιας πολύγλωσσας δεξιότητας στους εκπαιδευόμενους, συζητήθηκαν ορισμένες αποκλίνουσες απόψεις, προκειμένου να ελεγχθεί σε ποιο βαθμό η δυνατότητα χρήσης πολυγλωσσικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων είναι ρεαλιστική και σε αντιστοιχία με τη σχολική διδακτέα ύλη. Όπως εξηγεί η Aleksandra από το VHS Cham, «στα μαθήματά μας η εστίαση είναι στη Γερμανικά, οπότε οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα Γερμανικά συνεχώς. Το μαθητικό δυναμικό έχει μεγάλη διαφορετικότητα [για μετάβαση σε πολύγλωσσες δραστηριότητες] και είναι δύσκολο να βρεθεί μια γλώσσα γέφυρας. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να επικεντρώνονται μόνο στη Γερμανική γλώσσα και αυτό αναμένεται να κάνουν».

Το σχόλιο της Aleksandra υποστηρίχτηκε και από τον Δημήτρη από το ΣΔΕ, ο οποίος είπε ότι επειδή **το σχολείο τους απαιτεί ευχέρεια στα ελληνικά ως υποχρεωτική προϋπόθεση για την φοίτησή του στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, δεν εξετάζονται πολυγλωσσικές δραστηριότητες** (εκτός από τα μαθήματα Αγγλικών) και όταν οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες, καλούνται να μιλούν μόνο ελληνικά, ανεξάρτητα από το πόσο δύσκολο είναι αυτό, ώστε να αναγκαστούν να ασκήσουν τη γλώσσα.

Αυτό το θέμα συζητήθηκε επίσης αρκετά και από την πλευρά των εκπαιδευόμενων. Για παράδειγμα, ποια είναι η στάση των ΕΜΕ έναντι των μονόγλωσσων και των πολύγλωσσων προσεγγίσεων; «Στη Γερμανία, είναι υποχρεωτικό για τους μετανάστες που είναι εγγεγραμμένοι στην Ομοσπονδιακή Υπηρεσία Απασχόλησης να μαθαίνουν Γερμανικά προκειμένου να συνεχίσουν να λαμβάνουν οικονομική στήριξη από το κράτος – λέει η Aleksandra – αλλά υπάρχουν άνθρωποι που πιστεύουν ότι η εκμάθηση Γερμανικών δεν τους είναι τόσο χρήσιμη επειδή η κοινότητά τους, οι φίλοι τους, οι συνάδελφοί τους μιλούν κυρίως Αραβικά. Επίσης, οι άνδρες μπορεί να πιστεύουν ότι οι γυναίκες τους δεν χρειάζονται τα Γερμανικά επειδή μένουν συνεχώς στο σπίτι με τα παιδιά τους. Αυτή είναι μια πολύ ισχυρή πτυχή κινήτρων». «Στο Παλέρμο, οι εκπαιδευόμενοι από τη Νιγηρία που μιλούν ήδη Αγγλικά – ισχυρίζεται η Giorgia – συχνά ρωτούν τους εκπαιδευτές τους γιατί είναι σημαντικό να μάθουν Ιταλικά, αφού μπορούν να συνεννοούνται στα αγγλικά;».

Μέχρι το τέλος της ομάδας εστίασης, προέκυψε μια ενδιαφέρουσα συζήτηση σχετικά με το ρόλο των «**διαλέκτων**». Η Aleksandra είπε ότι παρά το γεγονός ότι στην περιοχή της Βαυαρίας οι άνθρωποι μιλούν συνήθως μια διάλεκτο πολύ διαφορετική από τα τυπικά Γερμανικά, οι μετανάστες καλούνται να μάθουν τα τυπικά Γερμανικά για να αποκτήσουν υπηκοότητα. Παρ' όλα αυτά, το σχολείο προσπαθεί σε εθελοντική βάση να οργανώσει μαθήματα της Βαυαρικής διαλέκτου, για να μπορέσουν έτσι οι μετανάστες να κατανοήσουν καλύτερα τη γλώσσα που μιλιέται στην περιοχή. Οι εκπαιδευτικοί από τα CPIAs του Παλέρμο ανέφεραν επίσης ότι μετά από ένα μάθημα Ιταλικής γραμματικής, οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι συχνά ρωτούν γιατί οι άνθρωποι στο Παλέρμο, που συνήθως μιλούν την τοπική Ιταλική ή τη Σικελική διάλεκτο, δεν «σέβονται τους κανόνες» στα Ιταλικά (π.χ. αμετάβατα ρήματα που γίνονται μεταβατικά στη Σικελική διάλεκτο).

Η πολυγλωσσία στην πράξη

Το σύνθημα της ΕΕ Ενωμένοι στην πολυμορφία συνοψίζει τη θεμελιώδη συμβολή που μπορεί να επιφέρει η γλωσσική πολυμορφία και η εκμάθηση γλωσσών στο Ευρωπαϊκό εγχείρημα. Όπως είδαμε, Ευρωπαϊκά διακρατικά θεσμικά όργανα, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης,

πιστεύουν ακράδαντα ότι οι γλωσσικές πολιτικές που αφορούν την πολυγλωσσία δεν μπορούν μόνο να διευκολύνουν την αμοιβαία πολιτιστική κατανόηση και την κοινωνική συνοχή στα κράτη μέλη και σε ολόκληρη την ήπειρο, αλλά μπορούν επίσης να διαδραματίσουν καίριο ρόλο στην ενίσχυση της απασχολησιμότητας, της κινητικότητας, της υπηκοότητας και της ενσωμάτωσης. Το ερώτημα είναι: απασχολησιμότητα, κινητικότητα, υπηκοότητα και ένταξη για ποιον, από ποια οπτική γωνία; Μπορεί η διδασκαλία και η εκμάθηση γλωσσών και η πολυγλωσσία να έχουν καταστεί προτεραιότητα για τους υπηκόους της ΕΕ και για χάρη της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης, δεν είναι σαφές όμως σε ποιο βαθμό θεωρούνται επίσης προτεραιότητα σε ό, τι αφορά τους ενήλικες μετανάστες.

Οι εταίροι του Key-Co δεν μοιράζονται μια κοινή ατζέντα και δεν εφαρμόζουν το ίδιο πλαίσιο για την ενίσχυση της πολυγλωσσικής ενσυνείδησης και δεξιότητας των εκπαιδευομένων. Μερικές φορές, δεν συμμερίζονται καν την ίδια αντίληψη σχετικά με τη δυνατότητα (και τη σημασία) της ενίσχυσης αυτής της δεξιότητας. Σε γενικές γραμμές, το γλωσσικό πρόγραμμα κάθε ιδρύματος-εταίρου είναι η γλώσσα-στόχος (Γ2), δηλαδή η κοινή διάλεκτος που μιλιέται στη χώρα υποδοχής. Ωστόσο, δεν υπάρχει μεγάλη συμφωνία ούτε για την πολυγλωσσία ως πρόκληση/ευκαιρία για τους ΕΜΕ και την κοινωνία υποδοχής, ούτε για την έννοια και το νόημα της πολυγλωσσίας, γεγονός – που όπως έχουμε αναφέρει – μπορεί να φέρει διαφορετικές παραδοχές και να υπονοεί διαφορετικές προσεγγίσεις και στόχους. Φυσικά, η δυνατότητα των ΕΜΕ να ενισχύσουν την ικανότητά τους στην Γ1 ή να μάθουν μία ή περισσότερες γλώσσες παράλληλα με την εθνική γλώσσα (Γ2) της χώρας υποδοχής δεν απαγορεύεται ούτε αποθαρρύνεται σε κανένα από τα συνεργαζόμενα ιδρύματα, αλλά υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία κατά την εφαρμογή αυτής της δυνατότητας στην πράξη, δηλαδή κατά την αξιολόγηση του ρόλου και της χρήσης της μητρικής γλώσσας του εκπαιδευόμενου στην τάξη, ή όταν εξετάζεται εάν/σε ποιο βαθμό άλλες γλώσσες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη μέσω της διαγλωσσικότητας για την προώθηση της γλωσσικής και μεταγλωσσικής ενσυνείδησης.

Σε όλα τα ιδρύματα των εταίρων, η χρήση γλωσσών εκτός της γλώσσας στόχου, διευκολύνεται ελάχιστα ή καθόλου ως διδακτικό εργαλείο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί εποικοδομητικά στην επίσημη εκπαίδευση ή ως στοιχείο κλειδί για την προώθηση της υπηκοότητας και της κοινωνικής

ένταξης; η απόφαση υιοθέτησης άλλων γλωσσών εκτός της Γ2 για επεξηγήσεις ή δραστηριότητες στην τάξη, επαφίεται συνήθως στην ατομική επιλογή του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή, χωρίς σαφείς κατευθυντήριες γραμμές ή πολιτικές. Εκτός από τα CPIA1 και CPIA2, όπου ορισμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περιστασιακά πολυγλωσσικές/διαγλωσσικές στρατηγικές για δραστηριότητες γνωριμίας (να σπάσουν τον πάγο) ή να προκαλέσουν ερέθισμα για συγκρίσεις μεταξύ γλωσσών και να ενισχύσουν έτσι τη γραμματική και τη μεταγλωσσική ενσυνείδηση των μαθητών, όλα τα ιδρύματα των εταίρων υιοθετούν συνήθως μονογλωσσική πολιτική, κεντρικά σχεδιασμένη για να διδάξουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ως προαπαιτούμενο για τις άδειες διαμονής, τις συνεντεύξεις εργασίας, τις αιτήσεις ιθαγένειας. Σπάνια, και ανάλογα με τους διαθέσιμους πόρους (δηλαδή τη χρήση διερμηνέα, την ατομική ικανότητα των εκπαιδευτικών), οι γλώσσες πολιτιστικής κληρονομιάς (Γ1) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αποσαφήνιση θεμάτων ή εργασιών, για να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους που δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες στη γλώσσα-στόχο, να προωθήσουν τη συμμετοχή και να δώσουν εκπαιδευτικά κίνητρα στους εκπαιδευόμενους. Αλλά αυτό συμβαίνει κυρίως σε μεμονομένες αλληλεπιδράσεις και όχι στην τάξη. Το επίσημο διδακτικό υλικό, όταν παρέχεται από το σχολείο (π.χ. Cham), είναι γραμμένο μόνο στη γλώσσα-στόχο και δεν μεταφράζεται στις γλώσσες πολιτιστικής κληρονομιάς των EME, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν εκπαιδεύονται ή δεν τους ζητείται να ασχοληθούν με αυτές τις γλώσσες. Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί μερικές φορές να εκτίθενται στις γλώσσες κληρονομιάς τους σε καθορισμένες δραστηριότητες (για παράδειγμα, όταν τους ζητείται να μοιραστούν το πολιτιστικό τους υπόβαθρο και την εμπειρία τους με τους συν-εκπαιδευόμενούς τους), αλλά ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις οι γλώσσες κληρονομιάς χρησιμοποιούνται κυρίως για να προκαλέσουν εξηγήσεις που πρέπει να δίνονται στη γλώσσα-στόχο. Σε ορισμένους φορείς (π.χ. Asociación Guaraní) οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν άλλες γλώσσες εκτός από τη γλώσσα-στόχο για να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να αφηγηθούν για τους πολιτισμούς τους και να ξεπεράσουν την αυτοαπομόνωση, αλλά αυτό δεν ενσωματώνεται στο πρόγραμμα σπουδών ούτε γίνεται συστηματικά. Αντίθετα, η πολυγλωσσία θεωρείται συχνά προβληματική και πολλά επιχειρήματα κατά των θεσμικών πολύγλωσσων πολιτικών έχουν προκύψει από συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια:

- a) η χρήση άλλων γλωσσών εκτός της γλώσσας-στόχου θα ήταν άδικη για τους εκπαιδευόμενους που δεν τις μιλούν•
- b) η αποκλειστική χρήση της γλώσσας-στόχου θα επέτρεπε στους εκπαιδευόμενους να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα σε μικρότερο χρονικό διάστημα•
- c) οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι ζητούν να μιλούν μόνο τη γλώσσα-στόχο για να την μάθουν το συντομότερο δυνατόν•
- d) πολλοί εκπαιδευτικοί δεν μιλούν άλλες γλώσσες: η ενσωμάτωση της πολυγλωσσίας στη πρόγραμμα σπουδών θα απαιτούσε γλωσσικά προσόντα ή περαιτέρω γλωσσική κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς.

Σε όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία, η διδασκαλία γλωσσών ακολουθεί ένα μοντέλο πρώτα η γλώσσα –στόχος ενώ η συντήρηση και η πρακτική των γλωσσών κληρονομιάς δεν ακολουθούν τακτικά και συνεπή πρότυπα. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κάποιο βαθμό πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών δεξιοτήτων – όπως εργαστήρια πολιτιστικού χαρακτήρα, επισκέψεις σε τοπικά πολιτιστικά κέντρα, εμπειρίες ανταλλαγής παραδοσιακών φαγητών των χωρών – γενικά δεν αποτελούν μέρος των επίσημων προγραμμάτων σπουδών. Συγκροτούνται περιστασιακά, σε εθελοντική βάση, και δεν είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευόμενους.

Για παράδειγμα, κάθε μήνα το VHS φιλοξενεί ένα «Erzählcafe» («αφηγηματικό καφέ») το οποίο καλωσορίζει γυναίκες με μεταναστευτικό υπόβαθρο να ενωθούν και να μοιραστούν ιστορίες για τη ζωή και το πολιτιστικό υπόβαθρό τους και επίσης, φιλοξενεί ετησίως μια ημέρα «Πολυπολιτισμικότητας», δηλαδή ένα μικρό φεστιβάλ με παρουσιαστές, τρόφιμα από διαφορετικές χώρες και δραστηριότητες για επισκέπτες, όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε διάφορες γλώσσες και όπου διαπολιτισμική ανταλλαγή με τοπικές αρχές, εθελοντικές υπηρεσίες και προγράμματα όπως το TAME ενθαρρύνεται μέσω της χρήσης διερμηνέων.

Παρόμοιες εκδηλώσεις και δραστηριότητες (Φαγητό από τις χώρες μας), «Μουσική και χοροί από τις χώρες μας») διοργανώνονται επίσης στο ΣΔΕ και το Asociación Guaraní, ενώ τα CPIA1 και CPIA2 συμμετέχουν σε διεθνή προγράμματα πολιτιστικής ανταλλαγής με εταίρους από την ΕΕ, τα οποία μπορεί να περιλαμβάνουν συνεδρίες για την πολυγλωσσία. Ωστόσο, πρόκειται

είτε για εξωσχολικές είτε για δραστηριότητες ανταλλαγής που μπορεί και να μην εμπλέκουν εκπαιδευόμενους και να μην ενσωματώνονται στο πρόγραμμα σπουδών.

Οι προσεγγίσεις στην πολυγλωσσία διερευνήθηκαν επίσης μέσω θεμάτων όπως η διαφήμιση και η εσωτερική επικοινωνία• η αρχική αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων• προσλήψεις και κατάρτιση• η πολυγλωσσία από θεσμική άποψη• συνεχής αξιολόγηση• χρήση της γλώσσας στην τάξη. Το σπουδαιότερο, προσεγγίστηκαν μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς και τα διοικητικά μέλη του προσωπικού, αλλά και στους ΕΜΕ.

Η οπτική των εκπαιδευόμενων

Οι ΕΜΕ από διαφορετικά σχολεία δεν μπορούν εύκολα να συγκριθούν μεταξύ τους. Μερικοί από αυτούς έχουν ζήσει στη χώρα υποδοχής για περισσότερα από δέκα χρόνια (ΣΔΕ), και, ως εκ τούτου, έχουν εκτεθεί σε μεγάλο βαθμό και έχουν εξοικειωθεί με την/τις τοπική/ες γλώσσες: παρακολουθούν μαθήματα γλώσσας κυρίως για τη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων τους• κάποιοι άλλοι μόλις έφτασαν στη χώρα υποδοχής• άλλοι μόλις έφτασαν, αλλά προέρχονται από χώρες όπου μιλιέται η γλώσσα-στόχος (ΑΓ). Μερικοί από αυτούς έχουν ταξιδέψει μόνοι τους για μεγάλο χρονικό διάστημα πριν φτάσουν στη χώρα προορισμού τους και παρουσιάζουν μια έντονη πολύγλωσση ικανότητα και μεταγλωσσική επίγνωση (CPIA1 και CPIA2). Άλλοι έχουν ενταχθεί στις οικογένειές τους ως πρόσφυγες (VHS).

Είναι πολύ συνηθισμένο στους εκπαιδευόμενους με μεταναστευτικό υπόβαθρο να έχουν πολυγλωσσικές δεξιότητες και ρεπερτόρια. Μπορούν ήδη να μιλούν δύο ή περισσότερες γλώσσες πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα γλώσσας στη χώρα υποδοχής: το γλωσσικό ρεπερτόριό τους είναι συχνά πλουσιότερο και πιο ποικίλο από το γλωσσικό ρεπερτόριο των εκπαιδευτικών τους. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι έχουν μεγάλη ευχέρεια σε μία ή περισσότερες γλώσσες, καθώς η ενεργητική τους ικανότητα μπορεί να ποικίλλει σημαντικά, όπως και το επίπεδο του αλφαριθμητισμού τους, η προηγούμενη εκπαίδευσή τους, η μεταγλωσσική τους επίγνωση, η εμπιστοσύνη τους στις γλωσσικές τους ικανότητες, η κατάσταση της υγείας τους (Σύνδρομο μετατραυματικού

στρες).

Η μεταβλητότητα μπορεί επίσης να εξαρτάται από το πότε και πού έμαθαν νέες γλώσσες, για ποιο σκοπό, στο πλαίσιο ποιας μεταναστευτικής πορείας ή σχεδίου δράσης (θέλουν να παραμείνουν μόνιμα στη χώρα; Θέλουν να μετακομίσουν σε άλλη χώρα σύντομα; Τι τη χρειάζονται τη γλώσσα; Να είναι έτοιμοι για μια συνέντευξη εργασίας ή να αποκτήσουν πρόσβαση στη διαδικασία υπηκοότητας ή για να αποκτήσουν ένα σχολικό πιστοποιητικό όταν ενηλικιωθούν;), με ποιο προσωπικό και κοινωνικό κίνητρο; κλπ.

Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι **αρκετοί ΕΜΕ έδειξαν πολύ μικρό αν όχι καθόλου ενδιαφέρον να είναι ενεργά πολυγλωσσικοί στην τάξη** και να μπορούν να χρησιμοποιούν τις γλώσσες πολιτιστικής κληρονομιάς τους, καθώς αυτό θα τους εμποδίζει να εμβαθύνουν στη γλώσσα-στόχο. Επίσης, ενώ η ομιλία των γλωσσών πολιτιστικής κληρονομιάς στο σπίτι είναι συνήθως πρακτική, η ομιλία τους στην τάξη ή σε δημόσιο πλαίσιο εκτός της τάξης θεωρείται κοινωνικός περιορισμός, ο οποίος μπορεί να τους περιθωριοποιήσει και να περιορίσει τις πιθανότητές τους να αλληλεπιδράσουν με τους ντόπιους και να είναι «ενσωματωμένοι».

Ωστόσο, **οι περισσότεροι από αυτούς παραδέχονται ότι συνήθως υποστηρίζουν την Γ2 δεξιότητά τους επιστρέφοντας στη διαγλωσσικότητα**, δηλαδή με μια περιορισμένη – αλλά πολύ λειτουργική – χρήση της μητρικής τους γλώσσας ή της lingua franca (όπως τα Αγγλικά) για να λάβουν βοήθεια ή για να βοηθήσουν άλλους ανθρώπους να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο του λόγου τους ή της γραμματικής• **μάλιστα, θα επικροτούσαν περισσότερες δραστηριότητες διαγλωσσικότητας και μεγαλύτερη πολυγλωσσική ευελιξία από τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία τους**. Στην τάξη, δεν αφιερώνεται ούτε μικρό μέρος στη γνώση των μητρικών γλωσσών των ΕΜΕ ή των γλωσσών κληρονομιάς ούτε – όλος περιέργως - στην αναγνώριση της μεταγλωσσικής τους ικανότητας ως πιθανό εργαλείο για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αλληλεπίδρασης ή της ενεργού συμμετοχής.

Το **λεξιλόγιο** μπορεί να είναι ένα άλλο ζήτημα: οι ΕΜΕ συχνά δεν έχουν το λεξιλόγιο για να τελειοποιηθούν πλήρως σε ένα λεξιλόγιο καλού μεγέθους για να ενισχύσουν την προφορική και γραπτή τους έκφραση και το πιο σημαντικό να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις ιδέες τους ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Αυτό μπορεί επίσης να περιορίσει την ενεργό συμμετοχή

τους στην τάξη και γενικά την αλληλεπίδρασή τους με άλλους μαθητές, ειδικά με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου, των οποίων η πιο σταθερή γλωσσική δεξιότητα μπορεί μερικές φορές να τους φαίνεται εκφοβιστική. Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό, ένα περιορισμένο λεξιλόγιο μπορεί να έχει αντίκτυπο στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τις πιθανότητες κοινωνικής ενσωμάτωσης εκτός της ζώνης ασφάλειας του σχολείου..

Η οργάνωση των τάξεων συχνά αντικατοπτρίζει την οργάνωση των σχολείων από την κορυφή προς τα κάτω και παρόλο που παρέχεται πάντα από τους εκπαιδευτικούς χώρος για συζήτηση ποικίλων θεμάτων και η χρήση διαφόρων μαθησιακών υλικών (βιβλία, κείμενα, βίντεο, παιχνίδια και παιχνίδια ρόλων, παντομίμα κ.λπ.) είναι κοινή πρακτική, όταν ξεκινήσουν τα μαθήματα το πρόγραμμα σπουδών δεν αλλάζει ή δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Ο συν- σχεδιασμός ενοτήτων, όπως προτείνεται φιλόδοξα από τα έγγραφα της ΕΕ, δεν αποτελεί ακόμη δυνατότητα στα ιδρύματα-εταίρους της Key-Co.

Οι εξετάσεις κατάταξης και οι συνεντεύξεις αξιολογούνται θετικά, καθώς αποτελούν το πρώτο σημείο επαφής με τα σχολεία, και κάνουν τους ΕΜΕ να αισθάνονται ότι ακούγονται και καλωσορίζονται. Περισσότερες εξωσχολικές δραστηριότητες (όπως βόλτες και συνομιλίες στην πόλη, καθοδηγούμενες εξερευνητικές κοινωνικό-γλωσσολογικών τοπίων, συναντήσεις με τον τοπικό πληθυσμό, περιηγήσεις σε ορόσημα και βασικά μέρη) θα εκτιμιούνταν πολύ, καθώς θα ήταν επωφελείς για τους ΕΜΕ όχι μόνο για την άσκηση της γλώσσας-στόχου σε πραγματικές συνθήκες, αλλά και για την απόκτηση μιας γνώσης με βάση τα συμφραζόμενα του αστικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και μιας πιο ρεαλιστικής γεύσης της γλώσσας – με όλες τις ποικιλίες και τις παραλλαγές της – και της κοινότητας των ομιλητών.

Καταληκτικές παρατηρήσεις και ορισμένες συστάσεις

Ο κύριος στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων και ιδρυμάτων που εργάζονται με Ενήλικους Μετανάστες Εκπαιδευόμενους (ΕΜΕ) είναι να προσπαθήσουν να τους παράσχουν δεξιότητες-κλειδιά το συντομότερο δυνατόν, τόσο για την ενίσχυση των ευκαιριών των εκπαιδευομένων να συμμετάσχουν ενεργά στη νέα κοινωνία όσο και για την επίτευξη των θεσμικών στόχων, που μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τις εθνικές πολιτικές, τις οργανωτικές δομές και τους φορείς χρηματοδότησης, αλλά οι οποίοι γενικά είναι προσανατολισμένοι στο στόχο (δηλαδή παρέχοντας ένα ορισμένο ποσό μετρήσιμων δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε έναν δεδομένο εκπαιδευτικό κύκλο).

Ωστόσο, δεδομένου ότι οι ΕΜΕ σε ολόκληρη την Ευρώπη – και συγκεκριμένα μεταξύ των πέντε διαφορετικών ιδρυμάτων από τις τέσσερις διαφορετικές χώρες που συμμετέχουν στο Key-CoSystem – δεν μπορούν να θεωρηθούν ως ομοιογενής ομάδα-στόχος, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί να χρειαστεί να αναζητήσουν μια ισορροπία μεταξύ των δικών τους στόχων και των αναγκών των εκπαιδευομένων τους. Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα αληθές όταν, μεταξύ των οκτώ δεξιοτήτων κλειδιά, περιλαμβάνεται και η πολυγλωσσία. Παρόλο που η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής θεωρείται ως προτεραιότητα, ειδικά όταν ένα επίπεδο επάρκειας στη γλώσσα αποτελεί υποχρεωτική απαίτηση για τους ΕΜΕ να υποβάλουν αίτηση για καθεστώς πρόσφυγα, το διαφορετικό κοινωνικό-γλωσσικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων, τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια, τα κίνητρα και οι προσδοκίες τους, δεν πρέπει να αγνοούνται. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των ενηλίκων, αυτές οι μεταβλητές μπορούν πράγματι να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο όχι μόνο στη μαθησιακή εμπειρία των εκπαιδευομένων (όσο και στις στάσεις και τις μεθοδολογίες των εκπαιδευτικών και στη δυναμική της τάξης), αλλά και στην ίδια τη διαδικασία κοινωνικής ένταξης και «ενσωμάτωσης», η οποία – όπως ισχυρίζονται το Συμβούλιο της Ευρώπης και η UNESCO – θα πρέπει να ενσωματώνει πολυγλωσσική ενσυνείδηση, από την πλευρά του ιδρύματος, και τη μεταγλωσσική ικανότητα, από την πλευρά των εκπαιδευομένων.

Ο τρόπος με τον οποίο οι εταίροι του Key-CoSystem εξετάζουν αυτή την πρόκληση και προσπαθούν να την αντιμετωπίσουν ποικίλλει σημαντικά εξαιτίας διάφορων περιορισμών (πόροι, κατάρτιση εκπαιδευτικών, διδακτικό

υλικό, μέγεθος των τάξεων, χρόνος, αξιολόγηση προσανατολισμένη στη Γ2 κ.λπ.). **Η πολυγλωσσία στην τάξη μπορεί ακόμη και να θεωρηθεί ως εμπόδιο και όχι ως πρόκληση ή ευκαιρία για το σχεδιασμό καινοτόμων διαπολιτισμικών εργαλείων, για δυναμικό προβληματισμό σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και για την αμφισβήτηση πολιτιστικά καθορισμένων παρανοήσεων ή προκαταλήψεων σχετικά με τις δεξιότητες και τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων.** Από την άλλη, αν και είναι απρόθυμοι να είναι ενεργά πολύγλωσσοι στην τάξη, οι εκπαιδευόμενοι φαίνονται πολύ εξοικειωμένοι με τις πρακτικές διαγλωσσικότητας και θα επικροτούσαν τη δυνατότητα συν-σχεδιασμού ενοτήτων για τη μεγιστοποίηση των μετα-δεξιοτήτων τους, ιδίως όσον αφορά τη γλώσσα.

Παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζεται όχι μόνο ως δεξιότητα κλειδί, αλλά και ως δεξιότητα κλειδί που μπορεί να ενισχύσει άλλες δεξιότητες κλειδιά και ως κρίσιμο εργαλείο για την κοινωνική ενσωμάτωση από τα Ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα – και παρά ορισμένες σοβαρές έρευνες σχετικά με τις γλωσσικές ανάγκες, τις ικανότητες και τους περιορισμούς των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων Μεταναστών – η πολυγλωσσία εξακολουθεί συχνά να θεωρείται μη πρακτικός εκπαιδευτικός πόρος από εκπαιδευτικά ιδρύματα που ασχολούνται με τους ΕΜΕ σε εθνικό και τοπικό πλαίσιο.

Για την προώθηση της πολυγλωσσικής ενσυνείδησης στην εκπαίδευση, θα πρέπει να διατεθούν σημαντικοί πόροι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού και την εφαρμογή Ευρωπαϊκών γλωσσικών πολιτικών και συστάσεων από τους ίδιους διεθνείς οργανισμούς που προωθούν έντονα την πολυγλωσσία στα χαρτιά χωρίς ολοκληρωμένη ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών σε ολόκληρη την ήπειρο και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το ετερογενές υπόβαθρο και οι υφιστάμενες δεξιότητες των ΕΜΕ σε διαφορετικά πλαίσια. Φυσικά, δεδομένης της μεταβλητότητας των μεταναστευτικών φαινομένων στο χρόνο και το χώρο και της απρόβλεπτης δυναμικής της αλληλεπίδρασης στο περιβάλλον της τάξης, τέτοιες παρεμβάσεις θα απαιτούσαν συνεχή παρακολούθηση, δοκιμή και αξιολόγηση των διδακτικών εργαλείων και μεθοδολογιών.

Ωστόσο, όπως αποδεικνύουν οι εκπαιδευτικές μονάδες που έχουν σχεδιαστεί από κοινού από τους εταίρους του Key-Co, το υλικό που ήδη περιέχει διαπολιτισμικές προσεγγίσεις – ξεπερνώντας τα εθνικά

και πολιτιστικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις – και τις πιθανές πολυγλωσσικές δραστηριότητες, μπορούν σε κάποιο βαθμό να υιοθετηθούν για διαφορετικές τυπολογίες μεμονωμένων εκπαιδευόμενων και ενδεχομένως να αναθεωρηθούν από τους ίδιους εκπαιδευόμενους που τις δοκιμάζουν.

Για τις (πάρα) πολλές κοινωνικό-γλωσσολογικές μεταβλητές που εμπλέκονται και για τους διαφορετικούς στόχους του κάθε ιδρύματος, η εναρμόνιση μεταξύ των εταίρων μπορεί να μην είναι πάντα δυνατή σε ό,τι αφορά την γλωσσική πολυγλωσσία στην πράξη μέσα στην τάξη, αλλά ένας κοινός προβληματισμός σχετικά με την πολυγλωσσία που περιλαμβάνει φορείς χρηματοδότησης, σχολικά συμβούλια, δασκάλους και οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να διευκολύνονται τόσο σε Ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο και θα πρέπει να επικροτηθεί από τα σχολεία και τα ιδρύματα ως πρόκληση, αν όχι ως ευκαιρία (την κατάλληλη στιγμή).

Οι συγγραφείς

Η **Cecilia Defilippi**, μετά την αποφοίτησή της από το Πανεπιστήμιο του Τορίνο (2017), ήταν βοηθός έρευνας στο Πανεπιστήμιο του Reading και έχει συνεργαστεί ως ερευνήτρια στο πρόγραμμα Erasmus-Plus Key-CoSystem – Δεξιότητες Κλειδιά για ενήλικες μετανάστες εκπαιδευόμενους. Τώρα εργάζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ιταλία, όπου διδάσκει «κλασική φιλολογία» μέσω μιας διαπολιτισμικής και πολύγλωσσης προσέγγισης.

Ο **Federico Faloppa** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Ιταλικών Σπουδών και Γλωσσολογίας στο Τμήμα Πολιτισμών και Γλωσσών του Πανεπιστημίου Reading (Ηνωμένο Βασίλειο). Εδώ και είκοσι χρόνια εργάζεται για την οικοδόμηση της διαφορετικότητας μέσω της γλώσσας, της γλωσσικής πολιτικής και της μετανάστευσης, για την εκπροσώπηση των μειονοτήτων και των μεταναστευτικών φαινομένων στα μέσα ενημέρωσης, για τον ρατσισμό στη γλώσσα και τη ρητορική μίσους. Σε αυτά τα θέματα έχει δημοσιεύσει εκτενώς, και έχει γράψει αρκετές μονογραφίες, μεταξύ των οποίων το *Parolecontro. La rappresentazione del diverso in italiano e nei dialetti* (2004), *Razzisti a parole (per tacer dei fatti)* (2011), *Sbiancare un etiope. La pelle cangiante di un tòpos antico* (2013), *Brevi lezioni sul linguaggio* (2019), and *#Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole* (2020). Από το 2017, μαζί με τον φωτογράφο Luca Prestia εργάζεται πάνω στο διεπιστημονικό έργο και έκθεση *Beyond the border. Signs of passages across European frontiers*. Επί του παρόντος, είναι συν-ερευνητής στη χρηματοδοτούμενη από την ΕΕΙΤΝ *Multimind – The multilingual mind*, στο Erasmus-Plus έργο *Key-Co System – Δεξιότητες Κλειδιά για ενήλικες μετανάστες εκπαιδευόμενους* και στο χρηματοδοτούμενο έργο από GCRF, *CHAS-BIH - Conflict and Hate Speech Bosnia-Herzegovina*. Από το 2018 εργάζεται ως σύμβουλος και ερευνητής στη ρητορική μίσους και τη γλώσσα και τις διακρίσεις για τη Διεθνή Αμνηστία της Ιταλίας Είναι ο συντονιστής του *Rete nazionale per il contrasto ai discorsi e ai fenomeni d'odio* και μέλος της Επιτροπής Εμπειρογνομώνων για την Καταπολέμηση της Ρητορικής Μίσους του Συμβουλίου της Ευρώπης.



Με συγχρηματοδότηση από το
πρόγραμμα «Erasmus+»
της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Το Key-Co System είναι ένα έργο που συγχρηματοδοτείται από το KA2 του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus +.