

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
Φιλοσοφική Σχολή
ΤΜΗΜΑ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
Τομέας Γαλλικής Γλώσσας - Γλωσσολογίας

ΔΙΑΤΡΙΒΗ
για την απόκτηση του τίτλου του
ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ
στη Γαλλική Γλώσσα και Φιλολογία
Ειδίκευση: Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, Μεθοδολογία της Έρευνας
που κατατίθεται και υποστηρίζεται δημοσίως
από την κ. Σοφία Τσιώλη

*Η μετάβαση στη μετα-ποιοτική έρευνα για τη γλωσσική εκπαίδευση:
διαμεσολάβηση γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών και ανάδειξη των
δυνατοτήτων των μαθητών/ριών του Δημοτικού*

Υπό την εποπτεία των: Επίκουρης καθηγήτριας, κ. Μαρίνας Βήχου
Αναπληρώτριας καθηγήτριας, κ. Μαρίας-Χριστίνας Αναστασιάδη
Καθηγητή, κ. Γιώργου Ανδρουλάκη

Εξεταστική Επιτροπή: Καθηγήτρια, κ. Μαρία Παπαδοπούλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, κ. Φιλία Ίσαρη
Επίκουρη Καθηγήτρια, κ. Ελένη Γκανά
Επίκουρη Καθηγήτρια, κ. Ευγενία Βασιλάκη

Αθήνα
Ιούλιος 2019

Ευχαριστίες

Το ταξίδι της διδακτορικής διατριβής ξεκίνησε πριν την τυπική διαδικασία της εκπόνησης, όταν προσπαθούσα να βρω τρόπους να στριμώξω ανάμεσα στις νόρμες της γλωσσικής εκπαίδευσης, τις ποικίλες ταυτότητές μου, τις δυσκολίες που συναντούσα στην προσπάθειά μου να συμπορευτώ με τις αρχές της θεσμικής οργάνωσης, τις αμηχανίες μου λόγω ενός άδικου συστήματος (γλωσσικής) εκπαίδευσης που συνηθίζει και συνεχίζει να μην λαμβάνει υπόψη του όσα συμβαίνουν στο πεδίο (στην τάξη), το ηθικό αδιέξοδο στην επιδερμική προσέγγιση της μεθοδολογίας και δεοντολογίας της έρευνας. Η ολοκλήρωση της παρουσιαζόμενης μελέτης, που ευελπιστώ να βοηθήσει κάποιους και κάποιες να βρουν διαφορετικούς τ(ρ)όπους για τη (γλωσσική) εκπαίδευση στο τυπικό σχολικό πλαίσιο, δεν οφείλεται στη δική μου προσπάθεια αλλά στις προσπάθειες ανθρώπων που μου πρόσφεραν τον χώρο για να εμφανίσω τις ανησυχίες μου και να κινήσω τις ουτοπίες μου.

Τους οφείλω, λοιπόν, ένα μεγάλο ευχαριστώ.

Στην κ. Μαρίνα Βήγου οφείλω πολλά από καρδιάς ευχαριστώ. Η γνωριμία μας στο πλαίσιο ενός θεατρικού έργου και η τότε υποστήριξή της για να ενσαρκώσω μια επαναστάτρια της Παρισινής Κομμούνας (κρατώ πάντα μέσα μου τον συμβολισμό της συνάντησης), μπορεί να θεωρηθεί η αφετηρία μιας πολύχρονης σχέσης σεβασμού και αγάπης. Την ευχαριστώ, για τη γενναιοδωρία και την εμπιστοσύνη της να εκπονήσω υπό την εποπτεία της τη διδακτορική διατριβή, για τις συνεχείς επιστημονικές συζητήσεις μας, για τις ερευνητικές αλλά κυρίως για τις απρόβλεπτες διαδρομές στις οποίες οδηγηθήκαμε. Γιατί είναι ο άνθρωπος που με ενθάρρυνε να συνεχίσω στα συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία, που μου ενέπνευσε πολλές ιδέες και γιατί δίχως τη δική της υποστήριξη η παρούσα μελέτη δεν θα είχε ολοκληρωθεί.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην κ. Μαρία-Χριστίνα Αναστασιάδη για την εμπιστοσύνη και τη φροντίδα της, για τις προσδοκίες που μου καλλιέργησε μέσα από τις συζητήσεις μας για την παρούσα μελέτη, για την ανοιχτότητά της σε ιδέες και προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν και που, αρχικά, φαινόταν ασύνδετες. Την ευχαριστώ, επίσης, για την ηθική υποστήριξή της.

Θεωρώ τη συνάντησή μου με τον κ. Γιώργο Ανδρουλάκη καθοριστική για τη

συγκρότηση μιας ερευνητικής κουλτούρας που δύσκολα μπορεί κανείς να «γευτεί» στην Ελλάδα. Τον ευχαριστώ για την αξία της ελεύθερης έκφρασης που μου καλλιέργησε αλλά, κυρίως, για την αξία της πολιτικής της διεκδίκησης ακόμη και στους πιο άκαμπτους «χώρους».

Ευχαριστώ ιδιαίτερα την κ. Ευγενία Βασιλάκη, την κ. Ελένη Γκανά, την κ. Φιλία Ίσαρη και την κ. Μαρία Παπαδοπούλου, που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην επιτροπή και να αξιολογήσουν τη διατριβή μου. Τις ευχαριστώ από καρδιάς για τον χρόνο που αφιέρωσαν, για τη βοήθεια και την υποστήριξή τους και για όλες τις γόνιμες επιστημονικές συζητήσεις που πρόκειται να έρθουν.

Ένα ευχαριστώ από καρδιάς οφείλω στη Ρούλα Κίτσιου. Η διατριβή αυτή θα ήταν πιο «φτωχή» δίχως το ενδιαφέρον της, τις κοινές μας αναζητήσεις, την αλληλοσυμπλήρωση των σκέψεών μας, την εξέλιξη των ιδεών μας. Την ευχαριστώ, επίσης, για την ανακάλυψη της φιλοσοφίας των Deleuze & Guattari καθώς και για τη ζεστή φιλία της.

Με την Κατερίνα Γκόλια μας δένει μια μακρόχρονη φιλία. Την ευχαριστώ για τον σεβασμό στις ιδέες μου και για όσα διαφορετικά μου έχει μάθει.

Στον Νίκο Καραχάλιο οφείλω πολλά. Τον ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη και την αγάπη του.

Το Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας και της Πολυγλωσσίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, αποτέλεσε για εμένα μια πηγή δημιουργικότητας και αστείρευτης υποστήριξης, ένα καταφύγιο για όλες τις δύσκολες στιγμές, ένα σημείο πνευματικής και συναισθηματικής καλλιέργειας. Ευχαριστώ θερμά τις Μαριαρένα Μαλλιαρού, Ηρώ-Μαρία Παντελούκα και Καρολίνα Ρακιτζή για τις επιστημονικές και όχι μόνο συζητήσεις μας, για τη δημιουργική υποστήριξή τους, για τα συναισθήματα που μου πρόσφεραν/προσφέρουν απλόχερα. Επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερα την Αργυρώ Σκουρμαλλά γιατί συνέβαλε – τεχνικά, επιστημονικά και συναισθηματικά– στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης. Η πορεία αυτή δεν είναι μοναχική.

Ένα ξεχωριστό ευχαριστώ οφείλω στην Ομότιμη καθηγήτρια κ. Πηγή-Δάφνη Κουτσογιαννοπούλου, που μου παρείχε γενναϊόδωρα τη βοήθεια και τη φροντίδα της πριν ακόμη φτάσω στην απόφαση να συνεχίσω τις σπουδές μου σε διδακτορικό επίπεδο. Ήταν δίπλα μου όποτε το είχα ανάγκη.

Η Ομότιμη καθηγήτρια κ. Πηνελόπη Καλλιαμπέτσου, μου έδειξε την αξία του λειτουργήματος της «δασκάλας» και του «παιδαγωγού». Στοιχεία που δεν μπορούσαν να μην επηρεάσουν την επαφή μου και την προσέγγισή μου με όσους/όσες εκπαιδευτικούς συνεργάστηκα. Την ευχαριστώ, επίσης, για όλες τις μορφές ενθάρρυνσης που μου πρόσφερε μέχρι το τέλος της διατριβής.

Οι φίλες και οι φίλοι μου Χριστίνα Ευθυμιάδου, Βασιλική Παπακώστα, Λίνα Δημουλή, Στέργιος Ανδρέοπουλος, Inaam Alibrahim, Αναστασία Γκαϊνταρτζή, Emi-lie Badji Seck, η «μικρή» Σουκείνα, Mohand Tacheraft, Khadime Amar συνέχισαν να αγκαλιάζουν (κυριολεκτικά και μεταφορικά) εμένα και την προσπάθειά μου. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον Shirzad Mousazai για το πηγαίο θάρρος και την ευγένειά του. Γιατί ήταν ένα από τα άτομα που με τη συμπεριφορά και τις επιλογές του μου υπενθύμιζε τη σπουδαιότητα της μάθησης και την κρισιμότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Τις/τους ευχαριστώ για την εγκάρδια φιλία τους.

Ένα ευχαριστώ από καρδιάς στη Φανή Πεχλιβάνη για την πηγαία αγάπη της.

Στους/στις διευθυντές/διευθύντριες, στους/στις εκπαιδευτικούς που συνάντησα στην πορεία της έρευνας χρωστώ ένα μεγάλο ευχαριστώ. Περιέβαλαν με εμπιστοσύνη την προσπάθειά μου και ήταν κοντά μου για όσες συζητήσεις και διευκολύνσεις χρειάστηκαν κατά τη διάρκεια των ερευνητικών παρεμβάσεων.

Από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα έμαθα πολλά. Ίσως μόνο έμαθα –και αυτά που κατάφερα να δώσω ήταν ελάχιστα. Η αποδοχή/υποδοχή στις ζωές τους, στην καθημερινότητά τους, στις προσωπικές τους διαδρομές είναι, για εμένα, η πιο δυνατή εμπειρία. Σας ευχαριστώ με την καρδιά μου και θα σας θυμάμαι πάντα με ευγνωμοσύνη.

Η Μαρία Τσιώλη και η Εύη Κόγια-Βαγιωνή με βοήθησαν ποικιλοτρόπως στις πιο δύσκολες στιγμές αυτής της πορείας. Τις ευχαριστώ για την αξία της διευρυμένης οικογένειας που νιώθω όλα αυτά τα χρόνια.

Δεν μπορώ να γράψω πολλά για τους πιο κοντινούς μου ανθρώπους καθώς αυτά τα συναισθήματα είναι δύσκολο να ειπωθούν με λέξεις και, γιατί εκείνοι μου έχουν δείξει, κυρίως, την αξία της πράξης. Στον αδερφό μου, Κώστα και στους γονείς μου, Θωμά και Ντίνα, όλα τα ευχαριστώ του κόσμου δεν είναι αρκετά. Τους ευχαριστώ γιατί με ενθαρρύνουν να συνεχίζω να πιστεύω στις ιδέες μου και για την αγάπη που μου έμαθαν να δίνω.

Στον Θωμά και στην Ντίνα

για τους αγώνες που έχουν δώσει και γι' αυτούς που θα 'ρθουν

για τους τρόπους που μ'έμαθαν ν' αγωνίζομαι

Στα παιδιά

για τους αγώνες που (θα) κάνουν για όλ@ς μας

Abstract

Towards the post-qualitative inquiry for language education: the mediation of linguistic-cultural features and the valorization of primary school students' capabilities

Current socio-economic and bio-political conditions affect the field of language education by reproducing a framework of “stunted” justice. The present study seeks to identify *lines of flight* for a more just language education, which appear to, extend to the field of research methodology.

The capabilities approach, the creation of radical mediation spaces, the language/linguistic rights and the ideological lens of superdiversity are perceived as an amalgam that may relieve some of the injustices of the neo-liberal educational system.

The present study is situated within the post-human condition and based on the theory of methodological anarchism, it attempts a transition towards language learning in post-humanism and in post-qualitative inquiry. In this context, a *métissage* of methods, methodologies, creative tools and alternative approaches of ethics has been developed. The various assemblages consist part of a broader scientific-ontological-ethical turn that has been considered crucial towards achieving the purpose and objectives of this research.

The research findings point out the urgent need for approaching language learning as a continuous process of *becoming* in terms of deterritorialization and reterritorialization aiming finally at raising the political imagination of the language learning bodies. A key component of this process is to fight for space-place in order to integrate the collective capabilities of distributed access, distributed participation, as well as of distributed creation of utopias by all bodies of language learning and research.

Key-words: *post-humanism, superdiversity, capabilities approach, radical mediation, linguistic-cultural features, post-qualitative inquiry*

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Αφιέρωση	5
Abstract	6
Περιεχόμενα	7
Λίστα εικόνων	12
Λίστα πινάκων	13
Γλωσσάρι απόδοσης όρων	14
1. Εισαγωγή	18
1.1. Προσδιορισμός του προβληματισμού	19
1.1.1. Το κοινωνικο-οικονομικό περίβλημα	19
1.1.2. Το γεω-πολιτικό περιβλημα.....	22
1.1.3. Η μονογλωσσική πολυγλωσσία ως μια μορφή αδικίας	24
1.2.ΤΙΝΑ κάνουμε;	25
1.2.1. Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη γλωσσική εκπαίδευση (:)	25
1.2.2. Εναλλακτικές προσεγγίσεις στην έρευνα για τη γλωσσική εκπαίδευση (:)	26
2. Η θέση της ερευνήτριας	30
2.1. Η αμφιταλάντευση στη γραμμική ερευνητική πορεία	32
2.2. Μια συναρμογή πολιτικής ιδεολογίας, συναισθημάτων και υλικότητων	34
2.3. Δομή διατριβής	40
3. Θεωρητικό Υπόβαθρο	41
3.1. Εννοιολογικός χάρτης	42
3.1.1. Γλώσσα (Language).....	43
3.1.2. Μάθηση (Learning)	46
3.1.3. Εμμένεια (Immanence).....	47
3.1.6. Χωροτόπος	49
3.1.7. Ουτοπία (Utopia)	52
3.1.8. Πολιτική (Political)	52
3.1.9. Συναρμογή (Assemblage)	57
3.1.10. Υβριδικότητα (Hybridity)	58
3.1.11. Νέος Υλισμός (New Materialism).....	61
3.1.12. Μετα-ανθρωπισμός (Post-humanism)	63
3.1.13. Επιτελεστικότητα (Performativity).....	65
3.1.14. Εμπρόθετη δράση (Agency).....	67
3.1.15. Υποκειμενικότητες (Subjectivities)	70
3.1.16. Γίγνεσθαι (Becoming).....	73
3.1.17. Αλλαγή (Change).....	74
3.1.18. Αναρχισμός (Anarchism)	76
3.1.19. Σώμα/Σώματα (Body/Bodies).....	78
3.2. Η υπερποικιλότητα ως ιδεολογικός φακός	79
3.2.1. Από την ποικιλότητα στην υπερποικιλότητα	80
3.2.2. Ο πλουραλιστικός (:) χαρακτήρας της υπερποικιλότητας	86
3.2.3. Γλώσσες, πολυγλωσσία και υπερποικιλότητα	89
3.2.4. Γλώσσα, υπερποικιλότητα και γλωσσική εκπαίδευση για/με παιδιά.....	95
3.2.5. Οι ιδεολογικές προεκτάσεις της υπερποικιλότητας.....	98

3.3. Η διαμεσολάβηση ως χώρος στη μετά-ανθρωπιστική συνθήκη.....	104
3.3.1. Από το <i>ενδιάμεσο</i> στο <i>νομαδικό</i>	105
3.3.2. Η ριζοσπαστική διαμεσολάβηση	119
3.4. Η προσέγγιση των δυνατοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη.....	125
3.4.1. Το θεωρητικό πλαίσιο της προσέγγισης των δυνατοτήτων	125
3.4.2. Οι λειτουργικότητες.....	127
3.4.3. Η προσέγγιση των δυνατοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη.....	129
3.4.4. Η προσέγγιση των δυνατοτήτων στην εκπαίδευση για/με παιδιά	132
3.4.5. Η προσέγγιση των δυνατοτήτων στην έρευνα	136
3.4.6. Οι δυνατότητες στην εκπαίδευση και έρευνα με/σε παιδιά.....	137
3.5. Κοινωνική δικαιοσύνη και γλωσσικά δικαιώματα	140
3.5.1. Η γλώσσα ως λειτουργία μιας καπιταλιστικής κοινωνίας.....	140
3.5.2. Δικαιώματα για τη γλωσσική εκπαίδευση.....	143
3.5.3. Τα γλωσσικά δικαιώματα στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη.....	147
Σύνοψη	150
4. Έρευνα	152
4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	152
4.1.1. Ερευνητικά ερωτήματα.....	153
4.1.2. Υποθέσεις της έρευνας	155
4.2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	163
4.2.1. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	163
4.2.2. Κριτική Συμμετοχική Έρευνα Δράσης	168
4.2.3. Αφηγηματική προσέγγιση	181
4.2.4. Η Τεχνογραφία (A/R/T/ography).....	183
4.3. Προς μια ηθική του αγωνισμού	186
4.3.1. Από την ηθική ως φιλοσοφία στην ηθική ως πράξη.....	186
4.3.2. Ηθική και ανθρώπινα δικαιώματα	190
4.3.3. Η ηθική στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη.....	192
4.3.4. Η ηθική του αγωνισμού: μια πρώτη ανάγνωση	193
4.4. Στάδια της μεθοδολογικής συναρμογής.....	198
4.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	201
4.6. Ταυτότητα της έρευνας	205
4.6.1. Τόποι διεξαγωγής της έρευνας και αρχικές αρχιτεκτονικές πρακτικές	205
4.6.2. Δημιουργώντας ροές εμμένειας	211
4.6.3. Τα σώματα της έρευνας.....	213
4.7. Παραγωγή των στοιχείων-λόγων.....	216
4.7.1. Σκεπτικό.....	219
4.7.2. Εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων	220
Σύνοψη	231
5. Ανάλυση των στοιχείων-λόγων.....	233
5.1. Σκεπτικό και οργάνωση της ανάλυσης.....	233
5.2. Ανάλυση ανά εργαλείο παραγωγής στοιχείων-λόγων	239
5.2.1. Αναστοχαστικό πορτρέτο	239
5.2.2. Γλωσσικό-πολιτισμικό πορτρέτο.....	243
5.2.3. Πορτρέτο χωροτόπων	247
5.2.4. Ουτοπικοί χάρτες	250
5.2.5. Αναστοχαστικοί ουτοπικοί χάρτες.....	252
Σύνοψη	253

6. Αποτελέσματα της έρευνας.....	254
6.1. Αποτελέσματα Αναστοχαστικών Πορτρέτων.....	254
6.1.1. Ήχοι, τόποι, γεύσεις, συναισθήματα, χαρακτηριστικά κανονικότητας.....	255
6.1.2. Ήχοι, τόποι, γεύσεις, συναισθήματα, χαρακτηριστικά μιας φαντασιακής κανονικότητας	257
6.2. Αποτελέσματα γλωσσικών-πολιτισμικών πορτρέτων.....	267
6.2.1. Ποσοτικοποιημένα αποτελέσματα.....	267
6.2.2. Κοινωνικοπολιτικές αφηγήσεις	270
6.2.3. Προσωπικές αποτυπώσεις.....	277
6.3. Αποτελέσματα Πορτρέτων χωροτόπων.....	283
6.3.1. Τεκμηρίωση των αντικειμένων.....	283
6.3.2. Παρουσίαση των οπτικών πορτρέτων χωροτόπων (συν-ερευνητές και ερευνήτρια).....	285
6.3.3. Ανάλυση πλεγμάτων (ερευνήτρια)	286
6.4. Αποτελέσματα ουτοπικών χαρτών.....	299
6.4.1. Αρχιτεκτονική χωρική αισθητική.....	299
6.4.2. Συναισθηματική-συναισθητική αισθητική	305
6.4.3. Πολύ-γλωσσική και ηχητική αισθητική.....	310
6.4.4. Καλλιτεχνική αισθητική.....	313
6.5. Αποτελέσματα Αναστοχαστικών ουτοπικών χαρτών.....	315
6.5.1. Α΄ φάση της παρέμβασης: Αναγνώριση των γλωσσικών-πολιτισμικών κατατετμημένων και χωρικών ρεπερτορίων.....	315
6.5.2. Β΄ φάση της παρέμβασης. Συνολική αποδοχή και αντίδραση	319
6.6. Μια ερευνητική συναρμογή σε κίνηση.....	323
6.6.1. Σκεπτικό (αυτό)αναστοχαστικών διαδρομών.....	324
6.6.2. (Αυτό)αναστοχαστικά αποτελέσματα.....	327
Σύνοψη	335
7. Συμπεράσματα ανά ερευνητικό στάδιο	336
7.1. Ευαισθητοποίηση	336
7.1.1. Τα πολυαισθητηριακά ρεπερτόρια των σωμάτων	337
7.1.2. Διαστάσεις της συνήθειας.....	338
7.2. Αποτύπωση	340
7.2.1. Ο συνηθισμένος εθνικισμός στη γλωσσική μάθηση.....	341
7.2.2. Οι φαντασιακές γραμμές διαφυγής	343
7.2.3. Οι φιλικές γραμμές διαφυγής.....	345
7.3. Συνειδητοποίηση.....	347
7.3.1. Η άμβλυση των (γλωσσικών) σχέσεων εξουσίας.....	347
7.3.2. Η ανακατανομή των σχέσεων εξουσίας.....	348
7.4. Αναγνώριση	350
Σύνοψη	352
8. Ο χώρος της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης (1^ο ερευνητικό ερώτημα).....	353
8.1. Τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά	354
8.1.1. Το ενδιάμεσο.....	354
8.1.2. Ορισμός των ενδιάμεσων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών	355
8.1.3. Βασικά συστατικά.....	357

8.2. Οι χώροι της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης για τη γλωσσική εκπαίδευση	361
8.2.1. Ο πολιτικός χώρος.....	361
8.2.2. Ο καθημερινός χώρος.....	361
8.2.3. Ο μετασχηματιστικός χώρος	362
Σύνοψη	363
9. Συνολικές δυνατότητες (2^ο ερευνητικό ερώτημα)	364
9.1. Η δυνατότητα της διαμοιρασμένης πρόσβασης	366
9.1.1. Το σκεπτικό.....	366
9.1.2. Τα βασικά χαρακτηριστικά.....	367
9.2. Η δυνατότητα της διαμοιρασμένης συμμετοχής	371
9.2.1. Το σκεπτικό.....	371
9.2.2. Τα χαρακτηριστικά	372
9.3. Η δυνατότητα των διαμοιρασμένων ουτοπών	375
9.3.1. Το σκεπτικό.....	375
9.3.2. Τα χαρακτηριστικά	377
Σύνοψη	380
10. Η μετα-ποιοτική διερεύνηση στη γλωσσική εκπαίδευση (3^ο ερευνητικό ερώτημα)	382
10.1. Η διερεύνηση ως «γίγνεσθα»	382
10.2. Ορίζοντας την εκπαίδευση στη μετα-ποιοτική διερεύνηση	385
10.2.1. Γιατί η εκπαίδευση αλλιώς;.....	387
10.2.2. Η εκπαίδευση στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη.....	390
10.3. Η διερεύνηση ως «σώμα δίχως όργανα»	391
10.3.1. Βασικά συστατικά της μετα-ποιοτικής διερεύνησης.....	391
10.3.2. Το έδαφος της διερεύνησης ως «σώμα δίχως όργανα» για τη γλωσσική εκπαίδευση.....	399
10.3.3. Τα εννοιολογικά πλέγματα της διερεύνησης ως σώμα δίχως όργανα για τη γλωσσική εκπαίδευση	402
Σύνοψη	407
11. Περιορισμοί και Μελλοντικές διαδρομές	408
11.1. Περιορισμοί της έρευνας	408
11.1.1. Εννοιολογικοί περιορισμοί.....	408
11.1.2. Ερευνητικοί περιορισμοί.....	409
11.1.3. Προσωπικές δεσμεύσεις	410
11.2. Αντίκτυπος της έρευνας	411
11.2.1. Προσεγγίσεις μάθησης	412
11.2.2. Ερευνητικές προσεγγίσεις.....	413
11.2.3. Προσωπικό επίπεδο	415
11.3. Μελλοντικές κατευθύνσεις	416
11.3.1. Παιδαγωγικές διαδρομές.....	417
11.3.2. Ερευνητικές διαδρομές.....	418
Αντί επιλόγου: η γλωσσική εκπαίδευση και έρευνα ως μια αισθητική διεκδίκηση	419
Η πολιτική φαντασία των παιδιών.....	421
Η δίχως όργανα διερεύνηση	422
Η ηθική	423

Βιβλιογραφικές αναφορές.....	425
Παραρτήματα	456
Παράρτημα Α. Αναστοχαστικό πορτρέτο.....	457
Παράρτημα Β. Αναστοχαστικό πορτρέτο.....	458
Παράρτημα Γ. Πλέγμα ανάλυσης αναστοχαστικού πορτρέτου.....	459
Παράρτημα Δ. Πλέγμα ανάλυσης γλωσσικού-πολιτισμικού πορτρέτου.....	466
Παράρτημα Ε. Πλέγμα ανάλυσης πορτρέτου χωροτόπων	496
Παράρτημα ΣΤ. Πλέγμα ανάλυσης ουτοπικών χαρτών	505
Οπισθόφυλλο.....	514

Λίστα εικόνων

ΕΙΚΟΝΑ 1: R. MOTHERWELL 1962, POEM II.....	30
ΕΙΚΟΝΑ 2: ETEL ADNAN, A FOLDING BOOK.....	113
ΕΙΚΟΝΑ 3: JACKSON POLLOCK, 1952, CONVERGENCE.....	165
ΕΙΚΟΝΑ 4: JANI CHRISTOU, 1926, STRYCHINE LADY.....	167
ΕΙΚΟΝΑ 5: COLLAGE ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΩΝ ΠΟΡΤΡΕΤΩΝ.....	241
ΕΙΚΟΝΑ 6: COLLAGE ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΠΟΡΤΡΕΤΩΝ.....	243
ΕΙΚΟΝΑ 7: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΟΣΟΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΟΡΤΡΕΤΟΥ (I).....	244
ΕΙΚΟΝΑ 8: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΟΣΟΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΟΡΤΡΕΤΟΥ (II).....	245
ΕΙΚΟΝΑ 9: COLLAGE ΠΟΡΤΡΕΤΩΝ ΧΩΡΟΤΟΠΩΝ.....	248
ΕΙΚΟΝΑ 10: ΑΡΧΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΡΤΡΕΤΩΝ ΧΩΡΟΤΟΠΩΝ.....	249
ΕΙΚΟΝΑ 11: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΩΝ ΠΟΡΤΡΕΤΩΝ.....	254
ΕΙΚΟΝΑ 12: (ΑΠ_ΣΧ1_Σ1_ΟΑ).....	256
ΕΙΚΟΝΑ 13: (ΑΠ_ΣΧ1_Σ6_ΟΑ).....	257
ΕΙΚΟΝΑ 14: (ΑΠ_ΣΧ1_Σ12_ΟΑ).....	257
ΕΙΚΟΝΑ 15: (ΑΠ_ΣΧ3_Α_Σ9_ΟΑ).....	259
ΕΙΚΟΝΑ 16: (ΑΠ_ΣΧ3_Α_Σ2_ΟΑ).....	259
ΕΙΚΟΝΑ 17: (ΑΠ_ΣΧ1_Σ12_ΟΑ).....	259
ΕΙΚΟΝΑ 18: ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΠΟΡΤΡΕΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΩΝ.....	270
ΕΙΚΟΝΑ 19: (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ14_ΟΑ).....	273
ΕΙΚΟΝΑ 20: (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ5_ΟΑ).....	274
ΕΙΚΟΝΑ 21: (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ2_ΟΑ).....	275
ΕΙΚΟΝΑ 22: (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ1_ΟΑ).....	275
ΕΙΚΟΝΑ 23: (ΓΠ_ΣΧ3_Α_Σ8).....	277
ΕΙΚΟΝΑ 24: (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ7).....	281
ΕΙΚΟΝΑ 25: ΟΠΤΙΚΑ ΠΟΡΤΡΕΤΑ ΧΩΡΟΤΟΠΩΝ.....	285
ΕΙΚΟΝΑ 26: (ΟΧ_ΣΧ3_Ο1_ΟΑ).....	302
ΕΙΚΟΝΑ 27: (ΟΧ_ΣΧ3_Ο2_ΟΑ).....	302
ΕΙΚΟΝΑ 28: (ΟΧ_ΣΧ1_Ο2_ΟΑ).....	303
ΕΙΚΟΝΑ 29: (ΟΧ_ΣΧ2_Ο2_ΟΑ).....	304
ΕΙΚΟΝΑ 30: (ΟΧ_ΣΧ2_Ο1_ΟΑ).....	306
ΕΙΚΟΝΑ 31: (ΟΧ_ΣΧ1_Ο2_ΟΑ).....	307
ΕΙΚΟΝΑ 32: (ΓΧ_ΣΧ2_Ο1_ΟΑ).....	308
ΕΙΚΟΝΑ 33: (ΟΧ_ΣΧ1_Ο2_ΟΑ).....	309
ΕΙΚΟΝΑ 34: (ΟΧ_ΣΧ1_Ο2_ΟΑ).....	312

Λίστα πινάκων

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ.....	172
ΠΙΝΑΚΑΣ 2 ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	200
ΠΙΝΑΚΑΣ 3 ΣΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΟΝΤΟΤΗΤΕΣ	215
ΠΙΝΑΚΑΣ 4 ΣΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΜΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΟΝΤΟΤΗΤΕΣ.....	216
ΠΙΝΑΚΑΣ 5 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ-ΛΟΓΩΝ	220
ΠΙΝΑΚΑΣ 6 ΠΛΕΓΜΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΥ ΠΟΡΤΡΕΤΟΥ.....	242
ΠΙΝΑΚΑΣ 7 ΠΛΕΓΜΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΟΡΤΡΕΤΟΥ	246
ΠΙΝΑΚΑΣ 8 ΠΛΕΓΜΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΟΡΤΡΕΤΟΥ ΧΩΡΟΤΟΠΩΝ	250
ΠΙΝΑΚΑΣ 9 ΠΛΕΓΜΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΟΥΤΟΠΙΚΩΝ ΧΑΡΤΩΝ.....	251

Γλωσσάρι απόδοσης όρων

A

Affectivity Συναισθηματικότητα (Σταυρακάκης & Σταφυλάκης (επιμ.) 2008)

Affiliations Δεσμοί

Affordances Διαθεσιμότητες (Κιντή & Παγωνδιώτης 2010)

Agency Εμπρόθετη Δράση (Χατζημιχάλης 2017)

Agential cuts Αποσπασματικοί δρώντες

Agents Δρώντες

Arrangements Διευθετήσεις

Artefacts Τεχνουργήματα

A/R/Tography Τεχνογραφία (Προτείνεται από την παρούσα μελέτη)

Assemblage Συναρμογή (Κολύρη 2019)

B

Becoming Γίνεσθαι

Bottom up Από πάνω

C

Collective Συνολικότητα¹ (Προτείνεται από την παρούσα μελέτη)

D

Deterritorialization Απεδαφικοποίηση (Deleuze & Guattari 2016 [1972], 2017 [1980] μτφρ Πατσογιάννης)

Discourse Λόγος

Discourse in place Οι λόγοι που γίνονται (Προτείνεται από την παρούσα μελέτη)²

¹ Επισημαίνουμε ότι στο παρόν κείμενο τα σώματα συμπεριλαμβανομένης της εμπρόθετης δράσης που τους αναγνωρίζεται βάσει του μετα-ανθρωπιστικού παραδείγματος, ορίζονται ως συνολικότητες. Είναι κρίσιμο να υπογραμμίσουμε τη διαφορά ανάμεσα στην έννοια της συλλογικότητας και στην έννοια της συνολικότητας, η οποία προτείνεται από την παρούσα μελέτη. Η συλλογικότητα, κυρίως στο ελληνικό περιεχόμενο, συνδέεται άμεσα με ανθρώπινες οντότητες, κοινότητες, ομάδες που συνδέονται, κυρίως, λόγω των κοινών τους ιδεών, απόψεων, επιθυμιών και, συχνά, λόγω κοινών αγώνων. Θεωρήθηκε άτοπο να υιοθετήσουμε τη συγκεκριμένη απόδοση του όρου *collective* ως συλλογικότητα, καθώς αποκλείει τις μη ανθρώπινες οντότητες, γεγονός που είναι αντίθετο με τη φιλοσοφία της συγκεκριμένης διατριβής. Η έννοια της συνολικότητας επιλέχθηκε ως η περισσότερο κατάλληλη και σε αυτό το πλαίσιο, αφού συμπεριλαμβάνει τις συλλογικότητες καθώς και τις μη ανθρώπινες οντότητες όπως έμβια και άβια όντα, ιδέες, επιθυμίες, αντικείμενα, μυρωδιές, γεύσεις, ήχους, γλώσσες, χωροτόπους.

² Ο όρος *Discourse in place* αποτελεί ένα από τα τρία φίλτρα της ανάλυσης πλεγμάτων (Scollon & Scollon 2003). Η απόδοση του όρου επηρεάζεται από την μετάβαση στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη.

Discursive Διαλογικός

Distribution Διαμοιρασμός

Dividuals Δι-άτομα

E

Embedded Ενσωματωμένος (Braidotti 2014, μτφρ. Σηφάκη & Τσιάκαλου)

Embodied practices Ενσώματος (Braidotti 2014, μτφρ. Σηφάκη & Τσιάκαλου)

Embodiment Σωματοποίηση

F

Functionings Λειτουργικότητες

Field Πεδίο

I

Immanence Εμμένεια

Inquiry Διερεύνηση

Intentionality Προθετικότητα

Intra-action Ενδο-Δράση

L

Linearity Γραμμικός³

Lines of flight Γραμμές διαφυγής (Κολύρη 2019)

Locality Τοπικότητα

M

Materialization Υλικοποίηση

Mediants Μεσολαβούντες

Methodological Anarchism Μεθοδολογικός αναρχισμός

N

Named languages Ονοματισμένες γλώσσες (Τσοκαλίδου 2016)

³ Η γραμμικότητα εμπεριέχει μια τελεολογική (Braidotti 2014) προσέγγιση του κόσμου, και επομένως της γλωσσικής μάθησης. Πρόκειται για μια στερεοτυπημένη μορφή που δίνουμε σε διεργασίες, πρόσωπα, αντικείμενα, επιλογές, επιθυμίες, ιδέες, η οποία βασίζεται στο δίπτυχο αίτιον-αποτελέσμα, συνθήκη που ενδυναμώνει την κυριαρχία των κυρίαρχων.

New Materialism Νέος Υλισμός

Nomadic Νομαδισμός

Normative Κανονιστική

P

Polylinguaging Πολυγλωσσικότητα

Post-humanism Μετα-ανθρωπισμός

Post-qualitative inquiry Μετα-ποιοτική διερεύνηση

Prospective reflexivity Προσδοκώμενη αναστοχαστικότητα

R

Reterritorialization Επανεδαφικοποίηση (Deleuze & Guattari 2016 [1972], 2017 [1980] μτφρ Πατσογιάννης)

S

Situated Εντοπισμένος (Braidotti 2014 μτφρ Σηφάκη & Τσιάκαλου, Χατζημιχάλης 2017), Τοποθετημένος⁴

Spatial repertoires Χωρικά ρεπερτόρια

Strangeness Ξενικότητα

Synaesthesia Συναισθησία (Τσοκαλίδου 2016, 2018)

T

Territorialization Εδαφικοποίηση

Top down Από κάτω

Transgressive validity Παρεκβατική εγκυρότητα

Translinguaging Διαγλωσσικότητα

⁴ Η έννοια *situated* αποδίδεται στην παρούσα μελέτη με δύο τρόπους για να δηλώσει δύο διαφορετικές καταστάσεις βάσει του χρόνου και του χώρου ή και των χωροτόπων. Με την απόδοση *τοποθετημένο* αναφερόμαστε στην αναγκαιότητα της υπερποίκιλης κοινωνίας να γίνει η γλωσσική μάθηση περισσότερο τοπική ως μια αντίδραση στην παγκοσμιοποιημένη γνώση. Η έννοια της τοπικότητας της γλωσσικής μάθησης συνδέεται άμεσα με την τοποθέτηση της μάθησης στον τόπο ή στους τόπους που αυτή πραγματοποιείται. Με άλλα λόγια συνδέεται με την προσέγγιση της γλωσσικής μάθησης λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικο-οικονομικές, γεω-πολιτικές συνθήκες καθώς και *από πάνω και από κάτω* γλωσσικές πολιτικές. Η μάθηση επομένως τοποθετείται στους χρονοτόπους και χωροτόπους της καθημερινότητας, των μαθητών, των εκπαιδευτικών, της εκάστοτε κοινωνίας. Η απόδοση *εντοπισμένο* εμπεριέχει περισσότερο χαρακτηριστικά της μετα-ανθρωπιστικής συνθήκης. Σχετίζεται, για την παρούσα μελέτη, με την έννοια της εμμένειας και όσων συναντάμε στο πεδίο, όσων δημιουργούνται στο πεδίο της καθημερινότητας των σωμάτων. Αναφέρεται στις ενσώματες και ενσωματωμένες θέσεις (Braidotti 2014 [1994] μτφ. Σηφάκη & Τσιάκαλου) των σωμάτων που επηρεάζουν ή/και επηρεάζονται από τη γλωσσική μάθηση.

Truncated repertoires Κατατετμημένα ρεπερτόρια (προτείνεται από την παρούσα μελέτη)

V

Vulnerability Ευαλωτότητα

W

Well-becoming Ευ-γίγνεσθαι

Wellbeing Ευεξία

1. Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις οικονομικο-πολιτικές συνθήκες κάθε κοινωνίας. Οι τελευταίες επηρεάζονται και επηρεάζουν τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές, τις διδακτικές προσεγγίσεις, τα περιεχόμενα των μαθημάτων, τις γλωσσικές επιλογές μαθητών⁵ και εκπαιδευτικών. Ακολουθούν, ωστόσο, γραμμικούς προσανατολισμούς ώστε να ανταποκρίνονται σε Ευρωπαϊκά συμφέροντα και πολιτικές. Ως αντίδοτο στο παραπάνω, η παρούσα μελέτη επιλέγει να συμπορευτεί με σημεία της γεωπολιτικής «ζωής» που βασίζονται σε γεωπολιτικά και γεωοικονομικά θεμέλια (Mitchell & Kallio 2017). Μια τέτοια προσέγγιση αποδέχεται τη συνθήκη των ρευστών πραγματικοτήτων οι οποίες *γίνονται (becoming)*⁶ συνεχώς με τις συναντήσεις και τη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στους ανθρώπους, σε φυσικά, υλικά και άυλα σημεία (Johnson *et al.* 2014 όπ. αναφ. σε Kallio 2018). Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα μελέτη έχει έναν διττό σκοπό:

α. τον εντοπισμό εκείνων των σημείων που θα καταστήσουν τη διεργασία της γλωσσικής μάθησης⁷ πιο δίκαιη για όλα τα σώματα (βλ. σώμα στον εννοιολογικό χάρτη) που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη, και

β. την ανάπτυξη μιας ερευνητικής κουλτούρας μακριά από θεσμικές σκληρύνσεις και άκαμπτες νόρμες, αξιοποιώντας στοιχεία που αναδύονται από το πεδίο ή/και που συνδημιουργούνται από τα σώματα της έρευνας.

Με βάση τα παραπάνω, οι θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις της διατριβής βρίσκονται υπό το πρίσμα ενός μετα-επιστημονικού⁸ προσέγγιση, το οποίο συμπεριλαμβάνει τη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη και τη μετα-ποιοτική διερεύνηση.

Η ανάγκη υιοθέτησης μιας τέτοιας προσέγγισης επαφίεται στο επιχείρημα πως η

⁵ Για λόγους σαφήνειας του κειμένου υιοθετείται για την παρούσα μελέτη το αρσενικό γένος.

⁶ Για την έννοια του γίνεσθαι (*becoming*) βλ. Deleuze & Guattari (1987) και γίνεσθαι στον εννοιολογικό χάρτη.

⁷ Ο όρος γλωσσική μάθηση χρησιμοποιείται αντί του όρου διδασκαλία-μάθηση. Για μια αναλυτική περιγραφή του επιχειρήματος βλ. μάθηση στον εννοιολογικό χάρτη.

⁸ Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η μετά-επιστημονική προσέγγιση συνεπάγεται περισσότερο ριζοσπαστικές αλλαγές των τρόπων παραγωγής της γνώσης. Η διε- και δια- επιστημονικότητα αναφέρεται στη συνεργασία ανάμεσα σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία, διατηρώντας ως μέσο συγκόλλησης κοινά ζητήματα και προβληματισμούς (Lykke 2018: 332). Με άλλα λόγια στη συγκεκριμένη προσέγγιση η έμφαση δεν βρίσκεται στη συνέργεια των διαφορετικών επιστημών αλλά στους τρόπους και στην οργάνωση της μελέτης ενός φαινομένου και της παραγωγής γνώσης μέσα από έναν πολυπρισματικό φακό παραγωγής (Lykke 2018: 335).

γνώση δεν μπορεί να υπάρξει ποτέ ολοκληρωμένη, παράγεται από τον κόσμο (στη συγκεκριμένη περίπτωση από τα σώματα έρευνας) μακριά από τις μεθοδολογικές ηγεμονίες που αναπαράγονται από τα επιστημονικά σύνορα/όρια (Haraway 1991: 191). Η μετά-επιστημονική προσέγγιση προκρίνει την αναγκαιότητα του νέου υλισμού ως πρίσμα μελέτης ενός φαινομένου για το οποίο επιθυμούμε να ανακαλύψουμε σημεία που μέχρι τώρα δεν υπάρχουν ή/και δεν είναι ορατά. Υποστηρίζει με άλλα λόγια την υπέρβαση των επιστημονικών συνόρων/ορίων και των περιοχών ασφάλειας (MacLure 2015: 108), και επιδιώκει τη δημιουργία ενός νέου υλικο-δομικού (*discursive-material*) πλαισίου⁹ (Lykke 2018).

Η συγκεκριμένη θέση προβληματοποιεί την έννοια της αναπαράστασης ενώ ταυτόχρονα εστιάζει στον υλισμό (Pennycook 2018: 124). Με άλλα λόγια, καλεί τους επιστήμονες να δείξουν περισσότερη προσοχή σε ζητήματα εξουσίας και αδικιών (*ibid.*) μέσα από έναν φακό που δεν παρατηρεί μονοδιάστατα ένα επιστημονικό πεδίο αλλά επιλέγει μια σφαιρική προσέγγιση της γλωσσικής εκπαίδευσης μακριά από τον ατομικό φιλελευθερισμό (Williams 1992: 122) και κοντά στη δημιουργία συναρμογών (*assemblages*)¹⁰. Σε αυτό το πλαίσιο, τα πεδία της Γλωσσολογίας, της Κοινωνιογλωσσολογίας, της Γεωγραφίας, της Φιλοσοφίας, της Αρχιτεκτονικής, της Μεθοδολογίας της έρευνας και των Τεχνών από τα οποία αντλήθηκαν στοιχεία για τη συγκεκριμένη μελέτη, εκλαμβάνονται ως κομμάτια μιας θεωρητικής και ερευνητικής συναρμογής, η οποία απομακρύνεται από τα «συμβατικά» επιστημονικά σύνορα/όρια. Κάτι τέτοιο μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο εάν επιχειρήσουμε μια επιστημο-οντολογικο-ηθική αλλαγή (Lykke 2018, Pennycook 2018), η οποία στην παρούσα μελέτη πραγματοποιείται μέσα από τη μετάβαση στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη.

1.1. Προσδιορισμός του προβληματισμού

1.1.1. Το κοινωνικο-οικονομικό περίβλημα

Ο Giddens (2002) ισχυρίζεται ότι ο σύγχρονος κόσμος βρίσκεται σε μια κατάσταση συνεχούς ρευστότητας και κίνησης (βλ. περισσότερα κεφάλαιο 3.2.1.). Ειδικότερα

⁹ Το συγκεκριμένο πλαίσιο αφορά και την ερευνητική διαδικασία καθώς ένας αποκλειστικά διαλογικός (*discursive*) προσανατολισμός στην έρευνα αναγνωρίζει το άτομο (με ανθρώπινη υπόσταση) ως μοναδικό δρώντα ή έχοντα εμπρόθετη δράση.

¹⁰ Για μια αναλυτική προσέγγιση του επιχειρήματος βλ. συναρμογή στον εννοιολογικό χάρτη.

στο ελληνικό περικείμενο, η αυξανόμενη ένταση των προσφυγικών ροών (κατά τα έτη 2015, 2016) και η κατάσταση *αναγκαστικής παραμονής* που δημιουργήθηκε μετά το κλείσιμο των συνόρων επιδρούν στο αφήγημα της *κινητικότητας* δημιουργώντας νέες πραγματικότητες σε ποικίλους τομείς της κοινωνίας. Ειδικότερα, από το 2015 η Ελλάδα χαρακτηρίζεται ως *χώρα-πέραςμα* (*in transit*) και υπό αυτή τη συνθήκη, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν κυβερνητικές αποφάσεις στο πλαίσιο της λήψης μέτρων αντιμετώπισης μιας «κρίσης» σε όλα τα πεδία της πολιτικής οικονομίας (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος 2016). Το κλείσιμο των συνόρων μετά τη συμφωνία με την Τουρκία (Μάρτιος, 2016) θέτει την Ελλάδα ως *χώρα αναγκαστικής παραμονής* (*in limbo*). Η συγκεκριμένη συνθήκη αλλάζει τα χαρακτηριστικά της *κινητικότητας*, μεταφέροντάς την, κυρίως, στο εσωτερικό της χώρας, και επιφέρει ανατροπές στην ήδη αργοπορημένη κυβερνητική απόκριση στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι το βάρος μιας τέτοιας πραγματικότητας βρίσκεται στην αδυναμία άμεσης και ευέλικτης απόκρισης από τα αρμόδια θεσμικά όργανα. Μια τέτοια κατάσταση απομακρύνεται από την εννοιολόγησή της ως *προσφυγική κρίση*, λαμβάνοντας διαστάσεις μιας *κρίσης υποδοχής* (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος 2016). Στην εκπαίδευση, η συγκεκριμένη συνθήκη φαίνεται να έχει, μάλλον, βεβαιασμένες αποκρίσεις σχετικά με την ένταξη/ενσωμάτωση¹¹ ατόμων με προσφυγική εμπειρία, που όπως μέχρι στιγμής προκύπτει άλλες λειτούργησαν και άλλες όχι. Η εστίαση ήταν και είναι μικροσκοπική καθώς οι μετατοπίσεις αφορούν στη δημιουργία δομών υποδοχής για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, την αύξηση των τάξεων υποδοχής, το συντονισμό των εκπαιδευτικών διεργασιών μέσα από τα στρατόπεδα διαμονής, τη δημιουργία ειδικών επιτροπών για την εκπαίδευση ατόμων με προσφυγική εμπειρία, την ανακύκλωση και αναθεώρηση(;) υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού εστιασμένο σε συγκεκριμένες ανάγκες. Χρονικά και όχι μόνο,

¹¹ Ο όρος ένταξη χρησιμοποιείται εδώ για να δηλώσει τις ευρωπαϊκές αλλά και τοπικές και εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετήθηκαν για τη συμμετοχή των παιδιών στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο ενώ ο όρος ενσωμάτωση χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη θέση της συγκεκριμένης μελέτης μακριά από όρους-ευρωπαϊκές κατασκευές που, συχνά, συνοδεύουν τον όρο ένταξη. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, η απόδοση του όρου *integration* αποτελεί μια έννοια με αμφίσημες ερμηνείες καθώς παραμένει ένα πολύπλοκο φαινόμενο όπως και η εκπαιδευτική πράξη. Σε αυτό το πλαίσιο υιοθετούνται για την παρούσα μελέτη οι όροι σχολική ένταξη και εκπαιδευτική ενσωμάτωση. Κοινός τόπος και για τις δύο επιλογές αποτελεί η σύνδεσή τους με όλα τα σώματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η αναγκαιότητα ύπαρξης/δημιουργίας χώρου που επιτρέπει την ανάπτυξη σχέσεων με υλικές και μη υλικές πηγές. Τα παραπάνω τοποθετούνται στο πλαίσιο της ένταξης/ενσωμάτωσης ως δημοκρατική ισότητα (Young 2000) που ενέχει στοιχεία όπως η απομάκρυνση της εξάπλωσης των κυρίαρχων ομάδων, από την πολυπολιτισμική ομοιομορφία και υπέρβαση των θεσμικών και χωρικών συνόρων (οπ. αναφ. σε Pennycook 2018).

το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ανταποκρίθηκε με ευκολία στις αυξανόμενες και εναλλασσόμενες ανάγκες της εκπαίδευσης ατόμων με προσφυγική εμπειρία. Τις αμηχανίες που προέκυψαν το διάστημα των επιστημονικών και εκπαιδευτικών διαπραγματεύσεων αξιοποίησαν, και άλλες φορές εκμεταλλεύτηκαν, πανεπιστημιακά ιδρύματα, ομάδες αλληλέγγυων, επιστημονικές κοινότητες, ΜΚΟ στο όνομα μιας ανθρωπιστικής αλληλεγγύης (Ticktin 2016). Η παραπάνω τοποθέτηση, παρόλο που δεν αφορά ρητά τη θεματική της συγκεκριμένης μελέτης, είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, καθώς:

- α. συμπίπτει χρονικά με τη διεξαγωγή της έρευνας που έγινε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, και λήφθηκε υπόψη στα αποτελέσματα και συμπεράσματα, επαναφέρει στο εκπαιδευτικό προσκήνιο την αναγκαιότητα ή την κατασκευασμένη πραγματικότητα της *πολυγλωσσίας* και της σχέσης της με τη γλωσσική εκπαίδευση,
- β. εξηγεί μέσα από μια προσέγγιση βασισμένη στην οικονομία τη δημιουργία συνεχόμενων αναγκών για παραγωγή (νέων προγραμμάτων σπουδών, προγραμμάτων κατάρτισης, μαθήματα ξένων γλωσσών),
- γ. αποτελεί μια πραγματικότητα με έντονο πολιτική και οικονομική επίδραση, ακόμη και στον τρόπο σκέψης της ερευνήτριας, των μαθητών και των άλλων σωμάτων που συμμετείχαν στην έρευνα, και
- δ. αποτελεί ένα απτό παράδειγμα της διεύρυνσης του όρου της τοπικότητας¹², που συναρμονίζει το τοπικό με το παγκόσμιο επιχειρώντας να απομακρυνθεί από παγιωμένα γεωγραφικά και εθνικά δίπολα¹³, και ως τέτοιος υιοθετείται στην παρουσιαζόμενη μελέτη.

Η *κινητικότητα*, επομένως, λαμβάνει ποικίλα χαρακτηριστικά που κατά τη γνώμη μας προηγούνται των θεσμικών αποφάσεων και των υποκειμενικών επιλογών των μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση, δείχνοντας ουσιαστικά έναν διαφορετικό μονοπάτι προσέγγισης ενός ζητήματος που δεν είναι, σίγουρα, καινούργιο.

¹² Για μια αναλυτική περιγραφή της έννοιας *τοπικότητα* βλ. εννοιολογικό χάρτη.

¹³ Οι δυτικές διπολικές εκφάνσεις εκκινούν από μια «ιστορική διαμάχη» που αναφέρεται στο «εμείς» ενάντια στον «εχθρό» (πολιτική συνήθεια της αντίθεσης) αντί να εστιάζει στη συνύπαρξη (Ferrando 2014: 169). Αντιθέσεις που αναγνωρίζουμε σε αυτό το πλαίσιο είναι μυαλό/σώμα, άνθρωπος/μη άνθρωπος, ύλη/νόημα, διδασκαλία/έρευνα, θεωρία/πράξη, σκέψη/πράξη (Braidotti 2013). Μια τέτοια διάσταση επηρεάζει και τις άλλες μορφές δίπολων όπως οι γεωγραφικές, εθνικές και εκπαιδευτικές.

1.1.2. Το γεω-πολιτικό περίβλημα

Η *κινητικότητα*, η *ρευστότητα* και η *πολυπλοκότητα* συνιστούν τρία χαρακτηριστικά που βρίσκονται στη βάση της ανάπτυξης του επιχειρήματος της μελέτης μας για μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση. Μέσα από μία γεωπολιτική θεώρηση, οι πιο πάνω έννοιες χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο Λόγο για την πολυγλωσσία (*Discourse*) στην εκπαίδευση. Οι ενταξιακές ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τα παιδιά με προσφυγική/μεταναστευτική εμπειρία, για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων ή ικανοτήτων, για μια εκπαίδευση με ειρήνη και σεβασμό στους Άλλους συμπεκνώνονται στην έννοια της πολυγλωσσίας και στις αρχές που τη διέπουν. Οι εθνικές θεσμικές πολιτικές «υπηρετούν» τις ευρωπαϊκές γραμμές και συμπεριλαμβάνουν τις αρχές της πολυγλωσσίας στα *curricula*, στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού, στη συμμετοχή των σχολικών μονάδων σε ευρωπαϊκά προγράμματα για την πολυγλωσσία, σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών με ανάλογες θεματικές. Αξίζει να αναφερθεί η προσπάθεια δημιουργίας τμημάτων μητρικών γλωσσών από κάποιες σχολικές μονάδες. Το σύνολο των παραπάνω προσπαθειών εστιάζει στην προσπάθεια νομιμοποίησης στη σχολική τάξη, γλωσσικών χαρακτηριστικών (*features*) πέραν της ελληνικής γλώσσας καθώς και στην εμφάνιση πολιτισμικών στοιχείων που βρίσκονται σε αδράνεια. Προχωρώντας σε μια παρομοίωση της πολυγλωσσίας με το ουράνιο τόξο, σημειώνουμε τα εξής: το ουράνιο τόξο απαρτίζεται από μια ποικιλία συγκεκριμένων χρωμάτων με το κόκκινο να κυριαρχεί και άλλα χρώματα να ακολουθούν ενώ παρουσιάζεται γραμμικά διατηρώντας πάντα ένα τοξοειδές σχήμα. Αναλογικά η *πολυγλωσσία* εισάγεται στον εκπαιδευτικό χώρο έπειτα από επιστημονικούς και ερευνητικούς αγώνες για την εξάλειψη του μονογλωσσικού παραδείγματος (*paradigm*). Η πολυγλωσσία εκφράζεται γραμμικά *από πάνω* (βλ. εκπαιδευτικές πολιτικές, σχολικά εγχειρίδια, επιλογές των εκπαιδευτικών) μέσα από συγκεκριμένες γλώσσες, σαφώς διαχωρισμένες, για να ακτινοβολεί τα δικά της χαρακτηριστικά. Το ουράνιο τόξο αποτυπώνεται ως μια όμορφη αισθητικά εικόνα, το ίδιο και οι γιορτές της πολυγλωσσίας που περιβάλλονται με πλούσιες ιδέες και δράσεις.

Ανταποκρίνεται, σήμερα, η συγκεκριμένη εικόνα στην εκπαιδευτική γλωσσική πραγματικότητα; Η έννοια του *πλουραλισμού* που αναδύεται ξεπερνά τα γεωγραφικά

και εθνικά σύνορα; Αρκεί μια ρομαντικοποιημένη εκδοχή της πολυγλωσσίας¹⁴ «όσες περισσότερες γλώσσες τόσο καλύτερα» για να γιορτάσουμε τη *διαφορετικότητα/ποικιλότητα* και να θεραπεύσουμε τον *ρατσισμό*;

Στο ελληνικό περιβάλλον, η εφαρμογή των αρχών της πολυγλωσσίας, προσφέρει «χώρο» για την καλλιέργεια των ονοματισμένων γλωσσών και ειδικότερα των κυρίαρχων γλωσσών με οικονομικούς, πληθυσμιακούς και πολιτικούς όρους, για τη δειλή εμφάνιση «άλλων» γλωσσών-πολιτισμών, που απορρέουν, κυρίως, από τη μετατόπιση του κοινωνικού status των ομιλητών, όπως για παράδειγμα των αλβανόφωνων. Παράλληλα, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενδυναμώνουν την παράδοση της επιτυχημένης μάθησης μέσα από την ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων (βλ. αριθμητικά κριτήρια, επίπεδο γνώσης μιας γλώσσας και *ονοματισμένες γλώσσες* Otheguy, García & Reid 2015, Makoni & Pennycook 2005 & 2007), συνεχίζουν να διαχωρίζουν τους κοινωνικούς δρώντες βάσει εθνικών κριτηρίων, βάσει επιπέδου απόκτησης των διαφορετικών γλωσσών (Bakhtin 2008 [1981], Χριστόπουλος 2013), αξιοποιούν, τελικά, κάποια χαρακτηριστικά (*features*) των ρεπερτορίων των μαθητών (Otheguy, García & Reid 2015).

Τα παραπάνω εκλαμβάνονται ως κομμάτι μιας ευρύτερης τοποθέτησης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας μέσα στο νεοφιλελεύθερο παράδειγμα το οποίο ενδυναμώνει όψεις της πολυγλωσσίας που στηρίζονται στην αγοροποίηση (Canagarajah & Donchin 2019, Kubota 2014) σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, σε μια επεκτατική μονογλωσσία ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση, *καθώς και στην Ευρωπαϊκή αποικιοκρατία* (Makoni & Pennycook 2007). Σε αυτά προστίθεται η ανάδειξη της πολυγλωσσίας ως αποκλειστική ανθρώπινη ικανότητα θέτοντας στο περιθώριο *άλλα σώματα* (υλικά και άυλα) που ανήκουν στο ευρύτερο περιβαλλοντικό πλαίσιο (κατά τη γνώμη μας και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο) και έχουν σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία και τη γλώσσα (Ferrante & Sartori 2016, Martino 2014 όπ. αναφ. σε Ferrante & Sartori 2016). Το παραπάνω επιχείρημα, ενισχύει τις θέσεις μας σχετικά με την έννοια της πολυγλωσσίας και του τρόπου που υιοθετείται, με αποτέλεσμα να αναπαράγεται ένα πρότυπο μειονοτικοποιημένων¹⁵ γλωσσών και

¹⁴ Κριτική θέση που υιοθετείται στην παρούσα μελέτη για την έννοια της πολυγλωσσίας και τον τρόπο που υιοθετείται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

¹⁵ Όρος που εισήχθη από Otheguy, García & Reid (2015).

«γλωσσικοποιημένων» ατόμων¹⁶. Μια τέτοια κατάσταση διατηρεί τις αυστηρές γεωγραφικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, πολιτικές γραμμές, αναπαράγει κυρίαρχες σχέσεις και ριζωμένα δίπολα.

1.1.3. Η μονογλωσσική πολυγλωσσία ως μια μορφή αδικίας

Η παραπάνω θέση δεν επιδιώκει την ερμηνεία των τρόπων υιοθέτησης της πολυγλωσσίας αλλά, έχει ως σκοπό την έκθεση της συγκεκριμένης κατάστασης, δηλαδή την πρόκληση και αναπαραγωγή αδικιών. Ειδικότερα για το εκπαιδευτικό πλαίσιο, υιοθετούμε την άποψη της Piller (2017), η οποία συνδέει την *πολυγλωσσία* με το «κρυφό» πρόγραμμα σπουδών, το οποίο διατηρεί ένα μονογλωσσικό και εθνικιστικό *habitus* που εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως. Μια ανάλογη κατάσταση φέρνουν στην επιφάνεια σχετικές έρευνες για τη γλωσσική εκπαίδευση στο ελληνικό πλαίσιο. Η Τσοκαλίδου (2012: 12) επισημαίνει ότι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με θέματα που αφορούν τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να είναι περιορισμένη και οι καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούν δεν διευκολύνει στην ορατότητα της διγλωσσίας των παιδιών.

Σημαντικό ρόλο έχει και η οικογένεια. Η έρευνα αναγκών που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ενός ερευνητικού προγράμματος για γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο¹⁷ δείχνει ότι το επίπεδο γραμματισμού τους στη «μητρική» γλώσσα και στην ελληνική φαίνεται να διαμορφώνεται από αποσπασματικές γνώσεις μέσα από διαφορετικούς τρόπους πρόσκτησης αλλά και έκφρασης (Παπαδοπούλου 2015: 14). Η Στεργίου (2013: 348) σημειώνει ότι οι διάσπαρτες και πολλές φορές εκ διά μέτρου αντίθετες αντιλήψεις των γονέων προκαλούν σύγχυση στη διαχείριση των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ρεπερτορίων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο επισημαίνει την ανάγκη εστίασης στις γλωσσικές συνήθειες των των παιδιών και στη συσχέτισή τους με την οικογένεια και το σχολείο, μέσα από πολιτικές προσαρμογές (βλ. επίσης Papadopoulou *et al.* 2014). Στο ίδιο πλαίσιο, η Γκανά (2015), εστιάζοντας σε ζητήματα γραμματισμού, σημειώνει την αναγκαιότητα θεώρησης της γλωσσικής εκπαίδευσης μέσα από αναγνώσεις ευρύτερων κοινωνικών πλαισίων, όπως της οικογένειας, της εργασίας,

¹⁶ Όρος που εισήχθη από τους Otheguy, García & Reid (2015).

¹⁷ Το πρόγραμμα ΕΛΜΕΓΟ πραγματοποιήθηκε το 2015 από το Εργαστήριο Μελέτης Διάδοσης και Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας και της Πολυγλωσσίας

του κοινωνικού περιβάλλοντος. Εναλλακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να εμπνεύσουν μια πολυγλωσσική διάσταση, εντοπίζουμε και σε πιο συμβατικές μορφές της διδασκαλίας-μάθησης της γλώσσας, όπως για παράδειγμα στη μελέτη της γνωσιακής μεταφοράς και η επιρροή της στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα (βλ. Vassilaki 2017). Από τα παραπάνω καθίσταται εμφανής η ύπαρξη δυο πλαισίων αναπαραγωγής αδικιών στη γλωσσική εκπαίδευση: α. η ελλιπής ή η μη πρόσβαση των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, και β. η περιορισμένη ελευθερία έκφρασης.

1.2.ΤΙΝΑ¹⁸ κάνουμε;

1.2.1. Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη γλωσσική εκπαίδευση (;)

Στο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες οι οποίες προσφέρουν σημαντικές ενδείξεις για την αναγκαιότητα μιας πολυγλωσσικής προσέγγισης. Εκκίνηση για μια τέτοια διάσταση αποτελεί η αναγνώριση της ποικιλότητας, ειδικότερα στο σχολικό πλαίσιο (βλ. Vihou 2018). Η Σκούρτου (2002) υπογραμμίζει την ανάγκη απομάκρυνσης από μονογλωσσικά μοντέλα. Επισημαίνει ότι ο προσανατολισμός στη δίγλωσση εκπαίδευση προσφέρει χώρο για εναλλακτικές στρατηγικές από πάνω και πρακτικές από κάτω. Ανάλογες προτάσεις για τη γλωσσική εκπαίδευση έχουν γίνει και από τον Ανδρουλάκη (2008). Άλλες μορφές προσέγγισης της πολυγλωσσίας αποτελούν οι γλωσσικές πρακτικές που βασίζονται στην έννοια της διαμεσολάβησης. Ειδικότερα, οι διαγλωσσικές πρακτικές έχουν κατακτήσει μια θέση και στο ελληνικό τυπικό ή μη τυπικό πλαίσιο εκμάθησης μιας γλώσσας (βλ. Gkaintartzi & Tsokalidou in press, Tsokalidou 2016 & 2017, Τσοκαλίδου & Κουτούλης 2015). Η πολυγλωσσία ενισχύεται επίσης από πρακτικές βασισμένες στις τέχνες (βλ. ενδεικτικά Papadopoulou, Tsioli & Androulakis 2019), στην υιοθέτηση των πολλαπλών προσεγγίσεων (*approches plurielles*) (βλ. ενδεικτικά Anastassiadi & Vassilopoulou 2018) στον εντοπισμό άτυπων μορφών μάθησης όπως για παράδειγμα μέσα από την οικογένεια, μέσα στην κοινότητα, κ.τ.λ. (βλ. ενδεικτικά Androulakis, Gkaintartzi, Kitsiou & Tsioli 2017, Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη 2011).

¹⁸ Ο τίτλος αποτελεί λογοπαίγνιο και αντλεί στοιχεία από το πολιτικό σύνθημα «*There Is No Alternative*» και στο ελληνικό «Τί να», εστιάζοντας ταυτόχρονα στην κρισιμότητα του ερωτήματος και στο αδιέξοδο που φαίνεται να καταλήγει ο περιορισμός της φαντασίας και της δημιουργικότητας στη γλωσσική εκπαίδευση.

1.2.2. Εναλλακτικές προσεγγίσεις στην έρευνα για τη γλωσσική εκπαίδευση (;)

«Η πραγματικότητα εφαρμογής μιας διαμεσολαβημένης τριγλωσσίας ως μέρος της ερευνητικής προσέγγισης σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα ξεπέρασε κάθε φαντασία και προσδοκία που υπήρχε κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό» (Ανδρουλάκης 2013). Ορίζοντας το παραπάνω ως πηγή έμπνευσης και προβληματισμού, στην παρούσα εργασία, αναρωτιόμαστε για τον ρόλο της ίδιας της ερευνητικής διεργασίας στη μελέτη ζητημάτων που σχετίζονται με τη γλωσσική εκπαίδευση και τον περιορισμό της φαντασίας που μπορεί να επιβάλλει μια μεθοδολογική «γραμματική». Οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται για τη διερεύνηση ενός ζητήματος, οι τρόποι που εφαρμόζονται, τα εργαλεία και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων στο έδαφος¹⁹ της έρευνας στην εκπαίδευση ακολουθούν στην πλειονότητά τους μια γραμμική και δίχως «εκπλήξεις» ανθρωποκεντρική πορεία. Υπό αυτές τις συνθήκες, το απρόβλεπτο λαμβάνει αποκλειστικά αρνητικό πρόσημο και μια μορφή προβλημάτων και ζητημάτων που οφείλουμε μέσα από τις «κατάλληλες μεθοδολογικές κανόνες» να υπερκεράσουμε. Με τον τρόπο αυτό, ανακυκλώνεται ένα κυρίαρχο επιστημονικό «εξειδικευμένο» πεδίο που αναπαράγει τις ίδιες ανάγκες, θεωρίες και προβληματισμούς.

Εάν το απρόβλεπτο λάβει διαφορετικές εννοιολογήσεις –οι οποίες σχετίζονται με τη δυναμική του πεδίου, τις εκπλήξεις της καθημερινότητας της σχολικής τάξης, της συσχέτισης «αταίριαστων» ιδεών, της συμπερίληψης στην έρευνα και άλλων δρώντων της εκπαιδευτικής διεργασίας– μπορεί να συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό του πεδίου, που συμβατικά ονομάζουμε μεθοδολογία της έρευνας. Θεωρούμε ότι το πλέγμα ρευστότητα, κινητικότητα και πολυπλοκότητα που περιγράφει το κοινωνικοοικονομικό και γεωπολιτικό περίβλημα συνιστά τη βάση του ερευνητικού μας σχεδιασμού για μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση.

Σε αυτό το έδαφος, η εκδήλωση της φαντασίας και της δημιουργικότητάς (μας) και η πεποίθηση πως ακόμη και οι ουτοπίες μπορούν να πραγματοποιηθούν αποτελούν το πρώτο βήμα για μια ερευνητική μετατόπιση. Η βάση μιας τέτοιας επιθυμίας αφορά περισσότερο στην αποδοχή της θεώρησης ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική

¹⁹ Στο πλαίσιο της Ντελεζιανής φιλοσοφίας χρησιμοποιούμε τον όρο *έδαφος της έρευνας* αντί του όρου *πεδίο της έρευνας*.

μεθοδολογική προσέγγιση για τη μελέτη ενός φαινομένου, σίγουρα δεν εφαρμόζεται με μια γραμμική πορεία (Ahmed 2000, Giroux 2004, Levine & Phipps 2011, Phipps & Guilherme 2004 όπ. αναφ. σε Frimberger 2013: 18) και δεν βασίζεται σε «επιστημολογικές εγγυήσεις».

Συμπερασματικά, προσεγγίζουμε τη γλωσσική εκπαίδευση ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι του κοινωνικού, πολιτικού, οικονομικού οικολογικού, φιλοσοφικού και γεωγραφικού περικειμένου του παγκόσμιου-τοπικού χωροτόπου, με στόχο μια ευρύτερη, πιο πολύπλοκη και ανοιχτή οπτική. Η εξιδανίκευση της πολυγλωσσικής πραγματικότητας η οποία σταματά στα εθνικά σύνορα κάθε χώρας και η οποία οδηγεί στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων και ρατσιστικών φαινομένων, κρίνεται προβληματική.

Ο Χριστόπουλος (2013: 68) κάνει λόγο για ανάγκη αποεθνικοποίησης των εννοιών που συνεχίζουν να παγιώνουν προσεγγίσεις βασισμένες σε εθνικά σύνορα/όρια. Για να καταφέρουμε να υιοθετήσουμε μια τέτοια οπτική στο έδαφος της εκπαίδευσης, θεωρούμε κρίσιμο έναν αγώνα για την ανάδειξη των διαδρομών όλων των σωμάτων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διεργασία (άνθρωποι, αντικείμενα, λόγοι, σχέσεις, χωροτόποι), την εστίαση στις δράσεις με σκοπό την κοινωνική αλλαγή, και όχι αποκλειστικά στις γλώσσες-πολιτισμούς (Scollon & Scollon 2007: 620)²⁰. Κάτι τέτοιο, θεωρούμε ότι μπορεί να συμβεί με την τοποθέτηση του υπό διερεύνηση ζητήματος, σε μια «δίχως σχήμα» εποχή (Palese 2013). Μια τέτοια κατάσταση ενθαρρύνει:

α. την αποδέσμευση από μια «ιστορικά»²¹ κυκλική (και γνώριμη) διαδρομή που αναπαράγει διπολικές σχέσεις όπως ολιγαρχία-πλειοψηφία, κυρίαρχες-μητρικές γλώσσες, πρώτη και δεύτερη γλώσσα ώστε να προσεγγίσουμε τη διδασκαλία-μάθηση της γλώσσας ως μια διαδικασία τοπική και ταυτόχρονα παγκόσμια.

β. μια διαφορετική επιστημολογική οπτική στη γλωσσική εκπαίδευση και έρευνα για την εκπαίδευση απελευθερωμένη από όργανα²², δηλαδή από κρατικές, κυβερνητικές, μειοψηφικές, πλειοψηφικές, μονοδιάστατες ιδέες, επιλογές και επιθυμίες.

γ. μια διαφορετική οντολογική διάσταση, η οποία αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητα

²⁰ Έμμεση αναφορά στην ανάλυση πλέγματος (*nexus analysis*), βλ. κεφ. 5

²¹ Ο όρος εδώ χρησιμοποιείται καταχρηστικά για να υπογραμμίσει τη διάρκεια.

²² Για μια πιο αναλυτική περιγραφή του όρου βλ. κεφ. 10.

της φύσης, των άλλων υλικών και άυλων σωμάτων²³ που δρουν και συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές και ερευνητικές²⁴ διεργασίες (βλ. Braidotti 2013, Barad 2003, Lather 2017).

δ. μια ηθική διάσταση που δεν απαντά –αποκλειστικά– στη μεθοδολογική γραμματική της έρευνας, αλλά αναφέρεται σε μια ηθική της καθημερινότητας που εστιάζει στην ενσυναίσθηση και στη συναισθησία.

Σε αυτό το πλαίσιο η έρευνα πεκλαμβάνεται ως μια προσπάθεια αντίστασης σε έννοιες, μοντέλα και προσεγγίσεις που αναπαράγουν αδικίες στο έδαφος της γλωσσικής μάθησης. Σταχυολογούμε: την περιορισμένη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διεργασία, την «εμμονική» σύνδεση του μαθήματος της γλώσσας με προσεγγίσεις που προκρίνουν κυρίως τη χρήση γλωσσικών κωδίκων, τη μη συμπερίληψη της εμπρόθετης δράσης και της επιρροής που έχουν τα αντικείμενα, οι μη ανθρώπινες οντότητες και οι χωροτόποι στο γλωσσικό μάθημα. Το επιστημονολογικο-ηθικό πλάνο αλλαγής, σημεία του οποίου αναφέρθηκαν πιο πάνω, προσεγγίζεται ως όλον, στόχος του οποίου είναι η διατήρηση της κινητικότητας, της πολυπλοκότητας και της ρευστότητας στην εκπαιδευτική και ερευνητική πράξη. Πέρα από το μακροσκοπικό πρίσμα της αλλαγής, υιοθετούμε και ένα μικροσκοπικό πρίσμα το οποίο εστιάζει στις έννοιες της υπερποικιλότητας, του χωροτόπου, της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης, των γλωσσικών δικαιωμάτων και της προσέγγισης των δυνατοτήτων. Ειδικότερα, η τελευταία αποτελεί τη βάση της ερευνητικής μας πορείας.

Η προσέγγιση των δυνατοτήτων (*capabilities*) έχει πρόσφατα υιοθετηθεί στα πεδία της εκπαίδευσης και της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας (Crosbie 2014, Imperiale 2017, Nussbaum 2000). Για την παρούσα μελέτη αποτελεί μια απάντηση στις «περιορισμένες ελευθερίες» που βιώνουν τα σώματα της εκπαιδευτικής διεργασίας. Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να υπογραμμίσουμε ότι η έρευνα της Imperiale (2017) ενέπνευσε και καθόρισε σημαντικά την προσπάθειά μας αναφορικά με το αντικείμενο και τους τρόπους μελέτης της προσέγγισης των δυνατοτήτων. Στην

²³ Πολλοί ερευνητές έχουν συσχετίσει τη συγκεκριμένη προσέγγιση με εργασίες που βασίζονται στην διερεύνηση και συμπερίληψη όλων των δημιουργημάτων που έχουν ζωή (αναφερόμενοι στα πεδία της παιδαγωγικής, της βιο-εξουσίας και του βιο-κεφαλαίου) (Ferrante & Sartori 2016: 183).

²⁴ Πολλοί έχουν προσεγγίσει τη συγκεκριμένη στροφή χρησιμοποιώντας ως ερευνητική μεθοδολογία την Actor-Network Theory (Fenwick & Edwards 2010, Fenwick & Landri 2012, Ferrante 2014, Latour 2005, Sartori 2014, Sørensen 2009 όπ. αναφ. σε Ferrante & Sartori 2016, Imperiale 2017).

κατεύθυνση αυτή, μπορούμε να πούμε ότι η έρευνά μας είχε ως πηγή έμπνευσης τις εργασίες της Crosbie (2014) και της Imperiale (2017).

Πέρα από τους επιστημολογικούς συνδυασμούς, θεωρούμε ότι οι δημιουργικές ανακαλύψεις των εργαλείων παραγωγής στοιχείων-λόγων βοήθησαν στη συμπερίληψη όλων των μεσολαβούντων της γλωσσικής μάθησης. Έμπνευση για τα παραπάνω αποτέλεσε η δημιουργική ευφυΐα της Prasad (2015) για τη μελέτη του πολυγλωσσικού γραμματισμού μαθητών δημοτικού με από εργαλεία βασισμένα στις τέχνες. Η αναγκαιότητα της έρευνάς μας πηγάζει σε παγκόσμιο και ευρωπαϊκό πλαίσιο από το μειωμένο ενδιαφέρον μελέτης και υιοθέτησης της συγκεκριμένης προσέγγισης στην τυπική εκπαίδευση και ιδιαίτερα για την ηλικιακή ομάδα των παιδιών. Σε εθνικό επίπεδο, η μελέτη και ο εντοπισμός των δυνατοτήτων των μαθητών και των άλλων σωμάτων για τη γλωσσική εκπαίδευση στο δημοτικό αποτελεί μια πρότυπη μελέτη, καθώς από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήσαμε φαίνεται να μην έχει μελετηθεί η συγκεκριμένη διάσταση.

2. Η θέση της ερευνήτριας



Εικόνα 1: R. Motherwell 1962, Poem II

Η συγγραφή του συγκεκριμένου κεφαλαίου προκύπτει από την ανάγκη υιοθέτησης εναλλακτικών τρόπων διεξαγωγής και παρουσίασης της συγκεκριμένης διατριβής, οι οποίοι κάνουν περισσότερο εύληπτο τον τρόπο μελέτης της εργασίας αλλά ταυτόχρονα προσφέρουν τον χώρο ώστε να εκφράσω²⁵ πολυαισθητηριακά όλες τις

²⁵ Για το συγκεκριμένο κεφάλαιο υιοθετείται ο ενικός αριθμός λόγω της προσωπικής θέσης της ερευνήτριας. Ωστόσο, η συγγραφή των κεφαλαίων που ακολουθούν πραγματοποιείται σε τρίτο πρόσωπο εκφράζοντας δύο οπτικές: αρχικά στο οντολογικό επίπεδο, υιοθετούμε τη θέση της φεμινιστικής παράδοσης ότι η έκφραση των ιδεών δεν προέρχονται αποκλειστικά από μια πηγή της υποκειμενικότητάς μου αλλά συμμετέχουν σε αυτά η γλώσσα μου, το σώμα μου και οι ιδέες μου (για μια ανάλογη προσέγγιση βλ. Ferrando 2014). Παράλληλα, σε ένα μεθοδολογικό επίπεδο η συγκεκριμένη έρευνα υιοθετεί μια συμμετοχική προσέγγιση κατά την οποία η γνώση (στοιχεία-λόγοι, (συν)αισθήματα, αποτελέσματα, συμπεράσματα) συν-κατασκευάζονται από το σύνολο των σωμάτων της έρευνας.

αναγνώσεις της προβληματικής και της ερευνητικής διεργασίας (συναισθήματα, μεθοδολογία, μεθόδους, αγωνίες, αμηχανίες και μικρά κατορθώματα) οι οποίες δεν περιορίζονται, σε ένα επίπεδο, σε μια πορεία, σε μια κατεύθυνση, σε μια αίσθηση. Ο πίνακας του Robert Motherwell (1962) αλλά και η συνολική φιλοσοφία των έργων και της σκέψης του, αντικατοπτρίζει το μεγαλύτερο μέρος των θέσεων που παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο. Για τον λόγο αυτό κρίνω σκόπιμο να αναφερθώ εκτενέστερα σε στοιχεία της προσωπικότητας και του τρόπου έκφρασης του καλλιτέχνη, καθώς καταλήγω σε αναλογίες με τον τρόπο που εργάστηκα για τη συγκεκριμένη διατριβή. Ο Motherwell (1915-1991)²⁶ κατατάσσεται στο κίνημα του αφηρημένου εξπρεσιονισμού και δεν υπηρέτησε κάποια συγκεκριμένη νοοτροπία ή/και τεχνοτροπία έκφρασης. Επέλεξε να αποδεσμευτεί από συγκεκριμένες γραμμές και κατηγοριοποιήσεις σε ό,τι αφορά την καλλιτεχνική τεχνοτροπία. Μια τέτοια επιλογή δεν τον εμπόδισε να δώσει στα έργα του ένα πολιτικό και κυριολεκτικό περιεχόμενο το οποίο αντλούσε από πραγματικά γεγονότα. Ο ίδιος εξάλλου έχει δηλώσει πως ξεκίνησε να ζωγραφίζει στο έδαφος γιατί εκεί αισθανόταν πιο άνετα. Άλλο ένα σημείο στο οποίο αξίζει να αναφερθώ είναι η ανάγκη να επικοινωνήσει τις συναισθηματικές του αλήθειες προσδίδοντας με αυτό τον τρόπο μια προσωπική συναισθηματική αξία στα έργα του αλλά εμφανίζοντας ταυτόχρονα την ανάγκη για την ανάπτυξη μιας συλλογικής ανθρώπινης συνείδηση²⁷. Ωστόσο, το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των έργων του αλλά και της καλλιτεχνικής (και όχι μόνο) προσωπικότητάς του, συνιστά η οπτική του ανολοκλήρωτου. Ο ίδιος έχει δηλώσει ότι αντιλαμβάνεται την τέχνη του ως μια δίχως τέλος διαδικασία²⁸: «όλη μου τη ζωή δούλευα σε κάθε έργο [...] δεν μπορείς ποτέ να φτάσεις στο απόλυτο, αλλά η επιθυμία για να το κάνεις, σε βοηθά να συνεχίζεις» (*ibid.*).

Η περιγραφή αυτή είναι συνέχεια του πίνακα του Motherwell και συνοψίζει την προσωπική μου θέση για την παρούσα μελέτη. Σε αυτήν την κατεύθυνση, στοιχεία που (προ) υπήρχαν, καλλιεργήθηκαν, άνθισαν, (αυτο)λογοκρίθηκαν, αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια της πορείας της διατριβής. Η ασυνέχεια, το μη σχήμα, η

²⁶ *Abstract Expressionism* (2005). Ed. Uta Grosenick. Köln. London : Taschen in Hess, Barbara.

²⁷ Πηγή: http://www.phillipscollection.org/research/american_art/bios/motherwell-bio.htm

²⁸ Πηγή: *New York Times*, 18/07/1991.

πολυτροπικότητα, η μη γραμμικότητα, οι συναρμογές τρόπων έρευνας και έκφρασης, τα συναισθήματα, οι αισθήσεις, η άμεση σύνδεση με το πεδίο-έδαφος, τα θαμπά χρώματα, οι ποικίλες γραμμές (κύκλοι, σχήματα, γράμματα), ο ελεύθερος χώρος, η πολιτική διάθεση, η άμεση σύνδεση με την καθημερινότητα, η προσφορά χώρου στα άλλα σώματα (ερευνητές, μαθητές, εκπαιδευτικοί, υλικά και άυλα σώματα, αντικείμενα, συνθήκες, ιδέες) αλλά και οι σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους αποτελούν τα στοιχεία που με συνόδευσαν σε αυτό το ταξίδι.

2.1. Η αμφιταλάντευση στη γραμμική ερευνητική πορεία

Οι αποφάσεις των ερευνητικών διεργασιών που υιοθετήθηκαν –κυρίως στα αρχικά στάδια– διαμορφώθηκαν βάσει του σκοπού της παρουσιαζόμενης έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα μαθήματα μεθοδολογίας της έρευνας που παρακολούθησα στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών μου καθώς και η συμμετοχή μου σε ερευνητικά προγράμματα (Εργαστήριο Μελέτης της Ελληνικής Γλώσσας και της Πολυγλωσσίας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) στο πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και κοινωνιογλωσσολογίας, με βοήθησαν να σχεδιάσω μια οργανωμένη ερευνητική πορεία με σκοπό να περιδιαβώ όλα τα στάδια που διαμορφώνουν μια διδακτορική διατριβή και να φτάσω μέχρι το έδαφος της έρευνας.

Η ανάπτυξη της πρότασης του διδακτορικού, η διαδικασία της αποδοχής της πρότασης, η συζήτηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, οι συναντήσεις με τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, ο αναστοχασμός και η αναθεώρηση, η συμπλήρωση των εγγράφων για επίσημη άδεια από το αρμόδιο υπουργείο, οι συναντήσεις με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, η λεπτομερής περιγραφή των ερευνητικών διεργασιών και η συνεργασία μαζί τους για την επίτευξη ενός ευέλικτου προγράμματος που θα «χωρούσε» μια (ακόμη) έρευνα στο τυπικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν μερικές από τις σημαντικές, αριθμημένες και συγκεκριμένες διαδικασίες που καλούνται οι περισσότεροι ερευνητές να ακολουθήσουν. Η μεθοδολογική «ιεροτελεστία» συνεχίζεται έως ότου ολοκληρωθεί η ερευνητική διεργασία (έρευνα πεδίου, ανάλυση, αποτελέσματα, συμπεράσματα). Επιπρόσθετα, μια γραμμική πορεία απαιτείται για τη συγγραφή της διδακτορικής έρευνας που επίσης διαμορφώνεται από στάδια όπως γίνονται αντιληπτά και στο παρόν κείμενο. Όλα τα παραπάνω αποτελούν απαραίτητες διαδρομές που πραγματοποιούνται με μεγαλύτερη ή μικρότερη προσήλωση, αγκαλιάζοντας την προσωπικότητα του κάθε ερευνητή, της κάθε ερευνητικής ομάδας, καθώς και των

συμμετεχόντων (τουλάχιστον στην ποιοτική έρευνα) προσφέροντας ασφάλεια για έγκυρα αποτελέσματα.

Η πορεία διακόπηκε –απότομα– τη στιγμή που βρέθηκα στο έδαφος της έρευνας. Όπως περιγράφεται στο κεφ. 4.6. και ενώ ένα μεγάλο μέρος των ενεργειών για την πρόσβασή μου στο ερευνητικό πεδίο (σχολεία τυπικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) είχε διασφαλιστεί, η στιγμή της ενημέρωσης των γονέων μέσω των υπεύθυνων δηλώσεων²⁹ θεωρήθηκε άτοπη για τον εξής λόγο: ήταν αδύνατη η κατανόηση όσων με επιμέλεια και σύμφωνα με τις θεσμικές οδηγίες είχα συντάξει, από άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών που δεν είχαν προηγούμενη επαφή με την έρευνα, άτομα που δεν γνώριζαν (με όρους ικανοτήτων) την ελληνική γλώσσα και δεν μπορούσαν να διαβάσουν και να επικοινωνήσουν με τον συγκεκριμένο τρόπο, άτομα που δεν είχαν χρόνο να ασχοληθούν με ένα ακόμη σχολικό γεγονός, άτομα που δεν τους αφορούσε άμεσα η συγκεκριμένη διαδικασία (γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικοί). Δεν θα προχωρήσω σε μια πιο αναλυτική περιγραφή του συγκεκριμένου γεγονότος (περιγράφεται σε επόμενα κεφάλαια) καθώς η αναφορά του εδώ αποτελεί την αφορμή για τη στροφή μου σε αναγνώσεις της ερευνητικής διεργασίας, που με βοήθησαν να αναπτύξω μια ερευνητική οπτική μακριά από μεθοδολογικά σύνορα/όρια που εκ των προτέρων είχαν καθοριστεί –σε μεγάλο βαθμό όχι από εμένα– για μια έρευνα που μόλις είχε ξεκινήσει. Ήταν το σημείο που διαπίστωσα ότι η έρευνα που βρίσκεται σε εξέλιξη καθώς και ο τρόπος σκέψης μου δεν μπορεί να «χωρέσει» στον τετράγωνο λευκό καμβά που προϋπήρχε. Η ανάγκη εύρεσης λύσεων που θα ενίσχυαν τον ερευνητικό σκοπό, θα ενδυνάμωναν την ερευνητική μου ταυτότητα, θα ήταν ηθικά προσκείμενες στα σώματα της έρευνας, στο περιβάλλον, στις πολιτικές μου ανησυχίες, στην ηθική μου ως άτομο και ως ερευνήτρια και δεοντολογικά σύμφωνες με τις αρχές του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και του Υπουργείου Παιδείας με έφεραν αντιμέτωπη με μια συνεχή προσπάθεια ισορροπίας και αγωνίας. Παράλληλα, οι προαναφερθείσες ανησυχίες και η ανάγκη εντοπισμού νέων κατευθύνσεων, ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον μου και τις δυνάμεις μου για νέες αναγνώσεις του πεδίου της έρευνας και της γλωσσικής εκπαίδευσης, αναστοχαστικές συζητήσεις, επιστημολογικές ανακαλύψεις και εν τέλει στη μετάβαση από την ποιοτική μεθοδολογία στη μετα-ποιοτική διερεύνηση (βλ. κεφ.

²⁹ Σε αυτό το σημείο αναφέρομαι στα πρότυπα έντυπα προς συμπλήρωση από τους κηδεμόνες των μαθητών, που δίνονται στους ερευνητές από το αρμόδιο Υπουργείο.

10).

Συγκεφαλαιώνοντας τα παραπάνω, η θέση μου αναφορικά με την ερευνητική διεργασία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια προσπάθεια ταλάντευσης ανάμεσα στην ποιοτική «εποχή» και στη μετάβαση σε μια άλλη, η οποία ακόμη και σήμερα συνοδεύτηκε από περιορισμούς, αδιέξοδα, νέες εμπνεύσεις, δημιουργικότητα, αναχώματα, δεσμεύσεις. Πρόκειται με άλλα λόγια για ένα πέρασμα σε μια διαφορετική οντολογική, επιστημολογική και ηθική σκέψη (που έχει αρχίσει «δειλά» να υιοθετείται στην Ευρώπη και στην Αμερική), η οποία εν τέλει αποτέλεσε κομμάτι των ερευνητικών μου ερωτημάτων (βλ. 3^ο ερευνητικό ερώτημα, κεφ. 4.1.1.). Παρακάτω, θεωρώ κρίσιμη την αναφορά στα σημαντικά στοιχεία που συνετέλεσαν, ώστε να καλλιεργηθεί το σκεπτικό που διατρέχει το σύνολο της παρουσιαζόμενης έρευνας, ως ένα έργο τέχνης, που όπως, ρητά δηλώνει ο Motherwell, βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη, ακόμη και μετά την ολοκλήρωσή του.

2.2. Μια συναρμογή πολιτικής ιδεολογίας, συναισθημάτων και υλικότητων

Θεωρώ σημαντικό εξ αρχής να υπογραμμίσω ότι η θέση που παρουσιάζεται σε αυτό το κεφάλαιο αλλά και οι ερευνητικές επιλογές της διατριβής, συνιστούν συνέχεια των μεθόδων και μεθοδολογιών της ποιοτικής προσέγγισης, πολλά στοιχεία της, τα οποία υιοθετήθηκαν και υποστήριξαν την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας. Η προβληματοποίησή τους, εκλαμβάνεται, ωστόσο, ως η βάση για τη μετάβαση σε μια νέα συνθήκη ερευνητικών αναζητήσεων, τη μετα-ποιοτική. Η συγκεκριμένη απόφαση, επηρέασε τόσο την πορεία της συγκεκριμένης μελέτης όσο και το περιεχόμενο του ερευνητικού μου ρεπερτορίου.

Οι βασισμένες πρακτικές στις τέχνες

Στη μικρή ερευνητική μου πορεία και ειδικότερα στη μεταπτυχιακή μου εργασία είχα ασχοληθεί με εργαλεία που βασίζονται στις τέχνες, επιλογή που αποτέλεσε για εμένα πρόκληση. Η τέχνη αποτελεί ένα από τα αντικείμενα που προσελκύουν το ενδιαφέρον μου από μικρή ηλικία. Η συμπερίληψη των καλλιτεχνικών δημιουργιών του ερευνητή, των σημειώσεων, κ.ά. στην ερευνητική διεργασία αποτελεί μια σχετικά καινούργια προσέγγιση στις ποιοτικές σπουδές (Frimberger 2013). Η Frimberger (2013) αναφέρει ότι στη διδακτορική της διατριβή, η αισθητική ερμηνεία των αφηγήσεων των συμμετεχόντων σε διαφορετικές δημιουργικές και καλλιτεχνικές

υλικότητες (δεδομένα, ζωγραφική) της προσέφερε έναν νέο τρόπο σκέψης, ύπαρξης και «γίνεσθαι» ερευνήτριας, ενδυναμώνοντας τη συγκεκριμένη ταυτότητά της. Ήδη αρκετοί ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει μη γραμμικές προσεγγίσεις έκφρασης οι οποίες βασίζονται στις τέχνες. Όπως σημειώνει η Atkin (2012: 65) είναι σημαντικό να καταλάβει κανείς τη δύναμη που έχουν οι τέχνες «στο να προσφέρουν πολλαπλές οπτικές σε κάθε δεδομένο που αναγνωρίζει και τιμά την έμφυτη πολυπλοκότητα, του να μελετά κανείς ανθρώπινα φαινόμενα» (όπ. αναφ. σε Plato 2015).

Σε προσωπικό επίπεδο, η υιοθέτηση ανάλογων πρακτικών (μου) προκάλεσε νέους τρόπους σκέψης, ενίσχυσε τη δημιουργικότητά μου, (μου) προσέφερε δημιουργικές ιδέες. Στο ίδιο έδαφος προσπάθησα να παραμείνω και για τη συγγραφή της διατριβής, ωστόσο οι δομικές σκληρόνσεις και γραμμικές νόρμες του γραπτού κειμένου αποτέλεσαν περιοριστικούς παράγοντες.

Μια διαφορετική επιστημο-οντολογικο-ηθική προσέγγιση

Οι παραπάνω διαδρομές με οδήγησαν να κατανοήσω την ανάγκη μετατόπισης σε νέες οντολογικές και επιστημολογικές κατευθύνσεις. Πρόκειται για μια αλλαγή με επιστημο-οντολογικο-ηθικούς όρους (Barad 2012 όπ. αναφ. σε Lather 2017) η οποία ενσαρκώνεται στην παρούσα διατριβή ως σημείο μετάβασης από την μια εποχή στην άλλη. Τα συναισθηματικά, ηθικά, μεθοδολογικά και πρακτικά αδιέξοδα, η δημιουργική ατμόσφαιρα, οι υποφωτισμένες αναγνώσεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας συνοψίζονται στον τρόπο που η Lather (2018) περιγράφει αυτό το μεταβατικό στάδιο: «δεν βρισκόμαστε ούτε σε μια συμβατική ανθρωπιστική ποιοτική έρευνα (St. Pierre 2011) αλλά ούτε και σε μια αποδομιστική εποχή [...] ίσως πρόκειται για τη μετάβαση σε αυτό τον διαφορετικό οντολογικό χώρο, για τον οποίο εμείς ακόμη παλεύουμε [...] [ίσως πρόκειται για] κάποια πράξη σωτηρίας [...] του υποκειμένου και της εμπρόθετης πράξης» (Lather 2018: 340). Ένα τέτοιο φορτίο μας οδηγεί στην αναζήτηση του τι απομένει για την επόμενη γενιά της ποιοτικής έρευνας (*ibid.*), ερώτημα που μας απασχολεί ιδιαίτερα στο στάδιο της συζήτησης των συμπερασμάτων (βλ. κεφ. 7.). Σε αυτό το έδαφος, αξίζει να αναφερθώ περισσότερο στις στιγμές μιας ατελούς και άναρχης πορείας, που δύσκολα μπορούν να περιγραφούν ακόμη και με όρους δόμησης-αποδόμησης-κατασκευής. Μέχρι το σημείο της μετάβασης στη μετά-ποιοτική συνθήκη που ενεργοποίησε τη

φαντασία μου, απέφερε πλούσιες και πηγαίες ιδέες, και κατέληξε σε στοιχεία-λόγους³⁰ που θεωρώ ότι μου επέτρεψαν να αποτυπώσω τις ποικίλες και πολύπλοκες αναγνώσεις της πραγματικότητας, των πραγματικοτήτων.

Κύρια χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης προσπάθειας είναι οι μη γραμμικές κατευθύνσεις (οι ερευνητικές παρεμβάσεις δεν απολαμβάνουν μια αποκλειστικά γραμμική σύνδεση), οι μη μετρήσιμες πηγές (η περιγραφή των σωμάτων που συμμετείχαν στην έρευνα), η μη ύπαρξη προοδευτικής ανάπτυξης (οι ερευνητικές παρεμβάσεις τροφοδοτούν η μια την άλλη μέσα από ποικίλους συνδυασμούς), η συνεχής κινητικότητα των εμπειριών και των γεγονότων στην πραγματική και στη φαντασική-ουτοπική σφαίρα. Τα παραπάνω προκλήθηκαν καθώς ο ερευνητικός σχεδιασμός, τα ερωτήματα και η προσωπική μου θέση σε σχέση με το υπό διερεύνηση ζήτημα, με οδηγούσαν περισσότερο σε μια προσέγγιση ηθικής «της υπευθυνότητας» (Lather 2017) παρά σε μια προσκόλληση σε επιστημολογικές και μεθοδολογικές προκαθορισμένες συμβάσεις.

Με άλλα λόγια πρόκειται για ένα πέρασμα από την εφαρμοσμένη οντολογία και επιστημολογία (Yanow & Shea 2014: xvί όπ. αναφ. σε Lather 2018: 339) σε μια κατάσταση που προσπερνά δίπολα όπως το γνωστό και το άγνωστο, τη βεβαιότητα και την αβεβαιότητα αλλά η οποία δημιουργεί κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας νέα ερωτήματα, νέες αβεβαιότητες, νέες προκλήσεις. Είναι σημαντικό, τέλος, να υπογραμμίσω τη ανάπτυξη μιας ατμόσφαιρας συνεχούς «μεταμόρφωσης» (Braidotti 2018) τόσο της ερευνητικής διεργασίας όσο και της προσωπικής και της ερευνητικής μου ταυτότητας. Τα κύρια στοιχεία της παραπάνω διάστασης συνοψίζονται παρακάτω.

Οι σχέσεις μου με τους άλλους

Η διαδρομή των σχέσεων με τους άλλους ξεκινά κάπως ανορθόδοξα: οι σχέσεις με τους συμμετέχοντες στην έρευνα κατά τη διάρκεια των προκαταρκτικών επισκέψεων έχουν ως έναν βαθμό ξεκινήσει να διαμορφώνονται, ωστόσο τα γραμμικά ερευνητικά πρωτόκολλα αποδυνάμωσαν τους δεσμούς που είχαν χτιστεί. Μολαταύτα, ξεκίνησε να καλλιεργείται ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης, το οποίο παρά τις θεσμικές σκληρύνσεις, υποστηρίχθηκε από τους εμπλεκόμενους (παιδιά, εκπαιδευτικούς, διευθυντές) καθώς

³⁰ Ο όρος *στοιχεία-λόγοι* υιοθετείται αντί του όρου *δεδομένα*, και αποτελεί επιλογή που απαντά στη θέση μας για την έρευνα και στον τρόπο ανάλυσης που υιοθετήθηκε από την παρούσα μελέτη.

και από τη δράση των υλικών και άυλων σωμάτων και των χωροτόπων της έρευνας, σχηματίζοντας μια συνθήκη-κλειδί για την ολοκλήρωση της ερευνητικής διεργασίας. Μου έδωσε κουράγιο, βοήθησε να υπερκεραστούν δημιουργικά αρκετές προκλήσεις, ιδιαίτερα λόγω των περιορισμών που θέτει ένα τυπικό πλαίσιο εκπαίδευσης στις ερευνητικές διεργασίες. Η Lather (2013a) μας υπενθυμίζει ότι είναι απαραίτητη η έκφραση της ερευνητικής μας υποκειμενικότητας όχι μόνο μέσα από τις σχέσεις μας με άλλους ανθρώπους αλλά και από τις σχέσεις μας με υλικά σώματα που συμπεριλαμβάνονται στο έδαφος της έρευνας –διευθετήσεις και διαθέσιμότητες του περιβάλλοντος– (για ανάλογο επιχείρημα βλ. επίσης Barad 2007: 49).

Οι συγκεκριμένες σχέσεις διαμορφώνουν μια νέα κουλτούρα ερευνητικής προσέγγισης η οποία κλονίζει τη μεθοδολογική ρουτίνα (Lather 2017), έχοντας ως κεντρική αρχή τη λήψη αποφάσεων, βάσει όσων συμβαίνουν στο πεδίο και όσων αναδύονται από το πεδίο (διαδράσεις στο πεδίο). Αποτέλεσμα των παραπάνω αποτελεί μια ηθική προσέγγιση που αφορά περισσότερο την τάξη και το σχολείο παρά την ίδια την έρευνα (Attia & Edge 2017).

Η πολιτική ταυτότητα

Αφορμή για την παρούσα παράμετρο αποτελούν οι εργασίες της Braidotti (1991 & 1994 & 2013), η οποία δεν δίστασε να εκφράσει την πολιτική της θέση, μέσω των φεμινιστικών της πεποιθήσεων που ριζοσπαστικά απορρίπτουν την ουσιοκρατία (όπ. αναφ. σε Frimberger 2018:12). Το ζήτημα εδώ έγκειται στην ανάγκη εμφάνισης και έκφρασης της πολιτικής μου ταυτότητας, αφού ρητά ή/και υπόρητα αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την εξέλιξη της ερευνητικής διεργασίας μέσα από πραγματικές αλλά κυρίως φαντασιακές διαδρομές για μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση. Ειδικότερα, είναι σημαντικό να σημειώσω ότι η πορεία μέχρι την ολοκλήρωση της μελέτης, αποτέλεσε τον τρόπο εξωτερίκευσης μιας πολιτικής ταυτότητας που ενυπήρχε από τα παιδικά μου χρόνια, καλλιεργήθηκε, αναπτύχθηκε, αμφισβητήθηκε και εν τέλει εξωτερικεύθηκε στην πορεία της διατριβής. Στο συγκεκριμένο ταξίδι βρήκα τον χώρο και τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να εκφράσω τη συγκεκριμένη ταυτότητα και, συνειδητά, να μπορέσω να την υπερασπιστώ, να τη δω κριτικά και να την εξελίξω.

Η πολιτική μου ταυτότητα ισοδυναμεί με μια πολιτική φαντασί(α)ωση για μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση στο τυπικό σχολικό πλαίσιο (βλ. πολιτική και αλλαγή

στον εννοιολογικό χάρτη). Με άλλα λόγια βρήκα ένα καταφύγιο για να νομιμοποιήσω την επιρροή των ιδεών που προκύπτουν στο πεδίο και δεν επαφίενται –ή δεν αναπτύσσονται αποκλειστικά– με τη στεγνή παραγωγή ακαδημαϊκής γνώσης, τη βιομηχανοποίηση των επιστημονικών εννοιών, την αγοροποίηση της (γλωσσικής) εκπαίδευσης. Με βοήθησε να προσεγγίσω το υπό διερεύνηση ζήτημα, την ερευνητική διεργασία, τη συγγραφή του πονήματος «με όρους αλλαγής των δομών της κοινωνίας» (Flinders 2015:10), μεταξύ των οποίων είναι και η εκπαίδευση. Το σημαντικότερο όμως, είναι ότι ο χώρος που μου δόθηκε ή/και που διεκδικώ για τη νομιμοποίηση και καλλιέργεια των δυνατοτήτων των μαθητών στη γλωσσική εκπαίδευση μέσα από την πολιτική φαντασία, μου επέτρεψε, σε ένα βαθμό, να πραγματοποιήσω/πραγματοποιήσουμε τις *ουτοπίες*, που συν-δημιουργήσαμε με τα σώματα που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η συναισθηματική ταυτότητα

Η συναισθηματική ταύτιση με τους συμμετέχοντες είναι μια ενέργεια που συνήθως δεν λαμβάνεται υπόψη ή/και αποφεύγεται, βάσει μιας αντικειμενικής στάσης που οφείλουμε να υιοθετούμε στις ερευνητικές διεργασίες. Οι Attia & Edge (2017) σημειώνουν ότι συχνά ερχόμαστε αντιμέτωποι με αντιδράσεις όταν το *status* του ερευνητή, το φύλο, η εθνικότητα κ.ά. επηρεάζουν την ερευνητική διεργασία, ενώ υπάρχει πάντα η τάση πως μια τέτοια προσέγγιση θα ήταν καλό να αποφεύγεται. Η συγκεκριμένη έρευνα δεν αποτελεί μια τέτοια περίπτωση. Θα ήταν οξύμωρο αν επέλεγα να αποστασιοποιηθώ από αισθήματα και συναισθήσεις προέκυψαν στο πεδίο, τη στιγμή που η ίδια η έρευνα (βάσει των ερωτημάτων της, των προσεγγίσεων, των τρόπων ανάλυσης και του θεωρητικού πλαισίου) ενέχει ένα σαφή πολιτικό προσανατολισμό, μια από τις εκφάνσεις του οποίου είναι και η έκφραση των (συν)αισθημάτων³¹.

Σε αυτό το πλαίσιο οι Attia & Edge (2017: 35) προτείνουν τον προσδοκώμενο αναστοχασμό (*prospective reflexivity*), μια προσέγγιση που ενθαρρύνει τους ερευνητές να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να ενισχύσουν την υπάρχουσα γνώση τους στο πεδίο, στις ερευνητικές ερωτήσεις, στα αναλυτικά τους φίλτρα, με στοιχεία που απορρέουν από τα (συν)αισθήματα και τις αξίες τους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η νομιμοποίηση της έκφρασης των (συν)αισθημάτων μου,

³¹ Ο όρος για την παρούσα μελέτη συγκεντρώνει τόσο τα αισθήματα όσο και τις συναισθήσεις.

αποτελέσει παράγοντα ενεργοποίησης και της δημιουργικότητάς μου.

Η ερευνητική ταυτότητα

Η ερευνητική μου ταυτότητα βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Barad (1998 & 2003 & 2007) το σώμα και το μυαλό του ερευνητή μετατρέπεται σε ένα σημείο, έναν χώρο μεταφοράς (*transit*). Μια κατάσταση που συμπεριλαμβάνει ποικίλες ταυτότητες του ερευνητή, οι οποίες ενσαρκώνονται σε ποικίλες στιγμές και με ποικίλους τρόπους κατά την ερευνητική διεργασία. Βάσει του συγκεκριμένου σκεπτικού, η αποδοχή του όρου *ερευνητής* τίθεται υπό συζήτηση. Σίγουρα δεν μπορώ να αποδεχτώ την ταυτότητα της ερευνήτριας με τη θεσμική και συμβατική ορολογία³² καθώς με αυτό τον τρόπο θα δεχόμουν και όλα τα σημεία της μεθοδολογίας που προσεγγίζω κριτικά στην παρούσα μελέτη, ενώ παράλληλα δεν θα ήμουν θεωρητικά και πρακτικά συνεπής ως προς την τοποθέτηση της παρούσας μελέτης στη μετα-ποιοτική διερεύνηση και της ερευνητικής κουλτούρας που διαμορφώνεται σε αυτό το πλαίσιο αλλά κυρίως ηθικά συνεπής σε όσα προτείνω. Φαντάζομαι και ονειρεύομαι για το μέλλον.

Η προσέγγιση που υιοθετείται στην εργασία μας απορρίπτει μια ολοκληρωμένη ερευνητική ταυτότητα (με τους όρους που αναφέρθηκαν πιο πάνω) αλλά υιοθετεί μια εξελισσόμενη ταυτότητα του ερευνητή, κατάσταση που μας θέτει σε κίνηση, σε προβληματοποίηση των υπαρχουσών σχέσεων και δημιουργίας νέων, μας συνδέει με την αχρονικότητα και το μη σχήμα, και την ανάπτυξη της φαντασίας ως απαραίτητο συστατικό για την εξέλιξη του συγκεκριμένου πεδίου.

Μέσα από την αμφιταλάντευση για τη μετάβαση στη μετα-ποιοτική συνθήκη συνάντησα νέες εννοιολογικές διαδρομές που με βοήθησαν να εντοπίσω την ανάγκη (μου) της αποδέσμευσης της ερευνητικής διεργασίας αλλά και του ερευνητή (σε αυτή την περίπτωση το σώμα) από αυστηρές μεθοδολογικές συνταγές που υπακούν στις υπάρχουσες θεσμικές γραμμές και οικονομικο-πολιτικές νόρμες (σε αυτή την περίπτωση τα όργανα)³³. Σε μια παρόμοια κατεύθυνση η Lather (2017) κάνει λόγο για αποδέσμευση του ερευνητή από κυριαρχούσες πρακτικές και την ανάγκη

³² Όπως αναφέρουν οι Attia & Edge (2017) για να γίνει δεκτός ένας ερευνητής στον ακαδημαϊκό χώρο, οφείλει να κατέχει συγκεκριμένα επίπεδα γνώσης και ικανοτήτων ενώ η συμπεριφορά του να είναι ανάλογη των ηθικών αξιών που πρεσβεύουν οι ερευνητικές αρχές και ο ίδιος.

³³ Για μια περαιτέρω κατανόηση βλ. έννοια *σώμα δίχως όργανα* (Deleuze & Guattari 1983 & 1987) (βλ. κεφ.10.3.)

εστίασης σε ό,τι πηγάζει από το πεδίο. Η ίδια συμπύσσει τη θέση της στη φράση της Britzman (1998) που κάνει λόγο για «σκέψεις [πεδίο] που περιμένουν όσους σκέφτονται [όσους βρίσκονται στο πεδίο]». Ή με άλλα λόγια, παραφράζοντας τον Marx (2008 [1845] μτφ. Macherey), «η έρευνα είναι τίποτα», και επομένως οι ιδέες και οι (αντί)δράσεις των ανθρώπων είναι αυτά που μπορούν να κάνουν την έρευνα. Τέλος, είναι σημαντική η αναφορά στην τοποθέτηση της παρούσας μελέτης στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, η οποία με βοήθησε να συναντήσω και άλλα σώματα – με ψυχή– που συνήθως στην εκπαιδευτική και ερευνητική πράξη είναι αόρατα. Ο ρόλος τους στη διαμόρφωση του υπό διερεύνηση θέματος είναι καίριος, ως προς το πλέγμα της επιστημο-οντολογικο-ηθικής διάστασης. Πρόκειται για μια μετάβαση πέρα από το ανθρώπινο, που κατά τη γνώμη μου εγείρει κρίσιμα ερωτήματα ακόμη και για χαρακτηρισμό και διαχωρισμό των επιστημών σε ανθρωπιστικές, κοινωνικές, κ.ά.

2.3. Δομή διατριβής

Η διατριβή διαρθρώνεται σε τρία μέρη με επιμέρους κεφάλαια και υποκεφάλαια τα οποία όμως δεν είναι απαραίτητο να διαβαστούν γραμμικά. Προς αυτή την κατεύθυνση, κινούνται η ερευνήτρια και οι συμμετέχοντες, που υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν οποιαδήποτε δημιουργική ανάγνωση της παρούσας μελέτης. Σύμμαχοι στα παραπάνω είναι οι πίνακες ζωγραφικής, οι καλλιτεχνικές δημιουργίες, τα αντικείμενα των μαθητών που εισχώρησαν σε έναν γλωσσικό γραμμικό κώδικα, οι ουτοπικές αφηγήσεις των μαθητών που ξεπέρασαν τα όρια του τυπικού πλαισίου. Επισημαίνουμε, ωστόσο, ότι η μελέτη σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σύμφωνα με τις ακαδημαϊκές νόρμες.

3. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Στο παρόν κεφάλαιο, μέσα από τον συνδυασμό τεσσάρων θεωρητικών πλαισίων (υπερποικιλότητα, διαμεσολάβηση, δυνατότητες και γλωσσικά δικαιώματα), αναπτύσσουμε τις σκέψεις που τροφοδότησαν τον ερευνητικό σχεδιασμό και που επηρέασαν αλλά και επηρεάστηκαν από τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας. Οι τέσσερις θεωρητικές προσεγγίσεις δεν λειτουργούν αυτόνομα αλλά η μια επηρεάζει την άλλη, στο πλαίσιο ενός συνεχούς *γίνεσθαι*.

Κύριο μέλημα του συγκεκριμένου τρόπου προσέγγισης και απόδοσης των θεωρητικών μας διαδρομών αποτελεί το μεταβατικό στάδιο προς τον μετα-ανθρωπισμό. Για να απαντήσουμε σε μια τέτοια πρόκληση, αναπτύσσουμε το θεωρητικό υπόβαθρο, ως ένα σύνολο συμπληρωματικών εννοιών. Σκοπός των τρόπων συσχέτισης είναι οι πολλαπλές ενδο-δράσεις διαφορετικών εννοιών και η ανάπτυξη μιας θεωρητικής βάσης για την επιστημο-οντολογικο-ηθική αλλαγή

Ο εννοιολογικός χάρτης συνιστά σημείο σύνδεσης της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και γλωσσικής εκπαίδευσης με τον μετα-ανθρωπισμό και την τοποθέτηση ή ακόμη και την προβληματοποίηση σημαντικών εννοιών που υιοθετούνται στο σύνολο της διατριβής. Πρόκειται για μια πρωτότυπη μορφή εννοιολογικής διαδρομής, προς τη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη και συγκερασμού των εννοιών με το έδαφος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Η υπερποικιλότητα συγκεντρώνει στον ιδεολογικό της φακό τη ρευστότητα, κινητικότητα και (υπερ)πολυπλοκότητα, κύρια συστατικά της κοινωνίας που όμως δεν λαμβάνονται υπόψη και δεν αξιοποιούνται στη γλωσσική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα τη διαιώνιση αδικιών. Οι θεωρητικές διαδρομές της διαμεσολάβησης, της προσέγγισης των δυνατοτήτων και των γλωσσικών δικαιωμάτων συμπορεύονται με τις αρχές του νέου υλισμού. Παράλληλα, οι θεωρητικές διαδρομές μελετώνται υπό το πρίσμα της ριζοσπαστικής γεωγραφίας, αφού η έννοια του χωροτόπου διατρέχει το σύνολο των ιδεών της παρούσας διατριβής.

Επιπρόσθετα, το θεωρητικό πλαίσιο εξετάζει ταυτόχρονα τις υπό συζήτηση έννοιες και ως προς τη χρήση τους στη μεθοδολογία της έρευνας. Η υπερποικιλότητα συνιστά επίσης ένα σημαντικό ιδεολογικό πλαίσιο για τον ερευνητικό σχεδιασμό που ακολουθεί. Οι έννοιες της διαμεσολάβησης, προσέγγισης των δυνατοτήτων και γλωσσικών δικαιωμάτων, μελετήθηκαν ως προς τους τρόπους που έχουν επηρεάσει

και επηρεαστεί από τη μεθοδολογία της έρευνας, στοιχεία που λάβαμε υπόψη στον ερευνητικό σχεδιασμό και στις ερευνητικές παρεμβάσεις. Πυξίδα προσανατολισμού σε αυτό το επίπεδο αποτελεί η μετάβαση στη μετα-ποιοτική διερεύνηση, η οποία γίνεται περισσότερο εμφανής στα επόμενα κεφάλαια.

3.1. Εννοιολογικός χάρτης

Οι έννοιες που χρησιμοποιούνται στην παρούσα διατριβή δεν προσεγγίζονται μέσω μιας παράθεσης ορισμών που έχει, συνήθως, σκοπό τη σφαιρική τους προσέγγιση. Τοποθετούνται ωστόσο στο μετά-ανθρωπιστικό παράδειγμα και παρουσιάζονται-υιοθετούνται υπό τον ιδεολογικό φακό της υπερποικιλότητας. Συνεπώς, κρίνουμε σημαντική την ανάπτυξη ενός ιδεολογικού χάρτη, ο οποίος συμπεριλαμβάνει τις έννοιες που επηρέασαν και επηρεάζουν την πορεία της έρευνας. Ο εννοιολογικός χάρτης αποτελεί κομμάτι της ηθικής και πολιτικής τοποθέτησής μας και υποστηρίζει την απομάκρυνση από εθνικο-πολιτισμικές κατασκευές που οδηγούν, συχνά, ακόμη και σε φασιστικές προσεγγίσεις για τη γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση.

Ειδικότερα, ο χάρτης περιέχει έννοιες που έχουν πρόσφατα υιοθετηθεί ή δεν έχουν ακόμη υιοθετηθεί από τα πεδία της γλωσσολογίας, της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, της κοινωνιογλωσσολογίας, της μεθοδολογίας της έρευνας και της εκπαίδευσης υπό το φως της μετά-ανθρωπιστικής συνθήκης. Τα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν το συγκεκριμένο εγχείρημα είναι:

- α. η συμπερίληψη, στη μελέτη της γλωσσικής εκπαίδευσης και της μεθοδολογίας της έρευνας για την εκπαίδευση, των αντικειμένων, των υλικών και άυλων σωμάτων, του περιβάλλοντος και του χώρου-τόπου ως έννοιες αλλά και της εμπρόθετης δράσης που τα συνοδεύει, και
- β. η ύπαρξη μιας μη γραμμικής διαδικασίας διαμόρφωσης των εννοιών, ενός συνεχούς *γίνεσθαι* που δεν ολοκληρώνεται με το τέλος της συγγραφής της διατριβής, αλλά το οποίο δημιουργεί μια συνθήκη ελευθερίας.

Σε αυτό το έδαφος παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες, οι οποίες δεν προσεγγίζονται ως αποστειρωμένες επιστημονικές κατασκευές, αλλά ως συστατικά που επηρεάζουν και επηρεάζονται από ιδέες, προσδοκίες και πρακτικές που συναντάμε στη γλωσσική εκπαίδευση (Duff 2014: 50). Ειδικότερα, οι έννοιες προσεγγίζονται αρχικά μέσα από ένα γενικό θεωρητικό πρίσμα. Στη συνέχεια τοποθετούνται στη μετά-ανθρωπιστική συνθήκη και τέλος, αναπτύσσονται προσανατολισμένες στα πεδία ενδιαφέροντός

μας.

3.1.1. Γλώσσα (Language)

Η γλώσσα εκλαμβάνεται συνήθως ως ένα ολοκληρωμένο και αυστηρά δομημένο αυτόνομο σύστημα. Χαρακτηριστικό μιας τέτοιας διάστασης είναι η ενίσχυση της εθνικής αφήγησης (βλ. γλώσσες διαχωρισμένες με βάση τον ευκλείδειο χώρο των εθνικών συνόρων) που, συχνά, αναπαράγει εθνικιστικές ιδεολογίες. Τα τελευταία χρόνια, στο πεδίο της γλωσσολογίας, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες με σκοπό την αποδέσμευση από το πρότυπο των ονοματισμένων γλωσσών (βλ. Otheguy, García & Reid 2015).

Η στροφή προς την πολυγλωσσία αποτελεί την ομπρέλα των προσπαθειών αποδέσμευσης από την παράθεση μεμονωμένων γλωσσών, οι οποίες συμπεκνώνονται στη δημιουργική ανάπτυξη πρακτικών γλωσσικής διαμεσολάβησης (βλ. ενδεικτικά πολυγλωσσικότητα, διαγλωσσικότητα, μετρογλωσσικότητα). Χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων πρακτικών είναι η συμπερίληψη ποικίλων γλωσσικών-πολιτισμικών και άλλων χαρακτηριστικών με σκοπό την αναστρεψιμότητα (Arendt 1976[1951]) ορισμένων σχέσεων εξουσίας (κυρίαρχες και μειονοτικοποιημένες κοινότητες, κυρίαρχες και μητρικές γλώσσες³⁴, πρώτη και δεύτερη ξένη γλώσσα). Ωστόσο, μια τέτοια διάσταση ακολουθεί πάντα μια γραμμική πορεία εστιάζοντας σε δίπολα, και καταλήγει, κατά τη γνώμη μας, στην αναπαραγωγή των ίδιων σχέσεων εξουσίας και στον εγκλωβισμό των ελευθεριών που προβάλλονται ως σημαντικές ιδιότητες των πρακτικών (για μια πιο αναλυτική περιγραφή του επιχειρήματος βλ. κεφάλαιο 4.2.1). Γίνεται κατανοητό ότι η προσπάθεια αποδυνάμωσης των κυρίαρχων ονοματισμένων γλωσσών, εξακολουθεί να βρίσκεται σε αυτές, έστω και με την παράθεση ενός αρνητικού πρόσημου. Σε αυτό το έδαφος, γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που βρίσκονται στα ρεπερτόρια των μαθητών και δεν ανήκουν στις κυρίαρχες ονοματισμένες γλώσσες, αναλύονται στον «αγώνα» ως κράμα γλωσσών, μέσα σε «τσουβαλιασμένες» έννοιες όπως

³⁴ Στον επιστημονικό διάλογο διακρίνουμε δύο αντικρουόμενους λόγους σχετικά με τον όρο των μητρικών γλωσσών. Ο λόγος ότι οι μητρικές γλώσσες είναι κοινωνικές κατασκευές με μικρή ή καθόλου βάση στην πραγματικότητα και ο λόγος ότι μια τέτοια διάσταση της πραγματικότητας είναι άτοπη αφού κανείς δεν αρνείται την ύπαρξη των γλωσσών είτε χαρακτηρίζονται ως γλώσσες είτε ως μητρικές γλώσσες (Pennycook 2018). Τα παραπάνω ωστόσο αποτελούν αντικείμενο μελέτης των γλωσσικών δικαιωμάτων (*ibid.*)

«μητρικές γλώσσες», «οι γλώσσες των μεταναστών ή/και των προσφύγων», «οι γλώσσες των ξένων», «οι γλώσσες τους». Κατά τη γνώμη μας, η παραπάνω συζήτηση καταλήγει σε μια μορφή γλωσσικής παθολογίας αναπαράγοντας το δίπολο κυρίαρχες ονοματισμένες γλώσσες και κράμα «περίεργων» γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Σε αυτό το πλαίσιο, συντηρείται μια κατάσταση που αποδυναμώνει τις γλωσσικές ελευθερίες των μαθητών (βλ. κεφ. 3.4.).

Στη συγκεκριμένη διατριβή γίνεται προσπάθεια μιας διαφορετικής θεώρησης της γλώσσας με μια συμπληρωματική διάθεση στις πρακτικές γλωσσικής διαμεσολάβησης (βλ. γλωσσικότητα, πολυγλωσσικότητα, διαγλωσσικότητα), αξιοποιώντας τα «θετικά» χαρακτηριστικά αυτών όπως η πολιτική τους διάσταση. Ήδη, αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν την αναγκαιότητα αξιοποίησης της πολιτικής διάστασης της γλώσσας, προτρέποντας, συχνά, σε διεπιστημονικές προσεγγίσεις (ενδεικτικά αναφέρουμε γλωσσολογία και πολιτική οικονομία.). Όπως οι ίδιοι αναφέρουν, μια τέτοια διάσταση αποτελεί ένα σημείο εκκίνησης για την προσέγγιση της γλώσσας και της γλωσσικής εκπαίδευσης μακριά από φυλετικές προκαταλήψεις και στερεότυπα (Block 2014, Kubota 2016). Το σκεπτικό που περιγράφεται δεν είναι καινούργιο και, επομένως, συνεχίζει να διατηρεί μια ανθρωποκεντρική εστίαση (McNamara 2015 όπ. ανάφ. σε Pennycook 2018: 12) κάτι που *a priori* δημιουργεί ένα σπιράλ αδικιών στη σχολική τάξη και στην έρευνα. Τοποθετώντας τη γλώσσα στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, δεχόμαστε την ύπαρξη μιας περισσότερο δίκαιης αφετηρίας (Pedersen 2013: 689), θέση που εξελίσσεται, για την παρούσα μελέτη, μέσα από τρεις αρχές:

α. η γλώσσα δεν «ανήκει» μόνο στους ανθρώπους

Η γλώσσα δεν είναι ένα κλειστό σύστημα από γλωσσικούς κώδικες που σχετίζονται με την ανθρώπινη ομιλία αλλά είναι μια έννοια «διάχυτη, άνευ ορίων» Pennycook (2010) που «ανήκει» και σε άλλα υλικά και άυλα σώματα (Pedersen 2013: 689) και είναι συναρμολογημένη³⁵ με άλλες (α)υλικότητες (Ravindran 2018). Πρόκειται με άλλα λόγια για μια προσέγγιση που αναγνωρίζει την εμπρόθετη δράση των υλικών και άυλων σωμάτων –πέρα από τα ανθρώπινα σώματα. Σε αυτό το έδαφος, η γλώσσα δεν αποτελεί αποκλειστικά ανθρώπινο προνόμιο αλλά μέσα από την αναγνώριση της

³⁵ Με βάση τα παραπάνω η λέξη *γλώσσα* αναγράφεται στον ενικό αριθμό αφού αποτελεί ένα σύνολο ποικίλων χαρακτηριστικών.

ποικιλότητά της, αποτελεί ιδιότητα και άλλων σωμάτων όπως των αντικειμένων, των ιδεών, των λόγων, των δράσεων και των χωροτόπων.

β. η γλώσσα είναι μια συναρμογή από ιδέες, σχέσεις, δράσεις, λόγους και γλωσσικούς κώδικες

Η γλώσσα νοείται ως σύνολο μη γραμμικών συναρτήσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, η γλώσσα *δημιουργείται* (κάνω γλώσσα), και δεν *χρησιμοποιείται* ως ένα αυτοποιημένο γλωσσικό σύστημα. Μια τέτοια διάσταση απαιτεί κατά τη γνώμη μας τη συμπερίληψη ενσώματων τρόπων έκφρασης που αναπτύσσονται από τις αλληλεπιδράσεις των σωμάτων (Appleby & Pennycook 2017: 17). Με άλλα λόγια η γλώσσα –στον μετα-ανθρωπισμό– δεν αναφέρεται αποκλειστικά σε γνωστικές ή σε νοητικές διαδικασίες, αλλά αποζητά και μια βιωματική διάσταση. Η τελευταία για την παρούσα μελέτη εκφράζεται μέσα από:

α. την αμεσότητα της πράξης, δηλαδή της δημιουργίας της γλώσσας. Η γλώσσα δημιουργείται βάσει των όσων συμβαίνουν τη στιγμή των ενδο-δράσεων³⁶ των σωμάτων. Είναι άμεσα συνδεδεμένη με την καθημερινότητα (τη ζωή), η οποία όπως σημειώνουν οι Deleuze & Guattari (1994) δεν είναι αποκομμένη από την ύλη (*matter*). Έτσι, πέρα από τους γλωσσικούς κώδικες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις επιθυμίες, προσδοκίες, στα αντικείμενα, στα λεγόμενα, στις εμπειρίες και πώς όλα αυτά ενδο-δρούν. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν είναι προκαθορισμένα αλλά ανακατεμένα (*entangle*) με όσα συμβαίνουν τη στιγμή της επικοινωνίας, του γλωσσικού μαθήματος καθώς και με όσα φέρνουν οι αφηγήσεις των ομιλητών/μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι επηρεάζονται και επηρεάζουν τις διευθετήσεις (*arrangements*) του χωροτόπου³⁷ (βλ. κουλτούρα του χώρου, Pedersen 2013: 688) ·

β. τις σχέσεις των σωμάτων που εκφράζονται μέσα από συναισθήματα, πολιτικές και ιστορικές αφηγήσεις (Pennycook 2010). Διακρίνεται, επομένως, η άμεση σχέση της

³⁶ Ο όρος *ενδο-δράση* (Barad 2007) χρησιμοποιείται αντί του όρου *αλληλεπίδραση* όταν το πλαίσιο στο οποίο αναφερόμαστε τοποθετείται στον μετα-ανθρωπισμό. Η *αλληλεπίδραση* αναφέρεται, κατά κύριο λόγο, σε ανθρώπινες οντότητες, στους τρόπους που έρχονται σε επαφή, διατηρώντας «απομονωμένες» τις προσωπικές τους ιδιότητες ή όπως αναφέρει η Malone (2016: 9) συμπεριφερόμενες ως «ξεχωριστές υπάρξεις». Στη *ενδο-δράση* οι οντότητες (*entities*) εκλαμβάνονται ως αλληλοσυμπληρούμενες, ως μια ύπαρξη που δημιουργείται από τις συναντήσεις (*encounters*) των σωμάτων (Rautio 2013 όπ. αναφ. σε Malone 2016).

³⁷ Για την αναφορά στη σχέση χώρου και τόπου υιοθετείται από την παρούσα μελέτη ως όлон, καθώς θεωρούμε ότι ο χώρος μέσα από συγκεκριμένες διεργασίες μετατρέπεται σε τόπο.

γλώσσας με τον χρόνο και τις αλληλεπιδράσεις (Pedersen 2013).

Καταλήγοντας, σημειώνουμε ότι μια τέτοια διάσταση προβάλλει τους τρόπους που τα σώματα έρχονται σε επαφή καθώς και τους νέους τρόπους σκέψης που αναδύονται από τις ενδο-δράσεις (Bennett 2010). Με άλλα λόγια, η γλώσσα προσεγγίζεται βάσει των δράσεων και των σχέσεων που συμβαίνουν στο πεδίο, γεγονότα που συχνά αφορούν συλλογικές προσπάθειες (Pennycook 2017), και όχι ατομικές πρωτοβουλίες.

γ. η γλώσσα είναι μια τοπική πρακτική³⁸. Ο χώρος έχει σημαντικό ρόλο στην οντολογική και επιστημολογική προσέγγιση που υιοθετείται από την παρούσα μελέτη. Η γλώσσα δεν δημιουργείται μόνο από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Harissi, Otsuji & Pennycook 2010) δηλαδή από τις αλληλεπιδράσεις με τους ανθρώπους, αλλά και από τις χωρικές και άλλες αλληλεπιδράσεις των σωμάτων που δημιουργούν τη γλώσσα. Οι χωρικές αλληλεπιδράσεις γίνονται κατανοητές για την παρούσα μελέτη μέσα από τις γλωσσικές-πολιτισμικές, γευστικές, ηχητικές και άλλες εμπειρίες των σωμάτων. Αφετηρία του σκεπτικού μας είναι η προσέγγιση της γλώσσας ως τοπική πρακτική (*local practice*), σύμφωνα με την οποία η γλώσσα επηρεάζει και επηρεάζεται από όσα συμβαίνουν σε συγκεκριμένους χρονοτόπους. Η τοπικότητα, δεν αναφέρεται σε έναν «μικρής έκτασης τόπο», αλλά σε μια διευρυμένη μορφή της αποκλειστικότητας του παγκόσμιου και του ανθρώπινου. Αντιλαμβανόμαστε δηλαδή τη γλώσσα ως ως διαμοιρασμένη στα σώματα στους τόπους, και στον χρόνο, και όχι ως «περιουσία» ενός ομιλητή (Pennycook 2018), μιας χώρας, ενός έθνους.

3.1.2. Μάθηση (Learning)

Η ενέργεια της μάθησης εκλαμβάνεται ως «μια εντατική διαδικασία παρά ως ένα είδος τεχνικής επιμόρφωσης (Deleuze 1994: 140 όπ. αναφ. σε Duff 2014: 120)». Η εντατικότητα συνδέεται με την αμεσότητα και το απρόβλεπτο της δράσης της ενέργειας. Το απρόβλεπτο ή απρόσμενο προσθέτει στη μάθηση μια διάσταση η οποία απαιτεί από τα σώματα, τις ερευνητικές μεθόδους, τις πρακτικές και τις διδακτικές προσεγγίσεις να είναι ευαίσθητα ώστε να αντιλαμβάνονται και να αξιοποιούν κάθε φορά τα κατάλληλα σημεία για τους αντίστοιχους σκοπούς. Η εστίαση της μάθησης, επομένως, δεν προϋπάρχει αλλά βρίσκεται σε όσα συμβαίνουν στο έδαφος της

³⁸ Ο τίτλος είναι εμπνευσμένος από το βιβλίο Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. New York: Routledge.

εκπαιδευτικής πράξης (Williams 2018) ή με άλλα λόγια σε όσα δημιουργικά και απρόσμενα εμφανίζονται στο έδαφος της δράσης (Bozalek 2018: 396). Τα σημεία μπορεί να λάβουν τη μορφή βιβλίων, μεθόδων, τοπίων, αντικειμένων, σωμάτων, ιδεών, και σε όσα δημιουργούνται με τις ενδο-δράσεις τους (Sørensen 2009).

Η μάθηση στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη δεν είναι ένας προσωπικός αγώνας απόκτησης γνώσεων (*ibid.*) αλλά, μια συνάντηση πραγματικών και φαντασιακών εμπειριών που απορρέουν από τον πλουραλισμό των σωμάτων που τις διαμορφώνουν. Συνεπώς, η μάθηση α. δεν κινείται σε μια κατεύθυνση, β. δεν αναφέρεται σε ένα ή σε μια κοινότητα ανθρώπων, γ. δεν εμμένει σε συγκεκριμένους ρόλους των σωμάτων (π.χ. μαθητές, εκπαιδευτικού, για ανάλογο επιχείρημα βλ. Wei 2013), δ. δεν δημιουργεί παγιωμένες σχέσεις εξουσίας, και ε. δεν «υπακούει» μόνο σε θεσμικά όργανα.

3.1.3. Εμμένεια (Immanence)

Η εμμένεια έχει τις ρίζες της στη Ντελεζιανή φιλοσοφία, συνδέεται όμως στενά και με τις θεωρητικές αρχές του Spinoza. Ο τελευταίος δηλώνει ότι στην εμμένεια μπορεί κανείς να βρει την ελευθερία, έννοια που μας απασχολεί στη συγκεκριμένη μελέτη. Οι ποικίλες ερμηνείες που αποδίδονται στην εμμένεια ανάλογα με το πεδίο και το σκεπτικό που υιοθετείται, συγκλίνουν στη σχέση της με την αμεσότητα. Η αμεσότητα εκλαμβάνεται μέσα από την εμμενή σχέση των ανθρώπινων και των μη ανθρώπινων ενδο-δράσεων με τον χώρο, την επιρροή του ενός στο(ν) άλλο μέχρι να φτάσουν στον μετασχηματισμό του σε τόπο (π.χ. σε τόπο γλωσσικής εκπαίδευσης). Έτσι ο χώρος προσδιορίζεται ως «ένα εμμενές προϊόν συσχετισμών και ενδο-δράσεων» στο οποίο καθίσταται δυνατή «η ύπαρξη της πολλαπλότητας υπό την έννοια της ταυτόχρονης πληθυντικότητας» ή της «συνυπάρχουσας ετερογένειας» (Ιωάννου 2016: 23). Κάτι που συνεπάγεται ότι ο χώρος είναι πάντοτε ανοιχτός (*ibid.*) για να δεχτεί ιδέες και σχέσεις που αναπτύσσονται μακριά από τις υπάρχουσες νόρμες.

Στη μετά-ανθρωπιστική συνθήκη, η εμμένεια χαρακτηρίζεται ως ένας επίπεδος χώρος που διαμορφώνεται από συνεχείς ροές. Ο ρευστός και σε κίνηση χαρακτήρας της, διευκολύνει τις συναντήσεις και τις ενδο-δράσεις των σωμάτων καθώς και τις πολλαπλότητες της αλήθειας. Με βάση τα παραπάνω η εμμένεια στο πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας για την παρούσα μελέτη, ενθαρρύνει τις:

Συναντήσεις

Οι διαφορετικές ροές εμμένειας σχηματίζονται από τις συναντήσεις (encounters) των μεσολαβούντων³⁹ της εκπαιδευτικής διεργασίας. Στη μετά-ανθρωπιστική συνθήκη οι συναντήσεις της καθημερινότητας δεν είναι γραμμικές αλλά ενεργούν ως ροές καθώς ακολουθούν ασυνείδητα τη ρευστότητα και πολυπλοκότητα της καθημερινότητας αλλά και τις πολλαπλές ιδιότητες και σχέσεις των σωμάτων που ενδο-δρούν. Οι συναντήσεις δεν είναι πάντα ευτυχείς, καθώς οι αντιλήψεις, επιλογές, διαδρομές και προσδοκίες των μεσολαβούντων δεν ταυτίζονται, με αποτέλεσμα να έρχονται αντιμέτωποι με προσωπικές και συλλογικές συγκρούσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, η εμμένεια μπορεί να ιδωθεί και ως έννοια-αντίδραση με πολιτικές, δεοντολογικές και οικολογικές διαστάσεις που εστιάζουν στις σχέσεις και στις συναντήσεις ανθρώπινων και μη ανθρώπινων οντοτήτων, αντικειμένων, χωροτόπων και άλλων στοιχείων (Lindgren & Ohman 2018 όπ. αναφ. σε Braidotti 2013). Οι συναντήσεις σχετίζονται με την αμεσότητα της καθημερινότητας των σωμάτων και όσα συμβαίνουν στο πεδίο⁴⁰. Είναι σημαντικό σε κάθε περίπτωση να διευκρινιστεί ότι παρόλο που η εστίαση βρίσκεται στον τόπο του γλωσσικού μαθήματος και σε όσα συμβαίνουν εκεί, οι συναντήσεις δεν δύναται να υπάρξουν χωρίς το φίλτρο της ιστορικότητας. Είναι δηλαδή κρίσιμη η ανάδυση των διαδρομών που συνοδεύουν τα σώματα και αφορούν σε χωροτόπους όπως το σπίτι, το διάλειμμα, το πάρκο, άλλες χώρες.

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι οι ροές εμμένειας δύναται να δημιουργηθούν μόνο εάν οι μεσολαβούντες της γλωσσικής μάθησης εκφράζονται και κινούνται ελεύθερα. Η ελευθερία της κίνησης λαμβάνει τη μορφή της ελευθερίας του λόγου, της χρήσης ποικίλων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, της υιοθέτησης ποικίλων θρησκευτικών πεποιθήσεων, κ.ά. Δεν αποτελεί, ωστόσο, προϋπόθεση αλλά μια συνθήκη που συν-διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

Αλήθειες

Οι αλήθειες κατασκευάζονται σε έναν χώρο εμμένειας (ή σύμφωνα με την Ντελεξιανή φιλοσοφία, σε έναν συγκεκριμένο κόσμο). Για να κατασκευαστούν οι αλήθειες είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων των μεσολαβούντων (ανθρώπων,

³⁹ Για τον όρο *μεσολαβούντες* βλ. *εμπρόθετη δράση* στον εννοιολογικό χάρτη.

⁴⁰ Βλ. επίσης Thrift 2007 *γεωγραφία του τι συμβαίνει* και Pennycook 2015 *γεωγραφία των γλωσσικών συμβάντων*.

ζώων, υλικών και άυλων σωμάτων) της εκπαιδευτικής διεργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο κατασκευάζονται υποκειμενικές (προσωπικές) και αντικειμενικές (έξ) αλήθειες, οι οποίες «παρασύρονται» από τις ροές εμμένειας και μπλέκονται μεταξύ τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία συνόλων, οι οποίες όμως δεν χάνουν τις υποκειμενικότητες των σωμάτων που τις δημιουργούν (βλ. επίσης υποκειμενικότητες στον εννοιολογικό χάρτη). Κατά συνέπεια, οι αλήθειες δεν είναι ούτε υποκειμενικές ούτε αντικειμενικές αλλά ένα κράμα συναντήσεων. Δεν προϋπάρχουν ούτε είναι συστηματικά δοσμένες αλλά, *γίνονται* κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι οι ροές εμμένειας λειτουργούν ταυτόχρονα, α. ως ενεργοποιητικοί μηχανισμοί που μας επιτρέπουν να λάβουμε υπόψη μας και άλλα σώματα και σημεία της εκπαιδευτικής διεργασίας, β. ως τόποι αντίστασης που επιτρέπουν τις απεδαφικοποιήσεις και επανεδαφικοποιήσεις (Deleuze & Guattari 1987) με σκοπό την αποδοχή της πολλαπλότητας μιας αλήθειας. Οι παραπάνω ιδιότητες δημιουργούν ένα «ανοιχτό όλον» (Deleuze & Guattari 1987) που είναι πάντα έτοιμο για νέες συναντήσεις. Η ανοιχτότητα εκφράζεται μέσα από την προσπάθεια πίεσης προκαθορισμένων συνόρων/ορίων που βρίσκουμε, ιδιαίτερα, στην τυπική εκπαίδευση.

3.1.6. Χωροτόπος

Αφετηρία για την προσέγγιση της έννοιας αποτελεί ο χώρος⁴¹ ο οποίος ενέχει ποικίλες σημασίες ανάλογα με τον φακό προσέγγισης. Μια θεμελιώδης παράμετρος για την εννοιολόγηση του χώρου είναι η ύπαρξή του. Η Massey (2005) υποστηρίζει ότι υπάρχουν χώροι που είναι «δοσμένοι», προκαθορισμένοι, κατάσταση που εμποδίζει την ελεύθερη έκφραση και διακίνηση των ιδεών. Σε αυτό το πλαίσιο, η ίδια προκρίνει τη ριζοσπαστικοποίηση του χώρου. Τα χαρακτηριστικά που του αποδίδει αναφέρονται α. στην απομάκρυνσή του από προκαθορισμένες νόρμες, β. στην υποδοχή ποικίλων σωμάτων, και γ. στην κατασκευή του μέσα από τις στιγμές των ενδο-δράσεών τους καθώς και των κοινωνικών και ιστορικών⁴² γεγονότων (για τους κατασκευασμένους χώρους βλ. επίσης Livingstone 2007). Αντίστοιχα, η ίδια (Massey

⁴¹ Ο χώρος προσεγγίζεται μέσα από το φίλτρο της *ριζοσπαστικής γεωγραφίας* Για μια αναλυτική παράθεση του επιχειρήματος βλ. κεφάλαιο 3.3.2.

⁴² Ο όρος αναφέρεται σε γεγονότα και αφηγήσεις που αφορούν παρελθόντες χρόνους.

2005) προσεγγίζει τον τόπο ως μια μη οριοθετημένη περιοχή που έχει κατασκευαστεί [και κατασκευάζεται] μέσα στον χρόνο (Βαΐου 2017, Βαΐου & Χατζημιχάλης 2012, Massey 1993). Οι Scollon & Scollon (2003:12) προτείνουν μια γεωσημειωτική προσέγγιση του χώρου σύμφωνα με την οποία η εστίαση βρίσκεται στα σημειωτικά συστήματα που υπάρχουν διάχυτα στον χώρο, σχηματίζοντας έναν τόπο. Ο Pennycook (2010) σημειώνει ότι οι τόποι σχετίζονται με τις τοπικότητες των χώρων (για παράδειγμα η κοινωνική διάσταση, η χωρική διάσταση). Ο Agnew (2011: 317) σημειώνει ότι ο τόπος «είναι μια τοποθεσία σε μια επιφάνεια όπου τα πράγματα απλά τυχαίνουν παρά [...] ένα γεωγραφικό συγκεκριμένο όπου διαμεσολαβούνται φυσικές και κοινωνικές διαδικασίες». Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ο τόπος δεν μένει ανεπηρέαστος και δεν αφήνει ανεπηρέαστο τον χώρο/τους χώρους. Κατ' αυτή την έννοια ούτε ο χώρος (βλ. Καραμπά 2011) ούτε ο τόπος αποτελούν προκατασκευασμένα σημεία.

Στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη για την εννοιολόγηση του τόπου, συμπεριλαμβάνουμε την επιρροή και άλλων σωμάτων πέρα από τα ανθρώπινα, γεγονός που εξ αρχής προβληματοποιεί τη χωρική προσέγγιση με γεωγραφικούς-εθνικούς όρους οι οποίοι, συχνά, συνοδεύουν τον *τόπο* αλλά και τα σώματα που υπάρχουν μέσα σε αυτόν. Τα χαρακτηριστικά του τόπου σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη είναι:

α. Η αχρονικότητα. Ο μη αυστηρός διαχωρισμός σε παρελθόν, παρόν και μέλλον που αναπαράγεται κυρίως στο πεδίο της ιστορίας, βοηθά την αδυναμία ή τη δυσκολία μεταβολής κάποιων καταστάσεων, στη συγκεκριμένη περίπτωση τις αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, τη γραμμική ακολουθία θεσμών, διδακτικών πρακτικών, μεθόδων. Επομένως, ο τόπος της γλωσσικής εκπαίδευσης ως αχρονικός δεν έχει προκαθορισμένα σύνορα/όρια, κατάσταση που απομακρύνει τη γλώσσα, τους μαθητές και τη γλωσσική εκπαίδευση από στατικές και γραμμικές προσεγγίσεις και πρακτικές.

β. Το μη σχήμα. Στη μετά-ανθρωπιστική συνθήκη ο τόπος της γλωσσικής εκπαίδευσης δεν έχει σχήμα. Δημιουργείται βάσει των συναντήσεων που συμβαίνουν στις διάφορες ροές εμμένειας με αποτέλεσμα να είναι ανοιχτός στις συναντήσεις ποικίλων σωμάτων. Παράλληλα συμπεριλαμβάνει τις διευθετήσεις του συμβατικού χώρου εκπαίδευσης καθώς και άλλους χώρους που συν-διαμορφώνουν έναν τόπο. Για παράδειγμα ο τόπος της γλωσσικής

εκπαίδευσης διαμορφώνεται και από τα συμβάντα της καθημερινότητας των μεσολαβούντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από όσα συμβαίνουν στο προαύλιο, στο γραφείο των καθηγητών αλλά και όσα γίνονται σε εθνικό, παγκόσμιο και ευρωπαϊκό επίπεδο (βλ. επίσης Pennycook 2010).

γ. *Οι (μη) σχέσεις.* Ο Livingstone (2007: 75) σημειώνει ότι οι τόποι είναι σχεσιακοί, κατάσταση που θέτει τον τόπο ανοιχτό σε δράσεις και αντιδράσεις. Με άλλα λόγια, οι σχέσεις δεν είναι προκαθορισμένες αλλά δημιουργούνται στις ροές εμμένειας και από τις διά-δράσεις των σωμάτων. Ένα τέτοιο πλαίσιο θεωρούμε ότι μπορεί να υποδεχτεί πολλαπλές ταυτότητες που πολλές φορές είναι (και) συγκρουσιακές (Βαΐου 2017, Βαΐου & Χατζημιχάλης 2012) ή ρευστές (Conell & Gibson 2003). Σε αυτό το έδαφος, οι ενδο-δράσεις λαμβάνουν τη μορφή συγκρούσεων ή/και διαπραγματεύσεων (Βαΐου & Χατζημιχάλης 2012) ή/και δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων (Pennycook 2010) ανάμεσα στα σώματα και τους τόπους. Όποια μορφή και εάν λάβουν, μια τέτοια διάσταση ενθαρρύνει τη διατήρηση των ταυτοτήτων των σωμάτων και των χώρων ενώ παράλληλα εμπνέει την εμφάνιση υβριδικοτήτων (Pennycook 2010).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά θεωρούμε ότι συμπυκνώνονται στην τοπικότητα, όπως αυτή εννοιολογείται από τον Pennycook (2010), προσεγγίζοντας με αυτόν το φίλτρο τη γλωσσική εκπαίδευση ως τόπο που κατασκευάζεται σύμφωνα με όσα συμβαίνουν στο έδαφος της δράσης. Συνεπώς, η γλώσσα/γλωσσική επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως τοπική (Pennycook 2010) ή χωρική πρακτική (Lefebvre 1991). Και στις δύο περιπτώσεις η γλώσσα εκλαμβάνεται ως μια ρευστή ύλη (βλ. νέος υλισμός στον εννοιολογικό χάρτη) που «πλάθεται» (αποκτά σχήμα) τη στιγμή των ενδο-δράσεων στον τόπο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Μια τέτοια προσέγγιση προσφέρει την ελευθερία επιλογών στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς καθώς μια τέτοια διάσταση του τόπου δεν προκαθορίζει τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που επιλέγουν να χρησιμοποιούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι σημαντικό, τέλος, να σημειώσουμε πως η προσέγγιση του τόπου της γλωσσικής εκπαίδευσης όπως αναπτύχθηκε παραπάνω προβληματοποιεί τον όρο κοινότητα (*community*) (βλ. ο Άλλος/τα άλλα στον εννοιολογικό χάρτη). Η κοινότητα εννοιολογείται, συχνά, βάσει της σχέσης της με έναν τόπο που είναι συνυφασμένος με κλειστές κοινωνικές ομάδες (Massey 1993) οι οποίες έχουν αποκλειστικά

ανθρώπινα, και συνήθως εθνικά χαρακτηριστικά. Αντ' αυτού, υιοθετείται ο όρος σώμα, ο οποίος συμπεριλαμβάνει ανθρώπινες και μη ανθρώπινες οντότητες που ενδοδρούν και αλληλοεπηρεάζονται ως μια ύπαρξη σε έναν τόπο (Pennycook & Otsuji 2015).

3.1.7. Ουτοπία (Utopia)

Άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια τόπος, και ειδικά την α-χρονικότητα που τον χαρακτηρίζει, είναι η ουτοπία. Αφετηρία της σκέψης μας για την ουτοπία αποτελεί η έννοια της γεωγραφικής φαντασίας, δηλαδή «η γεωγραφία που έχουμε στο μυαλό μας» (Massey 2006: 48 όπ. αναφ. σε Μπαλαμπανίδης 2016: 48) και η οποία δημιουργείται από εικόνες του κόσμου όπως εμείς τον αντιλαμβανόμαστε. Ο σχηματισμός τέτοιων πραγματικοτήτων ή καλύτερα τέτοιων προσεγγίσεων του κόσμου, θεωρείται στη βάση του ουτοπικός καθώς κάθε άτομο έχει τα δικά του προσωπικά βιώματα, διαδρομές και προσδοκίες για τον κόσμο. Η ουτοπία, ωστόσο, στην παρούσα μελέτη δεν εκλαμβάνεται ως ένας τόπος που δεν υπάρχει αλλά ως ένας τόπος ο οποίος δύναται να δημιουργηθεί. Ή, όπως αναφέρουν οι Βαΐου & Χατζημιχάλης (2012: 90), πρόκειται για έναν τόπο που δημιουργείται μέσω της οικειοποίησης του χρόνου, του χώρου και της επιθυμίας που προκύπτουν από την ανάπτυξη του φαντασιακού.

Στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, η συσχέτιση ουτοπίας και γλωσσικής εκπαίδευσης, προσθέτει ως κρίσιμη τη συμπερίληψη και των φαντασιακών διαδρομών των σωμάτων (εκτός από τις πραγματικές βλ. ιστορικότητα). Σε αυτό το έδαφος, η σχέση της πραγματικότητας με τη φαντασία ή όπως σημειώνει ο Μπαλαμπανίδης (2016: 48) «των αντικειμενικών και φαντασιακών γεωγραφιών συναρθρώνονται με τρόπο διαλεκτικό». Η διαλεκτική σχέση σε ένα (ου)τοπικό περιβάλλον γλωσσικής εκπαίδευσης μπορεί να δημιουργήσει νέες δυνατότητες για τη γλωσσική εκπαίδευση (βλ. Lefebvre 1991).

Επισημαίνουμε τέλος, ότι η συμπερίληψη της ουτοπίας στο σκεπτικό της παρούσας μελέτης, αφορά σε μια πολιτική κίνηση –κυρίως στο πεδίο της μεθοδολογίας της έρευνας– που ενθαρρύνει την έξοδο από τα σύνορα/όρια του συστήματος (Σταυρίδης 1998).

3.1.8. Πολιτική (Political)

Η πολιτική διατρέχει το σύνολο της διατριβής και εκκινεί από την παραδοχή ότι «τα

σχολεία μαζί με την οικογένεια θεωρούνται τόποι πολιτικής κοινωνικοποίησης (Donnelly 2009, Habashi & Woley 2009, Linimon & Joslyn 2002, van Deth, Abendschon & Vollmar 2011 όπ. αναφ. σε Habashi 2017: 106), που όμως ενέχουν από πάνω κατευθύνσεις. Οι τελευταίες, στο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης, σωματοποιούνται μέσα από τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τα curricula, τις εκπαιδευτικές νόρμες, το εκπαιδευτικό υλικό και τις διδακτικές προσεγγίσεις.

Η τοποθέτηση της πολιτικής στη μετά-ανθρωπιστική συνθήκη, ενθαρρύνει τη δημιουργία ενός διαφορετικού κλίματος για τη γλωσσική εκπαίδευση αφού ενέχει στη βάση της (βλ. μετα-ανθρωπισμός στον εννοιολογικό χάρτη) διαστάσεις που αγγίζουν τα πεδία της ηθικής (*ethics*) και της δικαιοσύνης. Στην έρευνά μας, η πολιτική βρίσκεται σε άμεση σχέση με τις επιθυμίες. Οι τελευταίες δεν υιοθετούνται ως ταυτόσημες αλλά ως αλληλοσυμπληρούμενες, ως αλληλοεξαρτώμενες, ως έννοιες που αλληλοεπηρεάζονται. Η επιθυμία μέσα από την Ντελεζιανή φιλοσοφία εμπεριέχει τόσο τις υπάρχουσες ταυτότητες όσο και τις επιθυμητές ταυτότητες (Bell 2014: 6). Πρόκειται για μια απελευθερωτική μηχανή, για μια κινητήρια δύναμη που βασίζεται στις επιθυμίες (γραμμές διαφυγής, Deleuze & Guattari 1983) και προκαλεί απεδαφικοποιήσεις από τα όργανα, όπως για παράδειγμα τα curricula, τις αποκλειστικά από πάνω εκπαιδευτικές-γλωσσικές πολιτικές και τις άκαμπτες μεθοδολογικές γραμμές. Με άλλα λόγια η επιθυμία δεν εκκινεί από την ύπαρξη ενός ελλείμματος που οι μεσολαβούντες της εκπαιδευτικής διεργασίας επιθυμούν να καλύψουν, δεν υπάρχει σαφές υποκείμενο ή αντικείμενο έκφρασης των επιθυμιών, αλλά εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία που επιφέρει ιδέες, νέες διαδρομές, νέες πραγματικότητες (Braidotti 2018). Συνεπώς, η έμφαση υπάρχει στη διαδικασία, στα μέσα και στη συνολικότητα των μεσολαβούντων. Η πολιτική, για την μελέτη μας, εστιάζει στην δράση των μαθητών στη διάσταση της πολιτικής του συνηθισμένου.

Η πολιτική δράση των παιδιών

Οι Häkli & Kallio (2018) επισημαίνουν ότι όλοι οι άνθρωποι είναι πολιτικά όντα και η πολιτική τους δράση εξαρτάται από ιδιότητες όπως η το φύλο, η τάξη, η ηλικία και άλλα κοινωνικά κριτήρια. Μένοντας πιστοί στο παραπάνω προσεγγίζουν την παιδική ηλικία και τα παιδιά ως μέρος του όλου και όχι ως μια ομάδα που χρήζει διαφορετικής «μεταχείρισης». Η συγκεκριμένη θέση δεν αφορά την περίπτωση της παρούσας μελέτης, καθώς η «ενήλικη κυριαρχία» υπερκαλύπτει ή ακόμη αποσιωπά την όποια πολιτική δύναμη έχουν τα παιδιά/μαθητές στο έδαφος της γλωσσικής εκπαίδευσης

(*ibid.*). Τα παιδιά/μαθητές, στην Ελλάδα όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, συχνά, εκλαμβάνονται ως «κενά δοχεία» τα οποία δεν έχουν πολιτικές ικανότητες και δυνατότητες συμμετοχής σε θέματα που τους αφορούν, όπως η εκπαίδευση. Έτσι, οι εκπαιδευτικές πολιτικές ορίζονται αποκλειστικά από πάνω αγνοώντας την πολιτική εμπρόθετη δράση των παιδιών (βλ. εμπρόθετη δράση στον εννοιολογικό χάρτη). Συνεπώς, καταλήγουν να αναπαράγουν επιθυμίες ενηλίκων ή υπαρχουσών θεσμικών πολιτικών (Habashi 2017, Skelton & Valentine 2003).

Η τοποθέτηση της πολιτικής στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη και η εκ νέου σύνδεσή της με την παιδική ηλικία, θέτει ως βάση της την αρχή ότι η πολιτική δεν ασκείται αποκλειστικά από ανθρώπινα υποκείμενα. Συνεπώς, τα ζητήματα που προκύπτουν είναι: α. τα παιδιά συνήθως δεν απολαμβάνουν το πολιτικό τους δικαίωμα⁴³ και β. η επιρροή των μη ανθρώπινων οντοτήτων, των αντικειμένων, των χωροτόπων στην πολιτική διάσταση δεν λαμβάνεται υπόψη.

Η μετα-ανθρωπιστική συνθήκη μας βοηθά να προσεγγίζουμε τα δύο ζητήματα ως ένα, υποστηρίζοντας ότι οι επιθυμίες ως γραμμές διαφυγής για μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση, συγκατασκευάζονται με τα υπόλοιπα σώματα που δρουν στην εκπαιδευτική διεργασία. Η πολιτική συμπεριφορά των παιδιών σχηματίζεται μέσα από τις σχέσεις τους με άλλους ανθρώπους (Kallio 2018) και περιβάλλοντα (Habashi & Worley 2014 όπ. αναφ. σε Habashi 2017, Kallio & Häkli 2011) που συναντούν, συνήθως, στην καθημερινότητά τους. Θεωρούμε ότι οι μαθητές, το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τα άλλα σώματα που συμμετέχουν στη γλωσσική μάθηση συνιστούν κομμάτι της πολιτικής-επιθυμίας. Ο συνδυασμός των δύο εννοιών συνιστά έναν τόπο που αποδέχεται πολλαπλές ροές εμμένειας και επομένως είναι ανοιχτός στη δημιουργία ουτοπιών, στη φιλοξενία αντικρουόμενων και πολλές φορές συγκρουσιακών χωρικών, γλωσσικών και πολιτισμικών σχέσεων (βλ. Kallio 2018). Σε αυτή την περίπτωση η πολιτική δράση των σωμάτων δεν απομονώνεται στην ανάδυση των επιθυμιών των μαθητών, αλλά νομιμοποιεί και ενεργοποιεί μια διαδικασία κατασκευής δυνατοτήτων πολιτικής δράσης που βασίζεται και αφορά στην καθημερινότητα συμπεριλαμβάνοντας όλα τα σώματα. Για να μπορέσει να ενεργοποιηθεί μια τέτοια κατάσταση στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, μακριά από εκπαιδευτικές γραμμικότητες (Hopkins & Pain 2007) οφείλουμε να εστιάσουμε στην

⁴³ Υπογραμμίζουμε ότι αναφερόμαστε στη διάσταση της πολιτικής του συνηθισμένου

καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διεργασίας και των σωμάτων.

Η πολιτική του συνηθισμένου

Η τοποθέτηση της πολιτικής στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, σημαίνει αυτόματη συμπερίληψη των υλικών και άυλων σωμάτων στην εκπαιδευτική διεργασία, τουλάχιστον, αρχικά, σε μια θεωρητική διάσταση. Η υιοθέτηση της έννοιας της πολιτικής του συνηθισμένου αποτελεί για την παρούσα μελέτη βάση για την εφαρμογή όψεων της πολιτικής υπό το πρίσμα του μετά-ανθρωπισμού. Σε αυτό το έδαφος, εκλαμβάνουμε την πολιτική ως μέρος της καθημερινότητας των σωμάτων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διεργασία, ως μέρος της ποικιλότητας της ζωής (τους) (Häkli & Kallio 2017). Η πολιτική του συνηθισμένου αντλεί από την καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης και δεν βασίζεται αποκλειστικά σε προκαθορισμένες πολιτικές νόρμες (Kallio & Häkli 2013 & 2017). Προϋπόθεση για την υιοθέτηση της συγκεκριμένης διάστασης είναι η αναγνώριση της πολιτικής εμπρόθετης δράσης των σωμάτων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη (βλ. εμπρόθετη δράση στον εννοιολογικό χάρτη). Ο πλουραλισμός που πρεσβεύει μια τέτοια διάσταση της πολιτικής, εκδηλώνεται για την παρούσα μελέτη στις:

α. πολιτικές δυνατότητες του χωροτόπου

Ο χωροτόπος εκλαμβάνονται συνήθως ως κάτι το σταθερό σε αντίθεση με τον χρόνο που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα. Προσπαθώντας να μελετήσει τις πιθανές κινητικότητες του χώρου, ο Amin (2015: 239 όπ. αναφ. σε Appleby & Pennycook 2017: 13) εστιάζει στον δημόσιο χώρο και στις ιδιότητες κίνησης που έχει ως χώρος δράσης. Επιπλέον, η Massey μας καλεί να σκεφτούμε τον χώρο ως ρήμα (2005 όπ. αναφ. σε Ιωάννου 2016: 78) αποδίδοντας σε αυτόν, κατά τη γνώμη μας, ιδιότητες κίνησης. Ο τόπος αντίστοιχα, σύμφωνα με τους Larsen & Johnson (2016 όπ. αναφ. σε Appleby & Pennycook 2017) μπορεί να ιδωθεί και ως τόπος ακτιβιστικής δράσης. Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι ο χωροτόπος μπορεί να συμπεριλάβει και να συμπεριληφθεί σε ποικίλες πραγματικότητες, οι οποίες δύνανται να οδηγήσουν αντίστοιχα σε μια αποδοχή πολλαπλών γεωγραφικών εαυτών ενός χωροτόπου –μακριά από τα γεωγραφικά όρια– (Larsen & Johnson 2016 όπ. αναφ. σε Appleby & Pennycook 2017). Το συγκεκριμένο πλαίσιο προσδίδει στο χωροτόπο πολλαπλές δυνατότητες δράσης και τον καθιστά αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτικής,

τουλάχιστον με τον τρόπο που προσεγγίζεται στην μελέτη μας.

β. πολιτικές δυνατότητες των αντικειμένων

Ο Pennycook (2018: 31) μας καλεί να δούμε τον κόσμο διαφορετικά, μέσα από ένα φίλτρο που αμβλύνει τις ιεραρχίες. Κεντρικό συστατικό του είναι η αναγνώριση της υλικότητας των σωμάτων –όπως αυτή εννοιολογείται στον νέο υλισμό– και συνεκδοχικά η αναγνώριση της εμπρόθετης δράσης τους. Οι μεσολαβούντες (ή τα σώματα) όπως ορίζονται από τον Bennett (2010) έχουν δυνατότητες (αντί)δρασης στην καθημερινότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης, κατάσταση που σύμφωνα με το παρόν επιχείρημα ορίζεται ως πολιτική. Η εφαρμογή μιας τέτοιας προσέγγισης δεν αφορά μόνο στην ανάδειξη των αντικειμένων (Grosz 2010 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018) ή άλλων σωμάτων που ίσως έως τώρα βρίσκονται καταπιεσμένα στον χωροτόπο εκπαίδευσης αλλά η αξιοποίησή τους ως τρόπους δράσης (Bennett 2010: 154 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 31).

Πολιτική φαντασία

Η πολιτική φαντασία αποτελεί μέσο κατασκευής και εμφάνισης των ουτοπιών οι οποίες στη συνέχεια ενεργοποιούν τις επιθυμίες των σωμάτων και αντίστροφα. Συστατικά της υπό συζήτηση έννοιας είναι η φαντασία και η δημιουργικότητα. Οι τελευταίες απομακρύνονται από μια πραγματικότητα (Smith 2016), η οποία δέχεται αποκλειστικά α. ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο, και β. τη γεωγραφία του χώρου βάσει εθνικών συνόρων

Η συνθήκη του μετα-ανθρωπισμού και η σύνδεσή της με την πολιτική φαντασία προοικονομεί την ύπαρξη ενός σώματος δίχως σύνορα/όρια που σχετίζονται με δίπολα όπως άνθρωπος και άλλα όντα ή αντικείμενα, εθνικά και άλλα σύνορα. Σε αυτή την περίπτωση δεν γίνεται λόγος για υπέρβαση αλλά για προσέγγιση της γλωσσικής εκπαίδευσης ως μη προκαθορισμένο σώμα, ως σώμα που σχηματίζεται μέσα στις ροές εμμένειας. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία δημιουργίας συνόλων, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από πολλαπλές συνυπάρξεις (Flinders 2015) που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της γλωσσικής μάθησης (βλ. αντίστοιχο επιχείρημα για την έννοια των δυνατοτήτων, κεφ. 3.4.).

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η πολιτική φαντασία, για τη μελέτη μας, σχετίζεται άμεσα και με την *αλλαγή* (βλ. *αλλαγή* στον εννοιολογικό χάρτη). Σκοπός

της πολιτικής φαντασίας είναι να προκαλεί συνεχείς μετατοπίσεις, που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις διεργασίες της γλωσσικής μάθησης. Με άλλα λόγια, η πολιτική φαντασία δημιουργεί δυνατότητες αποδόμησης, για παράδειγμα από άκαμπτες γλωσσικές επιλογές (Bell 2013) που κρατούν τη γλωσσική εκπαίδευση «δεμένη» με όργανα πολιτικά, οικονομικά, θεσμικά, κ.ά.

Η προσέγγιση της γλωσσικής εκπαίδευσης μακριά από όργανα, θεωρούμε ότι αποτελεί ένα βήμα πιο κοντά σε πιο δίκαιες εκφάνσεις της. Χρειάζεται, ωστόσο, προσοχή καθώς όπως σημειώνει ο Bell (2014: 13-14) η διαχωριστική γραμμή από τον «φασισμό» στην ελευθερία δεν είναι μακριά.

3.1.9. Συναρμογή (Assemblage)

Η συναρμογή έχει τη βάση της στη Ντελιαζιανή φιλοσοφία (1972 & 1987) και θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι γεννήθηκε και καλλιεργήθηκε στη μετά-ανθρωπιστική συνθήκη αφού συνδέει τα υλικά και άυλα σώματα. Αναφέρεται στη δημιουργία προσωρινών διευθετήσεων (*arrangements*) από ετερόκλητα στοιχεία (Otsuji & Pennycook 2018, Pennycook 2018) όπως ο χρόνος, ο λόγος, οι διαδρομές των σωμάτων, οι χωροτόποι, οι συγκρουσιακές τους ιδέες και τα αντικείμενα (Appadurai 2015, Bennett 2010). Αυτά τα στοιχεία συναντώνται σε συγκεκριμένους τόπους (βλ. Dewsbury 2011, Pennycook 2017) και χρόνους (Pennycook 2017), αλλά και στις μη ιεραρχικές σχέσεις που δημιουργούν μεταξύ τους (Otsuji & Pennycook 2018) και στους τρόπους που ενδο-δρούν (Bennett 2010). Ειδικότερα, εάν εστιάσουμε στην κίνηση που αποτελεί βασική ιδιότητα της συναρμογής, μπορούμε να μιλήσουμε για ιδιότητες δράσης μέσα από ένα πλέγμα πρακτικής (Scollon & Scollon 2004, *nexus of practice*).

Σε αυτό το έδαφος, η έμφαση βρίσκεται στις διαφορετικές στιγμές δράσης (Pennycook 2017, Scollon & Scollon 2007) και όχι τόσο στα στοιχεία που τις δημιουργούν (Scollon & Scollon 2007). Ο δυναμικός χαρακτήρας των συναρμογών, βρίσκεται δηλαδή, στους τρόπους που συναντώνται τα σώματα (βλ. εμπρόθετη δράση στον εννοιολογικό χάρτη) και στους νέους τρόπους σκέψης που δημιουργούνται (Bennett 2010: 21). Για να συμβεί αυτό, αναγνωρίζουμε την εμπρόθετη δράση ως διαμοιρασμένη σε όλα τα σώματα (Bennett 2010: 21 όπ. αναφ. σε Pennycook 2017:10).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η υλικότητα συνιστά χαρακτηριστικό της

συναρμογής (Duff 2014). Κατ'επέκταση, οι ιδιότητες δράσης που της αποδίδονται αφορούν στην ικανότητα δημιουργίας νέων εδαφικών συνδυασμών ή ακόμη και στην ανάδειξη νέων πραγματικοτήτων (Ιωάννου 2016).

Στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, η έννοια της συναρμογής έχει υιοθετηθεί ως μια προσπάθεια διαφορετικής θεώρησης της πολυγλωσσίας μέσα από τη συμπερίληψη και άλλων σημείων της καθημερινότητας της εκπαιδευτικής πράξης (Otsuji & Pennycook 2018). Στη συγκεκριμένη διατριβή, εκλαμβάνεται ως πολυαισθητηριακός «χώρος» υποδοχής της γλώσσας και των σωμάτων που τη δημιουργούν. Σε αυτή τη διάσταση η γλώσσα δεν διαμορφώνεται αποκλειστικά με γλωσσικούς κώδικες, αλλά και με τη συμβολή «τεχνουργημάτων, ιστορικών και χωρικών πηγών» (Pennycook 2018: 54-55). Πρόκειται ουσιαστικά για μια συλλογικότητα σημείων (Pennycook 2018), που απαντώνται στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Οι τελευταίες, ωστόσο, δεν δύναται να εμφανιστούν σε ένα περιβάλλον που λειτουργεί με γραμμικότητες. Όπως για παράδειγμα η διδασκαλία-μάθηση της γλώσσας που υπακούει αποκλειστικά σε όσα συμβαίνουν στον χώρο που πραγματώνεται, παραβλέποντας άλλες διαδρομές και σώματα που μετέχουν στη διαδικασία (Pennycook 2018: 54-55). Οι συγκεκριμένες διαδρομές δεν σχηματίζονται αποκλειστικά από γλωσσικούς κώδικες ή πολιτισμικά στοιχεία αλλά συμπεριλαμβάνουν συναισθήματα και συναισθήσεις, η μίξη των οποίων καταλήγει στη δημιουργία προσωρινών υβριδικοτήτων.

3.1.10. Υβριδικότητα (Hybridity)

Η συνάντηση των *ποικιλοτήτων*⁴⁴ αλλά και η προσωρινότητα που χαρακτηρίζει τις σχέσεις που δημιουργούνται, καταλήγει στη δημιουργία νέων υβριδικών σχέσεων οργανικών και μη οργανικών σωμάτων (βλ. Appleby & Pennycook 2017, Ιωάννου 2016, Thrift 2007) που φέρουν «περίεργες» ικανότητες δράσης και επιρροής (Bennett 2010: 6). Οι υβριδικότητες λαμβάνουν ποικίλες μορφές, επηρεάζοντας τους τρόπους σύλληψης και προσέγγισης εννοιών όπως η εμπρόθετη δράση (Bennett 2010), η γνώση (cognition, Hutchins 1995) και η γλώσσα (Cowley 2012) (όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 54-55). Οι υβριδικότητες που δημιουργούνται δεν είναι πάντοτε εμφανείς, ιδιαίτερα στο τυπικό σχολικό πλαίσιο όπου οι γραμμικές νόρμες διδασκαλίας-

⁴⁴ Για μια πιο εκτεταμένη ανάλυση της υιοθέτησης του όρου *ποικιλότητα* βλ. κεφάλαιο 3.2.1.

μάθησης μιας γλώσσας είναι δύσκολα αναστρέψιμες. Οφείλουμε, επομένως, να απομακρυνθούμε από τη γλώσσα που διαμορφώνεται από γλωσσικές ποικιλίες που «ανήκουν» σε ανθρώπους με διαφορετικές καταγωγές, από μητρικές και κυρίαρχες γλώσσες, και από απόλυτους γεωγραφικούς τόπους.

Αντ'αυτού προκρίνουμε τη δημιουργία αισθητηριακών και σημειωτικών συναρμογών που δημιουργούνται, συνειδητά και ασυνείδητα, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας (Pennycook 2017, Pennycook & Otsuji 2017). Ο χώρος της συναρμογής και οι αισθητηριακές και σημειωτικές σχέσεις διαμορφώνουν τις υβριδικότητες στη γλώσσα (Pennycook & Otsuji 2017) και δίνουν τη δυνατότητα στην ανάδυση και την συνύπαρξη ετερόκλητων προσεγγίσεων.

Ακόμη ένα χαρακτηριστικό των υβριδικοτήτων είναι η άμεση σχέση τους με το έδαφος της εκπαίδευσης-έρευνας. Η εστίαση βρίσκεται στα συμβάντα που πραγματοποιούνται στους συγκεκριμένους χωροχρόνους με σκοπό την «υποδοχή» του απρόσμενου (Thrift 2007: 111).

Με βάση τα παραπάνω, οι συναρμογές ενθαρρύνουν τη:

α. Δημιουργία χώρου για την ανάπτυξη μη ιεραρχικών σχέσεων

Ιδιαίτερα στο τυπικό σχολικό περιβάλλον, οι ιεραρχίες αφορούν τόσο τους χωροτόπους εκπαίδευσης, τους μεσολαμβάντες, το εκπαιδευτικό υλικό, τις γλωσσικές επιλογές που διατρέχουν όλες τις παραπάνω πληροφορίες. Πρόκειται για την κατασκευή υλικών χώρων ή εδαφών (βλ. Ντελεζιανή φιλοσοφία, Deleuze & Guattari 1987), αφού οι συναντήσεις των σωμάτων δύνανται να πραγματοποιηθούν μόνο, εάν αναγνωρίσουμε και νομιμοποιήσουμε την υλικότητά τους (Duff 2014). Η υλικότητα εδώ απομακρύνεται από τη γραμμική προσέγγιση άνθρωπος, αντικείμενο, ζώο. Αντίθετα, προσδίδει ιδιότητες (μετα)κίνησης με αποτέλεσμα τα σώματα να αλλάζουν (συνεχώς) ρόλους.

β. Συμπερίληψη της ρευστότητας, πολυπλοκότητας και κινητικότητας

Οι συναρμογές δεν είναι παγιωμένα συστήματα αλλά σύνολα που βρίσκονται συνεχώς σε *κίνηση*, αφού δημιουργούνται σε ποικίλους χωροτόπους και επηρεάζονται από τις σχέσεις, τις δράσεις και τις ρήσεις. Διαμορφώνονται με άλλα λόγια μέσα από την πολυπλοκότητα των σωμάτων και των συμβάντων της εκπαιδευτικής διεργασίας. Παράλληλα, προσεγγίζοντας την έννοια με

έναν μακροσκοπικό φακό, οι Otsuji & Pennycook (2018) επισημαίνουν ότι οι συναρμογές α. δεν λειτουργούν απομονωμένες αλλά αλληλοεπηρεάζονται, β. εκλαμβάνονται, ταυτόχρονα, ως τοπικές και παγκόσμιες, και γ. δεν είναι προκαθορισμένες αλλά σχηματίζονται μέσα από τις ρευστές, πολύπλοκες και σε κίνηση σχέσεις που δημιουργούν τα σώματα (βλ. Creese, Blackledge & Hu 2017, Pennycook 2014, Wessendorf 2014, Wise & Velayutham 2009 όπ. αναφ. σε Otsuji & Pennycook 2018).

γ. Συνολικότητες

Οι συναντήσεις των ετερόκλητων σωμάτων, δεν λειτουργούν ως μονάδες αλλά ως συνολικότητες που διατηρούν παράλληλα τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε σώματος και σχηματίζουν νέα συνολικά χαρακτηριστικά. Ο Appadurai (2015: 221) επιστά την προσοχή στο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό και αναφέρεται στα σώματα ως *δι-άτομα*, εστιάζοντας στις δυναμικότητες που σχηματίζουν οι ενδο-δράσεις τους. Συνεπώς, δεν μας ενδιαφέρει η μορφή του κάθε σώματος (δηλαδή εάν πρόκειται για αντικείμενο ή μαθητή ή γλωσσικό κώδικα) αλλά οι δυναμικές σχέσεις (Ferrando 2013: 32) που σχηματίζονται από τις ενδο-δράσεις τους.

Η συναρμογή ως χαρακτηριστικό της μεθοδολογίας της έρευνας

Μεθοδολογικά, η συναρμογή έχει επίσης σημαντικό ρόλο αφού συμπορεύεται με την ευρύτερη προσέγγιση του μεθοδολογικού αναρχισμού που υιοθετούμε. Μέσα από ένα πλέγμα μεθόδων (Law 2004), επιλέγουμε και αξιοποιούμε τη ρευστότητα, πολυπλοκότητα και κινητικότητα. Πρόκειται για τη θέαση της μεθοδολογίας μέσα από διαφορετικές πηγές (Duff 2014: 51), οι οποίες δεν είναι προκαθορισμένες αλλά συναντώνται στις ροές εμμένειας. Μια τέτοια διάσταση στη μεθοδολογία της έρευνας εκλαμβάνεται ως μια καθρεπτική αντανάκλαση των συναντήσεων που βρίσκουμε στο πεδίο, οι οποίες αξιοποιούνται με ποικίλους τρόπους κατά την ερευνητική διεργασία. Ανάλογη προσπάθεια γίνεται και στο μεθοδολογικό μικροεπίπεδο, δηλαδή, στα ερευνητικά εργαλεία, στην ανάλυση, κ.λπ. Και στις δύο περιπτώσεις, η έμφαση δεν βρίσκεται στις μεθόδους ή στον τύπο των εργαλείων που υιοθετούνται αλλά στους τρόπους που συνδυάζονται και ενδο-δρουν μεταξύ τους καθώς και με το έδαφος της έρευνας (Duff 2014).

Ουσιαστικά, η διάσταση που προκρίνεται από τη μελέτη μας προσφέρει τον χώρο

ώστε να ενσωματωθούν στην ερευνητική διεργασία και στοιχεία από το πεδίο που εκ των πραγμάτων δεν μπορούν να χωρέσουν σε προκαθορισμένα μεθοδολογικά καλούπια.

3.1.11. Νέος Υλισμός (New Materialism)

Η συζήτηση για τον νέο υλισμό έχει τη βάση της στους τρόπους αντίστασης στον «ύστερο καπιταλισμό, την παγκοσμιοποίηση και την κλιματική αλλαγή» (Pedersen 2013: 688). Πρόκειται για την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της έννοιας του ανθρώπου σε σχέση με τα όσα συμβαίνουν, τώρα, σε κοινωνικό, περιβαλλοντικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, με στόχο την άμβλυνση των δίπολων και την απομάκρυνση από κυρίαρχες μονάδες εξουσίας (Plumwood 1993). Μια τέτοια διάσταση θέτει τον νέο υλισμό στην καρδιά της μετα-ανθρωπιστικής συνθήκης, αφού η υλικότητα αποτελεί ιδιότητα των ανθρώπων, των αντικειμένων του χώρου και των ενδο-δράσεων, καθώς και των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα από τις συναντήσεις τους (βλ. οικολογία (μη) ανθρώπινων σχέσεων, Amin 2015: 239). Η ύλη, υπογραμμίζει η Barad (2003), δεν ανάγεται αποκλειστικά σε ένα άψυχο αντικείμενο αλλά σε ένα σώμα, σε μια ιδέα, σε ένα σκεπτικό που έχει ψυχή, ιστορία, δράση μέσα σε μια συνεχόμενη διαδικασία υλικοποίησης. Ή αντίστροφα, το αντικείμενο στον νέο υλισμό είναι υλικό, ζωτικό, ενσώματο και ενσωματωμένο και παράλληλα βρίσκεται πάντα σε μια θέση (βλ. φεμινιστική πολιτική της τοποθεσίας (Braidotti 2013 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018). Σε αυτή τη διάσταση ως αντικείμενα νοούνται και οι αισθήσεις, οι ιδέες, σημεία της καθημερινότητας (Appleby & Pennycook 2017). Άλλη μια μορφή υλικότητας είναι αυτή των χωροτόπων. Στον χώρο σύμφωνα με τον Thrift (2007 όπ. αναφ. σε Pennycook 2017:11) συναντώνται ακούσια διάφορα σώματα, ενδο-δρουν, δημιουργούν σχέσεις και, αναπόφευκτα, σχηματίζουν νέες υλικές πραγματικότητες. Ο χωροτόπος, ως υλικότητα, αποτελεί ένα σώμα που δημιουργείται σε σχέση και με τις άλλες υλικότητες άλλων σωμάτων (επηρεάζεται) ενώ παράλληλα αποτελεί μηχανισμό σχηματισμού και ανάδειξης των άλλων υλικοτήτων (επηρεάζει).

Γλώσσα και νέος υλισμός

Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία που προηγήθηκε, η γλώσσα προσεγγίζεται ως ύλη με χαρακτηριστικά δράσης απομονώνοντας προσεγγίσεις που εστιάζουν στη γραμματική και το συντακτικό. Στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, η γλώσσα

χαρακτηρίζεται ως εγγενώς υλική (Bucholtz 2016), κατάσταση που σχετίζεται τόσο με την συμπερίληψη των αισθητηριακών εμπειριών (Bucholtz 2016, Cavanaugh & Shankar 2017), όσο και με τη συμπερίληψη δομικών στοιχείων του παγκόσμιου καπιταλισμού (Bucholtz 2016). Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η γλώσσα μαθαίνεται, διδάσκεται και γίνεται κατανοητή μέσα από τις σχέσεις και τις ενδοδράσεις με άλλα σημεία. Δηλαδή ως κομμάτι μιας ή περισσότερων συναρμογών (Braidotti 2013), που συνδυάζουν αισθητηριακές (*sensory practices*) και διαλογικές πρακτικές (*discursive practices*). Ο συνδυασμός των δύο ερμηνεύεται αρνητικά εφόσον προσεγγίζεται ως διχοτομία και όχι ως σύνολο.

Η θέση της Butler⁴⁵ (1993) για την αναγκαιότητα συνδυασμού των δύο φαινομενικά αντιθετικών πρακτικών, ενέπνευσε αρκετούς ερευνητές, οι οποίοι δημιουργώντας αντι-αφηγήματα, υποστηρίζουν τη δυναμική σχέση που προκύπτει από τις συναντήσεις δομικών-αισθητηριακών πρακτικών (Bucholtz 2016, Bucholtz & Hall 2016, Shankar & Cavanaugh 2012). Σε αυτό το έδαφος, ο Pennycook (2018: 32) σημειώνει ότι οι δομικές πρακτικές μπορούν να αποτελέσουν το μέσο για να γίνει κατανοητή η υλικοποίηση της γλώσσας (βλ. πεδίο εφαρμοσμένης γλωσσολογίας). Ο ίδιος επισημαίνει ότι η σύνδεση της γλώσσας με τον νέο υλισμό δεν αφορά την προβολή της ίδιας της γλώσσας έναντι των διαδικασιών επικοινωνίας, διδασκαλίας-μάθησης, αλλά η έμφαση δίνεται σε μια προσέγγιση της γλώσσας μέσα από τον κόσμο, για παράδειγμα, η έμφαση δίνεται στους μεσολαβούντες και στις σχέσεις, δράσεις τους για τη γλωσσική εκπαίδευση.

Οι υλικότητες, ωστόσο, που αφορούν σε μακροσκοπικές πολιτικές (παγκοσμιοποίηση, νεοφιλελευθερισμός) είναι αυτές που επηρεάζουν κατά κανόνα τη γλώσσα μη λαμβάνοντας υπόψη το κομμάτι των αισθητηριακών σχέσεων, ιδιαίτερα στο τυπικό σχολικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή παγιωμένων σχέσεων εξουσίας. Με άλλα λόγια σήμερα για την κατασκευή της γλώσσας έχουν σημασία στοιχεία της πολιτικής οικονομίας και όχι ενσώματες πρακτικές (Bucholtz 2016), οι οποίες μάλιστα τις περισσότερες φορές απουσιάζουν από τη διδασκαλία-μάθηση της γλώσσας. Σε αυτό το έδαφος, εκλαμβάνουμε την υλικότητα στη γλώσσα ως μια σύνθετη ιδιότητα που δημιουργείται από τις καθημερινές σχέσεις πολιτικό-

⁴⁵ Η Butler αντιλαμβάνεται την υλικότητα ως διαλογική επίδραση (*discursive effect*) και μέσα από τις μελέτες της επισημαίνει για παράδειγμα πως το γένος αποτελεί περισσότερο προϊόν Λόγων παρά προϊόν βιολογικής προέλευσης (Bucholtz 2016).

οικονομικών λόγων και ενσώματων πρακτικών.

Πολιτική και νέος υλισμός

Η υιοθέτηση του νέου υλισμού για τη συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μια πολιτική επιλογή (βλ. Bennett 2010). Ήδη από τις φεμινιστικές έρευνες η έννοια της υλικότητας αποτελούσε μέσο αντίστασης στην πατριαρχία, στον νεοφιλελευθερισμό και σε μια επιστήμη-επιχείρηση (Mies & Shiva 2014 οπ. αναφ. σε Appleby & Pennycook 2017). Οι υλικότητες βρίσκονται ενσώματες και ενσωματωμένες στους χώρους (Braidotti 2013: 51) καθώς και στα σώματα. Η φαντασία αποτελεί συστατικό εισχώρησης στη συγκεκριμένη διάσταση, σε μια διάσταση δηλαδή διαφορετικής θεώρησης των πραγματικοτήτων μας (Appleby & Pennycook 2017, Bennett 2010). Η δική μας συμβολή στη συγκεκριμένη συνθήκη, είναι η πεποίθηση της εμφάνισης των πολλαπλών πραγματικοτήτων όλων των σωμάτων, της συμπερίληψής τους στην εκπαιδευτική διεργασία, της θεώρησης της γλωσσικής εκπαίδευσης μέσα από την καθημερινότητα των υλικών σωμάτων, με ένα πιο δίκαιο φίλτρο.

3.1.12. Μετα-ανθρωπισμός (Post-humanism)

Ο ανθρωποκεντρισμός αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της δυτικής κοινωνίας (Andreozzi 2014, Marchesini 2009 οπ. αναφ. σε Ferrante & Santori 2016), βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος υποσκιάζοντας οποιαδήποτε άλλη μορφή ζωής ή υλικότητας. Η συγκεκριμένη διάσταση έχει τις ρίζες της στα εξής επιχειρήματα: «α. οι άνθρωποι είναι ξεχωριστά όντα σε σχέση με άλλες υπάρξεις (οντολογία) β. οι άνθρωποι αποτελούν τις μόνες πηγές γνώσης (επιστημολογία) και γ. οι άνθρωποι είναι οι μοναδικοί κάτοχοι ηθικών αξιών (ηθική)» (Andreozzi 2014, Ferrante 2014, Marchesini 2009 όπ. αναφ. σε Ferrante & Sartori 2016: 176). Ειδικότερα, στον δυτικό κόσμο, ο άνθρωπος μπορεί να λάβει μια ευρωπαϊκοκεντρική εννοιολόγηση με ρατσιστική χροιά αφού η εικόνα του περιγράφεται ως «ένας λευκός, ετερόφυλος, Ευρωπαίος άντρας ο οποίος υπερέχει σε γνώσεις, ιδέες και ηθική από όλους τους υπόλοιπους ανθρώπους και αντικείμενα» (Pennycook 2018:15).

Μια τέτοια διάσταση αναπαράγει αδικίες σε ποικίλους τομείς. Το πέρασμα στον μετα-ανθρωπισμό, προϋποθέτει την απομάκρυνση από παγιωμένες συμπεριφορές που έχουν τη βάση τους στην πολιτική οικονομία. Πρόκειται για μια προσέγγιση που μπλέκει τον άνθρωπο μαζί με άλλες οντότητες, που αποδέχεται «την πιθανότητα ότι τα αντικείμενα μπορεί να μεταμορφωθούν [ακόμη και] σε υποκείμενα» (Pennycook

2018: 8-9). Η έννοια του μετα-ανθρωπισμού έχει δύο ερμηνείες: «ο μεταανθρωπ-ισμός (posthuman-ism) γίνεται κατανοητός μέσα από μια ευρύτερη προσέγγιση του τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος και ο μετα-ανθρωπισμός σχετίζεται με μια κριτική ματιά στη φιλοσοφία του ανθρωπισμού (post-humanism)» (Pennycook 2018: 10). Στη συγκεκριμένη διατριβή, ο μετα-ανθρωπισμός προσεγγίζεται ως μια κριτική στο ανθρωποκεντρικό μοντέλο, με ηθικές και πολιτικές προεκτάσεις. Ο Pennycook (2018) σημειώνει ότι στο πεδίο της γλωσσολογίας ήδη υπάρχει μια στροφή προς την εμφάνιση, νομιμοποίηση της εμπρόθετης δράσης και άλλων σωμάτων ωστόσο είναι απαραίτητη μια συνειδητή προσέγγιση.

Για να προσεγγίσουμε ένα φαινόμενο, ένα ζήτημα, ένα ερώτημα στον μετα-ανθρωπισμό οφείλουμε, ξεπερνώντας τα επιστημονικά σύνορα/όρια να αναμιξουμε παιδαγωγικές, προσεγγίσεις, μεθόδους και επιστήμες (βλ. επίσης μετά-επιστημονικότητα στην εισαγωγή) (Pedersen 2013: 246) ώστε να αναδυθούν οι πολλαπλές πραγματικότητες. Ο ερευνητικός φακός, επομένως, δεν βρίσκεται αποκλειστικά στον άνθρωπο αλλά και στον χωροτόπο, στα αντικείμενα, στις ιδέες, στις θρησκευτικές συνήθειες που επηρεάζουν και επηρεάζονται από την εκπαιδευτική διεργασία (οντολογία) (Pedersen 2013: 246). Κατά συνέπεια, η οντολογική ιεραρχία καταργείται και αντικαθίσταται από μια «επίπεδη οντολογία, στην οποία «φυσιολογικοποιείται» η ετερογένεια και η διαφορά, ενώ η ομοιογένεια και η ομοιότητα χάνουν την κυριαρχία τους» (Ιωάννου 2016: 25). Μια τέτοια διάσταση, θέτει εκ των πραγμάτων αδύναμ(τ)η μια έρευνα που εστιάζει αποκλειστικά σε άτομα ή σε αντικείμενα ή σε καταστάσεις.

Αντίθετα, η έρευνα στον μετα-ανθρωπισμό αφορά τη διερεύνηση ενός φαινομένου μέσα από ένα σύνολο σωμάτων, καταστάσεων, θεωρητικών και ερευνητικών διαδρομών. Η ηθική διάσταση που απορρέει από μια τέτοια προσέγγιση, αναφέρεται στους δεσμούς, στην νομιμοποίηση, στην ορατότητα και άλλων «κατοίκων» του κόσμου (Pennycook 2018: 9) καθώς και στην ικανότητά τους να δρουν (Pedersen 2013: 246) και να επηρεάζουν τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις γλωσσικές επιλογές. Πρόκειται επίσης για μια προσέγγιση που βρίσκεται κοντά στο περιβάλλον, διάσταση που, συνήθως, δεν λαμβάνεται υπόψη.

Αναφορικά με το πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, το σύνολο των παραπάνω θέσεων, θεωρούμε ότι συμπυκνώνεται στην έννοια του κριτικού μετα-ανθρωπισμού (Pennycook 2018) το οποίο στηρίζεται σε φιλοσοφίες της ριζοσπαστικής εμμένειας,

του ζωτικού υλισμού και των φεμινιστικών πολιτικών της τοποθεσίας (βλ. Braidotti 2016). Ειδικότερα, ο ίδιος κάνει λόγο για μια συνθήκη που υποστηρίζει την προσέγγιση της γλώσσας πέρα από την ανθρώπινη υπεροψία (*hubris*), δίχως ωστόσο να υπονοεί ισότητα ανάμεσα σε ανθρώπους και αντικείμενα ή στις σχέσεις εξουσίας που δημιουργούνται από τις συναντήσεις τους. Πρόκειται για μια αλλαγή της αντίληψης της ερευνητικής διεργασίας και των τρόπων θεώρησης της επιστήμης αλλά και τη ζωής (Pennycook 2018).

Ο όρος *μετάβαση* που συνθέτει τον τίτλο της παρούσας μελέτης αλλά και που χαρακτηρίζει στο σύνολό το πόνημα, υποδηλώνει ακριβώς τη μετάβαση στον μετα-ανθρωπισμό και στη μετα-ποιοτική διερεύνηση, και συμπεριλαμβάνει όσες μετατοπίσεις, μετασχηματισμούς και ιδεολογικά αδιέξοδα προέκυψαν κατά τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας (βλ. προβληματοποίηση όρων όπως ο μαθητής, ο ερευνητής, η έρευνα, η εκπαίδευση, κ.ά.)

3.1.13. Επιτελεστικότητα (Performativity)

Η επιτελεστικότητα αναφέρεται στο σύνολο των εμπρόθετων δράσεων που παράγουν τα υποκείμενα σε μια κατάσταση ή διεργασία όπως η διδασκαλία-μάθηση της γλώσσας και οι σχέσεις που αναπτύσσουν με το περιβάλλον. Το περιβάλλον μπορεί να εννοιολογηθεί ως οι χωροτόποι της εκπαιδευτικής πράξης, οι χωροτόποι που επηρεάζουν τη γλωσσική εκπαίδευση και τις γλωσσικές επιλογές καθώς και η ιστορικότητα των γλωσσικών επιλογών (για την ανάλυση του επιχειρήματος βλ. τόπος στον εννοιολογικό χάρτη). Στόχος της επιτελεστικότητας όπως εκλαμβάνεται για την παρούσα μελέτη είναι η συμβολή της σε διεργασίες αποσταθεροποίησης (Barad 2007), απεδαφικοποίησης (Deleuze & Guattari 1987) των σημείων, της νόρμας ή ακόμη και των οργάνων⁴⁶ που επαναλαμβάνουν γραμμικές σχέσεις εξουσίας (Butler 1997). Πρόκειται με άλλα λόγια για μια στροφή «από τον ριζοσπαστικό κονστρουκτουβισμό στη μετά-ανθρωπιστική ενδο-σχετικότητα» (*intra-relationality*) (Lather 2015: 99).

Στη μετά-ανθρωπιστική συνθήκη, η Barad (2003: 808) μιλά για την επιτελεστικότητα ως μια έννοια που συνδέει «υλικούς και διαλογικούς (*discursive*), κοινωνικούς και επιστημονικούς, ανθρώπινους και μη, φυσικούς και πολιτισμικούς παράγοντες» γύρω

⁴⁶ Ο όρος όργανα αποτελεί δάνειο από την Ντελεζιανή φιλοσοφία και αναφέρεται κυρίως στα θεσμικά όργανα, σε κοινωνικούς κώδικες και ιεραρχίες (βλ. επίσης σώμα στον εννοιολογικό χάρτη).

από μια ή περισσότερες συναρμογές (Pennycook 2018), οι οποίες στη δική μας περίπτωση επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη κατά τη διδασκαλία της γλώσσας. Χαρακτηριστικό δείγμα επιτελεσματικότητας στον μετά-ανθρωπισμό αποτελεί η πρόταση της Barad (2003 & 2007) για τον αγωνιστικό ρεαλισμό (*agential realism*), σύμφωνα με τον οποίο για τη θεώρηση του κόσμου και επομένως για όσα συμβαίνουν σε αυτόν, λαμβάνονται υπόψη οι δομικές και υλικές προεκτάσεις ως μέρος ενός πλέγματος λόγων και γνώσεων και πραγμάτων συγκεντρώνοντας με αυτό τον τρόπο επιστημολογικές και οντολογικές συνδέσεις.

Η επιρροή αφορά τα όσα συμβαίνουν σε πραγματικό χρόνο –εδώ υπογραμμίζεται η αντίθεση με τις θεωρίες αναπαράστασης– λαμβάνοντας υπόψη και προηγούμενες διαδρομές. Η εστίαση, επομένως, βρίσκεται «σε περιγραφές της πραγματικότητας, με άλλα λόγια, στις υλικότητες των πρακτικών (*doings*) και των δράσεων (*actions*)» (Barad 2007 : 135) οι οποίες αφορούν τους μεσολαβούντες της εκπαιδευτικής πράξης.

Συστατικά της επιτελεσματικότητας, αποτελούν:

- Η *εμπρόθετη δράση* όλων των σωμάτων που εμπλέκονται στη γλωσσική εκπαίδευση. Μια τέτοια διάσταση επιτρέπει στους μεσολαβούντες να δρουν και να εκφράζονται ελεύθερα (Barad 2007), να συνδέονται με άλλα σώματα ελεύθερα, να εμφανίζουν τις δυνατότητές τους (προσωπικές και σε συνολικές) και έχοντας μια πολιτική διάθεση να μαθαίνουν-διδάσκουν τη γλώσσα ελεύθερα.
- Η *επιρροή του πεδίου* και όσα συμβαίνουν σε αυτό. Οι σχέσεις δημιουργούνται με βάση τα όσα συμβαίνουν στο πεδίο συμπεριλαμβάνοντας προηγούμενες εμπειρίες και διαδρομές που σχετίζονται με τη γλώσσα, αλλά σίγουρα δεν αφορούν αναπαραστάσεις (βλ. επίσης προσέγγιση της διαμεσολάβησης κεφάλαιο 3.3)
- Οι *ενδο-δράσεις*. Σημαντική παράμετρο αποτελεί το γεγονός ότι η δράση εξαρτάται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα σώματα. Δηλαδή, τα σώματα σε αυτή την κατάσταση δεν αλληλεπιδρούν ή διεπιδρούν αλλά ενδο-δρουν (Smith 2017), δρουν δηλαδή μέσα από δυναμικές σχέσεις, ρήσεις και πράξεις που δημιουργούνται μόνο με τη δική τους συμβολή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στην εκπαιδευτική πράξη να λαμβάνουμε μέρος και σώματα που

σε άλλη περίπτωση ήταν αόρατα, σώματα δηλαδή που δεν απαντούν σε προκαθορισμένες διαδικασίες (*ibid.*).

3.1.14. Εμπρόθετη δράση (Agency)

Η εμπρόθετη δράση εκλαμβάνεται, στην παρούσα μελέτη, ως πολιτική πράξη, χωρίς ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα, αλλά με εστίαση στην ικανότητα δράσης των σωμάτων και των χώρων (Häkli & Kallio 2017: 69).

α. Εμπρόθετη δράση άλλων σωμάτων

Η δράση συνιστά ιδιότητα κυρίως των ατόμων, των ανθρώπινων οντοτήτων.

Στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, ωστόσο, το άτομο βάσει των θεωριών της βιολογίας, αναφέρεται «σε συναρμολογήματα (*assemblages*) που σχηματίζονται από τις αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα σε μια δεδομένη στιγμή λαμβάνοντας υπόψη μια μεγαλύτερη χωροχρονική κλίμακα» (Ιωάννου 2016: 25). Με άλλα λόγια, τα άτομα-άνθρωποι δεν είναι οι αποκλειστικοί έχοντες δυνατότητας δράσης. Αντίθετα, δρουν σε συνέργεια με άλλα σώματα ή ειδικότερα με τους μεσολαβούντες της διεργασίας της γλωσσικής μάθησης. Τα σώματα σε αυτή την περίπτωση δεν αποτελούν «συνοδούς» της ανθρώπινης δυναμικής αλλά έχουν αξία ύπαρξης (σε άλλες περιπτώσεις πιο πάνω αναφέρονται ως ψυχές) και επηρεάζουν και επηρεάζονται (από) την εκπαιδευτική διεργασία (Hultin 2017). Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η εμπρόθετη δράση συνιστά χαρακτηριστικό των σωμάτων που μπορεί να έχουν τη μορφή ανθρώπων, αντικειμένων, χώρων, εικόνων, τεχνουργημάτων, βιωμένων εμπειριών, υποδομών και διευθετήσεων του περιβάλλοντος και υλικο-δομικών πρακτικών (Barad 2007, Ingold 2007, Introna 2013 όπ. αναφ. σε Hultin 2017: 21, Bogost 2012 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 14, Duff 2014: 105, Latour, Callon, Bennett, Stengers, Haraway όπ. αναφ. σε Appadurai 2015: 22, Häkli & Kallio 2018, Kallio & Häkli 2011 & 2013 & 2017). Όσο παράξενο και εάν φαίνεται (Bennett 2010), ιδιαίτερα στον δυτικό πολιτισμό, τα σώματα που προαναφέρθηκαν επηρεάζουν και επηρεάζονται από τη διεργασία της γλωσσικής μάθησης.

Η εμπρόθετη δράση των σωμάτων λαμβάνει τη μορφή της επιθυμίας (βλ. Appadurai 2015: 223) όπως αυτή έχει προκύψει από τους Deleuze & Guattari (1987) (βλ. πολιτική στον εννοιολογικό χάρτη).

Οι δρώντες

Ένα ακόμη σημείο στο οποίο αξίζει να σταθούμε είναι στον όρο των δρώντων (*actants*) ο οποίος είναι άμεσα συνδεδεμένος με την ανθρώπινη εμπρόθετη δράση (εκπαιδευτικοί, μαθητές) (Latour 1999) και –σε αυτή την περίπτωση– με τη διαδικασία (Passeron 2001) της γλωσσικής μάθησης. Παρά τις μελέτες για τη συμπερίληψη και των υπόλοιπων σωμάτων (αντικειμένων και οργανισμών, Latour 2005) ο όρος φαίνεται να μην μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του νέου υλισμού καταλήγοντας σε μια «κανονιστική παράλυση» (Appadurai 2015: 233). Αναπαράγει, δηλαδή, ιεραρχικές σχέσεις ή/και σχέσεις δικαιωμάτων που θέτουν ως κύριο δρώντα τον άνθρωπο. Ως αντίδοτο στα παραπάνω, προτείνεται ο όρος μεσολαβούντες (*mediants*), ο οποίος αναφέρεται σε δρώντες οργανισμούς (*agentive entities*) που μέσω των υλικότητων μεσολαβούν⁴⁷ τις επιθυμίες των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης, υπό το πρίσμα μιας πιο δίκαιης εκπαιδευτικής διεργασίας. Σε αυτό το έδαφος, η εμπρόθετη δράση δεν είναι «σότιμα μοιρασμένη» στους δρώντες αλλά αντλείται επιλεκτικά από τους μεσολαβούντες (βλ. επίσης υποσημείωση για σχέσεις εξουσίας), ανάλογα με τα όσα συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της γλωσσικής μάθησης (Appadurai 2015). Μια τέτοια προσέγγιση, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια κριτική παρέμβαση στη γλωσσική εκπαίδευση (*ibid.*)

β. Πολιτική εμπρόθετη δράση

Η πολιτική όπως έχει προσεγγιστεί στην παρούσα μελέτη, αναφέρεται σε μια πολιτική του συνηθισμένου, η οποία έχει τη βάση της στην καθημερινότητα των σωμάτων που συμμετέχουν σε μια διαδικασία, των μεσολαβούντων στη γλωσσική μάθηση (βλ. πολιτική στον εννοιολογικό χάρτη). Για την άσκηση της συγκεκριμένης μορφής της πολιτικής, είναι αναγκαία η οντολογική αλλαγή στον τρόπο σκέψης, η οποία αναγνωρίζει την εμπρόθετη δράση όλων των σωμάτων. Παρόλο που η πολιτική εμπρόθετη δράση αποτελεί μια πολυεπίπεδη έννοια (βλ. Featherstone & Radaelli 2003, Joronen 2017, Popke 2004, Secor 2001, Staeheli & Kofman 2004, Thomas 2009, Wright 2010 όπ. αναφ. σε Häkli & Kallio 2018) που ακόμη δεν έχει εις βάθος μελετηθεί, για ορισμένους ερευνητές, η αναγνώρισή της ως ιδιότητα των άλλων σωμάτων δεν αρκεί. Θεωρούν ότι δεν συμπεριλαμβάνει όλα εκείνα τα σημεία που θα ενθαρρύνουν τη συμπίεση της πολιτικής με τη ρευστότητα, κινητικότητα και

⁴⁷ Η διαμεσολάβηση λαμβάνει μια διαφορετική εννοιολόγηση στην παρούσα μελέτη μακριά από μορφές και πρακτικές αναπαράστασης που, συνήθως, είναι συνδεδεμένες με αυτή (για μια αναλυτική περιγραφή του επιχειρήματος βλ. κεφάλαιο 3.3).

πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνίας.

Έτσι, ο Agnew (2004: 604) προτείνει μια πολιτική εμπρόθετη δράση η οποία συμπεριλαμβάνει το απρόσμενο και δεν βασίζεται σε προκαθορισμένες νόρμες (προσέγγιση που έχει συνδεθεί με την πολιτική). Μια τέτοια διάσταση αποτελεί μια κριτική προσέγγιση της πολιτικής και της εμπρόθετης δράσης, η οποία συμπορεύεται με την κριτική διάσταση που λαμβάνει η παρούσα μελέτη. Τα χαρακτηριστικά της πολιτικής εμπρόθετης δράσης, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά στην παρουσιαζόμενη έρευνα, είναι:

α. Ο αγώνας για την ορατότητα. Η απομάκρυνση από μια ανθρωποκεντρική μορφή, δεν αποδέχεται αυτόματα την ενεργή δράση όλων των σωμάτων που συμμετέχουν στην διεργασία γλωσσικής μάθησης. Η πολιτική δράση ισοδυναμεί με την καθημερινή προσπάθεια ορατότητας των υλικών και άυλων σωμάτων, αντικειμένων, ιδεών, γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, θρησκευτικών πεποιθήσεων που μέχρι τώρα είναι αόρατα.

β. η συμπερίληψη του απρόσμενου. Η πολιτική είναι, συνήθως, συνυφασμένη με θεσμικά όργανα και προκαθορισμένες νόρμες (βλ. πολιτική στον εννοιολογικό χάρτη) και κατ' επέκταση η εμπρόθετη δράση που την αφορά προσανατολίζεται, συχνά, σε προκαθορισμένες ενέργειες.

Στην εκπαίδευση στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, η εστίαση βρίσκεται στην πολιτική του συνηθισμένου και των όσων συμβαίνουν στην καθημερινότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, η ερευνητική διεργασία επηρεάζεται από τα απρόσμενα γεγονότα, τα οποία αναδύονται από τις ενδο-δράσεις των μεσολαβούντων (σχέσεις, λόγους, πράξεις) που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της γλωσσικής μάθησης.

γ. Η συναισθηματική επιδραστικότητα. Με βάση την εννοιολόγηση της πολιτικής εμπρόθετης δράσης και τον προσανατολισμό της και σε ζητήματα της καθημερινότητας της γλωσσικής μάθησης γίνεται κατανοητό ότι ο πολιτικός αγώνας δεν ασκείται αποκλειστικά με τη συμμετοχή σε πολιτικά κινήματα ή από τα θεσμικά όργανα αλλά δύναται να εφαρμοστεί από ατομικές ή συνολικές πρωτοβουλίες που βασίζονται στα συναισθήματα και στις αισθήσεις (Häkli 2018) των μεσολαβούντων της γλωσσικής μάθησης.

3.1.15. Υποκειμενικότητες (Subjectivities)

Η *υποκειμενικότητα*, έχει συνδεθεί ιστορικά με την προσωπική [και ανθρώπινη] συνείδηση και λογική⁴⁸ (Barad 2013, Braidotti 2013, Lindgren & Ohman 2018), μια προσέγγιση που αναπαράγει ένα δυτικό πρότυπο ανθρώπου ο οποίος νοείται ως το μοναδικό υποκείμενο με συνείδηση, λογική και λόγο (Kallio 2018). Οι νέες πολιτικο-οικονομικές συνθήκες (Blackman *et al.* 2008 όπ. αναφ. σε Häkli & Kallio 2017) καθώς και η θεώρηση υπό το πρίσμα του νέου υλισμού (Barad 2007) επισημαίνουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της υποκειμενικότητας. Προσεγγίζοντας εκ νέου την έννοια του υποκειμένου, αρκετοί μελετητές εστιάζουν στην αναγκαιότητα απομάκρυνσης του από μια δυϊκή προσέγγιση του ανθρώπινου και μη ανθρώπινου (Häkli & Kallio 2017). Σε αυτή τη διάσταση, η υποκειμενικότητα εννοιολογείται ως συνεχές *γίνεσθαι* (Häkli & Kallio 2018), που διαμορφώνεται από τις ενδο-δράσεις των ποικίλων σωμάτων. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η υποκειμενικότητα στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη τείνει να απομακρυνθεί από την αποκλειστική σύνδεση με ένα άτομο-άνθρωπο. Αλλά, συνδέεται άμεσα με τις συνολικότητες των σωμάτων (άνθρωποι, ιδέες, αντικείμενα) (βλ. επίσης Smith 2017).

Οι συνολικές υποκειμενικότητες έχουν για την παρούσα μελέτη δύο χαρακτηριστικά:

α. Ατομική υπόθεση. Απαντώντας στην κριτική που συχνά υπάρχει όταν γίνεται λόγος για πολλές υποκειμενικότητες, οι Deleuze & Guattari (1983) επισημαίνουν ότι οι οργανισμοί απολαμβάνουν μια συνολική υποκειμενικότητα ενώ, παράλληλα, διατηρούν την ατομικότητά τους (Logimer 2015). Δηλαδή, οι υποκειμενικότητες σχηματίζονται από τις ατομικές δράσεις των σωμάτων και μετασχηματίζονται σε συνολικότητες. Διατηρούν, ωστόσο, τις ατομικότητες των σωμάτων που τις διαμορφώνουν, όχι μέσα από το φίλτρο της αναπαράστασης του εαυτού (Duff 2014) αλλά της εικόνας που σχηματίζεται για το σύνολο των μεσολαβούντων.

β. Η πλουραλιστική υπόθεση. Η υποκειμενικότητα διαμορφώνεται σε συγκεκριμένες στιγμές και τόπους γλωσσικής μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο,

⁴⁸ Ο ορθολογισμός ερμηνεύεται ως η ενέργεια της διάθλασης παρά της αντανάκλασης. Η εστίαση βρίσκεται στις διαφορές που συναντάμε μέσα από και ανάμεσα από τα διαφορετικά ανθρώπινα και μη ανθρώπινα σώματα (Bozalek 2018).

συμπεριλαμβάνει ιδέες, πεποιθήσεις, εμπειρίες, ενσωματωμένες στο συνηθισμένο και στο καθημερινό (Duff 2014).

Ο Άλλος και η κοινότητα

Ο τρόπος προσέγγισης της υποκειμενικότητας στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, δεν μπορεί να μην επηρεάσει την έννοια Άλλος η οποία υιοθετείται, συχνά, στα πεδία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης παιδιών με μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία. Η ίδια συχνά, συσχετίζεται με την έννοια της κοινότητας. Ο Άλλος συνδέεται γενικότερα στο δημόσιο διάλογο με τις έννοιες τους ξένου, του διαφορετικού, και άλλοτε του παράξενου, αναπαράγοντας, αρκετές φορές, στερεοτυπικά πρότυπα. Ο Άλλος συνιστά επίσης μια ανθρώπινη αναπαράσταση η οποία βάσει του δίπολου δυτικό και μη δυτικό πρότυπο, κόσμος, πολιτισμός καταλήγει να αναφέρεται α. σε μειονοτικοποιημένες ομάδες ή κοινότητες, και β. σε ανθρώπινες οντότητες.

Στην πρώτη περίπτωση, ο Άλλος υιοθετείται για να δηλώσει αδικίες, οι οποίες εν προκειμένω συνδέονται με μειονοτικοποιημένες γλώσσες, γλωσσικά δικαιώματα, διδακτικές προσεγγίσεις και γλωσσικές και οικογενειακές πολιτικές. Στη δεύτερη περίπτωση, ο Άλλος λαμβάνει ανθρώπινη μορφή, γεγονός που ενέχει θετικές και αρνητικές ερμηνείες. Η ανθρώπινη μορφή δύναται να συσχετιστεί με την ηλικιακή ομάδα των παιδιών και να συνδεθεί με την ανωριμότητα που, κυρίως, οι δυτικές κοινωνίες αποδίδουν στα παιδιά σχετικά με τη συμμετοχή τους και την ενεργή δράση τους σε ζητήματα που τους αφορούν όπως η γλωσσική εκπαίδευση (Jones 2008, Rollo 2015 όπ. αναφ. σε Springer 2016) (για το αναλυτικό επιχειρήμα βλ. κεφάλαιο 3.5). Η ανθρώπινη μορφή αποτελεί, ωστόσο, και μια στερεοτυπική συσχέτιση της σύστασης μιας κοινότητας, η οποία βάσει του συγκεκριμένου όρου φαίνεται να αποδέχεται ότι η κοινότητα σχηματίζεται και περιλαμβάνει αποκλειστικά ανθρώπινες οντότητες, αποκλείοντας εξ ορισμού τα άλλα σώματα που σύμφωνα με την επιστημονολογική προσέγγιση της μετα-ανθρωπιστικής συνθήκης, έχουν ενεργό ρόλο στη γλωσσική εκπαίδευση (βλ. υποκειμενικότητα, εμπρόθετη δράση, τόπος, βλ. αλλαγή στον εννοιολογικό χάρτη). Γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω ότι ο Άλλος συνιστά μια έννοια οριοθετημένη από κοινωνικοπολιτικές σκληρύνσεις και δυτικά πρότυπα. Κατ' αντιστοιχία η έννοια της κοινότητας διαμορφώνεται από Άλλους, και όπως σημειώνει η Massey (1993) λαμβάνει τη μορφή αυστηρά οριοθετημένων (με λογικά κριτήρια όπως φύλο, εθνικότητα) κοινωνικών ομάδων (όπ. αναφ. σε Pennycook &

Otsuji 2015: 84) οι οποίες είτε αναπαράγουν στερεοτυπικές συνθέσεις υπεροχής (όσοι δεν ανήκουν στην κοινότητα είναι οι Άλλοι) είτε στερεοτυπικές συνθέσεις μειονοτικοποίησης (οι Άλλοι δεν έχουν γλώσσα, δεν έχουν εμπειρίες, δεν ξέρουν να μιλούν). Ειδικότερα, αναφορικά με τη σχέση της γλώσσας και της κοινότητας, η Pratt (1987 όπ. αναφ. σε Pennycook & Otsuji 2015: 84) τη χαρακτηρίζει ως προβληματική, αφού απαντά σε ένα κανονιστικό ιδανικό. Αντίθετα, προτείνει μια προσέγγιση που συμπεριλαμβάνει τον χώρο. Με την έννοια κοινότητα, δηλαδή, αναφέρεται σε άτομα που βρίσκονται σε έναν χωροτόπο και χρησιμοποιούν περισσότερες από μια γλώσσες, παρά μια ομάδα ανθρώπων που κοινός τόπος είναι η κοινή γλώσσα (*ibid.*) (βλ. χωρικά ρεπερτόρια κεφάλαιο 3.2.3, βλ. χώρος Massey 1993 και κεφ. 3.3.2).

Στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, η Ferrando (2013: 168) επισημαίνει πως για να απαντήσουμε στο ερώτημα «ποιος είμαι» οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας όχι μόνο τις σχέσεις μας με τους άλλους ανθρώπους αλλά και τις πολιτικο-οικονομικές συνθήκες, τα χωροχρονικά στοιχεία και τα άλλα σώματα. Θέτοντας τα παραπάνω ως μια γραμμή εκκίνησης προσδιορισμού του εγώ και, κατ'επέκταση, του Άλλου, κάνει λόγο για μια διαμοιρασμένη εμπρόθετη δράση σε όλα τα σώματα που συμμετέχουν κάθε φορά σε μια διαδικασία. Τα σώματα, όπως και οι δράσεις τους δεν είναι προκαθορισμένα αλλά ρευστά. Βάσει του παραπάνω σκεπτικού, η Ferrando (2013) καταλήγει ότι δεν υπάρχει απόλυτη διαφορετικότητα. Όλα είναι ρευστά μέχρι να συναντηθούν σε έναν χωροτόπο, να ενδο-δράσουν, να εμφανίσουν προηγούμενες εμπειρίες τους και να εκφράσουν τις επιθυμίες τους. Σε αυτή την περίπτωση, το Άλλο δύναται να λάβει μια ανθρώπινη μορφή ή/και τη μορφή ενός αντικειμένου ή ενός ζώου. Επομένως, η κοινότητα, εκλαμβάνεται ως κομμάτι μιας ευρύτερης χωρικής προσέγγισης (βλ. κριτική και πολιτισμική γεωγραφία Massey 1994, Soja 1996), που επηρεάζει και επηρεάζεται (από) τη γλωσσική εκπαίδευση και η οποία δεν είναι προκαθορισμένη. Συμπεριλαμβάνει ιστορικές και κοινωνικές διαδρομές (Otsuji & Pennycook 2010) και, παράλληλα, είναι τόσο ρευστή και πολύπλοκη που επηρεάζεται και αλλάζει μέσα από τις «χιλιάδες επιρροές» που υπάρχουν στο πεδίο (Bessant 2017: 164). Συνεπώς, η κοινότητα δεν αποτελεί μια σταθερή κατάσταση, αφού οι Άλλοι/τα άλλα της προσδίδουν ρευστότητα, πολυπλοκότητα και κινητικότητα. Ακόμη και στοιχεία, που σε άλλη συνθήκη χαρακτηρίζονται ως αμετάβλητα, στον μετα-ανθρωπισμό, προβληματοποιούνται, εφόσον μεταβάλλονται και σχηματίζονται από κομμάτια σημείων και σωμάτων που βρίσκονται συνεχώς σε

κίνηση, που χαρακτηρίζονται ως νομάδες.

3.1.16. Γίνεσθαι (Becoming)

Το γίνεσθαι σύμφωνα με τους Deleuze & Guattari (1983) αποτυπώνει μια συνεχόμενη διαδικασία κατά την οποία ομάδες⁴⁹ [συχνά μειονοτικοποιημένες] προσπαθούν να εμφανίσουν τις ταυτότητές τους, για παράδειγμα γίνεσθαι γυναίκα. Η διαδικασία μπορεί να λάβει τη μορφή αγώνα, ή ακόμη και (αντι)δράσης σε όσα εμπόδια-συναντήσεις συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της διαδρομής. Πρόκειται για διαδικασία σε συνέχεια δίχως τέλος, όχι όμως απαραίτητα σε εξέλιξη (μη γραμμική), αφού επηρεάζεται από τα γεγονότα που συμβαίνουν στο πλαίσιο των συναρμογών. Υπάρχουν αρκετές ερμηνείες για την σε κίνηση, τη σε συνέχεια κατάσταση που χαρακτηρίζει το γίνεσθαι. Η έρευνά μας εστιάζει στον δυναμικό χαρακτήρα του γίνεσθαι που απολήγει στη νομιμοποίηση των πολλαπλών θέσεων (Braidotti 2014 μτφ. Σηφάκη & Τσιάκαλου) των πολλαπλών πραγματικοτήτων και φτάνει μέχρι και την υποστήριξη, την ενίσχυση και την ενθάρρυνση μιας αλλαγής. Ή όπως αναφέρει η Duff (2014: 7) «ένα έντονο βίωμα του γίνεσθαι μπορεί να αλλάξει τη ζωή».

Παρόλο που οι Deleuze & Guattari (1983) δεν αναφέρονται στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, θεωρούμε εξ' αρχής πως το γίνεσθαι είναι εντοπισμένο στον μετα-ανθρωπισμό, αφού ακόμη και στην ίδια διαδικασία μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές και στοχοθεσίες.

Το πέρασμα από την ποιοτική έρευνα στη μετα-ποιοτική διερεύνηση, συνιστά επίσης μια διαδικασία γίνεσθαι στο πεδίο της μεθοδολογίας της έρευνας, που αποσκοπεί στην απομάκρυνση από προκαθορισμένα πλαίσια, στάδια, όργανα. Αντίθετα, προκρίνει την ελεύθερη μίξη μεθοδολογιών με σκοπό τη διατήρηση της ρευστότητας, κινητικότητας και πολυπλοκότητας και στις ερευνητικές επιλογές. Μέσα από τη διάσταση του γίνεσθαι και βάσει των ερευνητικών μας ερωτημάτων, η παρούσα μελέτη εστιάζει στο:

Γίνεσθαι πολιτικό σώμα-ελεύθερος

Η εστίαση βρίσκεται στις πολιτικές όψεις που μπορεί να λάβουν οι δυνατότητες των μεσολαβούντων, οι οποίες συνδέονται άμεσα με γλωσσικά δικαιώματα, με ελεύθερες επιλογές και με τη συμμετοχή όλων των σωμάτων στην εκπαιδευτική διεργασία. Τα

⁴⁹ Εδώ συνειδητά επιλέγεται ο όρος ομάδες από τον όρο κοινότητες.

(ανθρώπινα) σώματα είναι πολιτικά σώματα (Kallio 2016 & 2017 & 2018), ωστόσο λόγω των συνόρων/ορίων που συναντάμε στην εκπαιδευτική διεργασία, δεν δύναται να εκφράσουν όλα τα χαρακτηριστικά της πολιτικής διάστασης. Τοποθετώντας το συγκεκριμένο πλαίσιο στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, υποστηρίζουμε μια διαδικασία γίνεσθαι πολιτικό σώμα-ελεύθερος σύμφωνα με την οποία τα σώματα εμφανίζουν τις επιθυμίες τους και οι οποίες καταλήγουν σε έναν «αγώνα» διεκδίκησης χώρου των ελευθεριών-δυνατοτήτων τους. Συνεπώς, το γίνεσθαι αναφέρεται στο γίνεσθαι μαζί με όλα τα σώματα και χωροτόπους.

3.1.17. Αλλαγή (Change)

Η αλλαγή συγκεντρώνει το σύνολο των πρωταρχικών εννοιών που πραγματεύεται η διατριβή με σκοπό να εντοπίσει, δημιουργήσει, αναπτύξει, διεκδικήσει τις συνθήκες για μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση. Η αλλαγή συνιστά ενέργεια η οποία υιοθετείται και παράλληλα μελετάται σε ποικίλα επίπεδα, αποδεικνύοντας ότι πρόκειται για κατάσταση που γίνεται σε όλη τη διάρκεια του ερευνητικού εγχειρήματος. Η αλλαγή ισοδυναμεί με την έννοια της μετατόπισης ή καλύτερα με την έννοια της αισθητικής μετάβασης⁵⁰. Με άλλα λόγια όπως σημειώνει η Γούναρη (2018) αναφέρεται στον μετασχηματισμό του χωροτόπου –της εκπαίδευσης, της γλωσσικής μάθησης, της έρευνας– με σκοπό τη δημιουργία πιθανοτήτων και δυνατοτήτων για την ανάπτυξη νέων πραγματικοτήτων. Συστατικά μιας τέτοιας διαδικασίας –δηλαδή της δημιουργίας μιας ετερόκλητης αισθητικής– είναι η σύνδεση ασύνδετων σημείων (Deleuze & Guattari 1988 όπ. αναφ. σε Γούναρη 2018), (συν)αισθήσεων (βλ. synaesthesia, Lvovich 2012) και συναισθημάτων.

Αφετηρία των μετατοπίσεων που επιχειρούνται στην παρούσα μελέτη είναι η απομάκρυνση από τα δίπολα μονογλωσσία/διγλωσσία, διγλωσσία/πολυγλωσσία, δυτικός/άλλοι κόσμοι, δυτικός/άλλοι πολιτισμοί/άλλοι τρόποι σκέψης, σώμα/ύλη, σκέψη/πράξη τα οποία προσεγγίζονται μέσα από μεγαλύτερες ή μικρότερες σε κλίμακα αισθητικές μετατοπίσεις. Οι τελευταίες συνδέονται με μια επιστημολογικο-οντολικο-ηθική μετατόπιση, τα κομμάτια της οποίας δεν προσεγγίζονται μεμονωμένα αλλά ως άρρηκτα συνδεδεμένα (Barad 2007) (βλ. επίσης Braidotti 2014, Pennycook 2018, Imperiale 2017).

⁵⁰ Ο όρος αισθητική δεν αναφέρεται στο αισθητικά όμορφο αλλά στο αισθητικά διαφορετικό, εναλλακτικό, αποκλίνων.

Οντολογική μετατόπιση

Η οντολογική μετατόπιση αφορά στην εμφάνιση, στην ορατότητα, στην νομιμοποίηση της εμπρόθετης δράσης, στην ικανότητα δημιουργίας επιθυμιών και στην δυνατότητα έκφρασής τους από όλα τα σώματα. Μια τέτοια διάσταση συμπεριλαμβάνει την αναγνώριση της εμπρόθετης δράσης των αντικειμένων, των ιδεών, των θρησκευτικών πεποιθήσεων, των γλωσσικών-πολιτισμικών διαδρομών, των φανταστικών εμπειριών, του χωροτόπου της γλωσσικής μάθησης, των τόπων χρήσης ελεύθερα γλωσσικών χαρακτηριστικών, των ήχων, των μυρωδιών, όσων είναι γραμμένα στον τοίχο, των μελωδιών, τα τραγουδιών, των γεύσεων, τα οποία όμως, δεν προσεγγίζονται ως μοναδικές υποκειμενικότητες, αλλά ως συνολικότητες που δρουν μόνο μέσω των ενδο-δράσεων που συμβαίνουν στις συναρμογές που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τη γλωσσική μάθηση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Pennycook (2018: 13) «οφείλουμε να εκτιμήσουμε ότι η ξύλινη πόρτα και ο ήχος της δεν είναι απλά «σκηνικά αντικείμενα» που συνθέτουν τη γλωσσική μάθηση αλλά σώματα που επηρεάζουν και επηρεάζονται από αυτή.

Επιστημολογική μετατόπιση

Η επιστημολογική μετατόπιση εστιάζεται στην απομάκρυνση από αυστηρά διαχωρισμένα επιστημονικά πεδία, μεθοδολογικές γραμματικές που αφορούν μόνο ανθρώπους. Ο μεθοδολογικός αναρχισμός αποτελεί τη βάση για τη συγκεκριμένη μετατόπιση (βλ. αναρχισμός στον εννοιολογικό χάρτη και κεφ. 4.2.). Το κομμάτι της επιστημολογικής μετατόπισης επηρεάζει και τον τρόπο προσέγγισης της γλωσσικής εκπαίδευσης. Σε αυτή την περίπτωση γίνεται προσπάθεια απομάκρυνσης από μια «αισθητικά ωραία» ή εκθειασμένη προσέγγιση της πολυγλωσσίας, από την ανάπτυξη ικανοτήτων για την εκμάθηση της γλώσσας προς μια πιο «ανοικτή» προσέγγιση για τη γλωσσική μάθηση όπου λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες όλων των σωμάτων και όχι αποκλειστικά των μαθητών καθώς και οι δυνατότητες των χωροτόπων.

Ηθική μετατόπιση

Το ηθικό κομμάτι οφείλει να απομακρυνθεί, αρχικά, από την εννοιολόγηση της ηθικής ως δεοντολογία. Έτσι, λαμβάνει τη μορφή μιας μπλεγμένης ηθικής που διαμοιράζεται. Κάποια από τα χαρακτηριστικά της είναι: α. η συμμετοχή όλων των σωμάτων στην ερευνητική διεργασία καθώς και στη γλωσσική μάθηση (ηθικής της συμμετοχής) β. η φροντίδα που σχετίζεται με την επιδραστικότητα των

συναισθημάτων, και των ενσώματων πρακτικών (ηθικής της φροντίδας) γ. τα πεδία εμμένειας που έχουν ως σκοπό να αμβλύνουν όσες καταπιεστικές καταστάσεις, καταπιεσμένους ανθρώπους, καταπιεσμένα (συν)αισθήματα συναντούμε στη γλωσσική μάθηση (βλ. ριζοσπαστική ηθική αισθητική, Bickel *et al.* 2015) η οποία λαμβάνει εδώ τη μορφή μιας αγωνιστικής ηθικής (βλ. αναλυτικό επιχείρημα κεφ. 4.3.).

Για να συμβούν τα παραπάνω είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι όλα τα σώματα προσεγγίζονται ως εύθραυστες υλικότητες –με την έννοια της ευελιξίας και της ρευστότητας– και είναι έτοιμα για το απρόβλεπτο, για οποιαδήποτε αλλαγή που φαντασιακά συμβαίνει στην καθημερινότητα (De Landa 2008), για να διατηρήσουν τη ρευστότητα, κινητικότητα και πολυπλοκότητα ως σημεία της ελευθερίας τους, ως μια πολιτική κίνηση. Επομένως, ένα συστατικό που επηρεάζει, επηρεάζεται και θα λέγαμε διευκολύνει το συγκεκριμένο πλαίσιο είναι η ύλη, η οποία στον νέο υλισμό έχει διττή σημασία: α. λαμβάνει τη μορφή αυτού που έχει σημασία καθώς και β. τη μορφή ενός εύπλαστου υλικού που αποτελεί χαρακτηριστικό όλων των σωμάτων δίνοντάς τους «ψυχή», κίνηση, δράση.

Όλα τα παραπάνω συμπυκνώνονται στις ενέργειες απεδαφικοποίησης και επανεδαφικοποίησης (διαδικασίες αλλαγής) στο χώρο της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης (βλ. κεφάλαιο 3.3.2), της απομάκρυνσης δηλαδή από έναν παραδοσιακό κόσμο⁵¹ των δίπολων και τη μετατόπισή τους σε νέα εδάφη. Οι μετατοπίσεις μετασχηματίζονται: από τις ικανότητες στις δυνατότητες, από την αδράνεια στην πολιτική δράση, από τη διδασκαλία-μάθηση στη μάθηση, από την θεώρηση των εκπαιδευτικών ως κυρίαρχων σωμάτων εξουσίας στη διαμοιρασμένη εμπρόθετη δράση.

3.1.18. Αναρχισμός (Anarchism)

Ο Feyerabend σημειώνει ότι «η επιστήμη είναι μια ουσιαστικά αναρχική δραστηριότητα» (2006: 47 [1975], μτφ. Καυκαλάς & Γκουνταρούλης) και ως τέτοια προσεγγίζεται από την παρούσα μελέτη. Είναι σημαντική, ωστόσο, μια αποσαφήνιση της έννοιας της αναρχίας, καθώς «όπως ισχύει με αρκετές πολιτικές ταμπέλες, όροι όπως αναρχισμός μπολιάζονται με διαφορετικό νόημα» (Wright 2018: 509 [2010],

⁵¹ Ο όρος υιοθετείται από τον Giddens (2002) και αναφέρεται στη μετάβαση από έναν παραδοσιακό κόσμο σε ένα κόσμο που συνεχώς τρέχει.

μφ. Κωτσονόπουλος & Παπαδοπούλου). Αρχή της είναι «η περιγραφή της ανθρώπινης οργάνωσης η οποία θεμελιώνεται στην εμπειρία της καθημερινής ζωής και λειτουργεί παράλληλα με, και πέρα από, τις κυρίαρχες αυταρχικές τάσεις της κοινωνίας μας» (*ibid.*).

Συνεπώς, εδώ ο αναρχισμός χρησιμοποιείται, αρχικά, ως ένα είδος ελευθερίας που αναπτύσσεται «στις ρωγμές της κυρίαρχης δομής» (Ward 2018: 510 [1973], μφ. Κωτσονόπουλος & Παπαδοπούλου). Πρόκειται δηλαδή για ένα ιδεολογικό πλαίσιο που βρίσκεται μακριά από τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας, τις κοινωνικές νόρμες, τα όργανα. Ή όπως το θέτει ο Feyerabend (2006: 47 [1975], μφ. Καυκαλάς & Γκουνταρούλης) πρόκειται για ένα ιδεολογικό πλαίσιο που «όλα επιτρέπονται». Ο αναρχισμός επηρεάζει την παρούσα μελέτη κυρίως στο μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού, αποτελώντας τη βάση για τη μετάβαση στη μετα-ποιοτική διερεύνηση.

Ειδικότερα, υιοθετώντας τις αρχές του Feyerabend εκκινούμε από την παραδοχή ότι η ιστορία της επιστήμης είναι πολύπλοκη, χαοτική, γεμάτη λάθη και διασκεδαστική, όσο και οι ιδέες που περιέχει (*ibid.*). Όσο ρευστή και εάν φαίνεται μια τέτοια προσέγγιση, είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως οι ιδέες που απορρέουν από αυτή δεν είναι ποτέ «γυμνές» (*ibid.*), ή με άλλα λόγια ουδέτερες, δίχως πολιτική ταυτότητα. Ωστόσο, η ρευστότητα της επιστήμης όπως περιγράφεται πιο πάνω, συνήθως, διακόπτεται από τις μεθοδολογικές νόρμες καθώς οι τελευταίες εμφανίζονται ως ευθείες γραμμές που δεν επηρεάζονται από τα υλικά μέσα που παρεμβάλλονται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας (*ibid.*). Ο Feyerabend υποστηρίζει πως μια προσέγγιση της έρευνας μακριά από παραμορφώσεις είναι μια απλουστευτική μορφή που δεν μπορεί να συμπεριλάβει το απρόβλεπτο (*ibid.*). Μια τέτοια προσέγγιση έρχεται αντιμέτωπη με ζητήματα δεοντολογίας, αντικειμενικότητας και τριγωνοποίησης που προβάλλονται ως απαραίτητα από την πλειονότητα των ποσοτικών και ποιοτικών μεθοδολογιών. Ο Feyerabend όταν μιλούσε για μια αναρχική θεωρία σημείωνε ότι «μπορεί φυσικά να έρθει εποχή που θα χρειαστεί να δώσουμε στη λογική προσωρινή υπεροχή και [τότε] θα είναι φρόνιμο να υποστηρίξουμε τους κανόνες, αποκλείοντας οτιδήποτε άλλο» (Wright 2018: 53 [2010], μφ. Κωτσονόπουλος & Παπαδοπούλου). Όπως τότε σημείωνε ο Feyerabend, έτσι και σήμερα, θεωρούμε πως αυτή η εποχή δεν έχει έρθει.

3.1.19. Σώμα/Σώματα (Body/Bodies)

Το παράδειγμα του μετα-ανθρωπισμού δεν μπορεί να γίνει κατανοητό, εάν το σώμα⁵² δεν τοποθετηθεί στο κέντρο της σκέψης μας. Στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, το σώμα εκλαμβάνεται ως κάτι ανοιχτό και όχι προκαθορισμένο, δίχως σύνορα/όρια, ως ένα σώμα ά-μορφο, ως κάτι πέρα από το ανθρώπινο. Μια τέτοια προσέγγιση του σώματος, μπορεί να συμπορευτεί με τη ρευστότητα, τον εύθραυστο χαρακτήρα και τις υπερποικιλότητες της κοινωνίας (Bucholtz 2016). Η στάση του σώματος δεν είναι απαθής. Αλλά, μέσα από τις δυνατότητές του για δράση αποτελεί σύμβολο αγώνα και ανακατάταξης των «αυστηρών» κωδίκων (Deleuze & Guattari 1972: 15 όπ. αναφ. σε Pisters 2018: 74). Το σώμα στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη έχει μια ελεύθερη και εύπλαστη μορφή όπου μπορούν να «χωρέσουν» νέα σημεία που αναδύονται από το πεδίο και από τις ενδο-δράσεις με άλλα σώματα. Συνεπώς ως σώμα λαμβάνει ποικίλες μορφές και απομακρύνεται από το δίπολο μυαλό/σώμα, από την έννοια του ανθρώπινου σώματος (Braidotti 2013 & 2018). Το σώμα στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη συμπεριλαμβάνει ανθρώπινες και μη ανθρώπινες οντότητες, αντικείμενα, άλλα στοιχεία, ζώα και ιδέες (Braidotti 2013 & 2018, Braidotti & Hlavajova 2018, Ferrando 2013 & 2014). Κατά συνέπεια, το σώμα χαρακτηρίζεται από:

(Συναισθηματική) επιδραστικότητα

Η επιδραστική στροφή στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες θεωρητικοποιεί την ικανότητα δράσης και ανάπτυξης του σώματος μέσα από συναισθηματικές, αισθητικές και γνωσιακές εμπειρίες (βλ. Clough 2007, Gregg & Seigworth 2010 όπ. αναφ. σε Bucholtz 2016). Η Ahmed (2015:11 όπ. αναφ. σε Bucholtz 2016) επισημαίνει ότι τα συναισθήματα είναι έμφυτα κοινωνικά, σχεσιακά, πολιτικά και είναι αυτά που δίνουν σχήμα στα σώματα όταν συνδέονται με άλλα σώματα. Επομένως, τα συναισθήματα σωματοποιούνται μέσα από διαφορετικές αισθήσεις όπως το άγγιγμα, το βλέμμα, η κίνηση, κ.ά (Bucholtz 2016).

Πολιτική πολυπλοκότητα

Η πολιτική διάσταση του σώματος είναι ενσώματη και ενσωματωμένη σε

⁵² Το σώμα στον ενικό αριθμό αναφέρεται κυρίως στο σώμα ως σύνολο, και τα σώματα στον πληθυντικό αριθμό, στις πολλαπλές οντότητες ανθρώπων, αντικειμένων, υλικών και άυλων σωμάτων.

πολλαπλές και αλληλοσυμπληρούμενες σχέσεις, σε πολυεπίπεδες σκάλες (προσωπική, ομαδική, μεγάλη και μικρή διάρκεια, συγχρονικές και με διάρκεια) (Protevi 2018: 73). Η σημασία μιας τέτοιας περιγραφής του σώματος είναι για να δοθεί έμφαση στην πολύπλοκη φύση του παρά για να περιγραφεί το σώμα ως κάτι συγκεκριμένο (*ibid.*). Η πολυπλοκότητα που απορρέει από μια τέτοια περιγραφή, συγκεντρώνεται για την παρούσα μελέτη στο *σώμα δίχως όργανα*, μορφή που εξ ορισμού είναι πολιτική (Deleuze & Guattari 1987) και βασίζεται στις φαντασιακές, ουτοπικές ή ακόμη στις παρεκκλίνουσες συνδέσεις. Με άλλα λόγια, μια τέτοια διάσταση του σώματος αναρωτιέται «γιατί δεν περπατάμε με το κεφάλι, τραγουδάμε με τη μύτη, βλέπουμε μέσα από το δέρμα, αναπνεύουμε από την κοιλιά;» (Pisters 2018: 74) και μας καλεί «να πειραματιστούμε (καλλιτεχνικά, κοινωνικά και φιλοδοφικά) και να βρούμε νέους τρόπους που θα σχετιστούμε με το σώμα» (*ibid.*)

3.2. Η υπερποικιλότητα ως ιδεολογικός φακός

Η ρευστότητα, η κινητικότητα και η (υπέρ)πολυπλοκότητα συνιστούν «δομικά» χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας (Blommaert 2013) και, κατ'επέκταση, του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος. Τα παραπάνω, συχνά, συμπυκνώνονται στην έννοια της ποικιλότητας των γλωσσών, των πολιτισμών, των θρησκευτικών πεποιθήσεων και των μεταναστευτικών διαδρομών. Ειδικότερα για τη γλώσσα ο Blommaert (2014) υποστηρίζει ότι είναι ένας από τους πιο άμεσους κι ευαίσθητους δείκτες της ποικιλότητας και της κοινωνικής αλλαγής. Παράλληλα, η ίδια η γλώσσα αποτελεί ενδείκτη κοινωνικών, ιδεολογικών και πολιτισμικών τάσεων που αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Φαίνεται με άλλα λόγια πως η γλώσσα επηρεάζεται από την κοινωνική και πολιτικό-οικονομική ποικιλότητα. Παράλληλα, όμως, η ίδια (η γλώσσα) επηρεάζει τις κοινωνικές και πολιτικο-οικονομικές συνθήκες. Συνεπώς, η ποικιλότητα έχει ήδη αποκτήσει ένα σχήμα με «στέρεα» χαρακτηριστικά στο οποίο δεν «χωράνε» άλλες οπτικές για τη γλώσσα, άλλες διαδρομές σωμάτων, άλλες επιθυμίες (βλ. κεφ. 3.1.2).

Φαίνεται με άλλα λόγια ότι η ποικιλότητα συσχετίζεται περισσότερο τις αρχές της διαφορετικότητας, αφού προσεγγίζει τον κόσμο με αριθμητικούς όρους,

αναπαράγοντας γραμμικές σχέσεις εξουσίας⁵³ που γεννούν, συχνά, αδικίες ως προς τις επιλογές και τη χρήση της γλώσσας (για τη διαφορετικότητα βλ. Deleuze & Guattari 1987 όπ. αναφ. Pennycook 2010: 43). Σε αυτό το έδαφος γίνεται κατανοητό ότι η ποικιλότητα δεν δύναται να συμπεριλάβει την κινητικότητα, τη ρευστότητα και την υπερπολυπλοκότητα της γλώσσας, και επομένως να συμπορευτεί με τις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτικο-οικονομικές συνθήκες, γεγονός που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και ειδικότερα αυτές που αφορούν στο γλωσσικό μάθημα. Η μετάβαση στην υπερποικιλότητα κρίνεται αναγκαία, καθώς η ίδια «γεννάται» μέσα στον ρευστό, υπερπολύπλοκο και σε κίνηση κόσμο. Πριν περάσουμε στην ανάλυση του σκεπτικού μας, επισημαίνουμε ότι η τελευταία, δεν χρησιμοποιείται ως μέσο μιας υπερβαντολογικής προσέγγισης της ποικιλότητας αλλά ως ένας διαφορετικός φακός στις γραμμικές σκληρύνσεις που ανακυκλώνονται (βλ. συνύπαρξη των γλωσσών, των πολιτισμών, των θρησκευτικών πεποιθήσεων και των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα από τις συναντήσεις τους). Πρόκειται για έναν ιδεολογικό φακό, πτυχές του οποίου προτεοιμάζουν το έδαφος για την υιοθέτηση ενός άλλου παραδείγματος –του μετα-ανθρωπισμού– για τη θεώρηση της γλώσσας και της γλωσσικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, προκρίνουμε μια πολιτική διάσταση της γλωσσικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας, ο πλουραλισμός της υπερποικιλότητας αποτελεί το πρώτο βήμα για μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση και έρευνα.

3.2.1. Από την ποικιλότητα στην υπερποικιλότητα

Οι διαδρομές προς την υπερποικιλότητα (Vertovec 2007) είναι πολλές, αμφίσημες και με διαφορετικές αφετηρίες (Vertovec 2017). Γι' αυτό τον λόγο, κρίνεται σημαντική η αποσαφήνιση του όρου της ποικιλότητας που αποτελεί τη μετάβαση στην υπερποικιλότητα και στη συνέχεια στην προσέγγισή της μέσα από ένα ιδεολογικό φίλτρο. Σε αρκετά πεδία, όπως η γλωσσική εκπαίδευση, η ποικιλότητα

⁵³ Η εξουσία αποτελεί μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη έννοια, η οποία αντλείται, επηρεάζεται, επηρεάζει και ασκείται από ποικίλες πηγές όπως οι πολιτικές, οι αλληλεπιδράσεις, οι σχέσεις και οι Λόγοι (Λυριτζής 1995). Παρά τα πολλαπλά επίπεδα που τη διαμορφώνουν, συνήθως, οι σχέσεις που δημιουργεί βασίζονται ή αναπαράγουν αγκυλωμένα δίπολα που υπηρετούν μια αποκλειστικά νομοτελειακή μορφή της (παγιωμένες σχέσεις εξουσίας στην εκπαίδευση, γεωγραφική και εθνική θεώρηση των γλωσσών, ανθρώπινα και μη ανθρώπινες οντότητες). Η παρούσα μελέτη υιοθετεί μια Φουκωική προσέγγιση της εξουσίας, και σε αυτό το πλαίσιο αποδέχεται το αναπόφευκτο: την ύπαρξη σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία, στην πολιτική, στην οικονομία, στην εκπαίδευση. Ωστόσο, οι σχέσεις εξουσίας δεν γίνονται αντιληπτές μόνο ως καταπιεστική δύναμη αλλά λαμβάνουν και άλλες μορφές που αναδύονται από το πεδίο και δημιουργούνται από τις ενδο-δράσεις των μεσολαβούντων της γλωσσικής εκπαίδευσης δίχως να απαντούν εξ ολοκλήρου στις από πάνω (*top down*) πολιτικές (*ibid.*)

συχνά συγχέεται με τη διαφορετικότητα, ιδιαίτερα σε μελέτες που αναφέρονται στην πολυγλωσσία. Η διαφορετικότητα συνιστά μια έννοια μετρήσιμη, ως προς τον αριθμό των χαρακτηριστικών που κάνουν διαφορετικούς τους ανθρώπους αλλά και τα άλλα σώματα (τα αντικείμενα, τις συνήθειες, κ.ά.). Επομένως, οτιδήποτε και οποιοσδήποτε έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα «δικά μας» εκλαμβάνεται ως ξένος ή ως κάτι παράξενο (Ahmed 2007) ή ως Άλλος (βλ. εννοιολογικό χάρτη). Μια τέτοια προσέγγιση, ειδικότερα στο σχολικό πλαίσιο, μπορεί να αποπροσανατολίσει το εκπαιδευτικό *πλεονέκτημα* (*ibid.*) που προσφέρει η αναγνώριση και αξιοποίηση της *ποικιλότητας* σε πολλά επίπεδα όπως στη γλώσσα, στον πολιτισμό, στις προσεγγίσεις της διδασκαλίας-μάθησης και στους τρόπους επικοινωνίας.

Αντίθετα, εάν η ποικιλότητα ερμηνευτεί με θετικό πρόσημο, ως μια πλούσια πηγή γλωσσικών-πολιτισμικών και άλλων χαρακτηριστικών, επιλογών, εμπειριών και επιθυμιών μπορεί να «ενθαρρύνει ακόμη και καταστάσεις όπως οι αγώνες κατά των κοινωνικών αδικιών» (Creese & Blackledge 2018: xxii). Ωστόσο, ακόμη και σε αυτό το έδαφος, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της ποικιλότητας οδηγούν, συχνά, στην κατασκευή ή αναπαραγωγή δίπολων, τα οποία με τη σειρά τους καταλήγουν σε στέρεους και στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς για τη γλώσσα, τους χώρους, τα σώματα της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στο πεδίο της (κοινωνιο)γλωσσολογίας, χρησιμοποιούνται συχνά οι όροι *δίγλωσσος*, *πολύγλωσσος* οι οποίοι ενέχουν τις ιδιότητες της ποικιλότητας και, συχνά, παραπέμπουν σε εμπειρίες μετακίνησης – συνήθως μεταναστευτικές (Gogolin 2011: 240). Πρόκειται μια «παραδοσιακή» προσέγγιση της ποικιλότητας των γλωσσών που ως τέτοια επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τις φαινομενικά ελεύθερες επιλογές των μαθητών, τους χωροτόπους της γλωσσικής εκπαίδευσης, ακόμη και τις οικογενειακές πολιτικές σε σχέση με τη γλώσσα.

Ειδικότερα, στην τάξη της γλώσσας, οι μαθητές «κατηγοριοποιούνται», συνήθως, βάσει των εμπειριών μετανάστευσης ή μετακίνησης, βάσει των γλωσσών με αποκλειστικό κριτήριο το επίπεδο γνώσης (άριστη, καλή ή μη χρήση των γλωσσικών κωδίκων), άλλων γλωσσών που «τσουβαλιάζονται» σε όρους «μητρικές», «άλλες», «οι γλώσσες τους». Μια τέτοια διάσταση, αποδίδει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στους μαθητές τα οποία αποζητούν αντίστοιχα μέτρα αντιμετώπισης για να

επανεέλθουν σε μια «κανονικότητα» (*ibid.*)⁵⁴ ή με όρους *νεωτερικότητας*, σε μια σταθερότητα που ισοδυναμεί με τη στασιμότητα των ιδεών, των επιλογών, των μεθόδων, των προσεγγίσεων, των ικανοτήτων, των επιθυμιών των σωμάτων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διεργασία. Είναι γεγονός, επίσης, ότι αναπτύσσονται γλωσσικές πολιτικές και *curricula* με σκοπό μια «ενταξιακή» προσέγγιση των «διαφορετικών» μαθητών. Μια «ενταξιακή» προσέγγιση για τη γλωσσική μάθηση που απαντά σε χαρακτηριστικά διαφορετικότητας (ή και ποικιλότητας) τα οποία:

- α. καθορίζονται, θα τολμούσαμε να πούμε, «αυθαίρετα» από πάνω,
- β. δεν αποτελούν, συχνά, επιλογές των μαθητών και δεν συμπεριλαμβάνουν την ποικιλότητα των ταυτοτήτων τους,
- γ. απομονώνουν τις προσεγγίσεις για τη γλώσσα σε αυτές που εστιάζουν στους γλωσσικούς κώδικες,
- δ. δεν λαμβάνουν υπόψη άλλες ποικιλότητες των μαθητών πέρα από τις γλωσσικές,
- ε. δεν λαμβάνονται υπόψη τα άλλα σώματα της εκπαιδευτικής διεργασίας παρά μόνο οι ανθρώπινες οντότητες.

Η εργαλειακή χρήση της ποικιλότητας και της «ενταξιακής» εκπαίδευσης, που προκύπτει από τα παραπάνω, οδηγεί σε διπολικές κατασκευές της πραγματικότητας (για ανάλογο επιχείρημα βλ. Gogolin 2011). Κάτι τέτοιο στην πραγματικότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης μεταφράζεται σε δίπολα, όπως ελληνική/ξένες γλώσσες, ελληνική/άλλες γλώσσες, άλλες γλώσσες/αγγλική, γλώσσες/πολιτισμοί, δύση/ανατολή, άνθρωποι/άλλες οντότητες, ανάπτυξη/μη ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων, γλωσσικοί κώδικες/άλλες μορφές έκφρασης. Η εμμονική, θα λέγαμε, επιμονή στα προαναφερθέντα δίπολα αποκρύπτει ή ακόμη και αποκλείει, συνήθως, άλλες ικανότητες και δυνατότητες των μαθητών και των άλλων σωμάτων. Τα ζητήματα που ανακύπτουν οφείλονται στην απλοποιημένη προσέγγιση με την οποία εννοιολογείται η ποικιλότητα και η οποία συμπυκνώνεται στη μονοδιάστατη θεώρηση των διαφορετικών διαδρομών των μαθητών μιας γλωσσικής τάξης και τελικά, στην αδυναμία συμπερίληψης της ρευστότητας, της κινητικότητας και της

⁵⁴ Τα θεσμικά όργανα αλλά και αρκετοί ερευνητές που ασχολούνται με εκπαιδευτικές πολιτικές, ονοματίζουν ανάλογες προσεγγίσεις «ενταξιακές» (Gogolin 2011). Σημειώνουμε ότι η συγκεκριμένη διάσταση δεν υιοθετείται για τη μελέτη μας.

υπερπολυπλοκότητας στη γλωσσική εκπαίδευση.

Η ρευστότητα

Η ρευστή νεωτερικότητα, χαρακτηρισμός που χρησιμοποιεί ο Bauman (2000) για τη σύγχρονη κοινωνία, οπτικοποιείται ως ένα ακαθόριστο σχήμα που συμπεριλαμβάνει τις έννοιες της κινητικότητας και της υπερπολυπλοκότητας ακόμη και στις πιο «σταθερές» μορφές κοινωνικότητας, όπως η οικογένεια, το σχολείο, το σπίτι και ο γάμος. Ο ίδιος (Bauman 2000: 2 όπ. αναφ. σε Jones, Bradbury & Boutiller 2017: 133) εκλαμβάνει τη ρευστή νεωτερικότητα ως συνέχεια της στέρεης νεωτερικότητας που κάποτε χαρακτήριζε την κοινωνία. Της προσδίδει θετικό πρόσημο, εξηγεί ότι:

Ενώ τα στέρεα [σώματα] έχουν ξεκάθαρες χωρικές διαστάσεις αλλά αδρανοποιούν τον αντίκτυπο του χρόνου, και συνεπώς μειώνουν τη σημασία του [...] τα ρευστά [σώματα] δεν διατηρούν κάποιο σχήμα για πολύ καιρό και είναι συνεχώς έτοιμα για αλλαγή.

Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε το ίδιο και για την πλειονότητα των μελών της κοινωνίας, και κατ'επέκταση των θεσμών της, αφού ερμηνεύουν μια τέτοια προσέγγιση περισσότερο ως απειλή για την ασφάλεια (με όρους στασιμότητας) που έχουν συνηθίσει. Ο Bauman (2000) γίνεται ιδιαίτερα κριτικός σε μια τέτοια κατάσταση σημειώνοντας πως τέτοιες ενέργειες βρίσκονται, συχνά, κοντά στον εθνικισμό τον οποίο ο ίδιος αντιλαμβάνεται ως «μια προσπάθεια επαναφοράς νέων μορφών σταθερότητας με τρόπους που δεν μπορούν σήμερα να γιατρευτούν εύκολα» (Jay 2010: 103). Ειδικότερα στο πεδίο της (κοινωνιο)γλωσσολογίας, πρόσφατες έρευνες θέτουν «την αμφισβήτηση, τη μη σταθερότητα, τη μεταβλητότητα των τρόπων χρήσης της γλώσσας και των απόψεων» (Blackledge 2005, Blackledge & Pavlenko 2002, Blommaert 1999, Blommaert & Verschueren 1998, Gal 1998, Gal & Woolard 1995, Kroskrity 1998, Woolard 1998 όπ. αναφ. σε Creese & Blackledge 2013: 127), ως απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη και διατήρηση της πολυγλωσσίας. Μια τέτοια κατάσταση επιτρέπει σε άλλα στοιχεία, όπως στις διαθεσιμότητες (*affordances*) του περιβάλλοντος, στα υλικά και άυλα σώματα, στους χωροτόπους, όχι απλά να επηρεάζουν τη μελέτη της γλώσσας, αλλά να αποτελούν απαραίτητα κομμάτια για την κατασκευή της (παραγωγή νοήματος, δημιουργία γνώσης, επικοινωνία, δομή του γλωσσικού μαθήματος).

Η κινητικότητα

Η κινητικότητα (St. Pierre 2013), ενισχύει τη ρευστότητα της επικοινωνίας, των σχέσεων και των ενδο-δράσεων. Η ίδια μπορεί να γίνει αντιληπτή στις ροές

εμμένειας λόγω της ενέργειας που τη χαρακτηρίζει. Στην παρουσιαζόμενη μελέτη, η κινητικότητα αποτελεί μέσο μετατόπισης του στατικού «υπάρχω» των μαθητών και των δομών της τυπικής εκπαίδευσης, διατηρώντας και τα χαρακτηριστικά της ρευστότητας. Η κινητικότητα βάσει του οντολογικού και επιστημολογικού προσανατολισμού της παρούσας μελέτης έχει ποικίλες εκφάνσεις που βασίζονται σε πραγματικές και φαντασιακές διαδρομές. Πώς όμως γίνεται αντιληπτή η κινητικότητα, σήμερα, στη γλώσσα και στη γλωσσική εκπαίδευση;

Η συσχέτιση της κινητικότητας με τη μετανάστευση συνιστά την πιο εμφανή μορφή της. Μια τέτοια διάσταση εντοπίζεται στις διεθνικές μετακινήσεις (de Fina & Perrino 2013 de Fina & Perrino), στις μελέτες για τη διασπορά (Eisenlohr 2006 όπ. αναφ. σε Lo & Park 2017) και στην αλλαγή τόπου διαμονής (Baynham & de Fina 2005 όπ. αναφ. σε Lo & Park 2017), προσδίδοντας, θα λέγαμε, μια ιστορικότητα στους τρόπους προσέγγισης της γλώσσας. Άλλες εκφάνσεις της κινητικότητας μπορεί να επηρεάσουν «σταθερούς» θεσμούς, όπως τη θρησκεία, τις ιδεολογίες (Appadurai 1996) και τη γλώσσα (Creese & Blackledge 2015). Παράλληλα, σημαντική είναι η παράμετρος των ψηφιακών μέσων και της τεχνολογίας, η οποία ιδιαίτερα στο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης, προσφέρει τη δυνατότητα εικονικής μετακίνησης (Androutsopoulos & Juffermans 2014 όπ. αναφ. σε Creese & Blackledge 2018). Επιπλέον, οι ποικίλες διαδρομές μάθησης, χρήσης της γλώσσας, και επικοινωνίας των μαθητών, ιδωμένες ως συνολικές υποκειμενικότητες, «μεταφέρουν» την αίσθηση της κινητικότητας στην τάξη της γλώσσας.

Παράλληλα, στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, η κινητικότητα επηρεάζει το σύνολο της γλωσσικής εκπαίδευσης καθώς και των συστατικών τους. Σε αυτό το έδαφος, τα σώματα, οι σχέσεις, οι λόγοι, οι δράσεις, οι πρακτικές βρίσκονται σε κίνηση με αποτέλεσμα, οι χωροτόποι της γλωσσικής εκπαίδευσης να επηρεάζονται και να χαρακτηρίζονται από κινητικότητα. Αρκετοί επιστήμονες, ήδη, μελετούν την κινητικότητα σε σχέση με τη γλώσσα (Thrift 2007), τη μετακίνηση (Heller & Duchêne 2011), την απομάκρυνση της γλώσσας και των γλωσσικών συμβάντων (Blommaert 2010, Creese & Blackledge 2018), τον χώρο μέσα από τη σύνδεσή του με κοινωνικές και ιστορικές διαδρομές (Massey 1994, Soja 1996 όπ. αναφ. σε Pennycook & Otsuji 2015: 86).

Συμπερασματικά, η κινητικότητα σε σχέση με τη γλώσσα αναφέρεται σε πραγματικές γεωγραφικές, ιστορικές, θρησκευτικές, γλωσσικές-πολιτισμικές, κοινωνικές και

πολιτικές διαδρομές, σε χωρικές και συναισθηματικές αλλά και σε φαντασιακές και εικονικές διαδρομές που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις μεταξύ τους ενδοδράσεις και συνιστούν τη βάση για την εμφάνιση των διαφορετικών τρόπων αντίληψης του κόσμου. Οι παραπάνω διαδρομές δεν είναι εφικτό να ιδωθούν μέσα από προσεγγίσεις που βασίζονται σε γραμμικότητες.

Υπερπολυπλοκότητα

Για την αποτύπωση της έννοιας υπερπολυπλοκότητα είναι σημαντική η αναφορά στη θεωρία της πολυπλοκότητας. Πρόκειται για μια κατάσταση που δέχεται τη μελέτη ζητημάτων μέσα από μια προσέγγιση «ανοιχτών συστημάτων» –ανόργανα, οργανικά και κοινωνικά– τα οποία δεν εξαρτώνται από εξωτερικούς οργανωτικούς παράγοντες (Ιωάννου 2016: 10). Προϋπόθεση μιας τέτοιας προσέγγισης είναι η αποδοχή της υλικότητας των σωμάτων και της ικανότητας της εμπρόθετης δράσης που φτάνει μέχρι και περιπτώσεις αυτό-οργάνωσης (*ibid.*). Δεν είναι τυχαίο που η πολυπλοκότητα συνδέεται συχνά με την αναρχία και την πολυπλοκότητα μέχρι το χάος που εκείνη πρεσβεύει (βλ. αναρχισμός στον εννοιολογικό χάρτη).

Ειδικότερα, προσεγγίζοντας τη γλώσσα ως υλικότητα (βλ. γλώσσα & νέος υλισμός στον εννοιολογικό χάρτη), προστίθενται –στην ήδη πολύπλοκη φύση της– ακόμη περισσότερα σημεία που τη διαμορφώνουν και που οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας στο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Θεωρούμε ότι ο Barnett (2000) με τον όρο υπερπολυπλοκότητα διευρύνει τις παραπάνω προσεγγίσεις:

α. εστιάζοντας στη σημαντικότητα της συμπερίληψης και της ανάδειξης των αντικρουόμενων ιδεών, προσεγγίσεων, επιθυμιών και συνθηκών (Bengtson 2017), (βλ. ανάλογο επιχείρημα για τον χώρο και τον τόπο στον εννοιολογικό χάρτη, Βαΐου & Χατζημιχάλης 2012), και

β. αναγνωρίζοντας την εμπρόθετη δράση του χώρου εκπαίδευσης, η οποία εκφράζεται μέσα από ιδιότητες όπως η κίνηση και η φαντασία.

Συνοψίζοντας, σημειώνουμε ότι η ρευστότητα, η κινητικότητα και η υπερπολυπλοκότητα δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά ως μέρη ενός συνόλου. Η αναλυτική περιγραφή των όρων καταλήγει στο συμπέρασμα πως η ποικιλότητα οριοθετεί τις ποιότητές τους, αφού εκλαμβάνονται ως διαφορετικές πτυχές της που δεν συναντώνται λόγω της γραμμικότητας των προσεγγίσεων που τη χαρακτηρίζουν. Με την έννοια αυτή, η ποικιλότητα φαντάζει μονοδιάστατη και δεν δύναται να

προβάλλει την πολλαπλότητα του χαρακτήρα της που περιλαμβάνει ένα κράμα ρευστότητας, κινητικότητας και υπερπολυπλοκότητας. Σε αυτό το πλαίσιο σημειώνουμε την «ανεπάρκεια» της ποικιλότητας να υποδεχτεί άλλες οπτικές της γλώσσας, κάτι που σε ένα μακροεπίπεδο μπορεί να καταλήξει σε καταστάσεις αδικίας και καχεκτικής δικαιοσύνης⁵⁵. Η αναγκαιότητα της μετάβασης στην υπερποικιλότητα (Vertovec 2007 & 2017), για την προσέγγιση της γλώσσας και της γλωσσικής εκπαίδευσης, θεωρείται, κατά τη γνώμη μας, κρίσιμη και αποτελεί αφετηρία για την αλλαγή προς μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση.

3.2.2. Ο πλουραλιστικός (;) χαρακτήρας της υπερποικιλότητας

Η υπερποικιλότητα, στο πλαίσιο της μελέτης μας δεν εκλαμβάνεται ως ένα καινούργιο φαινόμενο αλλά ως ένας διαφορετικός τρόπος θεώρησης-προσέγγισης της γλώσσας και της γλωσσικής εκπαίδευσης. Ο Hymes (1964) κάνει λόγο για διακριτές κοινωνιογλωσσικές ομάδες που (ανα)διαμορφώνονται μέσα από τις συναντήσεις και τις επαφές τους με άλλες πολύπλοκες μονάδες. Η υπερποικιλότητα συνιστά έναν όρο της τελευταίας δεκαετίας τον οποίο εισήγαγε ο Vertovec (2007), με σκοπό να δώσει αξία στην πολυπλοκότητα των τρόπων που συνδέονται οι γλωσσικές εμπειρίες των ομιλητών καθώς και των δυναμικών αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν τη στιγμή της επαφής σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες καθώς και στην τάξη της γλώσσας.

Σύμφωνα με τη θέση του Vertovec, οποιαδήποτε επαφή είναι πολυεπίπεδη και, ως τέτοια, θα πρέπει να εκλαμβάνεται σε κάθε περίπτωση, ως πεδίο και «χώρος» μελέτης. Επισημαίνει, δηλαδή, ότι η ποικιλότητα δεν περιορίζεται στους διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες αλλά συμπεριλαμβάνει στοιχεία, όπως η χώρα καταγωγής, η μεταναστευτική πορεία, το νομικό στάτους, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, η πρόσβαση στον επαγγελματικό χώρο, η πρόσβαση στις διάφορες υπηρεσίες (Vertovec 2007: 3 όπ. αναφ. σε Arnaut, Blommaert, Rampton & Spotti 2016).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω σε μια φράση, οι Vertovec & Bauman σημειώνουν πως η υπερποικιλότητα είναι «η εικόνα ενός κόσμου σε μια πόλη» (2011 όπ. αναφ. σε

⁵⁵ Καχεκτική δικαιοσύνη: το επίθετο καχεκτική χρησιμοποιήθηκε ιστορικά στον όρο καχεκτική δημοκρατία για να δηλώσει την πολιτική καχεξία των θεσμών την περίοδο του μεσοπολέμου. Για τη μελέτη μας εντάσσουμε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του όρου στο τυπικό σχολικό πλαίσιο σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση με σκοπό να δηλώσουμε τους γλωσσικούς (και άλλους) περιορισμούς που τελικά υφίστανται τα σώματά της υπό το φως της εκθρασμένης πολυγλωσσίας, ή της νεοφιλελεύθερης πολυγλωσσίας με κύρια χαρακτηριστικά τον ατομικισμό και τον ελιτίστικο κοσμοπολιτισμό, όπως επισημαίνει η Kubota (2016)

Duarte & Gogolin 2013: 2). Δεν πρόκειται, επομένως, για μια θεωρία (Vertovec 2019), ούτε για ένα κοινωνικό φαινόμενο (Creese & Blackledge 2018: xxiv). Τέτοιες προσεγγίσεις θα περιόριζαν τις δυνατότητές της καθώς και τους τρόπους υιοθέτησής της από τους ερευνητές. Πρόκειται για μια έννοια που βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη (Meissner & Vertovec 2015 όπ. αναφ. σε Creese & Blackledge 2018: xxiv) και σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται προσπάθεια ώστε να συνεισφέρουμε σε μια πτυχή της, αυτή του ιδεολογικού φακού, προλογίζοντας, θα λέγαμε, τη μετάβασή της στο παράδειγμα του μετα-ανθρωπισμού. Για να γίνει κατανοητή η θέση μας, οφείλουμε να παραθέσουμε τις μέχρι τώρα (2017) προσεγγίσεις που έχουν υιοθετηθεί σε διάφορα επιστημονικά πεδία. Η παράθεση πραγματοποιείται μέσα από την οπτική του Vertovec (2017), ο οποίος κάνει μια απόπειρα ομαδοποίησης των όσων μέχρι τώρα έχουν γραφτεί για την υπερποικιλότητα, φωτίζοντας τις «γκρίζες γραμμές» που αλλοιώνουν, όπως ο ίδιος δηλώνει, την αξία της συμβολής του όρου. Η παρουσίαση των ομάδων που διέκρινε ο Vertovec βοηθά στην οικονομία της εις βάθος ανάλυσης του όρου ο οποίος εκλαμβάνεται⁵⁶:

- *Ως υπέρμετρη διαφορετικότητα.* Παρουσιάζεται ως συνώνυμο της «μεγάλης» διαφορετικότητας, με έμφαση στην κοινωνική διαφορετικότητα (Vertovec 2017: 3). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι διαφορές που προκύπτουν σε σχέση με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς, που επηρεάζονται από οικονομικούς και θρησκευτικούς παράγοντες.
- *Ως υπόβαθρο για μια έρευνα.* Στην πλειονότητα των ερευνών που ακολουθούν τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, η υπερποικιλότητα εμφανίζεται ως μια νέα συνθήκη με νέα χαρακτηριστικά (Vertovec 2017: 4). Για παράδειγμα, η αναφορά σε ένα γλωσσικά και πολιτισμικά υπερποικίλο σχολικό περιβάλλον, σηματοδοτεί αυτόματα την ύπαρξη μεγάλου ποσοστού μαθητών με μεταναστευτική ή/και προσφυγική εμπειρία. Στο ελληνικό πλαίσιο, πολλές από τις έρευνες έχουν υιοθετήσει τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, κατάσταση που δεν υιοθετείται στην παρούσα διατριβή. Ο Vertovec (2017: 4) δηλώνει ότι μια τέτοια προσέγγιση βρίσκεται μακριά από την έννοια της υπερποικιλότητας, καθώς δεν αποτελεί μια νέα πραγματικότητα ούτε μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο προς μια νέα

⁵⁶ Όλα τα παραδείγματα παρατίθενται όπως ακριβώς παρουσιάζονται στο άρθρο: Vertovec(2017).Talking around super-diversity, *Ethnic and Racial Studies*, 42,1, 125-139, DOI: [10.1080/01419870.2017.1406128](https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128)

κανονικότητα. Όπως σημειώνει ο Wessendorf (2014), η υπερποικιλότητα, ως μια νέα κανονικότητα, συνιστά μια επιφανειακή αντίληψη και εξακολουθεί να αναπαράγει ακόμη και ακραία ρατσιστικά φαινόμενα, αφού οι διαχωριστικές γραμμές στις διαφορετικότητες των παιδιών παραμένουν, διατηρώντας τις όποιες αποστάσεις (όπ. αναφ. σε Vertovec 2017: 4).

- Ως *μεθοδολογική επανεξέταση*. Αναφέρεται στο επιχείρημα για αλλαγή στις ερευνητικές διεργασίες, ώστε να καταφέρουν να συμπεριλάβουν τη μελέτη πολυεπίπεδων μοτίβων στα ερευνητικά και αναλυτικά εργαλεία (Vertovec 2017: 4). Με άλλα λόγια μέσα από τις συγκεκριμένες μελέτες, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα για νέους τρόπους μελέτης μέσα από το πρίσμα της υπερποικιλότητας. Στον ερευνητικό σχεδιασμό μας, υιοθετούμε τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, η οποία μάλιστα αποτελεί τη βάση για ένα από τα ερευνητικά ερωτήματά μας (βλ. 4.1.1.).
- Ως «περισσότερη» *εθνικότητα (ethnicity)*. Σε πολλές έρευνες η υπερποικιλότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της εθνικότητας (Vertovec 2017: 5). Πρόκειται για μια απλοϊκή προσέγγιση της υπερποικιλότητας, η οποία περιορίζει τις ποιότητες της (*ibid.*). Για παράδειγμα η μετανάστευση εκλαμβάνεται αποκλειστικά με εθνικά κριτήρια, εξετάζοντας τις διαφορετικότητες μέσα από το κάτοπτρο της διάκρισης των εθνικών κοινοτήτων, αποκλείοντας τις «πολυδιάστατες μετατοπίσεις που μπορεί να προσφέρουν τα μεταναστευτικά μοτίβα» (Berg & Sigona 2013 όπ. αναφ. σε Creese & Blackledge 2018: xxiii). Χαρακτηριστικά που δύναται να οδηγήσουν σε μετατοπίσεις και δεν λαμβάνονται υπόψη είναι οι διαφορετικοί τρόποι έκφρασης πέρα των γλωσσικών κωδίκων, τα ποικίλα συναισθήματα για ένα συγκεκριμένο ζήτημα και οι ποικίλες ιδεολογικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις που εκφράζονται από άτομα της ίδιας εθνικότητας.
- Ως *πολυεπίπεδη αναδιαμόρφωση*. Πρόκειται για νέους τρόπους μελέτης της υπερποικιλότητας, οι οποίες απορρέουν από τις έρευνες που πραγματοποιούνται (Vertovec 2017). Μια τέτοια οπτική αναδύεται, είτε προσεγγίζοντας κριτικά τρόπους με τους οποίους ήδη έχουν πραγματοποιηθεί οι μελέτες (Hollingworth & Mansaray 2012 όπ. αναφ. σε Vertovec 2017), είτε εστιάζοντας στην ανάγκη εντοπισμού πολυεπίπεδων παραγόντων για τη μελέτη π.χ. εθνικών μειονοτήτων που μέχρι τώρα δεν λαμβάνονταν υπόψη ή που δεν ήταν εφικτό να εντοπιστούν (Stubbs 2008 όπ. αναφ. σε Vertovec 2017).

- Ως «πέρα» από μια εστίαση στην εθνικότητα. Επιμένοντας στη συχνή σύνδεση υπερποικιλότητας-εθνικότητας, πολλοί ερευνητές προσπαθώντας να καταρρίψουν την άρρηκτη σύνδεση των δύο εννοιών, προτείνουν πολυεπίπεδες αναλύσεις, αξιοποιώντας τις δυνατότητες της υπερποικιλότητας στο έπακρο (Vertovec 2017: 7). Για την έρευνά μας, ο φακός της υπερποικιλότητας συμπεριλαμβάνει το γλωσσικό, το πολιτισμικό, το πολιτικό, το αισθητικό και το καλλιτεχνικό ως επίπεδα μελέτης της γλώσσας και της γλωσσικής εκπαίδευσης.
- Ως νέες ή άλλες πολυπλοκότητες. Ειδικότερα για την αξιοποίηση των πολυεπίπεδων δυνατοτήτων της υπερποικιλότητας, ο Vertovec (2017: 7) αναφέρεται σε συνειδητές και μη συνειδητές επιλογές των ερευνητών μέσα από τις οποίες προσπάθησαν να εισχωρήσουν στις πολύπλοκες σχέσεις, στις πολλαπλές ποιότητες που μπορεί να προσφέρει το πρίσμα της υπερποικιλότητας για ένα ζήτημα υπό μελέτη. Σε αυτό το έδαφος, ο Vertovec (2017) καταλήγει σε τρεις κατηγορίες οι οποίες χρήζουν άμεσης «ανανέωσης» των τρόπων μελέτης τους:
 - α. την παγκοσμιοποίηση και τη μετανάστευση,
 - β. τις εθνικές κατηγορίες και κοινωνικές ταυτότητες, και
 - γ. τους νέους κοινωνικούς σχηματισμούς.

Η κριτική καθώς και η προσφορά της διατριβής στα παραπάνω εστιάζεται στην απομάκρυνση από τη θεώρηση της γλωσσικής εκπαίδευσης και της έρευνας ως καταστάσεις που δημιουργούνται από διακριτά ανθρώπινα χαρακτηριστικά, όπως οι γλωσσικοί κώδικες, οι αρχές μιας θρησκευτικής ιδεολογίας, τα πολιτισμικά στοιχεία μιας κοινότητας. Το πλαίσιο της υπερποικιλότητας διαμορφώνεται από υποκειμενικότητες που δεν βασίζονται σε μονάδες αλλά από υποκειμενικότητες που διατηρούν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και συμβάλλουν στη δημιουργία συνολικοτήτων (βλ. υποκειμενικότητα στον εννοιολογικό χάρτη).

3.2.3. Γλώσσες, πολυγλωσσία και υπερποικιλότητα

Είναι κοινώς αποδεκτό βιβλιογραφικά ότι ο όρος πολυγλωσσία είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την ύπαρξη πολλών γλωσσών σε ένα συγκεκριμένο χώρο, σε ένα

συγκεκριμένο περιβάλλον ή σε ένα άτομο⁵⁷. Η παραπάνω θέση ενέχει σχέσεις και διαχωρισμούς των γλωσσών οι οποίες προκαθορίζονται, κυρίως, από μεταναστευτικές διαδρομές και εθνικά κριτήρια. Μια τέτοια οπτική αναπαράγει, συνήθως, μια πολυγλωσσική διάσταση που εκφράζεται με ένταση, τα τελευταία χρόνια, μέσα από τις γλωσσικές πολιτικές, τα *curricula*, τις διδακτικές μεθόδους, τις γλωσσικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν μαθητές και εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της γλώσσας. Ακόμη, και στην περίπτωση συνθηκών «έκτακτης ανάγκης» (Sinclair 2002, Dryden-Peterson 2015), όπως για παράδειγμα συμβαίνει τα τελευταία δύο χρόνια στην Ελλάδα με την εκπαίδευση παιδιών με προσφυγική εμπειρία, οι πολυγλωσσικές κατευθύνσεις σε επίπεδο σχεδιασμού φαίνεται να αποτελούν την πρώτη επιλογή.

Η πραγματικότητα, ωστόσο, που εκδηλώνεται μέσω της εκπαιδευτικής πράξης, φαίνεται να καταλήγει στην αναπαραγωγή μονογλωσσικών προτύπων. Η γλώσσα (βλ. γλώσσα στον εννοιολογικό χάρτη) διακρίνεται ως ξένη, δεύτερη, μητρική, και παράλληλα, η «ενταξιακή» εκπαίδευση «ενδιαφέρεται» για τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Σε αυτό το πλαίσιο, η πολυγλωσσία καταλήγει να αποτυπώνεται ως μονογλωσσικό *habitus* (Gogolin 1997 οπ. αναφ. σε Gogolin & Duarte 2017), ως πολλαπλή μονογλωσσία (Ndhlovu 2015), καλλιεργώντας αισθήματα γλωσσικής ανασφάλειας ή ακόμη και εθνικιστικών εκφράσεων. Οι Gogolin & Duarte (2017: 5) επισημαίνουν πως ο χαρακτηρισμός των ατόμων ως πολύγλωσσων χρηστών/ομιλητών ενέχει τον σχηματισμό και τη διατήρηση δίπολων, όπως πολύγλωσσος/μονόγλωσσος, δίγλωσσος/μονόγλωσσος ή δίγλωσσολος/πολύγλωσσος. Σε αυτό το έδαφος, προστίθενται χαρακτηρισμοί όπως «σωστό», «λάθος», «φυσικός ομιλητής», «καλή γνώση», οι οποίοι οδηγούν επίσης σε διπολικές κατευθύνσεις.

Στην πράξη, ωστόσο, οι ομιλητές αλλά και οι μαθητές χρησιμοποιούν γλωσσικά χαρακτηριστικά τα οποία παρόλο που δεν εναρμονίζονται συχνά με τις γλωσσικές πολιτικές, αποτελούν κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Αυτά, συχνά, δεν αποτελούν σημάδια επιστημονικής γνώσης ή ικανοτήτων αλλά κομμάτια των ρεπερτορίων τους που βασίζονται, κυρίως, σε προσωπικές τους εμπειρίες, επιθυμίες και επιλογές καθώς και στις αλληλεπιδράσεις τους με τα άλλα σώματα. Ερευνητές

⁵⁷ Οι Gogolin & Duarte (2017: 5) με τον όρο πολυγλωσσία αναφέρονται στη σύνθεση ομάδων που αποτελούνται από πολύγλωσσα άτομα.

συνδέουν την πολυγλωσσία με την έννοια του ρεπερτορίου, ενθαρρύνοντας με αυτό τον τρόπο μια άλλη διάσταση από αυτή των αυστηρά διαχωρισμένων γλωσσών (βλ. Wenger 1998).

Ωστόσο, το ζήτημα που προκύπτει είναι πως ακόμη και σήμερα τα ρεπερτόρια των μαθητών –ιδιαίτερα στο τυπικό σχολικό πλαίσιο– δεν αποτελούν «νόμιμες» γλωσσικές πηγές, δεν αξιοποιούνται στην τάξη και παραμένουν ανενεργά κομμάτια μιας υπερτιμημένης πολυγλωσσίας. Πρόσφατα, η έννοια των ρεπερτορίων επανήλθε στην επιφάνεια μέσα από τη σχέση της με την υπερποικιλότητα. Ειδικότερα, οι Blommaert & Backus (2011) επισημαίνουν ότι για να μελετήσει κανείς σε βάθος τη γλώσσα με τον φακό της υπερποικιλότητας είναι σημαντικό να «εμβαθύνει στα γλωσσικά ρεπερτόρια ή στις κοινότητες πρακτικής [...] παρά να εξετάσει αποκλειστικά συγκεκριμένες ομάδες που μοιάζουν να οργανώνονται σε άκαμπτες κατηγορίες» (όπ. αναφ. σε Duarte & Gogolin 2013: 7). Τα ρεπερτόρια⁵⁸ είναι προϊόντα της βιογραφίας ενός ατόμου και συμπεριλαμβάνουν τόσο τις γλωσσικές ποικιλίες που έχει κατακτήσει ή έχουν έρθει σε επαφή, όσο και τους τρόπους χρήσης τους (Blommaert & Spotti 2017).

Σημαντική ιδιότητα των ρεπερτορίων είναι η δράση τους σε έναν κοινωνικό-πολιτισμικό χωροτόπο, όπως για παράδειγμα, η χρήση τους μέσα σε μια σχολική τάξη, οι αλληλεπιδράσεις τους με τις υπάρχουσες γλωσσικές ιδεολογίες και ιεραρχίες τόσο της ίδιας της γλώσσας όσο και του σχολικού περιβάλλοντος (βλ. Blommaert *et al.* 2006 όπ. αναφ. σε Arnaut, *et al.* 2016: 175). Τα παραπάνω στοιχεία αποδεικνύουν την πολλαπλότητα των λειτουργιών των ρεπερτορίων, κατάσταση που μπορεί να συσχετιστεί με τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα της υπερποικιλότητας. Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως ο φακός της υπερποικιλότητας όταν συσχετιστεί με την έννοια των ρεπερτορίων λαμβάνει μια διττή κατεύθυνση: α. επηρεάζει τους τρόπους χρήσης των

⁵⁸ Σημειώνεται ότι η πλειονότητα των ερευνών θέτει ως βάση τον ορισμό του γλωσσικού ρεπερτορίου που εισήχθη από τον Gumpertz (1964). Επιλέγουμε να παρουσιάσουμε την έννοια του ρεπερτορίου μέσα από την κοινωνιογλωσσική οπτική καθώς όπως αναφέρθηκε η υπερποικιλότητα δεν περιορίζεται στη μελέτη αποστειρωμένων γλωσσικών κωδικών αλλά λαμβάνει υπόψη της και άλλους παράγοντες όπως η πολιτική και η οικονομία. Σε αυτό το πλαίσιο η προσέγγιση των ρεπερτορίων για τη συγκεκριμένη μελέτη απομακρύνεται από προσεγγίσεις που πλησιάζουν σε χαρακτηριστικά το γλωσσικό ρεπερτόριο και τη σύνδεσή τους αποκλειστικά με τις ανθρώπινες ζωές (Blommaert & Backus, 2013: 15). Αλλά εκκινώντας από τα ρεπερτόρια ως πηγές *σε κίνηση* των ατόμων Blommaert (2010) φτάνει στα ρεπερτόρια ως «σημειωτικές πηγές όπου τα αντικείμενα και χώρος ενδο-δρουν (Pennycook 2017: 10) (για ανάλογο επιχείρημα βλ. García, Lin & May 2017).

ρεπερτορίων, και β. επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά που τα διαμορφώνουν.

Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε ουσιώδη τον διαχωρισμό της πολυγλωσσίας από την υπερποικιλότητα, αφού πολλές φορές τείνουν «ρομαντικά» οι δύο έννοιες να συσχετίζονται (Creese & Blackledge 2018: xxiii). Πρόκειται για διαφορετικές και ανεξάρτητες έννοιες. Το επιχείρημά μας σε αυτή τη σχέση εμπεριέχεται στις πολιτικές διαθέσεις του (νεό)φιλελευθερισμού που εντοπίζονται στην έννοια της πολυγλωσσίας. Η Kubota (2016) επισημαίνει ότι η στροφή σε διαστάσεις πλύν- (multi-/plural-) στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιείται παράλληλα με την εγκαθίδρυση νεοφιλελεύθερων ιδεολογιών για την πολυγλωσσία που «καταφέρνουν να την οδηγούν συχνά σε έναν ελιτίστικο κοσμοπολιτισμό, παρά σε κριτικές αναγνώσεις των άνισων σχέσεων εξουσίας» (Kubota 2016: 474 όπ. αναφ. σε Creese & Blackledge 2018: xxii), οι οποίες πολλές φορές προβάλλονται μέσω της πολυγλωσσίας. Με άλλα λόγια, υπογραμμίζεται ότι τα χαρακτηριστικά μιας τέτοιας τάσης φαίνεται να «διαϊωνίζουν μια χρωματική τυφλότητα και έναν ρατσισμό» (*ibid.*). Σε αυτή τη συζήτηση, ο Vertovec παίρνει θέση, σημειώνοντας ότι «βρισκόμαστε σε μια μετα-πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική παγκοσμιοποιημένη εποχή, όπου η υπερποικιλότητα τείνει να αντικαταστήσει τις συγκεκριμένες έννοιες, ώστε να καταφέρει να περιγράψει νέα φαινόμενα που προκύπτουν [και] από τα μεταναστευτικά γεγονότα» (Vertovec 2009: 86 όπ. αναφ. σε Duarte & Gogolin 2013: 2).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά δυο από τις πολυάριθμες εκφάνσεις των ρεπερτορίων, η προσέγγιση των οποίων απομακρύνεται από το ρεπερτόριο, όπως πρωτοπαρουσιάστηκε από το Gumperz (1964), και το οποίο εστιάζει σε γλωσσικές κοινότητες που μοιράζονται γλωσσικούς κώδικες και που, συνήθως, αναφέρονται σε ονοματισμένες γλώσσες. Πτυχές αυτών των ρεπερτορίων επηρεάζουν τον ιδεολογικό –πολιτικό και χωρικό– προσανατολισμό του σκεπτικού μας.

Κατατετμημένα ρεπερτόρια

Τα κατατετμημένα (*truncated*) ρεπερτόρια αποτελούν μια «συνέχεια» των γλωσσικών ρεπερτορίων, αφού στη βάση τους σχηματίζονται από λεξικά και δομικά χαρακτηριστικά (Blommaert 2010 & 2012) που αποτελούν κομμάτια των αλληλεπιδράσεων των ομιλητών με άλλους ομιλητές και όχι από σταθερές ονοματισμένες γλώσσες. Ο Blommaert περιγράφει τον συγκεκριμένο τύπο

ρεπερτορίων ως:

ημιτελείς πολύπλοκες συνδέσεις πηγών οι οποίες συχνά προκύπτουν από ποικιλίες γλωσσών, με αξιόλογες διαφορές στο επίπεδο της ανάπτυξης των ρεπερτορίων: κάποια κομμάτια από τα ρεπερτόρια αναπτύσσονται επαρκώς, ενώ άλλα υπάρχουν μόνο σε ένα βασικό επίπεδο (2010: 106)

δίχως αυτό να προκαλεί εμπόδιο στην επικοινωνία και στην εκμάθηση μιας γλώσσας. Σημειώνει μάλιστα πως μια τέτοια συνθήκη (μπορεί να) είναι απόρροια της υπερποικιλότητας (Blommaert 2008 & 2010). Αξίζει, επίσης, να αναφερθούμε στον συλλογικό χαρακτήρα, που κατά τη γνώμη μας, χαρακτηρίζει τη κατατεταγμένη κατάσταση των ρεπερτορίων, κάτι που γίνεται φανερό από τους τρόπους της διαμόρφωσής τους. Τα ρεπερτόρια σχηματίζονται συλλογικά, αφού μέσα από την αλληλεπίδραση των ομιλητών κάποια γλωσσικά-πολιτισμικά και άλλα κομμάτια των ικανοτήτων τους προστίθενται σε κομμάτια των ρεπερτορίων άλλων ατόμων, με αποτελέσματα να δημιουργούνται επίπεδα ρεπερτορίων (*ibid.*). Ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση κάποια από αυτά τα κομμάτια ενεργοποιούνται και κάποια άλλα μένουν ανενεργά. Η επιλογή των γλωσσικών χαρακτηριστικών εξαρτάται από ποικίλα ερεθίσματα, όπως το συγκεκριμένο, οι σχέσεις με τους ομιλητές, η ιστορικότητα των αλληλεπιδράσεων (García, Lin & May 2017: 9) αλλά και η αλληλεπίδραση με τους χωροτόπους.

Χωρικά ρεπερτόρια

Αρκετοί επιστήμονες υποστηρίζουν μια προσέγγιση των ρεπερτορίων που βασίζεται «στον χωρικό διαμοιρασμό, στις κοινωνικές πρακτικές και στην υλική σωματοποίηση», και όχι αποκλειστικά στις ατομικές γλωσσικές διαδρομές των ομιλητών (Pennycook 2018: 47, Donchin, Sultana & Pennycook 2015, Pennycook & Otsuji 2015, Pennycook 2017), ειδικά στο πλαίσιο της μετα-ανθρωπιστικής συνθήκης και του νέου υλισμού. Τα χωρικά ρεπερτόρια αντλούν πληροφορίες από τις προσωπικές διαδρομές των ομιλητών, καθώς και από τις άλλες διαθέσιμες πηγές του χώρου στον οποίο συμβαίνει το επικοινωνιακό περιστατικό (Pennycook & Otsuji 2015 όπ. αναφ. σε Creese 2018: xxiv). Κάτι τέτοιο ενισχύει, κατά τη γνώμη μας, και την υλικότητα της γλώσσας, αφού δεν εκλαμβάνεται «αποκλειστικά ως κοινωνική πηγή αλλά ως χωρική και τεχνουργηματική» (Pennycook 2017: 10).

Σε αυτό το έδαφος, οι υλικότητες που βρίσκονται στον χωροτόπο των επικοινωνιακών συμβάντων –όπως το γλωσσικό μάθημα– δεν αποτελούν απλά ένα κομμάτι του τοπίου αλλά «ένα ενεργό σώμα ενός συνόλου ανθρώπων, αντικειμένων

και χώρου» (Amin 2015: 239). Από τα παραπάνω διακρίνουμε τη σημαντικότητα της τοπικότητας των επικοινωνιακών συμβάντων καθώς και την παράλληλη εμφάνιση της δια-κινητικότητας (*transmobility*). Στην πρώτη περίπτωση, τα ρεπερτόρια σχηματίζονται μέσω των προσωπικών διαδρομών ζωής με συγκεκριμένους χωροτόπους, λαμβάνοντας υπόψη τα όσα συμβαίνουν τη στιγμή των συναντήσεων. Στη δεύτερη περίπτωση, οι εμπειρίες και τα γεγονότα της παγκόσμιας σφαίρας μπλέκονται με την τοπική σφαίρα. Και οι δύο περιπτώσεις δεν υιοθετούνται ως μεμονωμένες προσεγγίσεις αλλά ως ένα σύνολο που χαρακτηρίζει τα χωρικά ρεπερτόρια.

Από τα ρεπερτόρια στις συναρμογές

Συνοψίζοντας, τα κατατεταγμένα ρεπερτόρια αποτελούν, κατά τη γνώμη μας, τον προάγγελο μιας προσέγγισης που βασίζεται στην ενέργεια του διαμοιρασμού (βλ. διαμοιρασμένη εμπρόθετη δράση στον εννοιολογικό χάρτη & κεφ. 9). Τα χωρικά ρεπερτόρια αποτελούν μια αρχική διάσταση συμπερίληψης της επιρροής των σωμάτων –και όχι αποκλειστικά των ανθρώπινων οντοτήτων– στα επικοινωνιακά συμβάντα και στην εκπαιδευτική πράξη.

Ωστόσο, τοποθετώντας ένα κριτικό φίλτρο στην έννοια των ρεπερτορίων και στην επίδρασή τους στη διαμόρφωση του υπερποίκιλου φακού, σημειώνουμε ότι εξακολουθούν: α. να αναφέρονται, να αφορούν και να εκφράζουν, κυρίως, προσωπικές διαδρομές, διατηρώντας μια ατομική υποκειμενικότητα, και β. να συσχετίζονται με γλωσσικές κοινότητες (*speech communities*)⁵⁹ καθώς και με την πληρότητα ή το έλλειμα που αυτές παρουσιάζουν απέναντι στις γλώσσες. Επομένως συνδέονται ρητά ή υπόρρητα με γραμμικές προσεγγίσεις, όπως αυτή των ικανοτήτων. Ωστόσο, χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούμε ότι εξελίσσουν την έννοια των ρεπερτορίων είναι η σύνδεσή τους: α. με τις καθημερινές πρακτικές⁶⁰ (Pennycook

⁵⁹ Αρκετοί επιστήμονες έχουν ασκήσει κριτική στη συγκεκριμένη προσέγγιση (Platt & Platt 1975, Bernstein 2000 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 47).

⁶⁰ Η γλώσσα ως πρακτική, ως κάτι που κάνουμε μας απομακρύνει από τη γλώσσα ως ένα προκαθορισμένο σύστημα από το οποίο αντλούμε σημεία (βλ. γλώσσα στον εννοιολογικό χάρτη) και μας συνδέει με άλλες (κοινωνικές) πρακτικές όπως πολιτικές, θρησκευτικές και εκπαιδευτικές. (Schatzki 2002: 70 όπ. αναφ. σε Pennycook 2010) καθώς και ιστορικές (Bourdieu 1994 όπ. αναφ. σε Pennycook 2010: 2). Σε αυτό το πλαίσιο, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας τον χρόνο και τον χώρο, την ιστορία και την τοποθεσία που συμβαίνουν οι (γλωσσικές) πρακτικές (*ibid.*). Στον μετα-ανθρωπισμό, οι πρακτικές λαμβάνουν και μια υλική δράση η οποία εστιάζει περισσότερο στην αναγνώριση της εμπρόθετης δράσης των υλικών και άυλων σωμάτων ως «δρώντες» μιας διαδικασίας

2016, βλ. η γλώσσα ως τοπική πρακτική στον εννοιολογικό χάρτη), και β. με την ενέργεια της σωματοποίησης⁶¹. Η συσχέτιση της έννοιας των ρεπερτορίων με εκείνη της συναρμογής, θεωρείται κρίσιμη, καθώς:

επεκτείνει τον σημειωτικό κατάλογο και επαναπροσδιορίζει τα ρεπερτόρια βάσει των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα αντικείμενα, στους τόπους και στις γλωσσικές πηγές. [Πρόκειται για] μια επείγουσα ανάγκη που προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους ανθρώπους, τα τεχνουργήματα και τον χώρο (Pennycook 2017: 11).

Η μετάβαση από τα ρεπερτόρια στις συναρμογές συνιστά μια πολιτική απόφαση (Amin 2015), καθώς και ένα κομμάτι του ηθικού προσανατολισμού που πρεσβεύει η παρούσα διατριβή (βλ. αλλαγή στον εννοιολογικό χάρτη).

3.2.4. Γλώσσα, υπερποικιλότητα και γλωσσική εκπαίδευση για/με παιδιά

Περνώντας στην εκπαίδευση και ειδικότερα στο τυπικό σχολικό πλαίσιο, είναι σημαντικό να ξεκινήσουμε από την αποτύπωση μιας πραγματικότητας. Στο πεδίο της γλωσσολογίας φαίνεται να σχηματίζονται δύο ρεύματα αναφορικά με την υιοθέτηση της υπερποικιλότητας: α. όσοι υποστηρίζουν ότι περιγράφει ένα νέο φαινόμενο, και β. όσοι υποστηρίζουν ότι περιγράφει μια κανονικότητα, η οποία ανάλογα με τις συνθήκες γίνεται περισσότερο ή λιγότερο αισθητή. Ωστόσο, στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο –τουλάχιστον στον ελληνικό χρονοτόπο–, η υπερποικιλότητα φαίνεται να προσεγγίζει όσα η Gogolin (2011) περιγράφει:

Η εκπαίδευση στην κοινωνία είναι έντονα συνδεδεμένη με το έθνος-κράτος [...] Μέσα από μια ιστορική οπτική, αυτά τα σχολικά συστήματα υπήρξαν [και υπάρχουν] ως ένα σημαντικό κομμάτι της ολοκλήρωσης και της προστασίας του σκεπτικού της μονογλωσσίας για τις εθνικές ταυτότητες των ατόμων και των κοινωνιών (Hobsbawm 1990: 833, Gogolin 2006 & 2007 όπ. αναφ. σε Duarte & Gogolin 2013: 10). Ακόμη και σήμερα, ένα μονογλωσσικό *habitus* (Gogolin 1994) είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό των εθνικών σχολικών συστημάτων στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες (όπ. αναφ. σε Duarte & Gogolin 2013: 10).

Η Gogolin (2011: 239) σημειώνει ότι η κανονικότητα πολλές φορές στην κοινωνία και στο σχολικό περιβάλλον ορίζεται ως κάτι που έχουμε συνηθίσει, οδηγώντας σε εκπαιδευτικό μειονέκτημα απέναντι στα παιδιά που ήδη «υποφέρουν» λόγω μιας υπάρχουσας μειονοτικοποίησης. Μολαταύτα, έχουν διενεργηθεί ποικίλες έρευνες στο

(βλ. της εκπαιδευτικής διαδικασίας) ή καλύτερα ως ενεργά μέλη υβριδικών συνθέσεων (Thrift 2007: 9).

⁶¹Με τον όρο σωματοποίηση νοείται «η φωνή, η αναπαράσταση του εαυτού μέσα από το σώμα, οι λόγοι και αντίλογοι του σώματος, η ενσώματη εμπειρία, η διαμεσολάβηση της ενσάρκωσης από τα υλικά αντικείμενα και την τεχνολογία» (Bucholtz & Hall 2016: 174). (βλ. επίσης επικοινωνιακά ρεπερτόρια και σωματοποίηση Rymes 2014).

έδαφος της εκπαίδευσης υιοθετώντας την υπερποικιλότητα⁶², πολλές από τις οποίες αναφέρονται στην παιδική ηλικία. Λόγω της ηλικιακής ομάδας στην οποία στοχεύει η έρευνά μας, θεωρούμε κρίσιμη την αναφορά στις συγκεκριμένες έρευνες και στα αποτελέσματά τους. Η πλειονότητα των ερευνών χρησιμοποιεί ως σημείο εκκίνησης μια ελλειμματική προσέγγιση για την (υπερ)ποικιλότητα, απόρροια των «παρωχημένων» εκπαιδευτικών συστημάτων. Ειδικότερα, στην προσπάθειά τους να καλύψουν τις ανάγκες της «κυρίαρχης» γλώσσας οι θεσμικές γλωσσικές πολιτικές εστιάζουν στις γλώσσες κύρους που συμπεριλαμβάνουν τη γλώσσα σχολειοποίησης και τις ξένες γλώσσες. Οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις έχουν ως αποτέλεσμα την παραμέληση άλλων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών που οι μαθητές χρησιμοποιούν, συνήθως, εκτός της σχολικής τάξης (Gogolin 2011: 242). Έτσι, αρκετές έρευνες με φακό την υπερποικιλότητα προσανατολίστηκαν στον περιορισμό ή και στη μετάβαση από το μονογλωσσικό habitus (Gogolin 2011, Purkarthofer & Mossakowski 2012) σε πολυγλωσσικές κατευθύνσεις.

Ειδικότερα, έρευνες που έγιναν στα παιδιά ξεκίνησαν με προϋπόθεση τη συμπερίληψη γλωσσών που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους (Gogolin & Duarte 2017: 6). Αφετηρία μιας τέτοιας προσπάθειας αποτέλεσε η δίγλωσση εκπαίδευση⁶³. Άλλες προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν εστιάζουν στις γλωσσικές συνήθειες της οικογένειας μέσω της άτυπης μάθησης (Purkarthofer 2017, Scheele *et al.* 2010). Σε άλλες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερες από μια γλώσσες κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή εναλλάξ κάποιες ημέρες της εβδομάδας (Purkarthofer & Mossakowski 2011 *όπ. αναφ. σε Duarte & Gogolin 2013: 16*)⁶⁴. Επιπρόσθετα, σε ορισμένες έρευνες, υιοθετήθηκαν προσεγγίσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τα ρεπερτόρια των μαθητών και «χρησιμοποιούν διαλέκτους και ποικιλίες γλωσσικών χαρακτηριστικών ως γέφυρες για την ενθάρρυνση της πολυγλωσσίας και την ανάδυση των πολυγλωσσικών

⁶² Εδώ σημειώνουμε όλους τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν πιο πάνω για την έννοια της υπερποικιλότητας μετά τη λεπτομερή ανάλυση του Vertovec (2017). Ταυτόχρονα υπογραμμίζουμε την, σε μικρή κλίμακα, μελέτη και υιοθέτηση του όρου στο ελληνικό πλαίσιο.

⁶³ Βλ. Cummins 1991 & 1992.

⁶⁴ Σύμφωνα με τις Purkarthofer & Mossakowski (2011) ένα τέτοιο σύστημα βοηθά στην προσαρμοστικότητα στη μάθηση μέσω των διαφορετικών γλωσσών της διδασκαλίας (*όπ. αναφ. σε Duarte & Gogolin 2013: 16*).

πραγματικότητων των παιδιών» (Duarte & Gogolin 2013: 15). Στο πλαίσιο πολλών από τις προαναφερθείσες προσπάθειες, έγινε χρήση υλικών αντικειμένων, όπως λεξικά κ.ά. (Duarte 2011 όπ. αναφ. σε Duarte & Gogolin 2013: 15), ενώ σε κάποιες έρευνες γίνεται λόγος για τη σημαντικότητα του εκπαιδευτικού υλικού (Duarte & Gogolin 2013: 14).

Ιδιαίτερα κρίσιμη είναι η επισήμανση των Gogolin & Duarte (2017: 6) ότι πολλές από τις πειραματικές απόπειρες, κατά τις οποίες έγινε προσπάθεια υιοθέτησης ενός πολυγλωσσικού φίλτρου, έφεραν θετικά αποτελέσματα (Sierens & Aevermaet 2014 όπ. αναφ. σε Jaspers 2018). Οι απόπειρες αυτές βασίστηκαν κυρίως στην ευελιξία του συνδυασμού και, κάποιες φορές, στην ανάμιξη των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Σημαντική επίσης είναι η επισήμανσή ότι οι συγκεκριμένες απόπειρες δεν αφορούν αποκλειστικά τα πολύγλωσσα παιδιά.

Οι προσπάθειες που αναφέρθηκαν, παρά τα θετικά τους αποτελέσματα, οδήγησαν σε ποικίλες διαπιστώσεις, οι οποίες δείχνουν ότι, ιδιαίτερα στο τυπικό σχολικό πλαίσιο, δεν είναι εφικτή η «απορρόφηση» όλων των ποιοτήτων της υπερποικιλότητας (Duarte & Gogolin 2013: 15). Αναφορικά με τις προσεγγίσεις της δίγλωσσης εκπαίδευσης σημειώνονται σημαντικά περιστατικά που ανακυκλώνουν γλωσσικά δίπολα, όπως μητρική και άλλες γλώσσες, μητρική και κυρίαρχη γλώσσα (*ibid.*). Η εφαρμογή προσεγγίσεων που ενθαρρύνουν την ποικιλία γλωσσών μέσα στην τάξη πραγματοποιείται πολλές φορές υιοθετώντας στατικά μοντέλα, όπως για παράδειγμα όσα παραμένουν προσκολλημένα στους πολιτισμούς με εθνικούς όρους, με αποτέλεσμα να απομακρύνονται από τον πραγματικό τους στόχο (Blackledge & Creese 2008 όπ. αναφ. σε Creese & Blackledge 2015: 127). Είναι σημαντικό, ωστόσο να υπογραμμίσουμε ότι η σχολική τάξη δεν παύει να αποτελεί έναν ετερο-κανονιστικό χώρο που επιτρέπει πειραματισμούς (Arnaut *et al.* 2013: 161)⁶⁵.

Από το σύνολο των ερευνών που μελετήσαμε, εστιάζουμε στο στοιχείο της ιστορικότητας, το οποίο θεωρούμε ότι καταφέρνει να αναδείξει τις ποιότητες της υπερποικιλότητας στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν ότι μαθητές αναπτύσσουν τις ταυτότητές τους όχι βάσει ορατών κατηγοριών αλλά, κυρίως, μέσω διαδικασιών οι οποίες βρίσκονται σε συνεχή

⁶⁵ Κάτι τέτοιο δεν αποτελεί την περίπτωση του ελληνικού τυπικού σχολικού πλαισίου αφού οι γραμμές διαφυγής (Deleuze 1980) είναι λίγες και δύσκολα ορατές.

κίνηση, οι οποίες μπλέκονται μεταξύ τους, και από τις οποίες αναδύονται οι εμπειρίες και οι αγώνες τους για διατήρηση γλωσσικών χαρακτηριστικών και διαλέκτων. (Creese & Blackledge 2015: 123). Το φίλτρο της ιστορικότητας δεν περιορίζεται στο έδαφος της έρευνας, αλλά, όπως σημειώνει ο Bailey (2012: 502), μπορεί να υιοθετηθεί και σε επόμενα στάδια, μέσω μιας αναλυτικής οπτικής που «εισχωρεί στη γλωσσική συζήτηση και ερμηνεύει τα νοήματα με όρους του κοινωνικού κόσμου σε παρελθόντα και παρόντα χρόνο παρά με όρους τυπικών συστημάτων» (όπ. αναφ. σε Creese & Blackledge 2015: 130).

3.2.5. Οι ιδεολογικές προεκτάσεις της υπερποικιλότητας

Υπερποικιλότητα και νέος υλισμός

Το σύνολο των παραπάνω αναγνώσεων μας βοηθά να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι η υπερποικιλότητα αναφέρεται και λαμβάνει υπόψη της *συνηθισμένα συμβάντα* (Blommaert 2015), τα οποία παρατηρεί ως ένας πολυπρισματικός φακός. Ως τέτοια γεγονότα, ορίζονται η χρήση ποικίλων γλωσσικών κωδίκων για διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες, η χρήση ποικίλων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών στη σχολική τάξη, το ίδιο το γλωσσικό μάθημα, ιδέες που προκύπτουν από φεμινιστικές και μεταποικιοκρατικές επιρροές. Το σημείο που, κατά τη γνώμη μας, χαρακτηρίζει τις εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης που περιγράφηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, αναφέρεται στα ποικίλα φίλτρα θεώρησης των συνηθισμένων συμβάντων, που μπορεί να προσφέρει η υπερποικιλότητα.

Ειδικότερα, τα φίλτρα λαμβάνουν υπόψη τους πολιτικούς, κοινωνικούς, θεσμικούς, αισθητικούς λόγους για τη γλώσσα, συμπεριλαμβάνοντας με αυτό τον τρόπο όχι μόνο τους ανθρώπινους λόγους αλλά και τους υλικούς και άυλους. Όπως γίνεται φανερό, η υπερποικιλότητα τοποθετείται στον νέο υλισμό (Barad 2007, Bennett 2010, de Freitas & Curinga 2015, St Pierre 2013, βλ. νέος υλισμός στον εννοιολογικό χάρτη), διάσταση που προσφέρει χώρο σε περισσότερες γλωσσικές επιλογές, εμπειρίες και επιθυμίες αφού αποδέχεται και ενθαρρύνει την εμπρόθετη δράση όλων των σωμάτων ή των μεσολαβούντων στην εκπαιδευτική διεργασία. Επιπλέον, προσθέτει ένα σημείο πρωτοτυπίας στη μελέτη μας και παράλληλα αποτελεί μια πρόκληση αναφορικά με την εξέλιξή της.

Σε αυτό το έδαφος, και για να γίνει κατανοητό το σκεπτικό μας, σημειώνουμε ότι η ριζοσπαστική προσέγγιση των Deleuze & Guattari (1987) για την αναγκαιότητα

συμπερίληψης της επιρροής και άλλων σωμάτων, αντιμετωπίζει κριτικά τις υπάρχουσες υπερκωδικοποιήσεις οποιασδήποτε δραστηριότητας (Deleuze & Guattari 1987 όπ. αναφ. σε de Freitas & Curinga 2015: 255), σχήμα οξύμωρο, εάν δεχτούμε ότι η υλικότητα ως ιδιότητα όλων των σωμάτων (και όχι μόνο των ανθρώπων) βασίζεται σε ένα πολύπλοκο σκεπτικό, καθώς και πως για τη συγκεκριμένη μελέτη, η υπερποικιλότητα έχει ως κύρια συστατικά τη ρευστότητα, την κινητικότητα και την υπερπολυπλοκότητα. Η γλώσσα και τα συμβάντα που σχετίζονται με αυτή θα ήταν καλό να προσεγγίζονται μέσα από πολυπρισματικούς φακούς (κοινωνικούς, βιολογικούς, οικονομικούς, κ.ά) –όπως η υπερποικιλότητα– ώστε να αναδυθούν *status* (Deleuze & Guattari 1987 όπ. αναφ. σε de Freitas & Curinga 2015), που έως τώρα δεν ήταν ορατά.

Μια τέτοια διάσταση, αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, ένα από τα κομμάτια της μετάβασης σε μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση, καθώς και έρευνας για τη γλωσσική εκπαίδευση. Για να προσανατολιστούμε προς όσα περιγράφονται παραπάνω, οι de Freitas & Curinga (2015) προτείνει να δώσουμε αξία στη διαδικασία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (άυλο σώμα) και όχι αποκλειστικά στον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως οντότητα. Με αυτό τον τρόπο, θα κατανοήσουμε καλύτερα τις πολυπλοκότητες που διαμορφώνουν την επαγγελματική του ταυτότητα (de Freitas & Curinga 2015) και θα αξιοποιήσουμε πτυχές της γλωσσικής μάθησης που δεν ήταν ορατές.

Ο φακός της υπερποικιλότητας ενθαρρύνει την παραπάνω προσέγγιση, καθώς τα πολλαπλά πρίσματα επιτρέπουν τη μελέτη της εκπαιδευτικής διεργασίας, αξιοποιώντας τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της στον οποίο ανήκουν και άλλα σώματα (αντικείμενα, αφηγήματα, σχέσεις, ιδέες) εκτός από τον άνθρωπο-εκπαιδευτικό. Πρόκειται για μια ηθική διάσταση που λαμβάνει η διαφορετική οντολογική προσέγγιση που υιοθετούμε. Σε αυτό το πλαίσιο, η γλώσσα μπορεί να οριστεί και ως «μια πολιτική που επαναπροσανατολίζει τους ανθρώπους προς μια ηθική αλληλεξάρτηση με τον υλικό κόσμο» (Pennycook 2018: 7). Ο χώρος των εκπαιδευτικών, οι ενέργειες των μαθητών, η στατικότητα όσων παράγουν οι μαθητές και που συνήθως βρίσκονται κρεμασμένα στον τοίχο, η ημερομηνία που είναι γραμμένη στα ελληνικά στον πίνακα, κ.ά. κάνουν φανερά τα «παραδοσιακά» σύνορα/όρια που, συχνά, συναντάμε σε μια σχολική τάξη. Η εστίαση δεν βρίσκεται πλέον στο αποτέλεσμα αλλά στη διαδικασία της κάθε εκπαιδευτικής πράξης και

στους μεσολαβούντες που μπλέκονται μεταξύ τους. Η ασάφεια που σε άλλες συνθήκες θα προκαλούσε αμηχανία, αναστάτωση, ή ακόμη και ζητήματα δεοντολογίας αποτελεί, σε αυτή την περίπτωση, το ζητούμενο.

Η πολιτική διάσταση της υπερποικιλότητας

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω κεφάλαια, ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε και υιοθετούμε την υπερποικιλότητα αφορά περισσότερο στην ανάδυση των πολλαπλών πραγματικοτήτων των μεσολαβούντων στη γλωσσική εκπαίδευση μέσα από ιδεολογικά φίλτρα (Creese & Blackledge 2018, Deumert 2014, Gogolin 2011). Με άλλα λόγια, ο φακός της υπερποικιλότητας δεν στοχεύει σε μια εις βάθος ανάλυση της διαφορετικότητας ή ποικιλότητας ή εντατικοποιημένης διαφορετικότητας (Creese & Blackledge 2018: xxxv-xxxvi), αλλά προτείνει τρόπους (πρίσματα) για τη μελέτη της πολιτικής διάστασης της γλωσσικής μάθησης όπως αυτή προκύπτει συνολικά, από όλα τα σώματα, και από το έδαφος της εκπαίδευσης. Η ιδεολογική-πολιτική διάσταση της υπερποικιλότητας μπορεί να θεωρηθεί πολυεπίπεδη όπως και τα σημεία που προσπαθεί να «θεραπεύσει»: ο σεβασμός στην μετανάστευση και στην «ένταξη» (Gogolin 2011: 241)⁶⁶, η ανετοιμότητα για την υιοθέτηση μηχανισμών, στρατηγικών, πολιτικών και πρακτικών που αξιοποιούν τη ρευστότητα (Silverstein 2015 όπ. αναφ. σε Creese & Blackledge 2018: xxvi), η εναρμόνιση των δομών και των διδακτικών πρακτικών των σύγχρονων σχολείων με τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες (Gogolin 2011), η άμβλυνση των διπολικών κατασκευών μιας και μοναδικής πραγματικότητας (Gogolin 2011 όπ. αναφ. Creese & Blackledge 2018: xxxv-xxxvi).

Ο ιδεολογικός-πολιτικός φακός της υπερποικιλότητας μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε *διαφορετικά* τις παραπάνω αγκυλώσεις καθώς και άλλες που συναντάμε στο πεδίο της γλωσσικής μάθησης της τυπικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για την προβολή μιας ηθικής και ιδεολογικής διάστασης της υπερποικιλότητας με σκοπό να γίνουν ορατές ή να δημιουργηθούν γραμμές διαφυγής ή πιθανότητες απομάκρυνσης από επιλογές για τη γλωσσική εκπαίδευση, οι οποίες, αν και αναπαράγουν αδικίες, χαρακτηρίζονται από τη δύναμη μιας συνήθειας ή κανονικότητας. Μια τέτοια μορφή της υπερποικιλότητας οφείλει να αντισταθεί στις σκληρόνσεις που έχουν δημιουργηθεί και να συμπεριλάβει την ταυτόχρονη ύπαρξη προσωπικών, συλλογικών και θεσμικών πεποιθήσεων, συνηθειών και επιθυμιών για

⁶⁶ Η Gogolin (2011) εδώ αναφέρεται στις χώρες της κεντρικής Ευρώπης.

τη γλωσσική μάθηση.

Η ιδεολογική διάσταση της υπερποικιλότητας στη μεθοδολογία της έρευνας

Για να ενισχυθεί ένα ιδεολογικό πλαίσιο και να συμπεριληφθεί στη γλωσσική εκπαίδευση, κρίνεται σημαντική η υιοθέτηση της *υπερποικιλότητας* και στην ερευνητική πράξη, επαναπροσδιορίζοντας τα ερευνητικά και εκπαιδευτικά εργαλεία βάσει των νέων δεδομένων (Colic-Peisker & Farquharson 2011: 583 όπ. αναφ. σε Vertovec 2017: 5). Αυτό που σήμερα κρίνεται απαραίτητο είναι το πέρασμα στην πράξη (*ibid.*). Μια τέτοια προσέγγιση απαιτεί νέους τρόπους μελέτης που θα αποδεχτούν, θα κάνουν ορατές και θα αξιοποιήσουν τη ρευστότητα, την κινητικότητα και την υπερπολυπλοκότητα. Πώς όμως μπορεί η υπερποικιλότητα να συμπορευτεί με τη μεθοδολογία της έρευνας;

Το ζήτημα της σύγχυσης της υπερποικιλότητας με την ποικιλότητα επηρεάζει και τις μεθοδολογικές επιλογές, αφού αντιμετωπίζοντας ένα φαινόμενο με όρους ποικιλότητας, πραγματοποιούνται και οι ανάλογες επιλογές σε ερωτήματα, μεθόδους, εργαλεία και αναλύσεις σε διάφορα πεδία, όπως η εφαρμοσμένη γλωσσολογία (Gogolin & Duarte 2017: 5). Ειδικότερα, τέτοιες προσεγγίσεις εξακολουθούν να βασίζονται σε προϋπάρχουσες κατηγορίες μελέτης ενός φαινομένου, βάση των οποίων είναι οι γλώσσες ως ξεχωριστά συστήματα και η έρευνα ως μια γραμμική διαδικασία.

Εντούτοις, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί υπό το πρίσμα της υπερποικιλότητας κατάφεραν να «ανακαλύψουν» πτυχές που έως τώρα δεν είχαν μελετηθεί, να προσφέρουν στοιχεία που μέχρι τώρα δεν είχαν εμφανιστεί, να πορευτούν σε κατευθύνσεις προς τις οποίες έως τώρα δεν είχαν κινηθεί. Ενδεικτικά αναφέρονται: τα απαραίτητα στοιχεία που θα οδηγήσουν σε εκπαιδευτική επιτυχία στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης (Duarte 2011 όπ. αναφ. σε Gogolin & Duarte 2017: 6), τις χρήσιμες ιστορικές πηγές για τη γλώσσα που ενθαρρύνουν μια τοποθετημένη διδασκαλία-μάθηση (De Bock 2015, Freitag 2014, Morawska 2014 όπ. αναφ. σε Gogolin & Duarte 2017: 6), τις ενέργειες που οδηγούν στη συνειδητή αξιοποίηση του πολυγλωσσικού *habitus*, (Creese & Blackledge 2018: xxxii), στην επιλογή της εθνογραφίας ως την πιο κατάλληλη προσέγγιση για την ανάδειξη των ποιοτήτων της υπερποικιλότητας (Van der Aa & Blommaert 2015 όπ. αναφ. Arnaut, Blommaert, Rampton & Spotti 2016: 7).

Σημείο σύγκλισης των παραπάνω αλλά και όσων ερευνών πραγματοποιούνται υπό το φως της υπερποικιλότητας είναι η εστίαση στο υπό διερεύνηση ζήτημα μέσα από την παράλληλη μελέτη κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών φαινομένων που συμβαίνουν «κοντά» στην ερευνητική διεργασία (Creese, Blackledge & Hu 2017, Meissner & Vertovec 2015). Προς την κατεύθυνση αυτή κινούμαστε και στην παρούσα μελέτη, εφόσον λαμβάνουμε υπόψη τη δράση του περιβάλλοντος χώρου, όλων των σωμάτων που συμμετέχουν στη γλωσσική μάθηση. Επισημαίνουμε, ωστόσο, ότι οι περισσότερες έρευνες που υιοθετούν την υπερποικιλότητα στον ερευνητικό τους φακό, φαίνεται να προχωρούν σε αλλαγές που αφορούν μόνο ένα επίπεδο της ερευνητικής διεργασίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε το παράδειγμα της εθνογραφικής προσέγγισης που φαίνεται ότι μπορεί να υποστηρίξει έναν συνδυασμό μεθόδων (Duarte & Gogolin 2013) και να επιτρέψει στους ερευνητές να εντοπίσουν χαρακτηριστικά ενός συστήματος που λίγες μεθοδολογίες μπορούν να προσεγγίσουν (Blommaert & Rampton 2011 όπ. αναφ. σε Blommaert 2012: 137).

Η σύνδεση, ωστόσο, υπερποικιλότητας και εθνογραφίας οδηγεί, αφενός, στην κατηγοριοποίηση των βημάτων έρευνας, των τρόπων ανάλυσης και απόδοσης των εθνογραφικών δεδομένων, και αφετέρου, στην εστίαση στις δράσεις των ανθρώπων. Τα υπόλοιπα σώματα, αντικείμενα και χώροι προσεγγίζονται ως βοηθήματα για την καλύτερη κατανόηση των ανθρώπινων συμπεριφορών. Με βάση τα παραπάνω παραμένει το ερώτημα πώς θα συμπεριλάβουμε περισσότερα σημεία, πώς θα αξιοποιήσουμε τη δράση του χωροτόπου, των αντικειμένων, των όσων προκύπτουν από τις συναντήσεις των σωμάτων; Και μάλιστα πώς τα παραπάνω θα καταφέρουν να «χωρέσουν» στην έρευνα στην τυπική εκπαίδευση, όπου ο «χώρος για ελιγμούς» είναι περιορισμένος λόγω των εκπαιδευτικών, κυβερνητικών και θεσμικών σκληρόνσεων;

Η αρχή της απάντησης βρίσκεται, κατά τη γνώμη μας, στην ανάδειξη του ιδεολογικού χαρακτήρα της υπερποικιλότητας που μέχρι τώρα δεν έχει αξιοποιηθεί από τους ερευνητές. Ο ευαίσθητος χαρακτήρας της (Creese & Blackledge 2018) επιτρέπει τη συνύπαρξη αφηγημάτων που λειτουργούν παράλληλα και τα οποία επιτρέπουν στις ποικίλες χρονικότητες και διαφορετικές οπτικές να αναδυθούν και να συνυπάρξουν. Μια διαφορετική θεώρηση της μεθοδολογίας της έρευνας, ισοδυναμεί με μια διαφορετική θεώρηση ολόκληρου του τυπικού σχολικού πλαισίου γενικότερα και της γλωσσικής εκπαίδευσης ειδικότερα (Gogolin & Duarte 2017). Η έννοια της

υπερποικιλότητας δεν βρίσκεται βέβαια στο απυρόβλητο αφού έχει δεχτεί ποικίλες κριτικές⁶⁷, είναι ωστόσο κατανοητό ότι η ανάγκη για νέες αναγνώσεις της είναι επιτακτική. Συστατικά τα οποία κατά τη γνώμη μας ενθαρρύνουν την ιδεολογική διάσταση της υπερποικιλότητας:

α. Οι χρονοτόποι. Οι Arnaut *et al.* (2016) υποστηρίζουν ότι η σχέση της υπερποικιλότητας με την έρευνα εστιάζει σε κατώτερα επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης (βλ. μεσοπολιτικές⁶⁸). Ειδικότερα η μεσοπολιτική διάσταση, κατά τη γνώμη μας, είναι άμεσα συνδεδεμένη με το πεδίο και με ότι αντλείται από αυτό. Με άλλα λόγια θα λέγαμε ότι πρόκειται για ένα φίλτρο που προσεγγίζει τα υπό διερεύνηση ζητήματα ως εντοπισμένα δίνοντας έμφαση με αυτό τον τρόπο στο εδώ και στο τώρα. Κάτι τέτοιο δεν σημαίνει ότι το φίλτρο της ιστορικότητας εκλείπει. Οι χρονοτόποι συμπεριλαμβάνουν αφηγήσεις των διαδρομών των σωμάτων που μετέχουν στη γλωσσική μάθηση, και οι οποίες επηρεάζουν και αξιοποιούνται κατά τη ερευνητική και εκπαιδευτική διεργασία.

Σε αυτό το έδαφος, η γλωσσική εκπαίδευση, διαμορφώνεται από ένα χρονοτοπικό φίλτρο σε κίνηση (Blommaert 2010, 2014 *όπ. αναφ.* Creese & Blackledge 2018), που μάλιστα όταν αυτό ιδωθεί στη *μετα-ανθρωπιστική συνθήκη* δεν εκλαμβάνει τη χρονικότητα ως γραμμική κατεύθυνση (παρελθόν, παρόν και μέλλον) αλλά ως μη γραμμικούς συνδυασμούς. Το τελευταίο μπορεί να εκφράζεται μέσα από συσσωρευμένους χρονοτόπους, εύπλαστους χρονοτόπους, ευαίσθητους χρονοτόπους (Λαφαζάνη 2017), πτυχές που, κατά τη γνώμη μας, ενθαρρύνουν χαρακτηριστικά όπως η αχρονικότητα, το μη σχήμα και οι μη σχέσεις (βλ. χωροτόπος στον εννοιολογικό χάρτη).

β. Η δημόσια σφαίρα. Η διάθεση για δικαιοσύνη που προσφέρει η υπερποικιλότητα εκφράζεται κατά τη γνώμη μας, στην ανοιχτή προδιάθεση που υπηρετεί. Αυτό σημαίνει ότι τα διαφορετικά επίπεδα της υπερποικιλότητας νοούνται ως ανοιχτές «έξοδοι» [και είσοδοι] ή ως γραμμές

⁶⁷ Για περισσότερα σχετικά με την κριτική για την υπερποικιλότητα (βλ. Creese & Blackledge 2018).

⁶⁸ Ο όρος μέσο-πολιτική αναφέρεται σε όλες εκείνες τις σχέσεις που δεν μπορεί να μελετήσει μια μικρο- και μακρο-σκοπική προσέγγιση ή μια μικρο- και μακρο-πολιτική προσέγγιση. Πρόκειται για μια έννοια που εστιάζει στο πεδίο και κάθε φορά πρέπει να επαναπροσδιορίζεται με τοπικά φίλτρα (Pignarre & Stengers 2009 *όπ. αναφ.* σε Petit 2017).

διαφυγής που μετασχηματίζονται σε «τόπους» συμπερίληψης σημείων που επηρεάζουν την πορεία ενός συμβάντος (Arnaut *et al.* 2016) και μέχρι τώρα ήταν αόρατα. Για να μελετηθεί μια τέτοια διάσταση θεωρούμε κρίσιμη τη σύνδεση των σημείων με τη δημόσια σφαίρα. Η τελευταία σύμφωνα με τον Vertovec (2015) μπορεί να επηρεάσει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα επικοινωνούν, μπορεί να ενθαρρύνει κοινωνικές (προσωπικές και συλλογικές) δράσεις (Lefebvre 1991[1974] όπ. αναφ. σε Creese & Blackledge 2018: xxiv), μπορεί να εντοπίσει αντιδράσεις στο υπό διερεύνηση ζήτημα (Creese, Blackledge & Hu 2017) και, κατά τη γνώμη μας, μπορεί να εμπλουτίσει τα χωρικά ρεπερτόρια των μεσολαβούντων στη γλωσσική μάθηση. Μια τέτοια διάσταση αναδεικνύει τις συνολικές υποκειμενικότητες ως συστατικό της πιο δίκαιης γλωσσικής εκπαίδευσης.

3.3. Η διαμεσολάβηση ως χώρος στη μετά-ανθρωπιστική συνθήκη

Οι προσεγγίσεις για τη διαμεσολάβηση, από τη δεκαετία του '70 που κάνει την εμφάνισή της, συγκλίνουν στην τοποθέτησή της ανάμεσα από δύο ξεχωριστά κομμάτια, δύο καταστάσεις που βρίσκονται συνήθως σε σύγκρουση (Serelle 2016: 77-78). Επιπλέον, τις περισσότερες φορές, ο σκοπός της ενέργειας δεν είναι να αλλάξει τη συγκρουσιακή κατάσταση αλλά να μεταφέρει πληροφορίες από τη μια πλευρά στην άλλη (*ibid.*). Στη διδακτική των γλωσσών, η διαμεσολάβηση συνιστά μια, θα λέγαμε, πολυμορφική, πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη έννοια. Ήδη το «πέρασμά» της από ποικίλα επιστημονικά πεδία με κυριότερα αυτά του εμπορίου και της νομικής την κατατάσσει σε μια ευέλικτη και εύπλαστη έννοια (Tsioli 2012).

Παρά τη χρόνια παραμονή της στα διάφορα επιστημονικά πεδία, συνεχίζει σε αρκετά από αυτά να μένει υπομελετημένη, όπως αυτός των μέσων (*media*)⁶⁹ (Grusin 2015). Ανάλογη πορεία φαίνεται να έχει και στο πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Το ενδιαφέρον αρκετών ερευνών εντοπίζεται στα οφέλη της διαμεσολάβησης για τη γλωσσική εκπαίδευση και όχι στην ίδια τη διαδικασία. Στο παρόν κεφάλαιο, προσεγγίζουμε με ένα κριτικό φίλτρο ιστορικότητας την εξέλιξη της διαμεσολάβησης σε σχέση με τη γλώσσα για να φτάσουμε στις νέες προσεγγίσεις που αναφέρονται στη σύνδεσή της με τον νέο υλισμό και τελικά, να προτείνουμε έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της έννοιας στη μετά-ανθρωπιστική συνθήκη, που αντλεί σημεία

⁶⁹ Επίσης βλ. Serelle 2016.

από το πεδίο της ριζοσπαστικής γεωγραφίας και αποδίδει στη διαμεσολάβηση ιδιότητες χώρου.

3.3.1. Από το ενδιάμεσο στο νομαδικό

Στη φιλοσοφία της επιστήμης, η διαμεσολάβηση αποτελεί μια έννοια που δύναται να λάβει διαφορετικές μορφές και να ταιριάζει με ποικίλες θεωρίες. Για τον Hegel, η διαμεσολάβηση αποτυπώνεται ως «μια αφηρημένη λειτουργία από την οποία απορρέει η γνώση» (North & Piccardo 2016: 11). Τη συγκεκριμένη οπτική επεκτείνουν οι Marx & Engels, οι οποίοι βασίζονται σε μια περισσότερο κοινωνική διάσταση και σημειώνουν ότι «η διαμεσολάβηση είναι μια μορφή σύνδεσης ανάμεσα σε δύο αντιθετικούς τομείς και δυνάμεις της κοινωνίας» (*ibid.*). Η διαμεσολάβηση εισχωρεί στο έδαφος της διδακτικής των γλωσσών ως το ενδιάμεσο ή ο ενδιάμεσος χώρος ανάμεσα σε δύο μέρη (Aden 2012), διατηρώντας μια αίσθηση σύνδεσης ανάμεσα σε δύο, συνήθως, αντικρουόμενους πόλους. Έκτοτε, μέσα από ποικίλες έρευνες, εξελίχθηκε σε μια πολύπλοκη έννοια (*ibid.*), εκφάνσεις της οποίας παρατηρούμε στους διαφορετικούς ορισμούς που παρουσιάστηκαν μέσα στον χρόνο. Στην πλειονότητα των ορισμών, κυριαρχεί η θέση του *μέσου*, του *κέντρου*, ανάμεσα, συνήθως, σε δύο μέρη ή δύο τόπους⁷⁰. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των τόπων, η διαμεσολάβηση λαμβάνει ποικίλες μορφές. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι συναντάμε τη διαμεσολάβηση ως:

α. *διαδικασία διευκόλυνσης*, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της *Ζώνης Πρώιμης Ανάπτυξης* (Vygotsky 1978 όπ. αναφ. σε Swain & Lapkin 2013). Οι δύο τόποι αφορούν το τωρινό και το πιθανό ή μελλοντικό επίπεδο ανάπτυξης.

β. *διαδικασία επεξήγησης ή διευκρίνισης*, όπως για παράδειγμα ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Οι *τόποι* αφορούν το γνωστό και το άγνωστο ως προς το γνωστικό αντικείμενο των μαθημάτων ή των ερμηνειών στις νέες γνώσεις που θα δώσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης (Swain & Lapkin 2013).

γ. *ικανότητα (competence)* όπως, για παράδειγμα, η ικανότητα της διαμεσολάβησης που προτείνεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς Γλωσσών (2001, 2018)⁷¹. Οι τόποι αναφέρονται στη γλώσσα εκπαίδευσης –κυρίαρχη γλώσσα, επίσημη

⁷⁰ Η έμφαση στην εννοιολόγηση του τόπου (για τη συγκεκριμένη αναφορά) βρίσκεται στη σταθερότητα που απορρέει από τον όρο.

⁷¹ Εφεξής ΚΕΠΑ.

γλώσσα μιας χώρας– και στις γλώσσες που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, με τις οικογένειές τους και με τους φίλους τους.

δ. *ικανότητα (capacité)*, όπως για παράδειγμα οι ικανότητες να μπορείς να συνδιαλέγεσαι με τη διαφορετικότητα, να χρησιμοποιείς οικείες γλώσσες ώστε να ανταπεξέρχεσαι σε όσες δεν γνωρίζεις, να ανταποκρίνεσαι σε μια κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα γεμάτη διαφορετικότητες με σκοπό την επικοινωνία, να εξερευνείς τα γλωσσικά ρεπερτόρια του Άλλου και να διευρύνεις την πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική επίγνωση (North & Piccardo 2016: 15).

ε. ενέργεια της μετακίνησης, όπως για παράδειγμα η μετάβαση από το παρελθόν στο παρόν ή από το παρελθόν στο μέλλον (Aden 2012).

στ. μοντέλο διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα το οικολογικό μοντέλο (van Lier 2000 & 2002, Kramsch 2002 όπ. αναφ. σε North & Piccardo 2016) ή μοντέλα της θεωρίας της πολυπλοκότητας (Davis & Sumara 2005, De Bot, Lowie & Verspoor 2007, Freeman & Cameron 2008, Muhling 2016, Piccardo 2015 όπ. αναφ. σε North & Piccardo 2016).

Η πολυεπίπεδη φύση της διαμεσολάβησης φαίνεται και στον τόπο έκφρασής της καθώς μπορεί να ενεργοποιηθεί, πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους και κανάλια επικοινωνίας (προφορικός λόγος, ψηφιακά μέσα, τεχνουργήματα, προσωπικές ιστορίες, συλλογικές αφηγήσεις).

Τέλος, η διαμεσολάβηση μπορεί να εντοπιστεί και εφαρμοστεί σε ποικίλους χρονοτόπους, όπως για παράδειγμα σε φυσικούς, σε φαντασιακούς, σε συμβολικούς, σε προσωπικούς, σε κοινωνικούς και σε δημόσιους χώρους. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η διαμεσολάβηση έχει έναν πολυσχιδή χαρακτήρα και αφορά σε μια παλέτα τρόπων, μορφών και τόπων έκφρασης και δράσης. Ειδικότερα στη διδακτική των γλωσσών, τα παραπάνω δημιουργούν έναν χώρο που αποδέχεται την ύπαρξη ποικιλοτήτων στην εκπαιδευτική διεργασία. Σε αυτό το πλαίσιο, η γλωσσική μάθηση «δεν απομονώνεται σε γλωσσικούς κώδικες αλλά και σε σημειωτικούς, δεν αφορά αποκλειστικά προσωπικές διαδρομές αλλά και συλλογικές, δεν αναφέρεται μόνο στην προσωπική σφαίρα αλλά και στη δημόσια» (Swain, Kinneer & Steinman 2015: 151). Είναι επίσης σημαντικό να σημειώσουμε ότι η διαμεσολάβηση δεν μένει ανεπηρέαστη από ό,τι συμβαίνει στην κοινωνία, καθώς (ανά)τροφοδοτείται από «παιχνίδια» ανάμεσα στην οικονομία, στην πολιτική, στην κουλτούρα και στην πληροφόρηση (Aden 2012: 272). Η Aden (*ibid.* 267) συνοψίζει την παραπάνω

πραγματικότητα ως εξής:

ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο αλλά και που γινόμαστε αντιληπτοί από τον κόσμο είναι διαμεσολαβημένος. Διαμεσολαβείται από το νόημα, τη μνήμη των βιωμένων εμπειριών μας, ό,τι επανέρχεται σε εμάς και ό,τι έχουμε φανταστεί.

Η ίδια (Aden 2012: 267), επιχειρώντας να συμπεριλάβει όλες τις ποιότητες που μπορεί να προσφέρει η διαμεσολάβηση στην εκπαίδευση και στη διδακτική πράξη, την ορίζει ως:

το προϊόν (το νόημα που αναδύεται), το μέσο (τον καταλύτη) και το αποτέλεσμα (την επιτυχία της αλληλεπίδρασης) και η οποία δύναται να έχει ποικίλες μορφές όπως η γραπτή, η προφορική, η μη λεκτική, η πολυτροπική, σύμφωνα με τις διαγλώσσες των υποκειμένων που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση.

Με άλλα λόγια, υποστηρίζει ότι η διαμεσολάβηση ξεφεύγει από μια αυτόματη τοποθέτηση στο κέντρο ή ανάμεσα από δύο μέρη με μοναδική λειτουργία τη μεταφορά πληροφοριών αλλά λαμβάνει άλλους ρόλους. Το παραπάνω αποτέλεσε τη θρυαλλίδα για τη μετατόπιση της σκέψης μας προς μια πιο ανοιχτή προσέγγιση της διαμεσολάβησης, η οποία επεκτάθηκε θεωρητικά και μεθοδολογικά με την εφαρμογή του φακού της υπερποικιλότητας και της μετα-ανθρωπιστικής συνθήκης. Αφετηρία του σκεπτικού που ξεδιπλώνεται στα επόμενα κεφάλαια αποτελεί η θεώρηση της διαμεσολάβησης ως μια νομαδική έννοια (Lenoir 1996), καθώς «αγκαλιάζει ένα ευρύ φάσμα διαστάσεων και συνειρμών που μπορούν να ερμηνευτούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικές επιστήμες» (North & Piccardo 2016: 11). Μέσα από μια πιο ριζοσπαστική οπτική, θεωρούμε ότι η διαμεσολάβηση αποτελεί μια ρευστή κατάσταση η/και μια διαδικασία (Trocmé-Fabre 1994 όπ. αναφ. σε Aden 2012: 267). Για να γίνει κατανοητή η επέκταση της διαμεσολάβησης στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη καθώς και το κριτικό πρίσμα που χρησιμοποιούμε, θεωρούμε απαραίτητη μια κριτική προσέγγιση στη σχέση της με τις γλωσσικές πρακτικές.

Μια κριτική διαδρομή για τις πρακτικές γλωσσικής διαμεσολάβησης

Στη διδακτική των γλωσσών, η διαμεσολάβηση προσεγγίζεται κυρίως ως ικανότητα, αποσιωπώντας άλλες διαστάσεις της.

Αρκετές έρευνες ασκούν ρητά ή υπόρρητα κριτική στο μοντέλο των ικανοτήτων και κατ'επέκταση στην ικανότητα της διαμεσολάβησης. Ειδικότερα, σε μια ευθεία κριτική προχωρά ο Ellis (2006 όπ. αναφ. σε Phipps 2013: 332), ο οποίος συνδέει τις ικανότητες με ανακυκλώσιμες μορφές μονογλωσσίας. Οι Byram & Parmenter (2012 όπ. αναφ. σε Phipps 2013: 336) υποστηρίζουν ότι το μοντέλο των ικανοτήτων

αναπαράγει μια «κρυμμένη» μονογλωσσία, η οποία επηρεάζεται από «κανόνες» ηθικής και προκαθορισμένα πλάνα που δεν μπορούν να ξεφύγουν από τον κανόνα. Η Imperiale (2017: 69) τάσσεται, επίσης, κριτικά απέναντι στις ικανότητες, επισημαίνοντας την κρισιμότητα της απομάκρυνσης από το συγκεκριμένο μοντέλο, μέσα από μια οντολογική και επιστημολογική αλλαγή. Για να στηρίξει τον συλλογισμό της αναφέρεται στον Barnett (1994 & 2010), ο οποίος, εκκινώντας από τη θεωρία των κρυμμένων ιδεολογιών⁷² υποστηρίζει ότι οι ικανότητες αναπαράγουν εκείνες τις ισχυρές ιδεολογίες που «λιμνάζουν» στις υπάρχουσες διδακτικές προσεγγίσεις (όπ. αναφ. σε Imperiale 2017), με αποτέλεσμα να μην επιτρέπουν την εισχώρηση νέων οπτικών και πρακτικών.

Ο τρίτος χώρος

Η Zarate (2003) προτείνει τη σύνδεση της διαμεσολάβησης με τον τρίτο χώρο με σκοπό την ανάπτυξη δυναμικών αλληλεπιδράσεων και διαπραγματεύσεων των ποικιλοτήτων που υπάρχουν στην τάξη της γλώσσας. Η δημιουργία του τρίτου χώρου και οι αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν σε αυτόν εκλαμβάνονται ως ένας τρόπος υπέρβασης των δίπολων και της ανάδειξης τρίτων οπτικών (*perspectives tierces*) (Kramsch 2009 όπ. αναφ. σε North & Piccardo 2016: 15). Ο τρίτος χώρος, με τα χρόνια έρευνας, έχει λάβει πολλαπλές ερμηνείες και έχει επηρεάσει και συνοδεύσει ποικίλες προσεγγίσεις. Σημείο αναφοράς είναι η νομιμοποίηση της συνύπαρξης ποικίλων ιδεολογιών, ιστοριών, πολιτικών πρωτοβουλιών (Bhabha 1994), καθώς και η γέννηση υβριδικοτήτων ή μιας πολιτισμικής υβριδικότητας, όπως σημειώνει ο Bhabha (1994). Εφορμούμενη από το σκεπτικό του τρίτου χώρου, η επιστημονική κοινότητα προτείνει μια ποικιλία σύνεγγυς όρων: ο γλωσσικός τρίτος χώρος (*linguistic third space*) (Flores & García 2013), ο ενδιάμεσος χώρος (*in-between spaces*) (García *et al.* 2015), ο διαγλωσσικός χώρος (*translanguaging space*) (Wei 2011), ο διά-χώρος (*trans-space*) (García & Wei 2014) (όπ. αναφ. σε Jaspers 2018: 5). Κοινό σημείο αναφοράς των παραπάνω προτάσεων είναι η «ρευστή γλωσσική χρήση» από τους ομιλητές που αναπαρίσταται ως μια δυναμική διαδικασία, η οποία μέσω της κίνησης πετυχαίνει «να μετατοπίσει βαθιά εγκαθιδρυμένα γλωσσικά μοντέλα, επιτρέποντας τη συνύπαρξη διαφορετικών ταυτοτήτων, αξιών και πρακτικών που ήδη

⁷² Ο Barnett (1994 & 2010 όπ. αναφ. σε Imperiale 2017) υποστηρίζει ότι οι κρυμμένες ιδεολογίες βρίσκονται μέσα σε όλες τις μορφές της διδακτικής πράξης.

υπάρχουν στον χώρο ή που πρόκειται να γεννηθούν» (Jaspers 2018: 5). Για να συμβούν τα παραπάνω, η εμφάνιση και η νομιμοποίηση των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ρεπερτορίων των ομιλητών είναι απαραίτητες.

Ειδικότερα, στη γλωσσική εκπαίδευση, τα ρεπερτόρια των μαθητών καθώς και των εκπαιδευτικών (συν)διαμορφώνονται από τις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μέσα στον τρίτο χώρο και, κατ' επέκταση, στη διδακτική πράξη. Σε αυτό το έδαφος, αναπτύχθηκαν ποικίλες πρακτικές γλωσσικής διαμεσολάβησης, οι οποίες εστιάζουν, κυρίως, στην αναγκαιότητα ύπαρξης ενός χώρου εμφάνισης των προσωπικών ρεπερτορίων των μαθητών, με σκοπό την ανάδυση εναλλακτικών προσεγγίσεων της διδασκαλίας-μάθησης της γλώσσας.

Οι πρακτικές γλωσσικής διαμεσολάβησης

Γλωσσικότητα

Ο Jørgensen (2008 & 2010) με την έννοια της γλωσσικότητας (languaging), εστιάζει στην ενέργεια (ή στις ενέργειες) της γλώσσας. Βάσει της παραπάνω θέσης, επισημαίνει την αναγκαιότητα προσέγγισης της γλώσσας, όχι ως ένα σταθερό και προκαθορισμένο σύστημα, αλλά ως μια διαδικασία που βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και (συν)διαμόρφωση από και με τους ομιλητές, το περιβάλλον και τις διαθεσιμότητες του χώρου. Η πρακτική της γλωσσικότητας συγκεντρώνει όλα τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που βρίσκονται στη διάθεση των ομιλητών (Jørgensen 2008: 169). Για τη χρήση αυτών των χαρακτηριστικών, δεν κρίνεται απαραίτητη η άριστη γνώση της γλώσσας αλλά είναι αποδεκτή ακόμη και η «ελάχιστη» γνώση και χρήση κάποιων γλωσσικών κωδίκων.

Η συγκεκριμένη θέση, ωστόσο, δεν αποκλείει την ύπαρξη ή/και την ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων με όρους γραμματικών, συντακτικών, μορφολογικών γνώσεων (*ibid.*). Η ανοιχτότητα και η αποδοχή των κατατετημένων⁷³ ρεπερτορίων ενθαρρύνει συνεχώς την πρόσβαση σε ποικίλους τρόπους έκφρασης, κάτι που συνιστά ακόμη μια ιδιότητα της συγκεκριμένης πρακτικής. Οι Joutsenlahti & Kulju (2017: 3 όπ. αναφ. σε Jaspers 2018) φέρνουν ως παράδειγμα «την έκφραση της μαθηματικής σκέψης η οποία, υιοθετώντας την προσέγγιση της γλωσσικότητας, μπορεί να αποτυπωθεί και να γίνει κατανοητή, μέσα από τη «φυσική» γλώσσα, τα μαθηματικά σύμβολα, τις

⁷³ Βλ. Blommaert 2010.

εικόνες, κ.ά».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, προστίθεται μια επιπλέον ιδιότητα στη γλωσσικότητα: η χρήση εξωλεκτικών κωδίκων που συμπληρώνουν ή υποστηρίζουν τους λεκτικούς κώδικες στην επίτευξη μιας επικοινωνιακής περίπτωσης. Ακόμη μια πτυχή της γλωσσικότητας είναι η εστίασή της σε ενσώματες κοινωνικές πρακτικές. Σε αυτό το πλαίσιο, η γλώσσα εκλαμβάνεται ως προϊόν αυτοποίησης (*autopoiesis*), όπου οι βιολογικές και κοινωνικές δράσεις του ατόμου, συνιστούν ένα ενιαίο σύνολο της ιστορίας του και των τρόπων που αντιλαμβάνεται τον κόσμο (όπ. αναφ. σε García & Leína 2014). Με άλλα λόγια, οι επιλογές των ομιλητών είναι στιγμιαίες αλλά ενέχουν στοιχεία από τις γλωσσικές και από τις άλλες εμπειρίες τους, από τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλους ομιλητές, καθώς και από τις διαθεσιμότητες του περιβάλλοντος.

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, η γλωσσικότητα χαρακτηρίζεται ως μια τοποθετημένη πρακτική με συγκεκριμένους συν-ομιλητές, τον χρόνο και τον τόπο. Οι αλληλεπιδράσεις δεν είναι ποτέ οι ίδιες, αφού όλα τα στοιχεία που τις διαμορφώνουν, βρίσκονται σε κίνηση. Αυτό σημαίνει ότι κάθε αλληλεπίδραση των ποικίλων σημείων μπορεί να οδηγήσει στην παραγωγή νέας γνώσης (Becker 1988, Wei 2011, Swain 2006 όπ. αναφ. σε Jaspers 2018). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτυπώνουν μια πραγματική και καθημερινή επικοινωνιακή συνθήκη, η οποία όμως όταν μεταφέρεται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, φαίνεται να συναντά αντιστάσεις, όπως οι γλωσσικές πολιτικές, οι κυρίαρχουσες γλωσσικές νόρμες και οι παγιωμένες διδακτικές μεθοδολογίες οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε μια «βλαβερή προσέγγιση για τη γλωσσική διδασκαλία» (Arnfast & Jørgensen 2003 όπ. αναφ. σε Jørgensen 2008: 170).

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η υπό συζήτηση έννοια έτυχε θερμής υποδοχής από την επιστημονική κοινότητα και αποτέλεσε «ομπρέλα» για άλλες πρακτικές γλωσσικής διαμεσολάβησης, όπως η πολυγλωσσικότητα (*polylinguaging*) και η διαγλωσσικότητα (*translinguaging*).

Πολυγλωσσικότητα

Είτε ως απάντηση στα αυστηρά δομημένα όρια και στις αριθμητικές επιλογές της πολυγλωσσίας ή ως μια ακόμη προσπάθεια δημιουργίας εναλλακτικών προσεγγίσεων

για τη διδασκαλία της γλώσσας, η πολυγλωσσικότητα⁷⁴ αποτελεί μια οπτική προφορική ή γραπτή συνάντηση ποικίλων γλωσσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Ένας πολύγλωσσος ομιλητής ή ένα πολύγλωσσο περιβάλλον ή μια διδακτική προσέγγιση προϋποθέτει «την ελάχιστη γνώση κάποιων συστατικών των ονοματισμένων γλωσσών» (Jørgensen, Karrebæk, Madsen & Møller 2011: 34).

Η πρακτική της πολυγλωσσικότητας προσπαθεί να απομακρύνει τον ομιλητή από τις γνώσεις που αντιστοιχούν σε επίπεδα γλωσσομάθειας. Λαμβάνει υπόψη της την κοινωνική ρευστότητα και επιτρέπει τον συνδυασμό χαρακτηριστικών που εγγράφονται σε περισσότερες από μια γλώσσες (*ibid.*) με αποτέλεσμα τη γλωσσική μίξη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Jørgensen (2008: 170), η πολυγλωσσικότητα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η διαδικασία του «ποιώ γλώσσα». Δηλαδή, ως μια διαδικασία επικοινωνίας, η οποία δεν περιορίζεται σε «έτοιμες» γλώσσες και σε αποκλειστικά γλωσσικούς κώδικες, αλλά συνιστά ένα συνεχές που διαμορφώνεται από τα χαρακτηριστικά της γλωσσικότητας. Ο Møller (2008: 235) αναφέρει ότι η πολυγλωσσικότητα συμπεριλαμβάνει εκείνες τις ενέργειες που «οι ομιλητές υιοθετούν στις κοινωνικές δραστηριότητες, τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν, ερμηνεύουν τον κόσμο, διαπραγματεύονται την ταυτότητά τους και αγωνίζονται κατά της εξουσίας». Πρόκειται δηλαδή για μια γλώσσα επικοινωνίας που γίνεται από και με τις επιλογές του ατόμου, του πολίτη, του ομιλητή, καθώς και των διαθεσιμοτήτων του περιβάλλοντος.

Διαγλωσσικότητα

Η διαγλωσσικότητα αποτελεί, ίσως, τη πιο διαδεδομένη πρακτική γλωσσικής διαμεσολάβησης τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (2018), η οποία έχει ποικιλοτρόπως χρησιμοποιηθεί, υιοθετηθεί, σχολιαστεί, υποστηριχθεί και δεχτεί κριτική. Ο Jaspers (2018: 2) σημειώνει ότι η διαγλωσσικότητα προβάλλει το «φυσικό γλωσσικό ένστικτο» των ομιλητών που ποιοούν γλώσσα, που καταλήγουν, δηλαδή, σε επιτυχημένη επικοινωνία, χρησιμοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους των ρεπερτορίων τους, δίχως να μένουν σε ό,τι τους προσφέρουν οι ονοματισμένες γλώσσες. Οι ερευνητές της διαγλωσσικότητας υπογραμμίζουν τη σημασία της χρήσης

⁷⁴ Ο όρος εισήχθη από τον Jørgensen ο οποίος υιοθετεί την πολυγλωσσικότητα για να ορίσει τη χρήση οποιωνδήποτε γλωσσικών χαρακτηριστικών έχουν στη διάθεσή τους οι ομιλητές για να επικοινωνήσουν (Jørgensen 2008: 169).

των ποικίλων χαρακτηριστικών, που ενυπάρχουν στο γλωσσικό ρεπερτόριο ενός ομιλητή, στην επικοινωνία και την εκμάθηση μιας γλώσσας.

Εκκινώντας από το σημείο αυτό, ποικίλες έρευνες ανέδειξαν διαφορετικές πτυχές της διαγλωσσικότητας, κάποιες από αυτές αφορούν στη γλωσσική εκπαίδευση. Η García (2009) αναφέρεται στη διαγλωσσικότητα, ως μια δυναμική διαδικασία, η οποία για να είναι επιτυχημένη λαμβάνει υπόψη της τις εμπειρίες καθώς και την εμπρόθετη δράση των ομιλητών. Η Martin- Beltrán (2014) συνδέει άμεσα τις ιδιότητες της γλωσσικότητας με τη διαγλωσσικότητα για να ενθαρρύνει την πολυγλωσσία και τη διγλωσσία των ομιλητών. Σε τι όμως διαφέρει από τις υπόλοιπες πρακτικές; Πρόκειται για μια πρακτική που έρχεται να «αντιμετωπίσει» το μονογλωσσικό *habitus* (Gogolin 1994 όπ. αναφ. σε Duarte & Gogolin 2013), που συνεχίζει να λιμνάζει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ως αντίδοτο του τελευταίου, η García (2009) υποστηρίζει ότι η διαγλωσσικότητα αναδεικνύει μια προσέγγιση πολλαπλογλωσσίας προσπαθώντας να απομακρυνθεί από ένα μοντέλο πολλαπλής μονογλωσσίας. Σε αυτό το έδαφος, οι ομιλητές λαμβάνουν υπόψη τους τον περιβάλλοντα χώρο αλλά και τις εμπειρίες τους και τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των άλλων ομιλητών, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο υβριδικές προσωπικές «ιστορίες» με σκοπό την επικοινωνία. Στην εκπαίδευση, η διαγλωσσικότητα αποτελεί μέσο καλλιέργειας και ευαισθητοποίησης για την ποικιλότητα των γλωσσών (Creese & Blackledge 2010, García 2008 & 2009).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί μέσω των διαγλωσσικών πρακτικών χρησιμοποιούν εναλλακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές⁷⁵ με σκοπό να ελιχθούν ανάμεσα στις κοινωνικά κατασκευασμένες γλώσσες και να εμπλέξουν ενεργά τους μαθητές τους σε μια πολυεπίπεδη διαδικασία γλωσσικής διδασκαλίας-μάθησης (García & Wei 2014: 3 όπ. αναφ. σε García 2009: 43-44). Για να συμβεί το παραπάνω είναι απαραίτητες και άλλες ιδιότητες όπως η δημιουργικότητα, ειδικότερα όταν η διαγλωσσικότητα υιοθετείται ως παιδαγωγική πρακτική (García & Wei 2014, Wei 2011). Ειδικότερα, στην παιδαγωγική πράξη το «μπλέξιμο» των ποικίλων χαρακτηριστικών μπορεί να προκληθεί μέσω τεχνικών όπως η ζωγραφική, οι εικόνες και η μουσική (García 2009). Γίνεται κατανοητό ότι η διαγλωσσικότητα πέρα από την ποικιλία γλωσσικών χαρακτηριστικών προϋποθέτει και ποικιλία άλλων τρόπων και μέσων έκφρασης.

⁷⁵ Η Gracia (2009) χρησιμοποιεί τον όρο διαπροσεγγίσεις (transapproaches).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η τέχνη. Όπως σημειώνει η Tsokalidou (2018: 135)

Βασική πτυχή της διαγλωσσικότητας αποτελεί η δημιουργικότητα που εκφράζεται μέσα από την ευέλικτη χρήση κι ενεργοποίηση ολόκληρης της γκάμας των επικοινωνιακών και γλωσσικών εργαλείων που έχουμε στη διάθεσή μας. Οι καλλιτέχνες μπορούν να εκφράσουν αυτή τη δημιουργικότητα με μοναδικό τρόπο.

Ένα από τα παραδείγματα που πραγματικά αποτελεί έμπνευση δημιουργικότητας, πολυπλοκότητας και ποικιλότητας— είναι η ζωγραφική έκφραση της Etel Adnan⁷⁶.



Εικόνα 2: Etel Adnan, A folding Book

Οι σχέσεις που αναπτύσσει με τη ζωγραφική, τα χρώματα και τις γραμμές της επιτρέπουν να κινηθεί σε ποικίλες διαστάσεις, δίχως να περιορίζεται σε μια ή/και περισσότερες γλώσσες, ως μεμονομένα συστήματα έκφρασης (*ibid.*).

Ετερογλωσσικές πρακτικές

Η (μετά)κίνηση, όπως ήδη έχει αναφερθεί, είναι μια ενέργεια που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτικό-οικονομικές συνθήκες, κάτι που όπως αναφέρουν αρκετοί κοινωνιολόγοι δεν αφήνει ανεπηρέαστη τη γλώσσα (Blackledge & Creese 2010 όπ. αναφ. σε Kiramba 2016: 3). Οι πρακτικές μεσολάβησης που παρουσιάστηκαν πιο πάνω διαμορφώνονται μέσω της κινητικότητας των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, ωστόσο, η ένταση με την οποία κινούνται εξαρτάται από τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και όχι από τις ίδιες τις διαμεσολαβητικές πρακτικές.

⁷⁶ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την Etel Adnan και το έργο της βλ. <http://www.eteladnan.com>

Η ετερογλωσσία και οι ετερογλωσσικές πρακτικές, θέτουν την κίνηση στο επίκεντρο της λειτουργίας τους. Η κίνηση, όπως περιγράφει ο Bakhtin (2008[1981]), ενσαρκώνεται κυρίως μέσα από την ένταση με την οποία σχηματίζεται η γλώσσα⁷⁷ αλλά και μέσα από όσες ενέργειες διαμεσολαβούνται, όπως για παράδειγμα οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους ομιλητές, μαθητές και στα άλλα σώματα, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες. Παρά τις συγκλίνουσες θεωρίες που παρουσιάστηκαν σχετικά με την κινητικότητα, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι σε ένα ετερογλωσσικό πλαίσιο:

δεν μιλάμε απλά για να επιβάλουμε τη φωνή μας (Bakhtin 1987) αλλά προσθέτουμε στις ήδη υπάρχουσες φωνές –όχι μόνο βάσει του τι έχει ήδη ειπωθεί αλλά και στο τι θα μπορούσε να ειπωθεί στο μέλλον. Με αυτόν τον τρόπο, κάθε λόγος είναι πολυφωνικός και αντικατοπτρίζει όχι μόνο τις δικές μας ιστορίες αλλά και τις προθέσεις και ιστορίες του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος (Kiramba 2016: 5).

Ακόμη ένα στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί για τις ετερογλωσσικές πρακτικές είναι ότι η κινητικότητα που τις χαρακτηρίζει εκφράζεται μέσα από μια συνεχή σταθεροποίηση και αποσταθεροποίηση ανάμεσα σε «δύο εμπόλεμες τάσεις» (Bakhtin 2008[1981]), και με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνονται:

α. η κινητικότητα των σχέσεων

Οι ενέργειες της σταθεροποίησης και αποσταθεροποίησης προκαλούν μια συνεχή κινητικότητα στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών, εκπαιδευτικών, στα άλλα σώματα σε σχέση με τα συναισθήματα που εκφράζουν, τις επιθυμίες και προσδοκίες τους. Με αυτό τον τρόπο επηρεάζουν και επηρεάζονται από: α. «τη νομιμοποίηση και την αξιοποίηση των πολυγλωσσικών πηγών που βρίσκονται στον χώρο του γλωσσικού μαθήματος (Banda 2010, Blackledge & Creese 2010, García 2009, Merritt *et al.* 1992, Setati & *et al.* 2002 *όπ. αναφ. σε Kiramba 2016: 3*)», β. «τη σύνδεση των γλωσσών του σχολικού περιβάλλοντος με αυτές που χρησιμοποιούνται στο σπίτι (De La Piedra 2009, Gonzalez & Piana 2012 *όπ. αναφ. σε Kiramba 2016*)», καθώς επίσης, και γ. «τη διαμόρφωση των *curricula* μέσα από την οπτική των ετερογλωσσικών πρακτικών» (Merritt & *et al.* 1992 *όπ. αναφ. σε Kiramba 2016: 3*).

β. η κινητικότητα των γλωσσικών ιδεολογιών

⁷⁷ Για τη χρήση του ενικού αριθμού για την έννοια της γλώσσας σε ένα πολυγλωσσικό και πολιτισμικό πλαίσιο βλ. γλώσσα στον εννοιολογικό χάρτη.

Παράλληλα στην ετερογλωσσία, εντοπίζεται μια ιδεολογική διάθεση η οποία εμφανίζεται ως (αντί)δραση σε οπτικές που κυριαρχούν (Kiramba 2016). Σκοπός της είναι η παραγωγή εναλλακτικών μέσων έκφρασης που ακόμη και εάν κατασκευάζονται από κοινωνικούς δρώντες, έρχονται σε αντίθεση με παγιωμένες κοινωνικές απόψεις, εμποδίζοντας συχνά την κανονική ροή⁷⁸ της επικοινωνίας (Androutsopoulos 2011: 282 όπ. αναφ. σε Huang 2016: 135). Οι ετερογλωσσικές πρακτικές δεν ικανοποιούν μόνο την επικοινωνιακή συνθήκη αλλά ενέχουν και μια ιδεολογική διάσταση (Huang 2016). Πρόκειται για μια ενέργεια μετασχηματισμού με σκοπό την αποσταθεροποίηση παγιωμένων κυρίαρχων γλωσσικών ιδεολογιών (Huang 2016).

Ο αντίλογος

Ο Jaspers (2018) επισημαίνει ότι η διαγλωσσικότητα [όπως και το σύνολο των πρακτικών γλωσσικής διαμεσολάβησης] αφορά όλους τους ομιλητές οι οποίοι αυθόρμητα χρησιμοποιούν τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που έχουν στα γλωσσικά τους ρεπερτόρια με σκοπό την επικοινωνία. Παράλληλα, όμως, διεκδικούν τη χρήση των προκαθορισμένων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών ως μέρος του γλωσσικού μαθήματος (*ibid.*). Η διαδικασία αυτή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης αλλαγής, που κρίνεται επιτακτική για τη γλωσσική εκπαίδευση σήμερα (*ibid.*). Σε αυτό το πλαίσιο, η αλλαγή μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές, όπως:

η ενδυνάμωση των διαγλωσσικών υποκειμενικοτήτων (García & Wei 2014: 92), η ενδυνάμωση των φωνών που βρίσκονται κρυμμένες από ιδεολογίες των μονογλωσσικών προτύπων (García & Wei 2014: 105), η κατάργηση του αποικιακού καθεστώτος της κυρίαρχης διανοητικής γνώσης (García & Leiva 2014: 211, Flores & García 2013) (García & Wei 2014: 42 όπ. αναφ. σε Jaspers 2018: 3).

Ο Jaspers (2018) επισημαίνει ωστόσο ότι η αλλαγή δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τις διαγλωσσικές πρακτικές και ξεδιπλώνει το επιχείρημά του γύρω από τρεις άξονες:

α. Αναπαραγωγή ενός μονογλωσσικού παραδείγματος. Οι θεσμικές επιλογές για τη γλωσσική χρήση και οι πρακτικές διαγλωσσικότητας [και οι άλλες πρακτικές γλωσσικής διαμεσολάβησης] ως εναλλακτικές επιλογές, έχουν στη βάση τους μια ή περισσότερες κυρίαρχες γλώσσες και απαντούν σε θεσμικές ή σε επιστημονικές

⁷⁸ Η κανονική ροή της επικοινωνίας εννοιολογείται για το παρόν χωρίο ως η επικοινωνία αποκλειστικά με γλωσσικούς κώδικες, με συνηθισμένες κωδίκων, η δίχως φαντασία επικοινωνία.

ανάγκες και όχι στις πραγματικές ανάγκες των ομιλητών και μαθητών (Jaspers 2018). Επομένως, τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που δεν ανήκουν στις κυρίαρχες γλώσσες αντιμετωπίζονται ως μουσειακά εκθέματα⁷⁹ (Jaspers 2018) διατηρώντας, κατά τη γνώμη μας, έναν ευθύ διαχωρισμό ανάμεσα σε κυρίαρχες και μειονοτικοποιημένες γλώσσες, δυνατές και αδύναμες, επαναλαμβανόμενες σχέσεις εξουσίας και ανισότητας.

β. Αναπαραγωγή μονογλωσσικών πρακτικών. Εδώ ο Jaspers (2018) κάνει λόγο για μια παραδοξότητα, η οποία μάλιστα έχει πολιτικές προεκτάσεις. Ο ίδιος εξηγεί ότι η διαγλωσσικότητα υποστηρίζει πως οι επικοινωνιακές, γλωσσικές και διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται στο σχολικό περιβάλλον, θα πρέπει να συμβαδίζουν με τις νόρμες της κοινωνίας. Οι κοινωνικές γλωσσικές πρακτικές ταυτίζονται, ωστόσο, σε αρκετά σημεία με ένα μονογλωσσικό παράδειγμα (Jaspers 2018). Θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο επιχείρημα αφορά άμεσα και το ελληνικό πλαίσιο.

γ. Η ευεξία των μαθητών. Ο Jaspers (2018: 7) επισημαίνει πως η υιοθέτηση πρακτικών διαγλωσσικότητας [και άλλων πρακτικών γλωσσικής διαμεσολάβησης], ενδέχεται «να μην είναι καθόλου απελευθερωτική» για τα παιδιά και να επιφέρει αρνητικές εμπειρίες σχετικά με τη χρήση γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών που δεν χρησιμοποιούν συνήθως στο σχολείο. Σε αυτό το σημείο, βασιζόμαστε σε προηγούμενή μας εμπειρία και επαφή με παιδιά με μεταναστευτικές και προσφυγικές εμπειρίες για να ενισχύσουμε και να υποστηρίξουμε το συγκεκριμένο επιχείρημα. Αρκετές φορές, στο πλαίσιο δραστηριοτήτων αξιοποίησης και εμφάνισης, στο γλωσσικό μάθημα, των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά κυρίως με τις οικογένειές τους, φαίνεται ότι συχνά τους προξενεί δυσφορία και αμηχανία. (βλ. ανάλογα επιχειρήματα Alidou & Birgit 2006, McGlynn & Martin 2009, όπ. αναφ. σε Kiramba 2016: 3).

Προσεγγίζοντας κριτικά σε ένα δεύτερο επίπεδο τις πρακτικές γλωσσικής διαμεσολάβησης και την επιχειρηματολογία του Jaspers (2018), θεωρούμε κρίσιμη τη συσχέτιση των πρακτικών με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, που βρίσκεται

⁷⁹ Τα μουσειακά εκθέματα εννοιολογούνται εδώ με την αυστηρή έννοια της προθήκης. (βλ. επίσης επιχείρημα Otheguy *et al.* 2015: 283, 299).

στο επίκεντρο της διατριβής και καθοδηγεί τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Αφετηρία της κριτικής μας είναι το γεγονός ότι οι πρακτικές που ενθαρρύνουν τη χρήση περισσότερων ή ποικίλων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών στο μάθημα της γλώσσας δεν μπορούν να χαρακτηριστούν αυτόματα ως περισσότερο δίκαιες, όπως φαίνεται να παρουσιάζονται από την πλειονότητα της επιστημονικής κοινότητας που τις μελετά. Ο Van Parijs (2011) επισημαίνει ότι υπάρχουν σίγουρα ομιλητές και μαθητές που βρίσκουν τη γλωσσική ποικιλότητα ή τη ρευστότητα άδικη. Υπό αυτή την οπτική, οφείλουμε, αρχικά, να σεβαστούμε τη συγκεκριμένη διάσταση ως ερευνητές, εκπαιδευτικοί και μαθητές. Δεν τοποθετούμε αρνητικά ή/και θετικά πρόσημα, καθώς θεωρούμε ότι η μελέτη τους μπορεί να γίνει μόνο εάν τις προσεγγίσουμε τοποθετημένες σε ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον.

Παραθέτουμε, ωστόσο, τρία σημεία της κριτικής μας προσέγγισης τα οποία συνδέουν τις πρακτικές γλωσσικής διαμεσολάβησης με την έννοια της (κοινωνικής) δικαιοσύνης.

a. Η ένταση της ανθρώπινης συμμετοχικότητας

Η Kramersch (2018: 2-3), κατανοώντας τις κοινωνικές αλλαγές και την ταχύτητα που τις χαρακτηρίζει, εντοπίζει την αναγκαιότητα εστίασης σε ανθρώπινα χαρακτηριστικά (συναισθήματα, ανθρώπινες σχέσεις), τα οποία απειλούνται από την πληθώρα των νέων εννοιών. Ουσιαστικά πρόκειται για τη συρρίκνωση της ανθρώπινης πλευράς, κατάσταση που εάν γίνει κανόνας, μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε κοινωνίες ελέγχου (Deleuze 1992 όπ. αναφ. σε Kramersch 2018: 7). Κάτι τέτοιο φαίνεται να μην αποτελεί κανόνα στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, αφού η εστίαση βρίσκεται στις πρακτικές και όχι στις ανθρώπινες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (*ibid.*). Ο Jaspers (2018), κάνει λόγο για την εμφάνιση μιας υπέρμετρης ανάγκης να ικανοποιήσουμε τις δικές μας ανθρώπινες πολιτικές πεποιθήσεις αλλά και εκπαιδευτικές, διδακτικές και αρκετές φορές επαγγελματικές τις οποίες, συχνά υπόρρητα, τις τοποθετούμε σε μια συλλογική ανάγκη. Κατά τη γνώμη μας, στο έδαφος της εκπαίδευσης, τέτοιες ανάγκες μπορεί να αναπαράγονται μέσα από γλωσσικές επιλογές και νέες διδακτικές μεθόδους με αποτέλεσμα να μην δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις διαθεσιμότητες του σχολικού περιβάλλοντος, στην καθημερινότητα των παιδιών και στα αντικείμενα που «συντροφεύουν» την εκπαιδευτική πράξη.

β. Η ένταση της συμμετοχικότητας του πεδίου

Ο Jaspers (2018) βασίζεται στον Billing *et al.* (1988: 148)⁸⁰ και προτείνει να μετριάσουμε το ενδιαφέρον μας προς μια μικροσκοπική εστίαση που αφορά την εμπλοκή και άλλων σημείων που συναντάμε στο πεδίο (έρευνα και διδασκαλία-μάθηση). Τέτοια σημεία⁸¹ μπορεί να είναι τα συναισθήματα, τα προσωπικά βιώματα, οι ιστορίες, οι προσωπικές αφηγήσεις, τα αντικείμενα, οι μυρωδιές, οι αναμνήσεις, οι ήχοι, τα στοιχεία δηλαδή που βρίσκουμε πέρα από τους γλωσσικούς κώδικες και συνήθως δεν αξιοποιούνται στη διδακτική πράξη. Με την κατάθεση της προσωπικής της εμπειρίας, η Phipps (2013) φωτίζει περισσότερο το συγκεκριμένο επιχείρημα. Η ίδια, μέσα από μια επιστημονική μελέτη, αποτυπώνει συναισθήματα αγανάκτησης, προβάλλοντας ταυτόχρονα τα ηθικά διλήμματα που εμφανίστηκαν, στην προσπάθειά της να επικοινωνήσει σε ένα περιβάλλον στο οποίο δεν μοιραζόταν τους ίδιους γλωσσικούς κώδικες με τους συνομιλητές της. Έχοντας συνηθίσει σε ένα συγκεκριμένο αξιακό σύστημα μάθησης και χρήσης των γλωσσών, σε ένα σύστημα δηλαδή που καλλιεργεί κυρίως τις προσωπικές ικανότητες των μαθητών, ανταποκρινόμενο ουσιαστικά σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που προβάλλει τις ίδιες αξίες ως προς τη χρήση και την εκμάθηση της γλώσσας, βρέθηκε να προσπαθεί να ανταπεξέλθει ως «μαθήτρια» σε άτυπα πλαίσια μάθησης, δίχως οι ικανότητες που είχε αποκτήσει να μπορούν να υποστηρίξουν τις συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Όπως η ίδια σημειώνει, αισθάνθηκε ένα άτομο «δίχως γλωσσικές ικανότητες» (Phipps 2013: 332), ανίκανη να κινηθεί σε ρευστές και πολύπλοκες επικοινωνιακές περιστάσεις. Συνεκδοχικά, η ίδια σημειώνει τη σημαντικότητα της συμπερίληψης στις επικοινωνιακές μας πρακτικές αλλά και στις πρακτικές διδασκαλίας-μάθησης, στοιχείων που πηγάζουν από το περιβάλλον δράσης, από το περιβάλλον δηλαδή που επικοινωνούμε, ή που μαθαίνουμε.

γ. Η πολιτική διάσταση της ενέργειας της διαμεσολάβησης

Ο σκοπός μας για μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση είναι μια πολιτική θέση που συναντά πλευρές της γλωσσικής διαμεσολάβησης, οι οποίες μένουν αφανείς κάτω

⁸⁰ Ο ίδιος σημειώνει ότι είναι καλό να υπάρχουν διλήμματα και συζητήσεις, τα οποία όμως να συμβαδίζουν με τη σημερινή κοινωνική κατάσταση. Υποστηρίζει ότι η αλλαγή μπορεί να επιτευχθεί όχι μετακινώντας τα διλήμματα αλλά αλλάζοντάς τα σύμφωνα με τις παρούσες συνθήκες.

⁸¹ Ο όρος «σημεία» αναφέρεται, επίσης, στις αισθήσεις, πεποιθήσεις, εμπειρίες και επιθυμίες (Braidotti 2018).

από την καχυποψία της εκπαιδευτικής κοινότητας και από τον φόβο της έκθεσής τους στη δημόσια σφαίρα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την αποσπασματική εμφάνιση νομιμοποίηση της χρήσης γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών που δεν «ανήκουν» στις κυρίαρχες γλώσσες, τη μίξη –υπό προϋποθέσεις– γλωσσικών κωδίκων, τη συμπερίληψη και άλλων σημείων της γλώσσας, όπως οι ήχοι, ακόμη και η εικονική μετακίνηση γλωσσικών κωδίκων π.χ. από το οικογενειακό περιβάλλον στο περιβάλλον της τάξης.

Συμπερασματικά, οι πρακτικές γλωσσικής μεσολάβησης, αναπτύχθηκαν, θα μπορούσαμε να πούμε, σε ένα πλαίσιο εξελισσόμενης πραγματικότητας (Canagarajah 2017), με σκοπό τη συμπερίληψη στην επικοινωνία και στη διδακτική πράξη: α. γλωσσικών κωδίκων που υπάρχουν στα ρεπερτόρια των μαθητών και μέχρι τώρα ήταν αόρατοι, και β. διαφορετικών τρόπων έκφρασης μέσω π.χ. των συναισθημάτων (όπ. αναφ. σε Kramsch 2018: 2). Ωστόσο, διαφαίνεται ότι και σε αυτό το πλαίσιο:

- α. η κάθε γλώσσα εξακολουθεί να προσεγγίζεται ως ένα ξεχωριστό σύστημα,
- β. οι συγκεκριμένες πρακτικές μπορεί να μη συμπίπτουν με τις επιθυμίες των μαθητών, και
- γ. οι από κάτω (*bottom up*) κοινωνικο-πολιτικές παράμετροι δεν λαμβάνονται υπόψη, με αποτέλεσμα να αποδυναμώνεται το ιδεολογικό υπόβαθρο των διαμεσολαβητικών πρακτικών.

Η επιλογή μιας μετατόπισης σε ένα μακρο-επίπεδο (βλ. μετάβαση στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, στη μετα-ποιοτική διερεύνηση και στους τρόπους πρόσβασης των σωμάτων σε μια διαφορετική θεώρηση της γλώσσας) με σκοπό την ανάπτυξη ανοικτών χωροτόπων για τις επιθυμίες των μαθητών χαρακτηρίζει την ιδεολογική κατεύθυνση της μελέτης μας.

3.3.2. Η ριζοσπαστική διαμεσολάβηση

Η ριζοσπαστική γεωγραφία ως φίλτρο επαναπροσδιορισμού της διαμεσολάβησης

Η υβριδικότητα αποτελεί κοινό τόπο μεταξύ των διαφορετικών εκφάνσεων του *τρίτου χώρου* και των πρακτικών γλωσσικής διαμεσολάβησης που συνδέονται με αυτόν. Μπορεί να λάβει τη μορφή νέων σχέσεων, νέων τρόπων επικοινωνίας, νέων γλωσσικών χαρακτηριστικών και νέων οπτικών, και να ευνοήσει τη συμμετοχή νέων μεσολαβούντων στην εκπαιδευτική διεργασία.

Για να αναπτυχθούν οι υβριδικότητες, κρίνεται απαραίτητο όλες οι ιδιότητες του τρίτου χώρου να βρίσκονται σε κίνηση (Jaspers 2018: 5). Στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, ο τρίτος χώρος δεν περιορίζεται σε ανθρώπινες οντότητες αλλά και σε άλλες οντότητες που επηρεάζουν και τον (ανα)διαμορφώνουν. Για να μελετήσουμε τους τρόπους με τους οποίους η διαμεσολάβηση μπορεί να ιδωθεί μέσα από το φίλτρο της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι απαραίτητο να επαναπροσδιορίσουμε την έννοια του χώρου για τη γλωσσική εκπαίδευση. Η *ριζοσπαστική γεωγραφία* αποτελεί αφετηρία του συλλογισμού μας. Στην κατεύθυνση αυτή, ο χώρος δεν εκλαμβάνεται αποκλειστικά ως υλικός –με γεωμετρικές διαστάσεις ή με μια υλική δομή– αλλά εκλαμβάνεται ως σχεσιακός χώρος (Leibniz, Einstein, φαντασιακός χώρος, Said 1984 όπ. αναφ. σε Χατζημιχάλης 2017: 36), αλλά και μέσα από μεταφορικές οπτικές (Foucault 1986 όπ. αναφ. σε Χατζημιχάλης 2017: 36).

Σημαντική παράμετρος που επηρεάζει τη θεώρηση του χώρου ως αποκλειστικά γεωμετρικό ή/και με διαφορετικές οπτικές (όπως αναφέραμε πιο πάνω) είναι τα συνόρα/όρια. Τα τελευταία αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες είναι αποτέλεσμα του κοινωνικού ελέγχου, με ποικίλες αναφορές, όπως για παράδειγμα τα όρια ιδιοκτησίας και τα σύνορα κρατών (Χατζημιχάλης 2017). Οι διαχωρισμοί που προκύπτουν από τα σύνορα/όρια προκαλούν, συνήθως, διακρίσεις, αποκλεισμούς (*ibid.*), απαγορεύσεις, εντάσεις αλλά και κίνητρα για αντιδράσεις, αντιστάσεις, αγώνες. Τα παραπάνω συνοψίζονται στην αναπαραγωγή σχέσεων εξουσίας που επηρεάζουν κάθε χώρο που προσεγγίζεται μέσα από μια οπτική συνόρων/ορίων.

Ως αντίδοτο στις αρνητικές εκφάνσεις της δικαιοσύνης, προτείνεται μια τριμερής διάκριση του χώρου (Βαΐου & Χατζημιχάλης 2012, Χατζημιχάλης 2017), η οποία συνιστά τη βάση του σκεπτικού μας για τη σύνδεση της διαμεσολάβησης με τον χώρο και τη γλώσσα στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη. Η τελευταία, όπως οι ίδιοι σημειώνουν, βασίστηκε στις μελέτες κοινωνικών γεωγράφων, όπως στη τριμερή διαλεκτική του χώρου κατά τον Lefebvre (1991), στη τριμερή διάκριση του χώρου κατά τον Harvey (2010 [1973]) και στη τριμερή διάκριση του χώρου κατά τους Βαΐου & Χατζημιχάλη (2012). Είναι σημαντικό να σημειώσουμε, ότι οι διακρίσεις του χώρου που γίνονται στο σύνολο των παραπάνω προσεγγίσεων, είναι συμπληρωματικές και δεν λειτουργούν ως μεμονωμένα επίπεδα. Ο Harvey (2010 [1973]) σημειώνει ότι ο χώρος είναι προϊόν ποικίλων αλληλεξαρτήσεων που φτάνει από το παγκόσμιο στο τοπικό, ενώ οι Βαΐου & Χατζημιχάλης (2012: 156)

προσθέτουν πως μια τέτοια διάσταση του χώρου είναι «έτοιμη» να συμπεριλάβει ποικίλες φωνές. Μια τέτοια διάσταση του χώρου σχετίζεται άμεσα με την έννοια της διαμεσολάβησης στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, ως λειτουργικότητα, και αποτελεί, για την παρούσα μελέτη, τη βάση για τη σύνθεση μιας νέας σχέσης του χώρου - ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης (βλ. επόμενα κεφάλαια).

Για να γίνει κατανοητό το επιχείρημά μας, παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά της διάκρισης του χώρου, κατά τους Βαΐου & Χατζημιχάλη:

α. Ο απόλυτος χώρος. Ο χώρος νοείται ως ευκλείδειος, υλικός, φυσικός με συγκεκριμένες γεωμετρίες, αποστάσεις, φυσικά χαρακτηριστικά και όρια. Αναφέρεται στην εμπειρία της εδαφικής εξουσίας, η οποία καθορίζεται από φυσικά και κατασκευασμένα όρια (ποτάμια, τείχη, ιδιοκτησίες γης, πύλες, πόρτες, εθνική κυριαρχία, φράκτες) αλλά και από διαμαρτυρίες, καταλήψεις, αγώνες που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο (Χατζημιχάλης 2017: 39)

β. Ο σχεσιακός χώρος. Ο χώρος ως πεδίο σχέσεων, μεταξύ ατόμων και ομάδων. Ο χώρος αναφέρεται στη σχέση μας με τους άλλους και την πολιτική εξουσία, οι οποίες καθορίζονται από προσδιορισμούς όπως: μέσα και έξω, ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων, εμείς και οι άλλοι, από πολιτικές σχέσεις, από θεματικούς χάρτες, αλλά και την εντοπισμένη γνώση και την επιβολή του χωροκοινωνικού αποκλεισμού ή εγκλεισμού που παράγεται από τα παραπάνω (Βαΐου & Χατζημιχάλης 2012: 12)

γ. Ο βιωμένος χώρος. Ο χώρος ως αναπαραστάσεις, ως φαντασίες και ως συμβολισμοί. Ο χώρος αναφέρεται στην εξουσία που απορρέει από τις απεικονίσεις χώρων, τους συμβολισμούς φυσικών χώρων, τα βιώματα ευχαρίστησης, αποκλεισμού/εγκλεισμού, δυσφορίας, τις γεωγραφικές φαντασίες, τα γεγονότα της καθημερινής ζωής, τις οριοθετήσεις του τι είναι αποδεκτό στον χώρο (Χατζημιχάλης 2017: 39).

Ριζοσπαστική διαμεσολάβηση και νέος υλισμός

Ο Appadurai (2015: 224) επισημαίνει την ανάγκη για τη διατύπωση μιας θεωρίας για τη διαμεσολάβηση που θα απαντά σε ηθικά και πολιτικά ζητήματα⁸² [για τη γλώσσα]

⁸² Βλ. κοινωνιολογία της διαμεσολάβησης, διαμεσολάβηση ως συναρμογή, πρακτική ή σημείο, Θεωρία της διάμεσης συναρμογής [median assemblage theory] (Appadurai 2015).

που συνδέουν άμεσα οποιαδήποτε διαδικασία και δεν λαμβάνονται, συνήθως, υπόψη. Η παραπάνω θέση απαντά στον αποσπασματικό τρόπο προσέγγισης της διαμεσολάβησης και στην αποσιώπηση των αδικιών της εκθειαςμένης πολυγλωσσίας. Η θεωρία του Appadurai (2015) στηρίζεται στη σύνδεση της διαμεσολάβησης με τον νέο υλισμό, καθώς ο ίδιος θεωρεί ότι ο συγκεκριμένος συνδυασμός μπορεί να καταπολεμήσει τις αδικίες σε έναν κόσμο που δεν δημιουργείται αποκλειστικά από ανθρώπους (Appadurai 2015). Σε αυτό το πλαίσιο η διαμεσολάβηση και ο νέος υλισμός προσεγγίζονται ως έννοιες αλληλοσυμπληρούμενες και αλληλοεξαρτώμενες.

Ο Appadurai (2015) προσεγγίζει τη διαμεσολάβηση ως μια διαδικασία (*operation*) από την οποία παράγονται υλικότητες, οι οποίες υποστηρίζουν τις λειτουργίες της. Τα παραπάνω, σε μια επικοινωνιακή διάσταση, δεν αναφέρονται αποκλειστικά σε γλωσσικούς κώδικες αλλά σε όλες τις αισθήσεις ενός σώματος. Αυτή είναι κατά τη γνώμη μας και η διαφορά μεταξύ των πρακτικών γλωσσικής διαμεσολάβησης που τροφοδοτούνται κυρίως από τους γλωσσικούς κώδικες με το πλέγμα διαμεσολάβησης και του νέου υλισμού, όπου η ύλη μεταμορφώνεται σε μια ζωντανή ουσία. Η διαδικασία, επομένως, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ενσώματη πρακτική, δηλαδή, «ο τρόπος που αγγίζουμε, που αισθανόμαστε, που ακούμε, που γευόμαστε» (Appadurai 2015: 223).

Με άλλα λόγια, η διαμεσολάβηση αποτελεί το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας (π.χ. βλέπω) και οι υλικότητες αποτελούν τις πιθανότητες (π.χ. όραση) στις οποίες βασίζεται η επιτυχημένη λειτουργία (βλ. συσχέτιση με την έννοια της λειτουργικότητας των δυνατοτήτων κεφ. 3.4.2). Οι ενσώματες πρακτικές που συμβαίνουν με τις συναντήσεις της διαμεσολάβησης και των υλικότητων, δεν είναι προκαθορισμένες και προσχεδιασμένες. Με την ίδια λογική που η διαμεσολάβηση δεν προϋπάρχει της υλικότητας και το αντίστροφο, ή, όπως ο λόγος δεν προϋπάρχει της γλώσσας ή η φωτογραφία της εικόνας (Appadurai 2015: 232). Η σχέση τους δημιουργείται τη στιγμή των συναντήσεων και επηρεάζεται από τις ενδο-δράσεις των σωμάτων που συμβαίνουν στον συγκεκριμένο χρονοτόπο. Κεντρική ιδιότητα του πλέγματος της διαμεσολάβησης και του υλισμού είναι η άμεση συσχέτισή του με το έδαφος, με τα όσα συμβαίνουν στην καθημερινότητα (βλ. επίσης πτυχές της προσέγγισης για τη διαμεσολάβηση και την καθημερινότητα, όπως υιοθετούνται από την Aden 2012).

Την ίδια στιγμή, ο Grusin (2015) επισημαίνει την ανάγκη μιας διαφορετικής προσέγγισης της έννοιας της διαμεσολάβησης που απορρίπτει την αναπαραγωγή των διπόλων και υποστηρίζει την απομάκρυνση από έναν Δυτικό τρόπο σκέψης. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνει την έννοια της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης⁸³ με την οποία απομακρύνεται από τη διαμεσολάβηση ως αναπαραστάση και προχωρά στη διαμεσολάβηση ως αποτέλεσμα της καθημερινότητας. Πρόκειται δηλαδή για την προσέγγιση της διαμεσολάβησης ως μια ανθρώπινη διαδικασία (Grusin 2015: 125), η οποία δεν προϋπάρχει αλλά γίνεται με βάση τις συνθήκες και τις διαθέσεις των υποκειμένων και των αντικειμένων (Stern 2018: 112).

Μια τέτοια οπτική, συμπεριλαμβάνει συνειδητά και άλλες οντότητες πέρα των ανθρώπινων, λαμβάνει υπόψη την επιρροή τους σε αλληλεπιδράσεις στη δημιουργία σχέσεων και τις υιοθετεί ως συμπληρωματικές.

Η προσέγγιση αυτή αναπτύσσεται στα εξής σημεία:

α. Η ύπαρξη ενός προδιαμεσολαβητικού χώρου

Με τον όρο προδιαμεσολαβητικός χώρος (*premediation*), ο Grusin (2015) ορίζει το διάστημα που αναφέρεται στο μέλλον αλλά το οποίο επηρεάζει το παρόν. Πρόκειται για τις πολλαπλές πιθανότητες που απορρέουν από τις επιθυμίες, τα σχέδια, τον χώρο που μας δίνουν οι εκάστοτε συνθήκες για όσα μπορεί να έρθουν στο μέλλον (Stern 2018:112), παρόλο που αυτά που φανταζόμαστε μπορεί να μην πραγματοποιηθούν. Η εστίαση βρίσκεται στη διαδικασία του σχεδιασμού (Grusin 2015) της φαντασίας και των ονείρων, καθώς και στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα σώματα. Οι Deleuze & Guattari (1987) είχαν επίσης μιλήσει για μια ριζοσπαστική διαμεσολάβηση, η εστίαση της οποίας βρίσκεται στη διαδικασία δημιουργίας σχέσεων ανάμεσα στα σώματα –άνθρωποι, καλλιτέχνες, επιστήμονες, φυτά, ζώα– τα οποία ορίζουν ως διαμεσολαβητές.

β. Η αμεσότητα

Ο Grusin (2015) προτείνει ένα μοντέλο διαμεσολάβησης που δεν στηρίζεται σε αναπαραστατικές ερμηνείες, οι οποίες συνήθως, αναπαράγουν δίπολα αλλά προσεγγίζει τη διαμεσολάβηση ως μια άμεση διαδικασία αλλαγής. Η αμεσότητα

⁸³ Η ριζοσπαστική διαμεσολάβηση του Grusin (2015) έχει ως αφετηρία τον ριζοσπαστικό εμπειρισμό (*radical empiricism*, James 1912 οπ. αναφ. σε Grusin 2015) και η εφαρμογή της έγινε στο πεδίο των μέσων επικοινωνίας.

λαμβάνει χαρακτηριστικά συναισθημάτων και άλλων ενσαρκωμένων ποιοτήτων, οι οποίες ενυπάρχουν στις συναντήσεις των σωμάτων (*ibid.*).

γ. Ο μετασηματισμός

Η ριζοσπαστική διαμεσολάβηση παρόλο που δεν αναφέρεται στη δυαδική σχέση σωμάτων κρατά τη θέση της στο κέντρο μιας διαδικασίας. Αυτό δεν σημαίνει ότι το κέντρο είναι συγκεκριμένο ή προκαθορισμένο. Αντίθετα, πρόκειται για μια θέση που βρίσκεται συνεχώς σε κίνηση. Αυτό είναι και το σημείο επιρροής της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης στα άλλα σώματα. Με άλλα λόγια η ριζοσπαστικοποίηση του όρου δεν περιορίζεται στην υποστήριξη των ποικίλων ενδο-δράσεων που συμβαίνουν ανάμεσα στα σώματα αλλά στη μεταμόρφωσή τους, στην μετατόπιση των σχέσεών τους, στις νέες εμπειρίες (Grusin 2015: 138).

Προς μια αρχιτεκτονική της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης για τη γλωσσική εκπαίδευση

Η παρούσα μελέτη, υιοθετεί την έννοια της διαμεσολάβησης ως ένα αμάλγαμα της ριζοσπαστικότητας του Grusin (2015), της ριζοσπαστικής γεωγραφίας των Χατζημιχάλη και Βαΐου (2012 & 2017), της κοινωνιολογικής διαμεσολάβησης του Appadurai (2015) και της ριζοσπαστικοποίησης της Massey (1993). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ο ιδεολογικός φακός της υπερποικιλότητας αποτελεί το σημείο συγκόλλησης των παραπάνω καθώς και τη γέφυρα για τη μετάβαση της έννοιας της διαμεσολάβησης στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη.

Η συμπερίληψη της εμπρόθετης δράσης των άλλων σωμάτων πέρα από τις ανθρώπινες οντότητες όπως του χωροτόπου στην προσέγγιση της διαμεσολάβησης αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, το σημείο για μια διαφορετική θεώρηση της έννοιας, η οποία βρίσκεται πιο κοντά στην έννοια της δικαιοσύνης⁸⁴. Η εστίαση σε μια καθολική προσέγγιση του σώματος και των σωμάτων προϋποθέτει τη συμπερίληψη περισσότερων σημείων –χαρακτηριστικών, αισθήσεων, πεποιθήσεων, εμπειριών, επιθυμιών– τα οποία ενισχύουν μια πιο δίκαιη διδακτική πράξη. Παράλληλα ενδυναμώνουν τη συμμετοχή όλων των μεσολαβούντων, προσφέροντας χώρο με περισσότερες πιθανότητες που είναι έτοιμες να μετουσιωθούν σε πραγματικότητες.

Η ριζοσπαστική διαμεσολάβηση για τη γλωσσική εκπαίδευση έχει μια

⁸⁴ Η δικαιοσύνη εδώ εννοιολογείται σε σχέση με την εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνία της γνώσης, τη δημοκρατική κοινωνία, την πολυπολιτισμική κοινωνία, την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και την αειφόρο κοινωνία (Snaza & Weaver 2015: 682).

αρχιτεκτονική⁸⁵ διάσταση καθώς η βάση της είναι ο χωροτόπος στην τριμερή του μορφή και σκοπός της είναι το *γίνεσθαι* χωροτόπος, μέσα από συνεχείς μετατοπίσεις. Μένει να διερευνήσουμε μέσα από την παρουσιαζόμενη μελέτη τα επίπεδα και τα περιεχόμενα που λαμβάνει ο χώρος της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης για τη γλωσσική εκπαίδευση (βλ. 3^ο ερευνητικό ερώτημα).

3.4. Η προσέγγιση των δυνατοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη

Η προσέγγιση των δυνατοτήτων (*capabilities approach*) εκκινεί από το πεδίο της οικονομίας και μέσα από μια σειρά ερευνών υιοθετείται στο έδαφος της εκπαίδευσης. Η προσέγγιση των δυνατοτήτων προωθεί μια εκπαίδευση που βασίζεται σε δίκαιες ευκαιρίες για παιδιά και ενήλικους, μια εκπαίδευση που «νοιάζεται» για την ευεξία των μαθητών και των εκπαιδευτικών, μια εκπαίδευση που αξιοποιεί σημεία, στοιχεία, ιδιότητες και ικανότητες των μαθητών που μένουν, συνήθως, ανενεργά και αόρατα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που κυνηγά, συνήθως, μια εκθιασμένη ή επιχειρηματική πολυγλωσσία.

3.4.1. Το θεωρητικό πλαίσιο της προσέγγισης των δυνατοτήτων

Η προσέγγιση των δυνατοτήτων ξεκίνησε ως μια κριτική αντίδραση, με την έννοια της διαμαρτυρίας, στις άνισες συνθήκες ζωής που βιώνουν οι άνθρωποι καθώς και ως απάντηση στις μέχρι τώρα, περισσότερο ή λιγότερο, επιτυχημένες προσπάθειες αντιμετώπισής τους. Ο Sen (1980, 1993 & 2006) πρωτοστάτησε σε αυτή την προσπάθεια εισάγοντας την έννοια των δυνατοτήτων ως ένα εναλλακτικό μοντέλο για την ανάπτυξη του ανθρώπου, αναδεικνύοντας την κρισιμότητα της ποιότητας ζωής, ως ανθρώπινο δικαίωμα. Βασιζόμενος στον όρο «ουσιαστικές ελευθερίες», ο Sen ορίζει την προσέγγιση της δυνατότητας⁸⁶ «ως την υπάρχουσα ικανότητα του

⁸⁵ Ο όρος «αρχιτεκτονική» συσχετίζεται με την πράξη δημιουργίας ενός δυναμικού εδάφους. Παρά τις υποδηλώσεις που ενυπάρχουν σχετικά με ενέργειες, όπως οριοθέτηση χώρων, δημιουργία καθορισμένων τόπων, ο τρόπος που εκλαμβάνεται εδώ (αλλά και στη μεθοδολογία της έρευνας βλ. κεφ. 4.2.) είναι αυτός της ανατροπής, της αποπλαισίωσης. Αυτό συμβαίνει καθώς η ίδια προσεγγίζεται ως απεδαφικοποίηση και επανεδαφικοποίηση, και βρίσκεται συνεχώς σε κίνηση (Grosz 2008: 10). Εξάλλου, για να δημιουργηθεί ένα εδαφικό πεδίο, απαιτείται μια συνθήκη χωρικής όσο και χρονικής συνεκτικότητας.

⁸⁶ Η δυνατότητα χρησιμοποιείται σε αυτό το σημείο στον ενικό αριθμό ως μετάφραση του όρου όπως αποδίδεται στην προσέγγιση του Sen (1980). Ακολουθεί στο παρόν κεφάλαιο μια αναλυτική παρουσίαση της σκέψης μας σχετικά με τη χρήση του ενικού και πληθυντικού αριθμού. Η παρούσα διατριβή υιοθετεί μια συνολική διάσταση των δυνατοτήτων, γι' αυτό και επιλέγουμε τη χρήση του πληθυντικού αριθμού. Διατηρούμε, ωστόσο, τη δυναμική των υποκειμενικών δυνατοτήτων, σύμφωνα με τον τρόπο που προσεγγίζεται η υποκειμενικότητα (βλ. εννοιολογικός χάρτης).

ατόμου να απολαμβάνει ποικίλες λειτουργικότητες που έχουν αξία για τη ζωή του» (Sen 1993: 30). Θεωρούμε σημαντική την εστίαση της προσέγγισης των δυνατοτήτων σε ζητήματα σχετικά με τη γλώσσα. Ένα σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σημείο, που εντοπίζουμε στη θεωρία του Sen (2006), αφορά στον διαπολιτισμικό διάλογο. Ο ίδιος αναφέρει ότι η υπό συζήτηση προσέγγιση ενθαρρύνει τον διαπολιτισμικό διάλογο και κατ' επέκταση την πολλαπλότητα των ταυτοτήτων (βλ. Holliday 2011), γεγονός που αποτρέπει μια μονόπλευρη προσέγγιση της ύπαρξης του ατόμου, η οποία συνήθως συνδέεται με εθνικά ή θρησκευτικά εδάφη (Sen 2006 όπ. αναφ. σε Crosbie 2014: 93) ή ακόμη και με την αναπαραγωγή μιας πολλαπλής μονογλωσσίας υπό το φως της πολυπολιτισμικότητας (*ibid.*). Ιδιαίτερα σε αυτή την περίπτωση ο Sen προτείνει –όσο είναι εφικτό– την ενθάρρυνση των ελεύθερων επιλογών (*ibid.*). Ο ίδιος, βάσει των αναλύσεων που παρουσιάζει σε επόμενες έρευνες, θεσπίζει την πλαισίωση της προσέγγισης των δυνατοτήτων δίχως όμως να προχωρά σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Αυτό αποτελεί θρυαλίδα πυροδότησης μιας σειράς ερευνών και εφαρμογών (ακόμη και σήμερα), με σκοπό την εξέλιξη της προσέγγισης ως προς την ίδια τη φύση της έννοιας αλλά και ως προς τα διαφορετικά πεδία που επηρεάζει (ψυχική υγεία, εκπαίδευση, μετάφραση, κ.ά).

Η Nussbaum (2000, 2002, 2004 & 2011) υιοθέτησε τη θεωρία του Sen, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της στην ανθρώπινη ανάπτυξη και εκπαίδευση. Η ίδια εκκινώντας από μια φαινομενικά απλή ερώτηση: «τι πραγματικά οι άνθρωποι είναι ικανοί να κάνουν και να γίνουν;», μέσα από μακροχρόνιες έρευνες εξελίσσει τη συγκεκριμένη προσέγγιση, εμπνέοντας και επηρεάζοντας την επιστημονική κοινότητα. Η απάντηση στο ερώτημα δόθηκε από την ίδια, μέσα από μελέτες που εμπνέονται από τον Αριστοτέλη (Deneulin 2013, Gasper 1997 όπ. αναφ. σε Saigaran, Karupiah & Gopal 2015: 192), τον Marx και τον Sen, εστιάζοντας σε έννοιες, όπως η πνευματική ανάπτυξη και η ευεξία. Καταλήγει ότι «οι δυνατότητες είναι οι πραγματικές ευκαιρίες που οι ίδιοι οι άνθρωποι επιλέγουν» (Nussbaum 2012: 556). Η Nussbaum (2000 & 2011) αναπτύσσει και προβάλλει μια περισσότερο πρακτική μορφή των δυνατοτήτων με σκοπό την «αξιολόγηση» της ευεξία του κάθε ατόμου.

Σε αυτό το πλαίσιο, η Nussbaum (2000) οριοθετεί την έννοια της δυνατότητας σε δέκα θεμελιακές αρχές: 1. η ζωή 2. η υγεία του σώματος 3. η σωματική ακεραιότητα: οι αισθήσεις, η φαντασία και η σκέψη 5. τα αισθήματα 6. η λογική-πρακτική σκέψη 7. η σύνδεση με τους ανθρώπους και τις κοινωνικές δομές 8. η σχέση με τα ζώα, τα

φυτά και τον φυσικό κόσμο 9. το παιχνίδι και 10. ο πολιτικός και υλικός «έλεγχος» στο περιβάλλον του κάθε ατόμου.

Όπως αναφέρει η Crosbie (2014) μια λίστα κεντρικών ικανοτήτων, για παράδειγμα αυτές που προτείνονται από την Nussbaum, μπορεί να αποτελέσουν ένα χρήσιμο πρότυπο αξιολόγησης των πρακτικών και των κανόνων που ενέχει η προσέγγιση των δυνατοτήτων για τα άτομα, τις ομάδες, τους οργανισμούς, τις κυβερνήσεις. Πολλοί ερευνητές υποστήριξαν τη θέση της Nussbaum σχετικά με την ύπαρξη μιας λίστας δυνατοτήτων⁸⁷. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο De Martino (2011) σημειώνει ότι μια λίστα σημαντικών δυνατοτήτων είναι απαραίτητο να υπάρχει ως ένας παράγοντας ασφάλειας για τις καλές συνθήκες ζωής (όπ. αναφ. σε Guna Saigaran, Karupiah & Gopal 2015: 193).

Παράλληλα, οι Phipps (2013), Crosbie (2014) και Imperiale (2017) βασίστηκαν στις αρχές του σκεπτικού της Nussbaum και εξέλιξαν τις θέσεις της για το έδαφος της εκπαίδευσης και την εξασφάλιση της ευεξίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτό. Η ερευνητική μας θέση στηρίζεται στις θεωρίες του Sen και της Nussbaum, οι οποίες αγκαλιάζουν την αξία της ανθρώπινης ελευθερίας και δικαιοσύνης. Παράλληλα, αξιοποιούνται τα βασικά συμπεράσματα της Crosbie και της Imperiale για την προσέγγιση των δυνατοτήτων στη γλωσσική εκπαίδευση.

3.4.2. Οι λειτουργικότητες

Οι λειτουργικότητες (*functionings*) εκλαμβάνονται, είτε ως μια ξεχωριστή ιδιότητα των δυνατοτήτων⁸⁸, είτε ως αναπόσπαστο μέρος τους. Ο Sen (1999: 75), υπέρμαχος της τελευταίας προσέγγισης, επισημαίνει ότι:

οι λειτουργικότητες είναι οι δραστηριότητες και οι θέσεις που έχουν αξία και που γίνονται η ευεξία ενός ανθρώπου, όπως το να είναι ασφαλής, το να έχει πρόσβαση στην εκπαίδευση και να εκπαιδεύεται, να έχει μια καλή δουλειά και να είναι ικανός να κινηθεί και να επισκεφτεί τους ανθρώπους (Sen 1999: 75).

Συνεπώς, οι υπάρξεις των ατόμων καθρεπτίζονται στη λειτουργικότητα των μετρήσιμων πετυχημένων πράξεών τους, εκκινούν δηλαδή τον εντοπισμό και την

⁸⁷ Είναι σημαντικό να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι ο Sen άσκησε κριτική στην πρόταση της Nussbaum για τη λίστα των δυνατοτήτων.

⁸⁸ Είναι σημαντικό να υπενθυμίσουμε σε αυτό το σημείο ότι σύμφωνα με τον Sen (1985 & 1995) οι δυνατότητες αφορούν την ικανότητα μετασχηματισμού των πηγών σε λειτουργικές συμπεριφορές για τον άνθρωπο. Σύμφωνα με τον Sen, η προσέγγιση περί δυνατοτήτων διαμορφώνεται μέσα από τρεις βασικές έννοιες: τις λειτουργικότητες, τις δυνατότητες και την εμπρόθετη δράση.

πρόσβαση σε «ό,τι δύναται να πραγματοποιηθεί (δυνατότητες) και [φτάνουν] σε ό,τι τελικά πραγματοποιείται (λειτουργικότητες)» (Imperiale 2017: 49), υποστηρίζοντας με αυτό τον τρόπο την άμεση σύνδεση ανάμεσα σε δυνατότητες και λειτουργικότητες.

Είναι σημαντικό ωστόσο να σημειώσουμε τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα μιας τέτοιας προσέγγισης αφού, οι δυνατότητες και εν τέλει οι λειτουργικότητες αναπτύσσονται από ένα σύνολο ατόμων –ή σωμάτων– που ο καθένας ή η κάθε ομάδα δίνει διαφορετική αξία σε διαφορετικά πράγματα (πράξεις και υπάρξεις) (Sen 2001: 75 όπ. αναφ. σε Duff 2010: 621). Σε αυτό το πλαίσιο, α. οι δυνατότητες σχετίζονται με τις ελευθερίες, τους χώρους, τις ευκαιρίες που δίνονται στη ζωή καθώς και με το πόσο έτοιμος είναι ο καθένας να τα εντοπίσει, και β. οι λειτουργικότητες αφορούν τις διαφορετικές συνθήκες ζωής που εν τέλει δημιουργούνται από την ενεργοποίηση των δυνατοτήτων (Imperiale 2017, Robeyns 2017, Schweiger *et al.* 2015, Sen 1987).

Η ικανότητα πραγματοποίησης (λειτουργικότητα) εξαρτάται από ποικίλους συνδυασμούς και συνθήκες που δύναται να πραγματοποιηθούν (Sen 1999: 75 όπ. αναφ. σε Crosbie 2014: 93)⁸⁹:

Η διαδικασία της μετατροπής των δυνατοτήτων σε λειτουργικότητες καθορίζεται από μεταστροφικούς παράγοντες. Οι μεταστροφικοί παράγοντες κατηγοριοποιούνται σε προσωπικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Sen 1987). Τα προσωπικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τις φυσικές συνθήκες, την εξυπνάδα, τις προσωπικές τοποθετήσεις και τις ικανότητες. Οι κοινωνικοί παράγοντες περιλαμβάνουν δημόσιες πολιτικές, ιεραρχίες, γένη και προκαταλήψεις. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι συνδεδεμένοι με υποδομές, κλίμα και δημόσια αγαθά (Imperiale 2017: 50).

Για να συμβούν τα παραπάνω, είναι σημαντικό σύμφωνα με τον Sen να υπάρχουν οι ελευθερίες και η πρόσβαση, ώστε να μπορέσουν να αναδυθούν οι δυνατότητες και να μετασχηματιστούν σε λειτουργικότητες από το ίδιο το άτομο (Schweiger *et al.* 2015).

Ως προς τη δική μας ερμηνεία σημειώνουμε ότι για να εντοπίσει ένα άτομο ή μια κοινότητα ⁹⁰ τις δυνατότητες για μια δίκαιη ζωή, καθώς και για να τις πραγματοποιήσει, είναι αναγκαίο να έχει πρόσβαση σε όσα μέσα είναι απαραίτητα. Ο χώρος που αποτελεί ουσιώδες συστατικό μιας τέτοιας διαδικασίας, άλλοτε,

⁸⁹ Ένα παράδειγμα που ο Sen συνήθως αναφέρει είναι αυτό δύο ανθρώπων που εκφράζουν το αίσθημα της πείνας. «Το ένα άτομο μπορεί να επιλέξει την πείνα για λόγους θρησκευτικής ή πολιτικής πίστης ενώ το άλλο άτομο να πεινάει επειδή δεν δύναται να έχει φαγητό» (Crosbie 2014: 93).

⁹⁰ Για τον προβληματισμό μας σχετικά με την έννοια της κοινότητας βλ. υποκειμενικότητα στον εννοιολογικό χάρτη.

προβλέπεται από θεσμικά, κυβερνητικά, πολιτικά, οικολογικά και κοινωνικά όργανα, και άλλοτε, διεκδικείται με προσωπικούς και συλλογικούς αγώνες. Η παρούσα μελέτη, εστιάζει κυρίως στη δεύτερη περίπτωση, στη μελέτη δηλαδή των διεκδικήσεων, αρχικά για την ύπαρξη χώρων και στη συνέχεια, για την εμφάνιση των πιθανοτήτων, τις οποίες τα σώματα θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν ώστε να φτάσουν στην εκπλήρωση των επιθυμιών τους, και συνεκδοχικά, σε νέους χωροτόπους. Εάν συνδυάσουμε τις λειτουργικότητες που αποτελούν έννοια κλειδί για την προσέγγιση των δυνατοτήτων, με τις αρχές του μετα-ανθρωπισμού, τότε, υιοθετώντας τις έννοιες της απεδαφικοποίησης και επανεδαφικοποίησης, μπορούμε να μιλήσουμε για τον τρόπο δημιουργίας και λειτουργίας του χωροτόπου της εκπαίδευσης ο οποίος είναι ασταθής και ρευστός. Η εστίαση δηλαδή δεν βρίσκεται μόνο στις πραγματοποιούμενες λειτουργίες, όπως υποστηρίζει ο Sen αλλά και στη διαδικασία για να φτάσουμε σε αυτές καθώς και στα μέσα που μας δίνονται ή που διεκδικούμε για να τις επιτύχουμε.

3.4.3. Η προσέγγιση των δυνατοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη

Οι δυνατότητες αναφέρονται, επηρεάζουν και επηρεάζονται από διάφορα κοινωνικά αγαθά, ένα από τα οποία είναι και η εκπαίδευση. Η σχέση του θεωρητικού πλαισίου των δυνατοτήτων με την εκπαίδευση είναι σχετικά πρόσφατη και σε αυτό το πλαίσιο υπάρχουν ακόμη πολλές πλευρές ανεξερεύνητες, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης στην εκπαιδευτική πράξη και ειδικότερα στη γλωσσική μάθηση. Από το σύνολο των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο έδαφος της εκπαίδευσης σχετικά με το συγκεκριμένο πλαίσιο, διακρίνουμε τρεις περιπτώσεις, οι οποίες θεωρούμε ότι εξελίσσουν τις ερευνητικές προεκτάσεις και οι οποίες επηρέασαν την έρευνά μας.

Οι τρεις περιπτώσεις που παρουσιάζονται εκκινούν από την μελέτη και εφαρμογή του πλαισίου των δυνατοτήτων στην εκπαίδευση γενικότερα, ενώ κάποιες εστιάζουν στη συσχέτιση των δυνατοτήτων με τη γλωσσική εκπαίδευση, ειδικότερα.

Η προσέγγιση της Nussbaum (2000), όπως αναλυτικά είδαμε πιο πάνω, αγκαλιάζει την έννοια και την αξία των δικαιωμάτων και ειδικότερα του δικαιώματος του ατόμου να ζει καλά σύμφωνα με τα δικές του επιθυμίες, επιλογές και εμπειρίες, θέση που, επίσης, επηρεάζει αισθητά την ερευνητική μας πορεία. Η ίδια υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι απαραίτητο να συνδέεται με τη δημοκρατική ιδιότητα (Nussbaum 1997, 2000 & 2006), σύμφωνα με τις εξής τρεις δυνατότητες:

- i. την *κριτική διερεύνηση*, η οποία αναφέρεται σε «παιδαγωγικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με την κριτική θεωρία (βλ. Barnett 1997, Freire 2005, Giroux 1992, Guilherme 2002, Pennycook 2001, Phipps & Gonzalez 2004), και εστιάζουν στη δράση των εκπαιδευτικών» (όπ. αναφ. σε Crosbie 2014: 93).
- ii. τον *δεσμό* (*affiliation*), ο οποίος αναφέρεται στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι δρώντες της εκπαιδευτικής διεργασίας και στους δεσμούς αναγνώρισης και ενδιαφέροντος που καλούνται να δείξουν μεταξύ τους ως μέρος της διαπολιτισμικής τους ικανότητας (*ibid.*).
- iii. την *αφηγηματική φαντασία*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα της ενσυναίσθησης (*ibid.*). Πώς δηλαδή μέσα από την λογοτεχνία και τις τέχνες να φανταστεί και να νιώσει κάποιος τον Άλλον (*ibid.*).

Η Nussbaum πρωτοπορεί και επηρεάζει αρκετές μετέπειτα έρευνες συσχετίζοντας το πλαίσιο των δυνατοτήτων με την εκπαίδευση και την επιρροή που έχουν μεταξύ τους. Ο προσανατολισμός της Nussbaum και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την έννοια της ανθρωπότητας και της επίδρασής της στην εκπαίδευση, επηρέασε τις εργασίες της Crosbie (2013 & 2014), η οποία συνέδεσε το πεδίο του διαπολιτισμικού διαλόγου με τις δυνατότητες.

Η Crosbie στέκεται κριτικά απέναντι στην προσέγγιση των ικανοτήτων και τάσσεται υπέρ μια πιο ελεύθερης προσέγγισης (όπως αυτή των δυνατοτήτων) που, σύμφωνα με την Nussbaum, απορρίπτει την επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, ως κύριο στόχο της γλωσσικής εκπαίδευσης, αποκλείοντας προσεγγίσεις που εμπλέκουν τα συναισθήματα και τη φαντασία (Nussbaum 1997 όπ. αναφ. σε Crosbie 2014: 92). Προς επίρρωση του παραπάνω σκεπτικού η Crosbie επικεντρώθηκε στην έννοια του κοσμοπολιτισμού, επισημαίνοντας ότι «ο κοσμοπολιτισμός σχετίζεται άμεσα με την προσέγγιση των δυνατοτήτων αφού και στις δύο περιπτώσεις αναφερόμαστε σε θέματα ποικιλότητας, ισότητας και δικαιοσύνης» (Crosbie 2014: 92). Διακρίνει τρεις κεντρικές δυνατότητες για τη διαπολιτισμική (γλωσσική) μάθηση:

1. *Η κοσμοπολιτισμική ιδιότητα* του πολίτη σχετίζεται με «τη συνεργασία και τη σύμμιξη του πολιτισμικά Άλλου» (Crosbie 2014: 102).
2. *Η φωνή και η ικανότητα δράσης* μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσα από τη διάσταση της *φωνής*, όπως έχει προσεγγιστεί από τον Barnett (2007) «δηλαδή μέσα από μια δισδιάστατη προσέγγιση: δύο φωνές μπορεί να είναι ίδιες και ταυτόχρονα η κάθε φωνή να μοιάζει μοναδική» (*ibid.*)

3. *Η ταυτότητα και η ουσιοκρατική ύπαρξη* αναφέρεται στην αναγκαιότητα συμπερίληψης και αξιοποίησης της γνώσης των μαθητών στις κυρίαρχες (διδασκτικές) πρακτικές (Barnett 2007 όπ. αναφ. σε Crosbie 2014: 103).

Επηρεασμένη από τις εργασίες της Nussbaum και της Crosbie, η Imperiale (2017) μελέτησε τις *δυνατότητες* ενήλικων γυναικών που εμπλέκονται και επηρεάζουν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Όπως η Nussbaum (2000), η Crosbie (2014) και η Imperiale (2017) καταλήγει σε τρεις κύριες δυνατότητες:

1. *Διαπολιτισμικές δυνατότητες: δεύτερη γλώσσα και επικοινωνία, κινητικότητα και δεσμοί.* Η Imperiale (2017) σημειώνει ότι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αναδύθηκε η αναγκαιότητα μετακίνησης παρά τις προσωπικές και τις κοινωνικοπολιτικές δεσμεύσεις τους. Όπως η ίδια αναφέρει, οι συμμετέχουσες τονίζουν ότι η ελευθερία της κίνησης δεν υπάρχει ως επιλογή στον τόπο που ζούν και έτσι αναδεικνύεται η δυνατότητα-αναγκαιότητα σύνδεσης με τον έξω κόσμο, με άλλες κοινότητες, μέσα από έναν φακό αντίστασης στην αναγκαστική μονογλωσσία (Imperiale 2017: 210).
2. *Συναισθήματα και γλωσσικότητα.* Εστιάζει στα συναισθήματα και ειδικότερα στην ενσώματη έκφραση συναισθημάτων (π.χ. το χαμόγελο των μαθητριών), ως μέσο επικοινωνίας. Τέτοιες δυνατότητες, όπως σημειώνει η Imperiale, ενσαρκώνονται και αναδύονται μέσα από τη *γλωσσικότητα*.
3. *Γλωσσική, πολιτισμική και αισθητική αντίσταση ως επακόλουθο της φωνής και της εμπρόθετης δράσης των μαθητριών.* Η τρίτη ετοιμότητα σχετίζεται με τη φωνή και την εμπρόθετη δράση, στοιχεία στα οποία έχει αναφερθεί και η Crosbie (2014). Η Imperiale υποστηρίζει ότι η εμπρόθετη δράση συνδέεται με κριτικές αναγνώσεις, όπως δράσεις γλωσσικής, πολιτισμικής και αισθητικής αντίστασης, οι οποίες εκφράστηκαν στη συγκεκριμένη περίπτωση μέσα από ποιήματα, ανέκδοτα και άλλες καλλιτεχνικές προσπάθειες (Imperiale 2017: 211-212).

Κοινό πεδίο αναφοράς των τριών μελετών συνιστά ο γενικότερος σκοπός τους, ο οποίος εμφανίζεται μέσα από την έννοια της ευεξίας, κάτι που έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με όσα εντοπίζει ο Sen, δηλαδή την ανάγκη κάθε ατόμου, ανεξαρτήτως καταγωγής, κοινωνικής θέσης, κ.ά να νιώθει καλά στις καθημερινές δραστηριότητές του (μια από τις οποίες είναι και η εκπαίδευση).

3.4.4. Η προσέγγιση των δυνατοτήτων στην εκπαίδευση για/με παιδιά

Οι περισσότερες έρευνες για την προσέγγιση των δυνατοτήτων στην εκπαίδευση αναφέρονται σε ενήλικες είτε πρόκειται για τριτοβάθμια τυπική εκπαίδευση, είτε για γλωσσικά μαθήματα ενηλίκων άτυπης εκπαίδευσης, είτε για άλλα γνωστικά αντικείμενα, είτε προσεγγίζοντας την εκπαίδευση με την ευρεία έννοια. Ωστόσο, η προσέγγιση των δυνατοτήτων εκλαμβάνεται, ως μια βιώσιμη θεωρητική προσέγγιση που υποστηρίζει την ευεξία των παιδιών, και που πιθανά έχει μια εργαλειακή χρήση, η οποία βοηθά στην ανάπτυξη και αξιολόγηση πολιτικών, φιλικά προσκείμενων στα παιδιά (Biggeri & Anich 2009, Biggeri, Ballet, Biggeri & Comin 2011, Fegter & Richter 2014, Peleg 2013 όπ. αναφ. σε McLeigh & Pilotti 2015: 174). Διαπιστώνεται, επομένως, η ανάγκη έρευνας σε περισσότερο εφαρμοσμένες μορφές της, διάσταση που έρχεται να προστεθεί στη γενικότερη έλλειψη ερευνών που αφορούν τα παιδιά και τις δυνατότητες, με το έλλειμμα να επηρεάζει τόσο την εκπαιδευτική διεργασία όσο και τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διεργασία. Ειδικότερα, οι Feeny & Boyden (2003) και Mehrotra (2006) αναδεικνύουν «την αναγκαιότητα εστίασης στα παιδιά και στο πως τα ίδια αντιλαμβάνονται την κατάστασή τους, τι ελπίζουν για το μέλλον, τι απώλειες βιώνουν καθώς και ποια είναι τα δικά τους ευρήματα» (όπ. αναφ. σε McLeigh & Pilotti 2015: 174).

Η συσχέτιση της παιδικής ηλικίας, του δικαιώματος των παιδιών στη συμμετοχή τους, σε ζητήματα που τα αφορούν με την προσέγγιση των δυνατοτήτων εκκινεί από την Nussbaum (2000), η οποία συνδέει τις δυνατότητες με την κοινωνική δικαιοσύνη ως αμοιβαία σχέση. Λόγω των περιορισμένων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την προσέγγιση των δυνατοτήτων για τη γλωσσική εκπαίδευση στην παιδική ηλικία, θεωρούμε κρίσιμη την αναφορά στις θέσεις της Nussbaum καθώς και σε αντίστοιχες επιλεγμένες έρευνες για παιδιά, που επηρέασαν την πορεία της μελέτης μας. Η Nussbaum (2006 & 2012) τονίζει την ανάγκη ενδυνάμωσης κάθε ατόμου –τα παιδιά εδώ δεν αποτελούν εξαίρεση– ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας και επομένως, ως ισότιμους «δικαιούχους» στη λίστα των 10 θεμελιωδών ανθρώπινων δυνατοτήτων που προκρίνει. Ειδικότερα, αναφέρει πως, εάν εστιάσει κανείς στη συγκεκριμένη ηλικία, αντιλαμβάνεται ότι τα παιδιά θα πρέπει να αντιμετωπιστούν ισάξια με τους ενήλικες (Nussbaum 2012: 557). Μάλιστα, σημειώνει ότι τα παιδιά μπορούν να γίνουν φορείς των δικαιωμάτων τους (*ibid.*), αποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο την εμπιστοσύνη της στη συγκεκριμένη ηλικία, και καλεί τους υπόλοιπους ερευνητές σε μια ανάλογη

αντιμετώπιση. Όπως η ίδια αναφέρει, «οφείλουμε στα παιδιά μια συμπεριφορά ανάλογη με αυτή που έχουμε στους ενήλικες, σεβόμενοι τα δικαιώματά τους ώστε να μην τα αποκλείουμε από θεμελιώδεις αρχές της ιδιότητας του πολίτη» (Nussbaum 2012: 594). Η παραπάνω θέση βασίζεται στις κατευθύνσεις της Σύμβασης για τα δικαιώματα των παιδιών που υποστηρίζει την αναγκαιότητα τα παιδιά να αναδείξουν τις προσωπικές και ποικίλες δεξιότητές τους (Nussbaum 2012: 552).

Οι Schweiger *et al.* 2015 εξηγούν ότι η κοινωνική ευαισθησία των παιδιών, πιθανώς, περιορίζει πρακτικά τις ικανότητες και τις ανάγκες που έχουν σε εκείνη την ηλικία. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, φαίνεται ότι η ευαλωτότητα (vulnerability) (Nussbaum 2012, Schweiger *et al.* 2015) και αθωότητα των παιδιών, περιορίζει τις επιλογές των ερευνητών, αναφορικά με το έδαφος της έρευνας της παιδικής ηλικίας, ειδικά στις δυτικές κοινωνίες. Ωστόσο, οι Schweiger *et al.* (2015) επισημαίνουν ότι οι παραπάνω ευαλωτότητες αντιμετωπίζονται συνήθως ως μια φυσιολογική εξέλιξη της παιδικής ηλικίας και της καθημερινότητας των παιδιών και δεν αποτρέπουν την ύπαρξη της εμπρόθετης δράσης, που έχει κεντρικό ρόλο στην προσέγγιση των δυνατοτήτων για τη συγκεκριμένη ηλικία. Είναι σημαντικό επιπλέον να σημειώσουμε ότι σε άλλες έρευνες, οι ευαλωτότητες αναπτύσσονται ως μια κριτική στάση στην προσέγγιση των δυνατοτήτων των παιδιών και περιγράφονται ως «μια αδύναμη αυτοδιάθεση των παιδιών (Balletet *et al.* 2011, Saito 2003 όπ. αναφ. σε Biggeri & Karkara) ή/και μια πατερναλιστική συμπεριφορά, που πολλές φορές φαίνεται αναπόφευκτη στις ελευθερίες και επιλογές των παιδιών» (Rawls 1971 όπ. αναφ. σε McLeigh & Pilotti 2015: 174). Η Nussbaum υπογραμμίζει ότι παρά τις αμηχανίες που μπορεί να εμφανίζονται λόγω της ηλικίας, δεν θα πρέπει να αποδυναμώνεται η σημαντικότητα της ελευθερίας και της δράσης των παιδιών ως «ανεξάρτητων» δρώντων (Nussbaum 2012: 594).

Επομένως, στο πλαίσιο της προσέγγισης των δυνατοτήτων, τα παιδιά εκλαμβάνονται ως ενεργοί δρώντες της κοινωνίας, σε αντίθεση με άλλες προσεγγίσεις που στοχεύουν σε μια αποστειρωμένη ικανοποίηση των επιθυμιών τους (Schweiger *et al.* 2015: 29). Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων προκρίνει μια πιο δημοκρατική και δίκαιη προσέγγιση για την εκπαίδευση. Ωστόσο, όταν η συγκεκριμένη προσέγγιση εστιάζει στην παιδική ηλικία και την εκπαίδευση, αναδύονται ποικίλες αμηχανίες τις οποίες συναντήσαμε και στην παρούσα μελέτη (βλ. κεφ. 11.1.). Είναι σημαντικό, να μην παραβλέπουμε τον κίνδυνο υπερφόρτωσης που συχνά παρατηρείται από την

υπερπροσπάθεια ανάδειξης της ελευθερίας που προσφέρουν κάποιες προσεγγίσεις (Schweiger *et al.* 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο η Nussbaum και λίγο αργότερα και οι Schweiger *et al.* (2015) προτρέπουν τους ερευνητές στην υιοθέτηση διαφορετικών τρόπων έρευνας και εφαρμογής για τις δυνατότητες των παιδιών. Οι ίδιοι προτείνουν έξι κριτήρια (Schweiger *et al.* 2015: 44-48)⁹¹:

1. *την ευεξία ή ευ-γίγνεσθαι (well-becoming) των παιδιών.* Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, οι περισσότερες προσεγγίσεις αναπαράγουν λίστες που ήδη έχουν χρησιμοποιηθεί δίχως να συμπεριλαμβάνουν ή να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τις επιθυμίες και τις ανάγκες της ηλικιακής ομάδας των παιδιών.
2. *την εμπειρική έρευνα.* Οι Schweiger *et al.* θέτουν εδώ κατά τη γνώμη μας ένα σημαντικό ζήτημα που υιοθετείται και μελετάται εις βάθος στην παρουσιαζόμενη εργασία. Οι δυνατότητες και οι λίστες των θεμελιωδών δυνατοτήτων (Nussbaum) ή των δυνατοτήτων για τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Crosbie 2014) οφείλουν να είναι ευέλικτες και ανοιχτές, στο πλαίσιο ενός χώρου ελευθερίας και δικαιοσύνης, ώστε να συμπεριλάβουν οποιοδήποτε νέο στοιχείο ή δεδομένο προκύπτει στο πεδίο. Σε αυτό το έδαφος, διατυπώνουν δυο σημαντικές προτάσεις:
 - α. οι λίστες είναι καλό να επαναπροσδιορίζονται, και
 - β. η μελέτη τους απαιτεί κατάλληλη μεθοδολογία.
3. *την αποτελεσματικότητα.* Είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια του εντοπισμού των δυνατοτήτων (ή και λειτουργικοτήτων) να λαμβάνουμε υπόψη κατά πόσο είναι εφικτός ο διαμοιρασμός τους σε άλλες σφαίρες πέρα από αυτή που αναπτύσσονται ή/και σε άλλους χρονοτόπους.
4. *την αντικειμενική και όχι μόνο υποκειμενική προσέγγιση.* Οι Schweiger *et al.* σημειώνουν ότι είναι εξίσου σημαντικό μαζί με τις προσωπικές εκφράσεις, επιθυμίες, διαδρομές των παιδιών και τη σχέση τους με προεκτάσεις της αδικίας, να λαμβάνονται υπόψη και εξωτερικοί παράγοντες που οδηγούν σε

⁹¹ Σημειώνουμε ότι η εστίαση των ερευνών των Schweiger *et al.* 2015 βρίσκεται στο πεδίο της κοινωνικής δικαιοσύνης

άδικες καταστάσεις.

5. *τις προσωπικές απόψεις των παιδιών*. Η προσέγγιση των δυνατοτήτων έχει τη βάση της στις έννοιες της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, οφείλει να προσπαθεί να αναδείξει, προσφέροντας χώρο, τις προσωπικές απόψεις των παιδιών αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται τις ζωές τους και που θέλουν να θέσουν τις προτεραιότητές τους.
6. *την παραγωγικότητα ή τη διαβρωτικότητα των δυνατοτήτων ή/και των λειτουργικοτήτων*. Οι Schweiger *et al.* αναφέρονται στη διάρκεια των δυνατοτήτων των παιδιών και στα ερεθίσματα που τυχόν τις επηρεάζουν.

Λόγω της εστίασής μας στην παιδική ηλικία, λαμβάνουμε υπόψη το σύνολο των κριτηρίων που παρουσιάστηκαν πιο πάνω. Παράλληλα, οι Fegter & Richter (2014) «βρίσκουν στενούς δεσμούς ανάμεσα στις σπουδές για την παιδική ηλικία και την προσέγγιση των δυνατοτήτων σε τρεις περιοχές: στις προσαρμοστικές επιλογές, στην ελευθερία και τις επιλογές και στην παροντική και μελλοντική εστίαση (όπ. αναφ. σε McLeigh & Pilotti 2015: 174).

Επιπρόσθετα, η μελέτη των Biggeri & Mehrotra ανέδειξε 14 δυνατότητες για την ανάπτυξη των παιδιών (2011: 51 όπ. αναφ. σε Schweiger *et al.* 2015: 49): 1. Η ζωή και η φυσική υγεία: να έχεις τη δυνατότητα να γεννηθείς, να είσαι υγιής και να απολαμβάνεις τη ζωή. 2. Η ζωή και η φροντίδα: να έχεις τη δυνατότητα να αγαπήσεις και να αγαπηθείς από εκείνους που νοιάζονται και είναι έτοιμοι να σε προστατέψουν. 3. Η ψυχική ευημερία: να έχεις τη δυνατότητα να είσαι ψυχικά υγιής. 4. Η σωματική πληρότητα και η ασφάλεια: να έχεις τη δυνατότητα να είσαι προστατευμένος από την κάθε είδους βία. 5. Οι κοινωνικές σχέσεις: να έχεις τη δυνατότητα να είσαι μέρος των κοινωνικών δικτύων και να δίνεις και να λαμβάνεις κοινωνική υποστήριξη. 6. Η συμμετοχή: να έχεις τη δυνατότητα να συμμετέχεις στα κοινά και να λαμβάνεις υποκειμενική πληροφόρηση. 7. Η εκπαίδευση: να έχεις τη δυνατότητα να μπορείς να εκπαιδευτείς. 8. Η ελευθερία από οικονομική και μη οικονομική εκμετάλλευση: να έχεις τη δυνατότητα να προστατεύεσαι από οικονομική και μη οικονομική εκμετάλλευση. 9. Το κατάλυμα και περιβάλλον: να έχεις τη δυνατότητα να έχεις κατάλυμα και να ζεις υγιής, ασφαλής και σε ένα ευχάριστο περιβάλλον. 10. Οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου: να έχεις τη δυνατότητα να συμμετέχεις σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. 11. Ο σεβασμός: να έχεις τη δυνατότητα να απολαμβάνεις σεβασμού και να σου συμπεριφέρονται με αξιοπρέπεια. 12. Η

θηρσκεία και ταυτότητα: να έχεις τη δυνατότητα να επιλέγεις να ζεις σύμφωνα με μια θηρσκεία και ταυτότητα ή να επιλέγεις να μην το κάνεις. 13. Ο χρόνος αυτονομίας: να έχεις τη δυνατότητα να εξασκείς την αυτονομία κατανέμοντας τον χρόνο σου. 14. Η κινητικότητα: να έχεις τη δυνατότητα να μετακινείσαι.

Αναφορικά με τη γλωσσική εκπαίδευση, οι έρευνες που πραγματοποίησε η Crosbie (2014) στο σχολικό περιβάλλον και σε σχέση με την έννοια του κοσμοπολιτισμού στη σχολική τάξη, ανέδειξαν τις δυνατότητες που εστιάζουν στα παιδιά. Η εφαρμογή τους φαίνεται πετυχημένη, καθώς πολλοί μαθητές «δήλωσαν ικανοποιημένοι με την προσέγγιση [...] θεωρώντας ότι μετά τα μαθήματα, απέκτησαν καλύτερη επίγνωση των γενικών ζητημάτων [...], στράφηκαν προς την ανάγκη λήψης δράσεων για αλλαγή» (2014: 36). Η ιδιαιτερότητα των μαθημάτων σύμφωνα με τη Crosbie (2014: 36), που ανέδειξε τις δυνατότητες των μαθητών, εστιάζει στην μετατόπιση του τρόπου διδασκαλίας προς μια περισσότερο δίκαιη διδακτική πράξη (μέσω της διαπολιτισμικής επικοινωνίας).

3.4.5. Η προσέγγιση των δυνατοτήτων στην έρευνα

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η μελέτη των δυνατοτήτων για τα παιδιά σχετίζεται άμεσα με τη μεθοδολογία της έρευνας. Η διάσταση αυτή σε συνδυασμό με τη γενικότερη εικόνα που προκύπτει από τις έρευνες και που υποδηλώνει την ανάγκη μιας πιο ενεργής συμμετοχής των παιδιών στην ίδια την ερευνητική διεργασία, μας προτρέπει να προσανατολιστούμε στη δυναμική του πεδίου. Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία σημειώνουμε ως σημείο εκκίνησης τη θέση του Sen (1999), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ελευθερία και η ικανότητα δράσης μπορεί να ιδωθούν ακόμη και στις αλληλεπιδράσεις και στον συνεχή διάλογο που αναπτύσσεται ανάμεσα στους ερευνητές και τους συμμετέχοντες (Crosbie 2018: 2). Η συγκεκριμένη θέση αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, το κλειδί για τη στροφή σε εναλλακτικές ερευνητικές προσεγγίσεις που δεν στηρίζονται αποκλειστικά σε έναν κατά γράμμα και εκ των προτέρων σχεδιασμό αλλά στη δυναμική των δρώντων τη στιγμή που βρίσκονται στο πεδίο.

Η έννοια της συμμετοχικότητας φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε τέτοιες διαδικασίες. Η ένταση και ο βαθμός συμμετοχής εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Σε κάποιες περιπτώσεις οι ερευνητές κάνουν λόγο για την αναγκαιότητα μιας πιο συμμετοχικής διαδικασίας (Anich *et al.* 2011, Biggeri, Libanora, Mariani &

Menchini 2006, Kirby 2003 όπ. αναφ. σε McLeigh & Pilotti 2015: 175), ενώ σε άλλες περιπτώσεις, η αυτονομία και η αυτοδιάθεση των παιδιών ενισχύει τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διεργασία (Ballet *et al.* 2011, Saito 2003).

Ειδικότερα, αξίζει να αναφερθούμε σε δύο διαστάσεις που μπορεί να λάβει η συσχέτιση της μεθοδολογίας της έρευνας με την προσέγγιση των δυνατοτήτων. Η πρώτη, όπως αναφέρθηκε, πηγάζει από τις υπάρχουσες έρευνες και αφορά τις δυνατότητες ως στόχο της έρευνας. Σε αυτή την περίπτωση, διαπιστώνουμε την αναγκαιότητα μιας συμμετοχικής προσέγγισης των παιδιών, καθώς οι δυνατότητες αφορούν αρχικά προσωπικές επιλογές (προσωπική συμμετοχή στην ερευνητική διεργασία) και στη συνέχεια, συλλογικές επιλογές και διεκδικήσεις. Για παράδειγμα, η Crosbie (2014) υιοθέτησε μια συμμετοχική προσέγγιση στο πλαίσιο της Κριτικής Έρευνας Δράσης, που πραγματοποίησε για να μελετήσει τις δυνατότητες μαθητών για τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Η ερευνητική προσέγγιση που εφάρμοσε συμπεριλαμβάνει τους ακόλουθους άξονες: 1. *συμμετοχή*. «αναφέρεται στην εξερεύνηση της επέκτασης των δυνατοτήτων όλων των εμπλεκόμενων» 2. *γνώση*. «Η γνώση αφορά μια γνώση που κατασκευάζεται, με βάση τη δημιουργικότητα, από αξίες όπως η ισότητα, η ελευθερία και η ικανότητα δράσης». 3. *δημόσια διαβούλευση (deliberation)*. «Περιλαμβάνει την δυνατότητα που δίνουν οι χώροι που αναδύονται από την έρευνα, ώστε οι ενδιαφερόμενοι να έρθουν κοντά και να συζητήσουν για θέματα κοινά, παρά τις διαφορές που μπορεί να εντοπίζουν» (Crosbie 2018: 10). Το δικό μας ερώτημα επεκτείνεται στο εάν η συμμετοχική προσέγγιση στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη αρκεί για τη συμπερίληψη όλων των σωμάτων.

3.4.6. Οι δυνατότητες στην εκπαίδευση και έρευνα με/σε παιδιά

Η μελέτη και η εφαρμογή της προσέγγισης των δυνατοτήτων των παιδιών για την εκπαίδευση βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο, καθώς λίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στις δυνατότητες για τη γλωσσική εκπαίδευση παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση του τυπικού σχολικού πλαισίου, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των ερευνών στις οποίες αναφερθήκαμε στο παρόν κεφάλαιο. Από τις θεωρητικές διαδρομές, καταλήγουμε στην αναγκαιότητα εστίασης σε δύο σημεία που μέχρι τώρα δεν έχουν ληφθεί υπόψη σε προηγούμενες έρευνες και πηγάζουν από την τοποθέτηση της μελέτης μας στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη. Το σκεπτικό μας ενέχει ως αφετηρία το ερώτημα που τίθεται από τον Sen για τη χρήση του ενικού και πληθυντικού

αριθμού, καθώς και στη συζήτηση που εξελίχθηκε βάσει των ερευνών που ακολούθησαν για την προσέγγιση των δυνατοτήτων. Ο Sen (1995) υπερασπίζεται τη χρήση του ενικού αριθμού προσωποποιώντας την προσέγγιση της δυνατότητας, ως μοναδική για κάθε άτομο. Όπως σημειώνει, ο καθένας δίνει αξία σε διαφορετικές ανάγκες που θα ικανοποιήσουν πτυχές της καθημερινότητάς του και θα συντελέσουν στην προσωπική του ευεξία.

Η Nussbaum (2000) υιοθετεί και ενθαρρύνει τις δυνατότητες, ως μια προσωπική υπόθεση του κάθε ατόμου, ωστόσο, υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της χρήσης του πληθυντικού αριθμού καθώς οι δυνατότητες που δύναται να έχει ο κάθε άνθρωπος δεν μπορεί να είναι μόνο μια, αλλά «πολλές και ποιοτικά διαχωρισμένες» (Nussbaum 2011). Ειδικά το τελευταίο προκύπτει, όπως η ίδια σημειώνει, από τη διαφορετικότητα των πολιτισμών, που έτσι κι αλλιώς είναι πολλαπλή. Κάτι τέτοιο το αποδεικνύει με το σύνολο των δυνατοτήτων που συγκεντρώνει στη λίστα της, δίχως να εστιάζει σε εθνικά και πολιτισμικά κριτήρια (*ibid.*). Η Imperiale (2017: 49-50) θέτει επίσης το ζήτημα του ενικού και πληθυντικού αριθμού, υιοθετώντας τελικά τις θέσεις της Nussbaum. Ο Zechenter (1997) βλέπει κριτικά την προσέγγιση της Nussbaum και τάσσεται υπέρ του πληθυντικού αριθμού, προχωρώντας ωστόσο σε μια άλλη ερμηνεία της χρήσης του, η οποία συνίσταται στη σημαντικότητα της ομάδας παρά του ατόμου (όπ. αναφ. σε Crosbie 2014 : 95).

Θεωρώντας πως μια τέτοια προσέγγιση είναι σημαντική και ότι εμπίπτει στη δίκαιη προσέγγιση για την εκπαίδευση, αναγνωρίζουμε την πολλαπλότητα των δυνατοτήτων, και άρα, τη χρήση του πληθυντικού αριθμού.

Στη συγκεκριμένη διατριβή, υιοθετείται ο πληθυντικός αριθμός ως μια απόφαση που επηρεάστηκε, τροφοδοτεί και ανατροφοδοτεί την τοποθέτηση της μελέτης στη μετα ανθρωπιστική συνθήκη. Για την ανάπτυξη του επιχειρήματος, βασιστήκαμε στη ντελεζιανή θεωρία, που προωθεί τη δυναμική της εμπρόθετης δράσης σωμάτων και του χωροτόπου, ως οντοτήτων που δεν μπορούν να χωριστούν η μια από την άλλη: συνυπάρχουν, ενδο-δρούν και εμφανίζουν ή δημιουργούν τις δυνατότητες τη στιγμή των συναντήσεων. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το σκεπτικό της Nussbaum περί μιας προκαθορισμένης λίστας δυνατοτήτων. Η παραπάνω διαδρομή μας οδηγεί στις εξής δυο προεκτάσεις:

1. Οι συνολικές δυνατότητες

Στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, όλα τα σώματα έχουν ελευθερίες και, επομένως, δυνατότητες που μπορούν να ενεργοποιηθούν από τις ενδο-δράσεις τους με τους μεσολαβούντες της εκπαιδευτικής διεργασίας και, κατ' επέκταση, να επηρεάσουν και να επηρεαστούν από τη γλωσσική μάθηση. Ο τρόπος που εκλαμβάνουμε τη γλώσσα προωθεί την ανάμιξη σωμάτων, σημειωτικών πηγών, συναισθημάτων και δράσεων και η οποία δεν μένει αποκλειστικά στην εμπρόθετη δράση των μαθητών και στις δυνατότητες τους. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση δεν έχει μόνο ανθρώπινη διάσταση. Σε αυτό προστίθεται και ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε και υιοθετούμε την υποκειμενικότητα ως μια συνολικότητα που διατηρεί, ωστόσο, τις υποκειμενικότητες των σωμάτων (βλ. εννοιολογικό χάρτη). Ή, όπως σημειώνουν οι (Deleuze & Guattari 1980 όπ. αναφ. σε Rosen 2016), οι υποκειμενικότητες μπορούν να γίνουν αντιληπτές συνολικά και μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων.

Σε αυτό το πλαίσιο οι δυνατότητες δεν δύναται να αφορούν αποκλειστικά τους ανθρώπους-μαθητές αλλά ούτε και να βρίσκονται στον ενικό αριθμό αφού αποτελούν ένα σύνολο σωμάτων. Σε αυτή την περίπτωση, η εμπρόθετη δράση είναι διαμοιρασμένη στα σώματα, όπως οι ιδιότητες και οι δυνατότητές τους.

2. Οι δυνατότητες του χωροτόπου

Οι δυνατότητες δεν είναι προκαθορισμένες αλλά εμφανίζονται ή/και δημιουργούνται από τις συναντήσεις των σωμάτων της εκπαιδευτικής διεργασίας και των ενδο-δράσεων που συμβαίνουν μεταξύ τους σε συγκεκριμένους χρονοτόπους. Σε αυτό το πλαίσιο, οι δυνατότητες δεν αφορούν ένα άτομο ή μια κοινότητα ανθρώπων αποκλειστικά ή ένα σύνολο σωμάτων αλλά και τον χωροτόπο στον οποίο συμβαίνει η εκπαιδευτική πράξη. Η εμπρόθετη δράση του χωροτόπου που υπόρρητα εννοείται στην παραπάνω φράση, έχει σημαντικό ρόλο στον εντοπισμό των δυνατοτήτων, αφού τις επηρεάζει και τον επηρεάζει. Ένα στοιχείο, που προσθέτουμε στο σκεπτικό μας, είναι η ιστορικότητα, που ενέχει ο κάθε χωροτόπος στον οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική πράξη, καθώς και η σημαντικότητα των πτυχών αυτής της ιστορικότητας, κατά τη διάρκεια της μελέτης των δυνατοτήτων και της εφαρμογής τους στη γλωσσική μάθηση.

Η ιστορικότητα συμπεριλαμβάνει πολιτισμικές, γλωσσικές, ιδεολογικές και θρησκευτικές διαδρομές, οι οποίες θέτουν εκ των πραγμάτων ένα χαρακτηριστικό

πλουραλισμού αναφορικά με τους τρόπους που τελικά πραγματοποιείται η γλωσσική μάθηση. Ο απόλυτος, δηλαδή, χώρος της γλωσσικής μάθησης στο τυπικό πλαίσιο είναι, συνήθως, η σχολική τάξη και βάσει αυτής ορίζεται και το χρονοτοπικό πλαίσιο. Ωστόσο, για να εμφανιστούν οι συνολικές δυνατότητες είναι απαραίτητη μια διαφορετική προσέγγιση του χώρου, η εμπρόθετη δράση του οποίου θα είναι καθολική (βλ. χώρος ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης, κεφ. 3.3.2.). Σε αυτή την περίπτωση, ο χώρος δεν είναι ένας, ούτε και ο τύπος, αφού η γλωσσική μάθηση περιλαμβάνει διαδρομές που «ανήκουν» στον βιωμένο και στον σχεσιακό χώρο. Επιπρόσθετα, η πολλαπλότητα των χωροτόπων αποζητά την πολλαπλότητα των χρονοτόπων και των τρόπων έκφρασης, ώστε να καταφέρουν να εμφανιστούν, να γίνουν ορατές, οι δυνατότητες. Ειδικότερα, οι τρόποι έκφρασης, σε μια τέτοια συνθήκη, δεν περιορίζονται σε γλωσσικούς τρόπους έκφρασης αλλά συμπεριλαμβάνουν ενσώματες πρακτικές που προοικονομούν τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων. Μια ανάλογη διάσταση είναι σημαντική και για την ίδια την ερευνητική διεργασία.

3.5. Κοινωνική δικαιοσύνη και γλωσσικά δικαιώματα

Ο εκθειασμένος χαρακτήρας της πολλαπλότητας των μεθόδων, των προσεγγίσεων, των γλωσσών, πολιτισμών και θρησκευτικών πεποιθήσεων φτάνοντας στο επίπεδο των θεσμικών δικαιωμάτων –ιδιαίτερα εκείνων που αφορούν στη γλώσσα– φαίνεται, ιδιαίτερα, υπό το πρίσμα του μετα-ανθρωπισμού, προβληματικός. Διανύοντας μια διαδρομή, στην οποία απαντώνται όψεις ελιτισμού και αδικίες στη γλωσσική εκπαίδευση, προσεγγίζουμε κριτικά τα γλωσσικά δικαιώματα. Για τον λόγο αυτό, προσανατολιζόμαστε σε μια ηθικά διάσταση των δικαιωμάτων που συμπεριλαμβάνει όλα τα σώματα και τους χωροτόπους της εκπαιδευτικής πράξης.

3.5.1. Η γλώσσα ως λειτουργία μιας καπιταλιστικής κοινωνίας

Ο Saraceni (2015: 139-140) δηλώνει με βεβαιότητα ότι «ο κόσμος που ζούμε είναι προφανώς άδικος». Η αδικία εκδηλώνεται σε ποικίλα επίπεδα της καθημερινότητας, όπως η πολιτική, η εκπαίδευση, οι κοινωνικές συναναστροφές, που επηρεάζονται, ωστόσο, από οικονομικούς παράγοντες (*ibid.*). Μια από τις αιτίες και, ταυτόχρονα, συνέπεια της αδικίας, είναι η εξουσία. Η τελευταία υπάρχει σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα των ατόμων και μπορεί να ασκηθεί, είτε από πάνω –θεσμικό, κυβερνητικό πλαίσιο– είτε από κάτω –άτυπες μορφές εξουσίας. Η πολλαπλότητα της

εξουσίας δεν επηρεάζει μόνο τα άτομα μιας κοινωνίας και των κοινοτήτων της (π.χ. εκπαιδευτική κοινότητα) αλλά και τους χωροτόπους, τις σχέσεις και τις πρακτικές.

Εστιάζοντας στον χωροτόπο λόγω της σημαντικότητάς του στο σκεπτικό μας, παραθέτουμε κάποιες μορφές εξουσίας που τον επηρεάζουν και επηρεάζονται από αυτόν. Χαρακτηριστικό των καπιταλιστικών κοινωνιών είναι η επιβαλλόμενη ανάγκη ή ακόμη και η θέληση για «περισσότερο χώρο». Μια τέτοια διάσταση μπορεί να ιδωθεί σε διάφορα επίπεδα που χαρακτηρίζονται από σύνορα/όρια, όπως έθνη, κοινότητες, γλώσσες και εμπειρίες. Ειδικότερα για τη γλώσσα, οι Del Percio, Flubacher & Duchene (2017: 69) σημειώνουν ότι έχει έναν δυναμικό χαρακτήρα που μπορεί να ενεργοποιήσει τους κατάλληλους μηχανισμούς για την ένταξη ατόμων ή ομάδων στο κοινωνικό [και εκπαιδευτικό] σύνολο. Παράλληλα όμως παραμένει ένα «εργαλείο» που μπορεί να οδηγήσει στον αποκλεισμό ατόμων ή ομάδων. Οι σχέσεις εξουσίας ενέχουν, συνήθως, ιεραρχίες που άλλοτε εντοπίζονται και άλλοτε όχι, (ανά)παράγονται και ανακυκλώνονται «φυσικά» στην κοινωνία, ενεργοποιούν και πολλές φορές, νομιμοποιούν (με την έννοια της παγίωσης,) συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Bauman & Briggs 2003 όπ. αναφ. σε Del Percio, Flubacher, Duchene 2017). Οι τελευταίοι συνδέουν την εξουσία της γλώσσας με το κεφάλαιο (*capital*) και την κατηγοριοποίηση των ομιλητών βάσει οικονομικών παραγόντων. Εάν τοποθετήσουμε τη γλώσσα στο παραπάνω πλαίσιο, γίνεται κατανοητό ότι καταλήγουμε σε μια εργαλειακή χρήση της που έχει άμεση σχέση με την κατανάλωση συμβολικών ή υλικών αγαθών (Bourdieu & Passeron 1990 [1977], Browing & Kilmister 2006, Gal 1989, McEthninnny 2015, Williams 1977 όπ. αναφ. σε Del Percio, Flubacher & Duchene 2017: 55) ενώ παράλληλα μπορεί να αποτελεί «αντικείμενο οικονομικής εκμετάλλευσης» (Del Percio, Flubacher, Duchene 2017 : 58). Με άλλα λόγια, η γλώσσα μπορεί να λειτουργήσει (και συνήθως λειτουργεί), ως μηχανισμός του πολιτικο-οικονομικού συστήματος μιας χώρας, επηρεάζοντας παγκόσμιες, εθνικές αλλά και τοπικές «περιοχές», όπως για παράδειγμα, τις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές ή την πολιτική του συνηθισμένου (βλ. εννοιολογικός χάρτης).

Ελιτισμός στη γλωσσική εκπαίδευση: μια πολιτική διάσταση (:)

Το σκεπτικό μας για την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου κεφαλαίου εκκινεί από το φαινόμενο του γλωσσικού ελιτισμού (*linguistic elitism*) που ενσαρκώνεται μέσα από ποικίλες μορφές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (εκπαιδευτικές γλωσσικές πολιτικές,

γλωσσικές πρακτικές, διδακτικές προσεγγίσεις, διδακτικά βιβλία, γλωσσικό *habitus*, οικογενειακές πολιτικές). Βάσει ιστορικών πηγών «η γλωσσική εκπαίδευση, όπως όλες οι μορφές της τυπικής εκπαίδευσης, απευθυνόταν κυρίως στην ελίτ», δίνοντας πρόσβαση στα πολιτιστικά δρώμενα ή στη «λόγια κουλτούρα» σε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων, που φαίνεται να ξεχωρίζουν λόγω της οικονομικής τους ευρωστίας» (McLelland 2013, Swarbrick 2002 όπ. αναφ. σε Lanvers 2017: 50). Η συγκεκριμένη οπτική, στη συνέχεια αναπαράχθηκε με ποικίλους τρόπους που εφάπτονται στο εκάστοτε πολιτικό-οικονομικό εθνικό σύστημα, εξυπηρετώντας αντίστοιχους σκοπούς. Παρατηρήθηκε πως ακόμη και προσεγγίσεις που τοποθετούνται στο ευρύτερο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης –και άρα απομακρύνονται από μια γλωσσική εκπαίδευση του ελιτισμού–, ακόμη και αυτές, τείνουν να ανακυκλώνουν ιδεολογίες και μονόπλευρες σχέσεις εξουσίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε, την ενίσχυση των άριστων μαθητών, είτε ως πρότυπα του «καλού» μαθητή, είτε ως μοντέλα για σχεδιασμό των *curricula*. Μια ανάλογη κατάσταση περιγράφει η Lanvers (2017: 56), υπογραμμίζοντας ότι στο αγγλικό συγκείμενο της τυπικής εκπαίδευσης, «τα *curricula* είναι γραμματικοκεντρικά δίχως να λαμβάνουν υπόψη τους την ατμόσφαιρα του πεδίου, και μάλιστα συμπεραίνει ότι πολλές φορές μπορεί οι κατευθύνσεις τους να διαφέρουν από την εκπαιδευτική πραγματικότητα» (Lightbown 2000, Mitchell 2000 όπ. αναφ. σε Lanvers 2017: 56).

Παράλληλα, είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι ο ελιτισμός αναφέρεται και σε ευρύτερες διαδικασίες, όπως η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, στα μαθήματα, στις αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη, στη δημιουργία σχέσεων και στις διαθεσιμότητες του περιβάλλοντος της γλωσσικής μάθησης. Τα παραπάνω αποτελούν, συνήθως, απόρροια πολιτικών κατευθύνσεων, και όχι λανθασμένων επιλογών, έλλειψης μη εξειδικευμένου προσωπικού ή γνώσεων. Εάν υιοθετήσουμε, ωστόσο, μια φουκωική προσέγγιση, οι σχέσεις εξουσίας δεν έχουν πάντα αρνητικό πρόσημο. Σε αυτό το πλαίσιο, η Braidotti (2013) μας παρακινεί να μετακινηθούμε πέρα από κάθε κριτική αποδόμηση της εξουσίας ως εμπόδιο και να αγγίξουμε τη θετική της όψη, σημεία της οποίας οδηγούν σε δίκαιες παιδαγωγικές μακριά από μια εκπαίδευση για «λίγους». Μια τέτοια διάσταση, ενδυναμώνει κατά τη γνώμη μας, τα ά-μορφα, αχρονικά και δίχως αποκλειστικά καθορισμένες σχέσεις, χαρακτηριστικά του χώρου για να γίνει ένας τόπος δίκαιης γλωσσικής μάθησης. Η μάθηση είναι μια απροσδιόριστη διαδικασία που δεν στοχεύει στην απόκτηση προκαθορισμένων

γνώσεων (Bozalek 2018: 396), αλλά ούτε και στη συμμετοχή προκαθορισμένων σωματών.

3.5.2. Δικαιώματα για τη γλωσσική εκπαίδευση

Οι καπιταλιστικές κοινωνίες οδηγούν σε ελιτιστικούς τρόπους προσέγγισης των (γλωσσικών) δικαιωμάτων. Η παρέμβαση της παγκόσμιας ελίτ, η υποστήριξη και η εφαρμογή ανάλογων κυβερνητικών θέσεων, η διατήρηση της γλώσσας πέρα από την ανθρώπινη χειραφέτηση και οι συνέπειες τους αποτελούν κάποια παραδείγματα που εντατικοποιούν την ανάγκη επανεξέτασης των γλωσσικών δικαιωμάτων (Abdelhay *et al.* 2017 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 30).

Σήμερα (2018), τα γλωσσικά δικαιώματα «μάχονται» στο έδαφος ενός δίπολου, ανάμεσα:

α. στην ελευθερία από καταπιεστικές δομές, όπου για παράδειγμα δεν επιτρέπεται η ελεύθερη χρήση όλων των γλωσσών, αλλά απαιτείται η χρήση της γλώσσας του σχολείου και άλλων κυρίαρχων γλωσσών όπως η αγγλική, και,

β. στην ελευθερία της χρήσης γλωσσών ή γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών της επιλογής των μαθητών, των εκπαιδευτικών (Pennycook 2018: 31).

Μια τέτοια επιμονή δεν ανταποκρίνεται κατά τη γνώμη μας στις συνθήκες της εποχής –αλλά ούτε και στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι συνθήκες που έχουμε να αντιμετωπίσουμε δεν σχετίζονται με θεμελιώδεις ελευθερίες, αλλά, κυρίως, με αδικίες της καθημερινότητας που συμπυκνώνονται σε μια καχεκτική δικαιοσύνη της εκπαίδευσης. Η Rupavac (2012: 20) σημειώνει ότι ένα «δημόσιο δίκαιο σε έναν κόσμο με παγκόσμιες ανισότητες είναι προβληματικό για μια πολιτική της χειραφέτησης» (Abdelhay *et al.* 2017 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 30). Ο Van Parijs (2011 όπ. αναφ. σε Piller 2016: 206) προτείνει μια διττή προσέγγιση για την επίλυση των γλωσσικών αδικιών: ένας «γλωσσικός φόρος» σε κράτη που έχουν μεγάλο ποσοστό ντόπιων που χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα, καθώς και ένα «καταναγκαστικό καθεστώς» εκμάθησης της γλώσσας της κάθε χώρας, ακόμη και από όσους μόλις ήρθαν στη χώρα (*ibid.*). Όπως σημειώνει η Piller (2016: 207) πρόκειται για μια πρόταση που όσοι την υιοθέτησαν προσπάθησαν να την εφαρμόσουν σε ποικίλες εκδοχές, δέχτηκε ωστόσο πολλές αντιδράσεις.

Είναι, επίσης, σημαντική η αναφορά στη θέση της Nussbaum (2012), η οποία συνδέει

τις δυνατότητες με τη θεωρία της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Η ίδια μέσα από τη θεωρία που παρουσιάζει, τάσσεται υπέρ των ίσων δικαιωμάτων για διαφορετικές ομάδες. Επισημαίνει, ωστόσο, πως οι ομάδες και τα άτομα διαφέρουν ως προς τις ανάγκες τους, σε ποικίλα επίπεδα της καθημερινότητας, όπως η γνώση, η φυσική επαφή, η κοινωνική ζωή (Nussbaum 2012: 561), χαρακτηριστικά που δύναται να ληφθούν υπόψη και να αξιολογηθούν ξεχωριστά μέσα από τον εντοπισμό των δυνατοτήτων του κάθε ατόμου (ή συνολικά, όπως υιοθετείται από την παρούσα μελέτη). Μια διαφορετική προσέγγιση των γλωσσικών δικαιωμάτων, κοντά στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, προτείνει η Grosz (2010 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018) μέσα από τη θεώρηση της ελευθερίας ως σώμα με εμπρόθετη δράση, μιας προσέγγισης δηλαδή που δίνει «ψυχή» στην έννοια της ελευθερίας (Pennycook 2018: 31). Ενώ, ο Pennycook (2018) κάνει λόγο για την ανάπτυξη μιας τοποθετημένης γλωσσικής ηθικής στη θέση των γλωσσικών δικαιωμάτων με σκοπό να υπερκεραστούν οι αδικίες που δημιουργούνται από παγιωμένες προσεγγίσεις για τη γλώσσα, την πολιτική, την εκπαιδευτική διεργασία σε μακρο- και μικρο-σκοπικό επίπεδο. Μολαταύτα, αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με εναλλακτικές προσεγγίσεις ή μορφές «υπεράσπισης» των (γλωσσικών) δικαιωμάτων η δράση των οποίων φαίνεται να ξεκινά από κάτω.

Η οικογένεια και άλλα κοινωνικά αγαθά

Η σύνδεση γλωσσικών δικαιωμάτων με την οικογένεια, αναπαράγει συνήθως ιδέες και δράσεις που βασίζονται σε εθνικά κριτήρια. Ο Wee (2010) αποκαλύπτει, ωστόσο, μια πτυχή που λαμβάνεται σπάνια υπόψη –ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο– και η οποία άρχισε τα τελευταία χρόνια να αποτελεί σημαντικό αντικείμενο μελέτης. Μέσα από την έρευνά του, κάνει λόγο για τη σπουδαιότητα της μετακίνησης –με την έννοια της επέκτασης– του πλαισίου της έρευνας από το σχολικό στο οικογενειακό πλαίσιο καθώς και στο ευρύτερα κοινωνικό στο πλαίσιο μιας μελέτης που περιλαμβάνει «τι κάνουν οι μαθητές όταν δεν βρίσκονται στο σχολείο». Μέρος αυτής της μετατόπισης αποτελεί η εστίαση στα γλωσσικά δικαιώματα σε συνδυασμό με άλλα δικαιώματα όπως η ελευθερία του λόγου, η ατομική αυτονομία και η οικονομική ασφάλεια (Wee 2010: 16). Ο ίδιος, θέτει σε αυτό το πλαίσιο τρεις κύριες αρχές: 1. Ανάπτυξη μιας τυπικής μορφής των γλωσσικών δικαιωμάτων (όπως τα ατομικά δικαιώματα), 2. Υπερίσχυση των συνολικών δικαιωμάτων έναντι των ατομικών, και 3. Διατήρηση των ατομικών δικαιωμάτων παρά την ανάπτυξη των

συλλογικών δικαιωμάτων (Kymlicka 1995 όπ. αναφ. σε Wee 2010).

Η έμφαση δίνεται στην ανάμειξη των ατομικών με τα συλλογικά δικαιώματα με τρόπο που, κατά τη γνώμη μας, θα μπορούσε να βασιστεί στην προσέγγιση των υποκειμενικοτήτων που υιοθετείται από την παρούσα μελέτη. Η παγκόσμια διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (άρθρο 2), υπερασπίζεται ατομικά δικαιώματα που σχετίζονται με τη γλώσσα –όπως η ελευθερία του λόγου και η ελευθερία της σύνδεσης με μια γλώσσα– και τα οποία οφείλουν/οφείλουμε να εφαρμόζονται/ να εφαρμόζουμε χωρίς καμία διάκριση (φύλο, χρώμα, φυλή, γλώσσα, θρησκεία, πολιτική ή άλλη γνώμη, εθνική ή κοινωνική καταγωγή, ιδιοκτησία, γέννηση ή άλλο στάτους) (Piller 2016: 206), τόσο στο πλαίσιο των ευρύτερων πολιτικών, όσο και στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών. Πολλές φορές, ωστόσο, τα παραπάνω δικαιώματα –ειδικά σε εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως είναι το σχολείο– εμφανίζονται με τη μορφή συλλογικών δικαιωμάτων όπως το δικαίωμα στην εκπαίδευση της μητρικής γλώσσας (*ibid.*), δίχως όμως να διατηρείται η μοναδικότητα της κάθε γλώσσας. Με άλλα λόγια, θεωρούμε ότι υπό την υπεράσπιση των γλωσσικών δικαιωμάτων που αφορούν για παράδειγμα στις μητρικές γλώσσες, πολλές φορές, η ορατότητα των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν την έννοια της μητρικής/μητρικών, χάνονται ακριβώς σε αυτό το σύμπλεγμα.

Οι ουτοπίες ως μορφές δικαιοσύνης

Μια άλλη μορφή δικαιοσύνης που συμπορεύεται με τις θέσεις της παρούσας μελέτης, είναι η δημιουργία χωροτόπου για την ανάπτυξη ουτοπιών (Bloch 1995 όπ. αναφ. σε Piller 2016). Η έννοια της ουτοπίας παρουσιάζεται εδώ, ως μια χειροπιαστή κατάσταση που στηρίζεται στην επιθυμία, τη φαντασία, και τελικά, στην επίτευξη (*ibid.*) (βλ. ουτοπία στον εννοιολογικό χάρτη). Η Piller (2016: 209) χαρακτηρίζει το παραπάνω φαινόμενο, ως πραγματικές γλωσσικές ουτοπίες που μπορούν να οδηγήσουν στην κοινωνική αλλαγή και οι οποίες είναι ζωτικές για έναν «αγώνα» ενάντια στις νεοφιλελεύθερες κοινωνίες και, κατ' επέκταση, στις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές μικρό- και μακρο-πολιτικές. Ωστόσο, η ανάδειξη, επαναφορά ή/και η καλλιέργεια των γλωσσικών δικαιωμάτων –η εγκαθίδρυση δηλαδή της γλωσσικής δικαιοσύνης– δεν μπορεί να επιτελεστεί άμεσα καθώς οι αντιστάσεις είναι μεγάλες.

Η αλλαγή είναι σημαντικό να ξεκινήσει από κεντρικές κοινωνικές δομές, όπως το

σχολείο. Για παράδειγμα, η διδασκαλία της γλώσσας –συνήθως γίνεται λόγος για τη διδασκαλία της «κυρίαρχης» γλώσσας σε κάθε χώρα– μελετάται βάσει των αναγκών των ατόμων με μεταναστευτική/προσφυγική εμπειρία με σκοπό την ένταξή τους στην εκάστοτε κοινωνία (May 2017: 47), κατάσταση που χαρακτηρίζεται, ως κίνηση κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρά τις προσπάθειες, τη θετική διάθεση και το έντονο ενδιαφέρον για τη διαμετανάστευση, τα γλωσσικά δικαιώματα των ατόμων με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία, στην πράξη δεν λαμβάνονται υπόψη (*ibid.*), οι συγκεκριμένες ποικιλότητες ή προσεγγίζονται με μια επιφανειακή διάθεση (βλ. πολυγλωσσική στροφή) (βλ. γλώσσα στον εννοιολογικό χάρτη).

Αδικίες και (γλωσσική) δικαιοσύνη

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις αδικίες και τα δικαιώματα. Όπως η έννοια των δικαιωμάτων και η κοινωνική δικαιοσύνη, οφείλει να είναι κριτική απέναντι στις εκφάνσεις του καπιταλισμού. Ειδικότερα, ο Wright σημειώνει ότι «η κριτική γίνεται γύρω από τρεις ιδέες: την ανθρώπινη ευδαιμονία, την εξασφάλιση των αναγκαίων υλικών και κοινωνικών μέσων για την επίτευξή της, την ευρεία και ίση πρόσβαση σε αυτά» ([2010] 2018: 53, μτφ. Κωτσονόπουλος & Παπαδοπούλου). Η Piller (2016: 205) διακρίνει δύο επίπεδα δικαιοσύνης που σχετίζονται με τις γλωσσικές αδικίες που συμπυκνώνονται στην «κατάσταση» των ονοματισμένων γλωσσών και χρήζουν αναφοράς: α. οι αδικίες ανάμεσα στις μειονοτικοποιημένες και τις εθνικές γλώσσες, και β. οι αδικίες ανάμεσα στις εθνικές γλώσσες και στην αγγλική ως παγκόσμια γλώσσα (Piller 2016 : 205).

Κατά συνέπεια, και μεταφέροντας τις παραπάνω απόψεις στο ελληνικό πλαίσιο, κατανοούμε ότι οι θεσμικές (υπηρεσίες, κυβερνήσεις, δρώντες της εκπαιδευτικής διεργασίας) αλλά και ατομικές (προσωπικές ταυτότητες του μαθητή, φίλου, πολίτη), προσεγγίσεις για τη γλώσσα επικεντρώνονται στη χρήση της ως αυστηρά διαχωρισμένα συστήματα. Εάν στη συγκεκριμένη διάσταση προστεθούν και οι εκδοχές ελιτισμού που περιγράφηκαν πιο πάνω, καταλήγουμε σε ένα πλέγμα αδικιών που περιλαμβάνει την αναπαραγωγή μιας γλωσσικής ομοιογένειας, κυρίως λόγω εθνοκεντρικών προσεγγίσεων (May 2017: 36). Σε αυτές προστίθενται, η «προτίμηση» των εκπαιδευτικών πολιτικών στις κυρίαρχες γλώσσες, η δυτική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας και η μη συμμετοχή των παιδιών σε θέματα που τους αφορούν (Skelton & Valentine 2003), όπως η γλωσσική εκπαίδευση.

Ως αντίδοτο στα παραπάνω, η Braidotti (2013: 53) προτείνει τη μετατόπιση των ευρωπαϊκών αντιλήψεων για τα γλωσσικά δικαιώματα, τη γλώσσα και την ανθρωπότητα και το πέρασμα στον μετα-ανθρωπισμό, ως μια συνθήκη ίσης της ανθρώπινης ύβρεως που δεν επιτρέπει σε πτυχές της δικαιοσύνης να αναπτυχθούν. Μια τέτοια διάσταση, όπως σημειώνει ο Pennycook (2018: 30), μπορεί να σημαίνει ακόμη και απόρριψη της ιδέας των δικαιωμάτων.

3.5.3. Τα γλωσσικά δικαιώματα στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη

Είναι γεγονός πως αρκετοί ερευνητές πιστεύουν πως η τοποθέτηση της εκπαιδευτικής πράξης (ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου, τυπικής, μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης), εάν ιδωθεί υπό το πρίσμα του μετα-ανθρωπισμού, δύναται να συμβάλλει σε πιο δίκαιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, σε πρακτικές που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη (Barad 2007 & 2015, Braidotti 2013). Η επιστημονική κοινότητα που ασχολείται με το συγκεκριμένο ζήτημα συμφωνεί πως η μετα-ανθρωπιστική συνθήκη αποζητά δίκαιες προσεγγίσεις/πρακτικές, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στην καθημερινότητα, στην αμεσότητα και στο απρόσμενο. Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική πράξη προσεγγίζεται ως ένα ζωντανό και ζωτικό σώμα που αμοιβαία συναρμολογείται από άλλα σώματα, τις απρόσμενες σχέσεις και συναντήσεις που χτίζουν καθώς και τους λόγους που λέγονται (Phillips & Larson 2013, Taguchi 2013 όπ. αναφ. σε Bradotti 2018). Τα παραπάνω για τη Bozalek (2018) συγκεντρώνονται στο πλαίσιο της προσέγγισης μιας *κοινωνικά δίκαιης παιδαγωγικής*. Η ίδια, εστιάζοντας το ενδιαφέρον στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σημειώνει ότι τέτοιες παιδαγωγικές, μπορούν να διευκολυνθούν από δημιουργικούς και παιγνιώδεις πειραματισμούς, μέσα από τους οποίους μπορεί κανείς να αντιμετωπίσει τις αδικίες –η ίδια αναφέρεται σε αδικίες αποικιοποίησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο Pennycook (2018) σημειώνει πως στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, δεν μπορούμε να μιλάμε ακριβώς για γλωσσικά δικαιώματα αλλά για μια τοποθετημένη ηθική. Στην κατεύθυνση αυτή, η ηθική σχετίζεται άμεσα με τις καθημερινές συνθήκες. Με αυτήν την έννοια, η Braidotti (2006) συζητεί περί της νομαδικής ηθικής, η οποία απομακρύνεται από την ηθική των κανόνων και των πρωτόκολλων. Η Barad συνδέει άμεσα την επιστημολογικο-οντολογική αλλαγή, με μια σχετική προσέγγιση η οποία κάνει λόγο για την ηθική της υπευθυνότητας και ευθύνης απέναντι στα σώματα που συμμετέχουν (2007: 195 όπ. αναφ. σε Bozalek 2018) –για τη δική μας περίπτωση

στην εκπαιδευτική πράξη. Μια τέτοια κατάσταση θεωρούμε ότι μας επιτρέπει να συμπληρώσουμε στα δικαιώματα μια όψη που δεν προσεγγίζει τα σώματα με κανόνες βιοπολιτικής αλλά προσεγγίζει όλα τα σώματα ως υλικές ενσώματες μοναδικότητες και δίνει στο καθένα τη σπουδαιότητα που του αρμόζει (Bozalek 2018). Πρόκειται ουσιαστικά για μια «μικροπολιτική» της ζωής που επιτρέπει στα ίδια τα σώματα να παρεμβαίνουν μέσα από τις δράσεις τους και να δρουν, να διεκδικούν ως πολίτες μιας κοινωνίας (*ibid.*), ως μέλη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας, ως μαθητές του γλωσσικού μαθήματος. Μια ηθική ευθύνης για ζωή κάθε σώματος που συμμετέχει στην εκπαιδευτική διεργασία (βλ. εμπρόθετη δράση στον εννοιολογικό χάρτη), για την αφύπνιση και άλλων σωμάτων, για την ορατότητα και άλλων πρακτικών, για τη δημιουργία και άλλων πιθανοτήτων που θα αποτελέσουν βάση για την πραγματοποίηση των επιθυμιών των παιδιών για μια καλύτερη ζωή –στη δική μας περίπτωση για μια πιο δίκαιη γλωσσική μάθηση.

Μια τέτοια διάσταση, ενέχει κατά τη γνώμη μας δύο σημεία που πρέπει να μελετηθούν:

Το καθολικό δικαίωμα συμμετοχής στη γλωσσική εκπαίδευση

«Οι συντηρητικές και νεοφιλελεύθερες εξηγήσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εμφανίζουν μια ατομικότητα και μια φιλελεύθερη οπτική του ατόμου» (Douzinas 2000: 372 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 30), ωστόσο όπως γίνεται κατανοητό το δικαίωμα αναφέρεται στο άτομο με ανθρώπινη μορφή και χαρακτηριστικά (βλ. ανθρωπισμός, στον υπεράνθρωπο δυτικό, λευκό, ετερόφυλο άντρα και με το μη ανθρώπινο (Pennycook 2018: 28). Ή, όπως σημειώνει ο Freire (2000 [1968]), αναφέρεται σε αυτό ως παιδαγωγική του ανθρωπισμού (*humanizing*), μέσα από δημοκρατικές και κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές των οποίων η εστίαση βρίσκεται σε αδικίες και σχέσεις εξουσίας και στη σημαντικότητα της οικονομικής, πολιτισμικής και πολιτικής συμμετοχής ισότητας (Fraser 2008 όπ. αναφ. σε Bozalek 2018: 396). Το δικαίωμα καθολικής συμμετοχής των σωμάτων στη γλωσσική εκπαίδευση είναι και το ζητούμενο. Ή με άλλα λόγια, η συμμετοχή των σωμάτων πέρα από τις ανθρώπινες οντότητες καθώς και των χωροτόπων στους οποίους επιτελείται η γλωσσική μάθηση θα συντελέσουν σε μια καθολική συμμετοχή, η οποία αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, και ένα κομμάτι προς μια πιο δίκαιη γλωσσική μάθηση.

Το καθολικό δικαίωμα πρόσβασης στη γλωσσική εκπαίδευση

Στον ανθρωπισμό, η δημιουργικότητα, ρητά ή υπόρρητα, αποτελεί έναν μηχανισμό που υιοθετείται από τις κοινωνικές και γλωσσικές επιστήμες και παρέχει στα άτομα τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν και άλλες αισθήσεις –πέρα από την ομιλία– για να εκφραστούν (Ravindran 2018). Μια επέκταση της παραπάνω θέσης στον μετα-ανθρωπισμό, θεωρούμε ότι θα αποτελούσε τη βάση για μια πιο δίκαιη πρόσβαση στη γλωσσική εκπαίδευση. Μια τέτοια διάσταση μπορούμε να τη δούμε μέσα από δύο επίπεδα επέκτασης: α. την επέκταση του «δικαιώματος» για τις άλλες μη ανθρώπινες οντότητες που συμμετέχουν στη γλωσσική μάθηση και β. την επέκταση των όψεων των αισθήσεων μέσα από τη συναισθησία και την επικοινωνία με τα άλλα σώματα (Ravindran 2018).

Αναφορικά με το δεύτερο επίπεδο, ο Pennycook σημειώνει ότι στον δυτικό κόσμο, ιδιαίτερα, οι (συν)αισθήσεις προσεγγίζονται με όρους ιεραρχίας και επομένως, χρησιμοποιούμε συγκεκριμένες αισθήσεις, όπως την όραση και την ακοή (Pennycook 2018: 15). Άλλες αισθήσεις, όπως το άγγιγμα, η γεύση και η μυρωδιά φαίνεται να μη λαμβάνονται υπόψη στη χρήση της γλώσσας, στη γλωσσική επικοινωνία (*ibid.*) και κατ'επέκταση στη γλωσσική μάθηση. Μια τέτοια διάσταση, δεν σταματά φυσικά εκεί, αφού, οι αρνητικές προεκτάσεις της αγγίζουν τον αποκλεισμό αισθήσεων, τον αποκλεισμό σωμάτων που έχουν αισθήσεις, τον αποκλεισμό χώρων που δημιουργούνται οι αισθήσεις και πιθανά συνδέονται με τη γλώσσα και τη γλωσσική μάθηση. Ή, όπως το θέτει η Bozalek (2018: 397), μια από τις σημαντικές μορφές αδικίας βρίσκεται στην ίδια την πρόσβαση στην εκπαιδευτική πράξη, στον αποκλεισμό κάποιων φωνών από αυτή. Η δημιουργικότητα, ως μέρος μιας εναλλακτικής προσέγγισης, μπορεί να δημιουργήσει γραμμές διαφυγής από τις (συν)αισθηματικές ιεραρχίες. Ο Pennycook (2010) σημειώνει ότι η δημιουργικότητα μπορεί να φέρει κοντά δύο ή περισσότερα «άκρα», τις αποκλίνουσες σκέψεις, συναισθήματα και ενέργειες. Η Bozalek (2018: 397) επισημαίνει ότι η δημιουργικότητα είναι μιας εγγενής ιδιότητα των σωμάτων και η εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάζει σε αυτή και όχι στην ανθρώπινη πρόθεση (ώστε όλα τα σώματα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη. Η Barad (2017 & 2015) αναφέρεται σε δημιουργικές φαντασιώσεις και τις συνδέει με δίκαιες παιδαγωγικές. Κοινός τόπος των παραπάνω, είναι η πρόταση και πρόκληση για την είσοδο δημιουργικών πρακτικών, δημιουργικών τρόπων σκέψης στην εκπαιδευτική πράξη ως μια πιο

δίκαιη διαδρομή προς αυτή καθώς και κατά τη διάρκεια αυτής.

Σύνοψη

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αποτέλεσε την πρώτη αποτύπωση της μετάβασης στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, προοπτική που διατρέχει το σύνολο της διατριβής, επιδιώκοντας τη συμπερίληψη της εμπρόθετης δράσης των ανθρώπινων και μη ανθρώπινων σχέσεων στις θεωρητικές και ερευνητικές διαδρομές. Η μετα-επιστημονική προσέγγιση, που υιοθετήθηκε στις ερευνητικές μας διαδρομές, αποδεικνύει τη δυσκολία της μετάβασης στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη.

Ειδικότερα, η υπερποικιλότητα ως ιδεολογικός φακός αποτελεί ομπρέλα για τις άλλες τρεις κεντρικές έννοιες της διατριβής, δηλαδή τη διαμεσολάβηση, τις δυνατότητες και τα γλωσσικά δικαιώματα. Στη μελέτη μας, αποστασιοποιούμαστε από την υπέρμετρη διαφορετικότητα που αποδίδεται συνήθως στην υπερποικιλότητα. Αντίθετα, υιοθετούμε την ιδεολογική της διάσταση, που εντοπίζεται στις έννοιες της ρευστότητας, της κινητικότητας και υπερπολυπλοκότητας. Συστατικά, που, κατά τη γνώμη μας, οφείλουν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πράξη. Η συγκεκριμένη θέση αποτελεί την εκκίνηση για τη μετάβαση στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη στη γλωσσική εκπαίδευση και στην έρευνα.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, η διαμεσολάβηση εκλαμβάνεται ταυτόχρονα ως ριζοσπαστικός χώρος, που τείνει να συγκεράσει τον απόλυτο, σχεσιακό και βιωματικό χώρο, και να αναδείξει ένα πιο ανοιχτό πλαίσιο για τους μεσολαβούντες της γλωσσικής μάθησης. Παράλληλα, οι πρακτικές που υιοθετούνται στον χώρο της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης αποτελούν μηχανισμό ενεργοποίησης των δυνατοτήτων των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης. Οι ενδο-δράσεις των σωμάτων και των χωροτόπων αναδεικνύουν τις συνολικές υποκειμενικότητες για μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση.

Τα γλωσσικά δικαιώματα, αποτελούν τη θεωρητική βάση για την οριοθέτηση των τρόπων που στην παρούσα μελέτη εννοιολογούμε το δίκαιο. Από τη θεωρητική διαδρομή προκύπτει ότι τα γλωσσικά δικαιώματα προσανατολίζονται, στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη σε μια τοποθετημένη ηθική μακριά από ατομιστικές και νεοφιλελεύθερες οπτικές (Pennycook 2018).

Η διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου καταλήγει σε θεωρήσεις, οι οποίες εστιάζουν στην αναγκαιότητα της μίξης επιστημονικών διαδρομών, μακριά από

θεσμικά, κυβερνητικά και μεθοδολογικά όργανα.

4. Έρευνα

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καθώς και το περιβάλλον⁹² στο οποίο εντάσσεται η παρουσιαζόμενη έρευνα οδήγησαν στον εντοπισμό ανεξερεύνητων σημείων – θεωρητικών, μεθοδολογικών, πρακτικών και διδακτικών προσεγγίσεων. Η εις βάθος μελέτη τους δύναται να καταλήξει στην άμβλυνση ανισοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με την πρόσβαση και τη συμμετοχή στη γλωσσική εκπαίδευση. Μια τέτοια κατεύθυνση επιζητά τη στροφή προς προσεγγίσεις και πρακτικές που διεκδικούν χώρο για την ελεύθερη εμφάνιση και ανάδειξη των επιθυμιών και κατ'επέκταση των δυνατοτήτων των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης. Οι θεωρητικές εδράσεις της προσέγγισης των δυνατοτήτων, της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης και των γλωσσικών δικαιωμάτων συνιστούν τη βάση για τον σχεδιασμό της έρευνας.

Ειδικότερα, υιοθετήσαμε ένα πλέγμα ερευνητικών προσεγγίσεων που εμπνεέται από τις αρχές του επιστημολογικού αναρχισμού (Feyerabend 1975). Η ιδεολογία του επιστημολογικού αναρχισμού ενέχει, όπως δηλώνει ο Feyerabend, σχετίζεται άμεσα με την έννοια της ελευθερίας (Ghadikolaie & Sajjad 2015) –η οποία συνοδεύει άρρηκτα την προσέγγιση των δυνατοτήτων. Ο μεθοδολογικός αναρχισμός ως βάση του ερευνητικού μας σχεδιασμού, διευκολύνει τη μετάβαση στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη και συνεκδοχικά στη μετα-ποιοτική διερεύνηση.

4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να απαντήσει στις συνθήκες της καχεκτικής δικαιοσύνης που χαρακτηρίζουν, την εκπαίδευση, γενικότερα, και τη γλωσσική μάθηση, ειδικότερα, αναπαράγοντας αδικίες –ή περιορίζοντας ελευθερίες– οι οποίες συμπτωνώνονται σε έναν εκπαιδευτικό και γλωσσικό ελιτισμό. Παράλληλα, επιδιώκει να προσφέρει εναλλακτικές σε έναν «μεθοδολογικό αυταρχισμό», που κυριαρχεί στην επιστημολογία της έρευνας, γενικότερα, αλλά και στην έρευνα στην εκπαίδευση, ειδικότερα.

Γενικός σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός των σημείων που θα μας οδηγήσουν σε μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη προσδοκία εμπίπτει με το

⁹² Το περιβάλλον εννοιολογείται ως το σύνολο των συστημάτων, των δομών και των κοινωνικών συνθηκών που περιβάλλουν το έδαφος της έρευνας τη χρονολογική στιγμή που πραγματοποιήθηκε. Το επίκεντρο της έρευνας, συνδιαμορφώνεται από όψεις της κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής, γλωσσικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

πρώτο επίπεδο της αλλαγής που επιχειρούμε: το επιστημο-οντολογικο-ηθικό. Σε αυτό το έδαφος, θεωρείται κρίσιμη α. η επιστημολογική μετατόπιση προς (πιο) ελεύθερους τρόπους διεξαγωγής της έρευνας, β. η οντολογική μετατόπιση προς (πιο) ανοιχτούς τρόπους προσέγγισης των σωμάτων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική και ερευνητική πράξη, και γ. η ηθική μετατόπιση προς εναλλακτικές μορφές ηθικής, οι οποίοι λαμβάνουν υπόψη την αμεσότητα του εδάφους της εκπαίδευσης και την καθημερινότητα των σωμάτων. Εκεί, τα σώματα ενδο-δρούν ελεύθερα αξιοποιώντας τις αισθήσεις και τα συναισθήματά τους, δημιουργώντας μη αναμενόμενες συνδέσεις μεταξύ τους αλλά και με τους χωροτόπους της έρευνας και της γλωσσικής μάθησης, χωρίς, ωστόσο, να αντιβαίνουν στις θεσπισμένες εκπαιδευτικές πολιτικές⁹³. Πρόκειται για επιθυμίες που ισοδυναμούν με διεκδίκηση των γραμμών διαφυγής από τις αδικίες και, κατά συνέπεια, των δυνατοτήτων των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης που μένουν, συνήθως, αόρατες ή/και που ακόμη δεν έχουν εμφανιστεί. Τα παραπάνω εμπίπτουν στο δεύτερο και στο τρίτο επίπεδο αλλαγής (μικροσκοπική διάσταση). Οι παραπάνω μετατοπίσεις μπορούν να ενεργοποιηθούν μέσα σε και από έναν χώρο ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης, αφού πρόκειται για έναν χώρο που ενθαρρύνει τις συναντήσεις όλων των σωμάτων και διευκολύνει τη διεκδίκηση των επιθυμιών τους (βλ. κεφ. 3.3).

Δομικά συστατικά της μακρο- και μικρο-σκοπικής αλλαγής, αποτελούν α. η μετατόπιση των αρχιτεκτονικών πρακτικών της γλωσσικής εκπαίδευσης και των διευθετήσεων που τις διαμορφώνουν (βλ. κεφ. 4.2.2.), καθώς και η έννοια της πολιτικής φαντασίας. Η τελευταία συγκεντρώνει τις πιθανότητες, τις υλικότητες, τις επιθυμίες, τις ελευθερίες, τις γραμμές διαφυγής, τις δυνατότητες και τις λειτουργικότητες ως μέρος: α. της ιδεολογικής ταυτότητας των παιδιών (βλ. πολιτική στον εννοιολογικό χάρτη), και β. της καθημερινότητας τους (βλ. πολιτική του συνηθισμένου στον εννοιολογικό χάρτη).

4.1.1. Ερευνητικά ερωτήματα

1^η ομάδα ερευνητικών ερωτημάτων

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του χώρου της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης ο

⁹³ Σημειώνεται ότι διατηρούμε μια κριτική στάση απέναντι στις θεσπισμένες εκπαιδευτικές πολιτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση και –εν μέρει, εδώ, προβληματοποιούνται μέσω του πλαισίου των αρχιτεκτονικών πρακτικών (βλ. κεφ. 4.2.2.).

οποίος θα ενθαρρύνει μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση;

Στο πλαίσιο μιας διεξοδικής μελέτης, το ερώτημα επιμερίζεται στις ακόλουθες ειδικές ερωτήσεις:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της διαμεσολάβησης που αναδύονται από τις ενδο-δράσεις των σωμάτων και υποστηρίζουν την ελεύθερη έκφραση των επιθυμιών τους;
- Ποιες είναι εδαφικοποιήσεις και επανεδαφικοποιήσεις των αρχιτεκτονικών πρακτικών της γλωσσικής μάθησης που διαμορφώνουν τον ριζοσπαστικό χώρο;
- Πώς οι εδαφικοποιήσεις και επανεδαφικοποιήσεις επηρεάζουν και επηρεάζονται από τους χωροτόπους της γλωσσικής μάθησης και της έρευνας;

2^η ομάδα ερευνητικών ερωτημάτων

- Ποιες είναι οι συνολικές δυνατότητες των σωμάτων που συνθέτουν το πλέγμα της πολιτικής φαντασίας και οδηγούν σε μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα γεννήθηκε από τη δουλειά της Imperiale (2017), η οποία σε συνέχεια των εργασιών της Crosbie (2014), μελέτησε τις δυνατότητες εκπαιδευτικών. Σημαντικές προεκτάσεις της έρευνάς μας αποτελούν οι συνολικές –αντί των ατομικών– δυνατότητες και η συμπερίληψη στην προσέγγιση των δυνατοτήτων, της πολιτικής δράσης των παιδιών, των μη ανθρώπινων οντοτήτων (βλ. Imperiale 2017), των υλικών και άυλων σωμάτων και των χωροτόπων της γλωσσικής μάθησης.

- Ποια είναι τα στοιχεία που ενθαρρύνουν τις δράσεις και τις υβριδικότητες για την ανάδυση των επιθυμιών των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης;
- Ποιες είναι οι επιθυμίες των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης ως προς την επιλογή, εμφάνιση και αξιοποίηση των γλωσσικών-πολιτισμικών και χωρικών χαρακτηριστικών;
- Ποιες είναι οι λειτουργικότητες που ενεργοποιούνται όταν τα σώματα της γλωσσικής μάθησης διεκδικούν τις επιθυμίες τους;

3^η ομάδα ερευνητικών ερωτημάτων

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της μετα-ποιοτικής διερεύνησης για τη γλωσσική εκπαίδευση;

- Ποια σημεία καθορίζουν τις ερευνητικές επιλογές για να ενεργοποιηθούν οι απεδαφικοποιήσεις και επανεδαφικοποιήσεις που συμβαίνουν στο έδαφος της έρευνας ώστε να διαμορφωθεί μια επιστημο-οντολογικο-ηθική ερευνητική προσέγγιση ως προς τη συμπερίληψη:
 - της εμπρόθετης δράσης ανθρώπινων και μη ανθρώπινων οντοτήτων (υλικότητες σωμάτων)
 - της εμπρόθετης δράσης των χωροτόπων της ερευνητικής και εκπαιδευτικής πράξης (υλικότητες χωροτόπου)
 - της φαντασίας και της δημιουργικότητας στην ερευνητική πράξη
 - της καθημερινότητας των σωμάτων στην ερευνητική και εκπαιδευτική πράξη
 - την απομάκρυνση από τις μεθοδολογικές γραμματικές (βλ. Imperiale 2017)

4.1.2. Υποθέσεις της έρευνας

Γλωσσική εκπαίδευση

Διανύοντας μια εποχή που εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από ρευστές ταυτότητες, κινητικότητα και υπερπολυπλοκότητα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στασιμότητας, η ανάγκη διαφορετικών αναγνώσεων της γλώσσας, της γλωσσικής εκπαίδευσης, των προσεγγίσεων μάθησης και των τρόπων έρευνας για τη γλωσσική εκπαίδευση ⁹⁴ κρίνεται επιτακτική. Οι γλωσσικές πολιτικές από τα αρμόδια θεσμικά όργανα για την τυπική εκπαίδευση εκφράζονται μέσα από τα *curricula*, το εκπαιδευτικό υλικό, τα εγχειρίδια, τις συνέργειες και τις συμμετοχές σε ευρωπαϊκά προγράμματα, τις διδακτικές προσεγγίσεις που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, τους, συχνά, «χωρίς συναισθήματα», χωροτόπους της γλωσσικής εκπαίδευσης. Οι

⁹⁴ Με τον όρο γλωσσικό μάθημα ή γλωσσική εκπαίδευση αναφερόμαστε σε μαθήματα που έχουν τη γλώσσα ως αντικείμενο μάθησης στο τυπικό σχολικό πλαίσιο (ελληνικά, αγγλικά, γαλλικά και γερμανικά), στις γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές καθώς και στις επιλογές και χρήσεις των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών που υιοθετούν οι μαθητές.

παραπάνω θεσμικές επιλογές δεσμεύουν τις ελευθερίες της φαντασίας και της δημιουργικότητας των σωμάτων και οδηγούν, στην πλειονότητά τους σε αταλάντευτες διπολικές διαδρομές με αποτέλεσμα μυωπικές προσεγγίσεις για τη γλωσσική μάθηση. Ενσαρκώσεις της παραπάνω διαπίστωσης διαφαίνονται στην ύπαρξη αυστηρά διαχωρισμένων γλωσσικών μαθημάτων και, κατά συνέπεια, στη χρήση ονοματισμένων γλωσσών, βάσει εθνικών, εθνοτικών ή φυλετικών κριτηρίων (Spotti, Blommaert & Van der Aa 2017). Μπορεί ακόμη να αποτυπώνονται στη μονόπλευρη ανάγνωση της διδακτικής διεργασίας από τους εκπαιδευτικούς, δίχως οι περισσότεροι να αναστοχάζονται και να ενδιαφέρονται για τις γνώσεις που οι ίδιοι λαμβάνουν από τους μαθητές και από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μια αντίστοιχη κουλτούρα αναπτύσσουν και οι μαθητές, οι οποίοι «μένουν» στον συμβατικό τους ρόλο, δηλαδή δεν αναστοχάζονται ως προς την ευθύνη τους για τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές τους, τα άλλα σώματα της γλωσσικής εκπαίδευσης (για το αναλυτικό επιχείρημα βλ. μάθηση στον εννοιολογικό χάρτη).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται από τις σημειώσεις πεδίου της ερευνήτριας και από άτυπες ανοιχτές ή ημι-δομημένες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Η συγκεκριμένη διάσταση διατηρεί το γλωσσικό μάθημα σε μια κατάσταση ουδετερότητας. Εκφάνσεις ενός τέτοιου συστήματος είναι οι διδακτικές μέθοδοι, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και οι πρακτικές που επιτρέπουν, μερικώς, την πρόσβαση, τη συμμετοχή και την έκφραση στη γλωσσική μάθηση. Ειδικότερα, η διατήρηση παγιωμένων σχέσεων εξουσίας ανάμεσα σε μαθητέ και εκπαιδευτικούς, η χρήση καθορισμένων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, η έμφαση στην ανάπτυξη μετρήσιμων γλωσσικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων (βλ. μοντέλο των ικανοτήτων ΚΕΠΑ 2001 & 2018) –που απαντούν κυρίως στην ανάγκη της επαγγελματικής αποκατάστασης (Crosbie 2014, Imperiale 2017)– η ανθρωποκεντρική προσέγγιση, αναπαράγουν μια προσέγγιση της γλωσσικής μάθησης που αγκιστρώνεται αυστηρά διαχωρισμένες γλώσσες. Το ίδιο μοτίβο ακολουθεί και η πολυγλωσσία, που αποτελεί σήμερα κομβικό συστατικό της γλωσσικής εκπαίδευσης (Blackledge *et al.* 2018: xxxiv).

Η χρόνια «μουδιασμένη» απόκριση στις παραπάνω συνθήκες, καταλήγει να αξιολογεί ως βασικό στόχο της εκπαίδευσης την κάλυψη του γνωστικού και γλωσσικού ελλείμματος των μαθητών, με αποτέλεσμα να παγιώνει την αορατότητα

άλλων «ταλέντων» (Frimberger 2013) ή άλλων δυνατοτήτων (Crosbie 2014, Imperiale 2017, Nussbaum 1993 & 2000) των σωμάτων της εκπαιδευτικής πράξης (βλ. εμπρόθετη δράση μη ανθρώπινων οντοτήτων και χωροτόπων της εκπαίδευσης).

Απόρροια τέτοιων προσεγγίσεων είναι η ανάπτυξης μιας *καχεκτικής δικαιοσύνης*, η οποία κρατά κρυμμένα σημεία της καθημερινότητας της γλωσσικής εκπαίδευσης. Αυτά μένουν αόρατα είτε λόγω άγνοιας είτε γιατί «απομακρύνονται» από τη ζώνη ασφάλειας των δυτικών προτύπων, είτε λόγω της λοβοτόμησης της φαντασίας και της δημιουργικότητας, είτε γιατί οι συνθήκες δεν επιτρέπουν να καλλιεργηθούν. Μια τέτοια διάσταση δεν περιορίζεται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά τροφοδοτεί και τροφοδοτείται από μια γενικότερη δυστοκία επιχειρηματοποίησης της πολυγλωσσίας, επηρεάζοντας το σύνολο της γλωσσικής εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω συμπυκνώνονται στη θεώρηση της γλωσσικής εκπαίδευσης ως ένα κλειστό σύστημα που δεν δύναται να δεχτεί το *απρόσμενο*, το οποίο εκλαμβάνεται από τη μελέτη μας, ως το κλειδί για την επίτευξη πιο ελεύθερων διαδρομών.

Έρευνα για τη γλωσσική εκπαίδευση

Φαίνεται ότι το σύγχρονο ερευνητικό τοπίο χαρακτηρίζεται από τη συνομολόγηση μιας «συμφωνίας» άτεμπτων μεθοδολογικών δυνατοτήτων, που εκφράζονται μέσα από μελωδίες κυρίαρχων θεσμικών ερευνητικών τάσεων και φαινομενικά ελεύθερων ερευνητικών επιλογών (βλ. επίσης Jordan & Karoor 2016)⁹⁵. Το αρνητικό πρόσημο πολλαπλασιάζεται όταν πρόκειται για μεθοδολογίες που είναι ιδεολογικά συνυφασμένες με την αλλαγή, την κοινωνική και εκπαιδευτική δικαιοσύνη, αφού περιορίζονται, συχνά, σε μια εργαλειακή λειτουργία συλλογής δεδομένων, ανάλυσης και απόδοσης αποτελεσμάτων. Κατά συνέπεια, αναδεικνύουν όψεις της καχεκτικής δικαιοσύνης, ως εναλλακτικές, ριζοσπαστικές ακόμη και επαναστατικές πρακτικές και προσεγγίσεις. Οι τελευταίες συναντώνται κάτω από τη ρητορική του «μεθοδολογικού νεοφιλελευθερισμού». Η συγκεκριμένη διάσταση τείνει να γίνει τραυματικά αγεφύρωτη καθώς εμφανίζεται ως –πολιτική και εκπαιδευτική– νόρμα όχι μόνο σε ότι αφορά στις θεσμικές πολιτικές οδηγίες αλλά και σε επιλογές που

⁹⁵ Οι Jordan & Karoor (2016) αναφέρονται κυρίως σε μηχανισμούς και επιλογές που καθοδηγούνται από την αγορά, τις οικονομικές απολαβές, όπως για παράδειγμα η χρηματοδότηση από ερευνητικά προγράμματα. Επιλογές που μπορεί να έχουν κύριο σκοπό το κέρδος και σε αυτό το έδαφος να μην λαμβάνουν υπόψη τις ανθρώπινες αξίες.

φαίνεται να προκύπτουν *από κάτω* (Bell & Pahl 2018:108). Σταχυολογούμε κάποια παραδείγματα για το ελληνικό τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: ο μονόγλωσσος και μονοδιάστατος τρόπος έκφρασης ως επιλογή των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η διατήρηση επαναλαμβανόμενων σχέσεων εξουσίας-αυθεντίας και η επιμήκυνση μιας κουλτούρας «πολυτέλειας» της έρευνας, η αποδυνάμωση των σύγχρονων εναλλακτικών προσεγγίσεων υπό το «αφήγημα της μη επιστημονικότητας» (βλ. πρακτικές που βασίζονται στις τέχνες) (σημειώσεις πεδίου της ερευνήτριας).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανής η ανάγκη για νέα κατάλληλα εργαλεία και μεθόδους μελέτης της γλώσσας και της γλωσσικής εκπαίδευσης, θέση που εκφράζεται και από την επιστημονική κοινότητα⁹⁶ (βλ. επίσης Blommaert 2016 & 2018).

Ο ιδεολογικός φακός της υπερποικιλότητας και η τοποθέτηση της παρούσας έρευνας στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη διευρύνει την ερευνητική οπτική μας. Σε αυτό το έδαφος, προσεγγίζουμε την ερευνητική διεργασία ως μια συναρμογή ετερόκλητων σημείων που απομακρύνεται από τη σταθερότητα και τη μεθοδολογική ασφάλεια και στρέφεται στην υιοθέτηση συμμετοχικών και δημιουργικών προσεγγίσεων.

Οι τελευταίες αφορούν, συνήθως, την ενεργή συμμετοχή των σωμάτων της έρευνας, και ειδικότερα όσων ανήκουν σε μειονοτικοποιημένες ομάδες όπως τα παιδιά και τα άτομα με προσφυγική ή/και μεταναστευτική εμπειρία, διευκολύνοντας την ενεργή συμμετοχή τους στις ερευνητικές διεργασίες. Ωστόσο, οι «επιστημολογικές αρνήσεις» (βλ. μεθοδολογικές γραμματικές) ή οι οντολογικοί περιορισμοί δεν εκλείπουν (βλ. συμμετοχή αποκλειστικά ανθρώπινων οντοτήτων στην ερευνητική διεργασία, ανάδειξη των προσωπικών-ατομικών εμπειριών), ακόμη και σε μεθόδους που χαρακτηρίζονται συμπεριληπτικές. Ως αντίδοτο στα παραπάνω, αποτελεί, για τη μελέτη μας, η μετάβαση σε μια μετα-ποιοτική διερεύνηση.

Οι παραπάνω προβληματισμοί επιμερίζονται σε τρεις ομάδες ερευνητικών υποθέσεων, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα και οι οποίες μελετώνται στο σύνολό τους, ως ένα συνεχές *γίνεσθαι*.

⁹⁶ Η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των ερευνητικών μεθόδων για τη γλώσσα συμπυκνώνεται στην απομάκρυνση από προσεγγίσεις που βασίζονται σε εθνικά κριτήρια, και εστιάζει σε προσεγγίσεις που υποδέχονται μια πολυδιάστατη πραγματικότητα (για σχετικά επιχειρήματα βλ. Arnaut *et al.* 2016, Meissner & Vertovec 2015, Silova, Sobe, Korzh & Kovalchuk 2017).

1^η ομάδα υποθέσεων

Η έννοια της διαμεσολάβησης, στη έρευνά μας, εκκινεί από τον τριπλό ρόλο που της αποδίδει η Aden (2012), δηλαδή ως προϊόν, ως μέσο και ως αποτέλεσμα της διαδικασίας, ρόλοι που συναντώνται και αναπτύσσουν έναν τρίτο χώρο. Οι πρακτικές γλωσσικής διαμεσολάβησης που συμπορεύονται με την έννοια του τρίτου χώρου, δημιουργούν ένα πλαίσιο διάνοιξης στη συμμετοχή και άλλων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, εκτός από τις κυρίαρχες γλώσσες. Παραμένουν, ωστόσο, ακόμη στάσιμες ή περιορισμένες α. ως προς τη συμμετοχή των άλλων αισθήσεων στην επικοινωνία και, κατ'επέκταση, στη γλωσσική μάθηση, καθώς και β. ως προς την «αναγνώριση» και αξιοποίηση της εμπρόθετης δράσης και άλλων σωμάτων (έμβιων, υλικών και άυλων, αντικειμένων).

Ο ιδεολογικός φακός της υπερποικιλότητας, καθώς και οι αρχές του μετα-ανθρωπισμού, μας οδήγησαν σε άλλες επιστημονικές διαδρομές. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαμεσολάβηση προσεγγίζεται από το πεδίο της ριζοσπαστικής γεωγραφίας, και της έννοιας της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης για τη γλωσσική εκπαίδευση (βλ. κεφ. 3.). Βάσει των παραπάνω, απομακρυνόμαστε από τη σχέση διαμεσολάβησης-αναπαράστασης, και εστιάζουμε στην ίδια τη διαδικασία. Μια τέτοια οπτική στρέφει τον φακό μας στην καθημερινότητα των σωμάτων και στην αμεσότητα του εδάφους. Συνεπώς, η διαμεσολάβηση, λαμβάνει χαρακτηριστικά: α. ενός ριζοσπαστικού χώρου όπου το απόλυτο συναντά το φαντασιακό, β. ενσώματων και χωρικών πρακτικών, και γ. ενός μηχανισμού ενεργοποίησης των πιθανοτήτων και κατ'επέκταση των ελευθεριών-δυνατοτήτων των σωμάτων.

Οι υλικότητες που εντοπίζονται στην έννοια της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης θέτουν εξ αρχής τη βάση για μια καθολική πρόσβαση και ενεργή συμμετοχή των σωμάτων στη γλωσσική μάθηση. Μια τέτοια διάσταση, επιτυγχάνεται με τη μετατόπιση των *ρήσεων, δράσεων και σχέσεων* των αρχιτεκτονικών πρακτικών της γλωσσικής μάθησης⁹⁷. Οι μετατοπίσεις έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση υβριδικοτήτων, καθώς και χωροτόπων που μέχρι τώρα δεν έχουν εμφανιστεί ή/και δημιουργηθεί. Οι υβριδικότητες διαμορφώνονται από στοιχεία-λόγους που

⁹⁷ Ο όρος *αρχιτεκτονική* αναφέρεται στον πλουραλισμό των στοιχείων που μπορεί να επηρεάζουν τις επιλογές, να ενεργοποιούν ή να αποτρέψουν επιθυμίες και πρακτικές. Τα παραπάνω αιτιολογούνται από το πλαίσιο των αρχιτεκτονικών πρακτικών (Kemmis *et al.* 2014), που υιοθετήθηκε στην έρευνα.

ισοδυναμούν με χωρικές και ενσώματες πρακτικές ανάδειξης των γλωσσικών-πολιτισμικών διαδρομών των σωμάτων, που συντελούν στην εμφάνιση ή και δημιουργία νέων ροών εμμένειας οι οποίες «καλούνται» να φιλοξενήσουν τις ελευθερίες-δυνατότητες των σωμάτων. Ενεργοποιητικοί μηχανισμοί της παραπάνω διαδικασίας είναι η φαντασία, η δημιουργικότητα, οι ουτοπίες και η πολιτική.

2^η ομάδα υποθέσεων

Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της πολιτικής φαντασίας στην εκπαίδευση προϋποθέτουν την πολιτική και τη φαντασία, ως κομβικά συστατικά της, με σκοπό την υιοθέτηση πιο δίκαιων προσεγγίσεων.

Η προσέγγιση των δυνατοτήτων αποτελεί ένα πλαίσιο που από τη γέννησή του ενθαρρύνει πιο δίκαιες διαδικασίες και συνθήκες στην οικονομία, την πολιτική και την εκπαίδευση. Προσεγγίζοντας, τη μάθηση ως «ένα συνολικό, συγκειμενοποιημένο, συναισθηματικό και προσωπικό εγχείρημα» (Cosic 2017: 232), επιχειρούμε την ανάδειξη των συνολικών δυνατοτήτων των σωμάτων⁹⁸ και την ανάδειξή⁹⁹ τους μέσα από ένα πλέγμα πολιτικής φαντασίας. Σε αυτό το πλαίσιο:

α. Η συνολικότητα, λαμβάνει όψεις αναγνώρισης της εμπρόθετης δράσης των ανθρώπινων και μη ανθρώπινων οντοτήτων, των χωροτόπων και της συνολικότητας των υποκειμενικότητων.

β. Η *φαντασία* ενθαρρύνει τη συνειδητοποίηση και την αξιοποίηση της υλικότητας και επομένως αναδεικνύει την πολλαπλότητα των πραγματικοτήτων των σωμάτων και των χωροτόπων της γλωσσικής μάθησης. Η *πολιτική* αναλαμβάνει τη διεκδίκηση των ελευθεριών των σωμάτων που απορρέουν από την ανάδειξη της υλικότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο μας ενδιαφέρουν οι δυνατότητες που αναδύονται από στοιχεία-λόγους σχετικούς με την ελεύθερη έκφραση στο γλωσσικό μάθημα, την ελεύθερη χρήση γλωσσικών-πολιτισμικών, θρησκευτικών, πολιτικών χαρακτηριστικών, την

⁹⁸ Σημειώνεται ότι οι έρευνες που αφορούν στο πεδίο της εκπαίδευσης εστιάζουν στη μελέτη των ατομικών δυνατοτήτων των ατόμων (ανθρώπων) που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

⁹⁹ Η ανάδειξη των δυνατοτήτων συσχετίζεται με την έννοια της διεκδίκησης. Η πρότασή μας σχετίζεται με μια παθητική στάση που διακρίνουμε στην προσέγγιση των δυνατοτήτων και αφορά στις ελευθερίες και τις ευκαιρίες τις οποίες διεκδικούν τα σώματα ώστε να απομακρυνθούν από τις αδικίες της καχεκτικής δικαιοσύνης. Αυτές πιθανά να συμπίπτουν με τις ελευθερίες που υπάρχουν ήδη στην καθημερινότητα του εδάφους που μελετάμε, τρόπος προσέγγισης της πλειονότητας των ερευνών που ενδιαφέρονται για τις δυνατότητες.

ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων και την ενεργή συμμετοχή διαφορετικών μεσολαβούντων-σωμάτων στη γλωσσική μάθηση. Γίνεται κατανοητό ότι η ανάδειξη των δυνατοτήτων δεν αποτελεί μια αποστειρωμένη γραμμική διαδικασία. Γι' αυτό θεωρούμε απαραίτητες τις μετατοπίσεις των υπαρχουσών *ρήσεων*, *σχέσεων* και *δράσεων* ώστε να αναδυθούν οι ελευθερίες-δυνατότητες των σωμάτων. Βάσει των όσων συμβαίνουν στο έδαφος της έρευνας και της γλωσσικής εκπαίδευσης, κάποιες από τις ελευθερίες-δυνατότητες καταλήγουν σε επιτυχημένες λειτουργικότητες για τη γλωσσική μάθηση και άλλες όχι (Sen 1993 & 1999).

3^η ομάδα υποθέσεων

Η αναζήτηση των δυνατοτήτων για την ανάπτυξη ενός χώρου δίκαιης γλωσσικής μάθησης, δεν περιορίζεται, κατά τη γνώμη μας, σε μια μονομερή διερεύνηση των στοιχείων-λόγων που διαμορφώνουν τις συγκεκριμένες δυνατότητες. Αλλά, επεκτείνεται και στη μελέτη της ίδια της έρευνας. Οι επιλογές που θα υιοθετηθούν θεωρούνται κρίσιμες για τη δημιουργία ενός δίκαιου χώρου έρευνας που θα συμπορευτεί με τις αρχές του μετα-ανθρωπισμού, γενικότερα, και της προσέγγισης των δυνατοτήτων, ειδικότερα.

Ο συλλογισμός μας για τη μετάβαση σε μια τέτοια διάσταση ξεκίνησε ως μια άμορφη, αχρονική και ασταθή ουτοπία. Θεωρούμε ότι ένας ουτοπικός τρόπος σκέψης που τοποθετείται στη μεθοδολογία της έρευνας ισοδυναμεί με την ενεργοποίηση της ερευνητικής φαντασίας και την καλλιέργεια μεθοδολογικών αντι-αφηγημάτων (Imperiale 2017, *counter narratives*). Η ερευνητική ουτοπία ισοδυναμεί, για την παρούσα μελέτη, με πιο δίκαιες μορφές έρευνας, οι οποίες α. είναι «ευαίσθητες» στην καθημερινότητα των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης, β. αναγνωρίζουν και αξιοποιούν την εμπρόθετη δράση των ανθρώπινων και μη ανθρώπινων οντοτήτων, καθώς και των χωροτόπων της γλωσσικής μάθησης. Τα παραπάνω θεωρούμε ότι συμπυκνώνονται στην ανάγκη υιοθέτησης ερευνητικών προσεγγίσεων που ενθαρρύνουν μια ατμόσφαιρα ελευθερίας και την αναμονή για το απρόσμενο.

Στο πλαίσιο της απομάκρυνσης από απλουστευτικές μορφές των «ηρωικών» τρόπων έρευνας ο Feyerabend (1975)¹⁰⁰ προκρίνει τον μεθοδολογικό¹⁰¹ αναρχισμό που έχει

¹⁰⁰ Ειδικότερα ο ίδιος αναφέρεται στην απλοποίηση του περιβάλλοντος που εργάζονται οι επιστήμονες αλλά και στα δεδομένα και συμπεράσματα που απλοποιούνται για να γίνουν κατανοητά με μη επιστημονικούς όρους.

στη βάση του την έννοια της ελευθερίας στην επιστήμη. Ο ίδιος προσεγγίζει την εκπαίδευση ως έναν χώρο που οφείλει να προσφέρει στους μαθητές την ελευθερία των επιλογών (Ghadikolaie & Sajjad 2015: 2485). Ωστόσο βλέπει κριτικά τους τρόπους που προσεγγίζεται η συγκεκριμένη έννοια, καθώς «αξιοποιείται από άτομα που σκοτώνουν τη δημιουργικότητα και αποδέχονται δίχως αντιστάσεις τις ελευθερίες που προβάλουν τα θεσμικά όργανα» (Ghadikolaie & Sajjad 2015: 2484). Μια τέτοια εννοιολόγηση της ελευθερίας ενισχύει τη στασιμότητα στην έρευνα και, συχνά, καταλήγει σε μια «δικτατορία» της επιστήμης (Ghadikolaie & Sajjad 2015: 2484) που δεν επιτρέπει λάθη και πειραματισμούς (*ibid.*). Ο Feyerabend φτάνει στο σημείο να χαρακτηρίσει τις συγκεκριμένες προσεγγίσεις μη δημοκρατικές, αφού δεν σέβονται τα ίδια τα μέλη της έρευνας, την ποικιλομορφία των απόψεων και των τρόπων σκέψης (*ibid.*). Μια τέτοια διάσταση δεν λαμβάνει υπόψη τις πολλαπλές δυνατότητες των σωμάτων, την πολλαπλότητα των σωμάτων και των χωροτόπων και επομένως δεν μπορεί να συμβαδίσει με τη θέση της παρούσας διατριβής.

Ως αντίστιξη στα παραπάνω, επιχειρούμε να προσεγγίσουμε την ελευθερία στην έρευνα, μέσα από τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την πολιτική δράση. Τα παραπάνω σημεία, θεωρούμε ότι συμπυκνώνονται στη θεωρία του μεθοδολογικού αναρχισμού. Ο μεθοδολογικός αναρχισμός υιοθετείται, αρχικά, ως η θεωρητική βάση για μια εναλλακτική ερευνητική ανάγνωση η οποία επιδιώκεται στην παρούσα έρευνα και η οποία θα αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για τη θέσπιση ενός πιο ανοιχτού ερευνητικού πλαισίου που τοποθετείται στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη και μας οδηγεί στη μετα-ποιοτική «εποχή».

Ο ιδεολογικός φακός της υπερποικιλότητας ενθαρρύνει μια μίξη μεθοδολογιών, μακριά από αυστηρά σύνορα/όρια, κανόνες και νόρμες. Η έννοια της μίξης (*métissage*) πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τους Hasebe-Ludt, Chambers, Oberg & Leggo (2008)¹⁰², ωστόσο, στη δική μας σκέψη αναφέρεται περισσότερο σε ένα πλαίσιο μίξης μεθοδολογιών και όχι των επιμέρους σημείων (γλώσσες που χρησιμοποιούνται

¹⁰¹ Στην παρούσα μελέτη υιοθετείται ο όρος μεθοδολογικός αναρχισμός. Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι σε άλλες μελέτες ο όρος έχει αποδοθεί επιστημολογικός αναρχισμός.

¹⁰² Οι ίδιοι χρησιμοποιούν τον όρο ως μια ερευνητική πράξη με την οποία θέλησαν «να φωτίσουν θέματα και προκλήσεις που μόνο ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να δώσει στην εκπαιδευτική έρευνα» (Hasebele-ludt, Chambers, Oberg & Leggo 2008: 57). Οι μίξεις στις οποίες προχώρησαν αφορούν διαφορετικές πτυχές «του χώρου, του τόπου, της μνήμης και της ιστορίας, των γλωσσών και του γραμματισμού, του οικείου και του ξένου, της παράδοσης και της αναδημιουργίας» (Hasebele-ludt, Chambers, Oberg & Leggo 2008: 58).

στην έρευνα, τόποι που πραγματοποιείται η έρευνα). Ο όρος μίξη (métissage), εμπεριέχει ως έμφυτο στοιχείο τη δυναμική της δράσης, και μάλιστα της πολιτικής δράσης ως «μια πρακτική αντίδρασης στον φόβο της μίξης, και στην επιθυμία για αμόλυντες γλώσσες [...] και τρόπους έρευνας» (Hasebe-Ludt, Chambers, Oberg & Leggo 2008: 57).

Απώτερος σκοπός των ετερόκλητων συνδυασμών που επιχειρούμε με τις ερευνητικές μίξεις είναι α. η απομάκρυνση από μια μεθοδολογική γραμματική, που ακολουθεί γραμμικές πορείες στον σχεδιασμό, στη διεξαγωγή και στην ανάλυση β. η αναγνώριση και αξιοποίηση της εμπρόθετης δράσης και επομένως, της ενεργής συμμετοχής και άλλων σωμάτων στην ερευνητική διεργασία, γ. η συμπερίληψη της εμπρόθετης δράσης των χωροτόπων στους οποίους λαμβάνει χώρα η ερευνητική διεργασία, δ. η αξιοποίηση της φαντασίας, και ε. η εστίαση στην καθημερινότητα των σωμάτων και στην αμεσότητα του εδάφους της έρευνας.

Τα ουτοπικά σημεία που συνθέτουν το πλάνο της έρευνάς μας, λειτουργούν ως ως καταλύτες των μεθοδολογικών σκληρύνσεων που αναφέραμε, ενώ παράλληλα διατηρούν μια διάσταση πραγμάτωσης, λόγω των κριτικών¹⁰³ και ρεαλιστικών¹⁰⁴ ροών που τις συνοδεύουν.

Οι τρεις ομάδες των ερευνητικών υποθέσεων δεν εκλαμβάνονται ως επιμέρους ενότητες μιας εργασίας αλλά συνιστούν ένα *συνεχές*.

4.2. Μεθοδολογία της έρευνας

4.2.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός (βλ. Ίσαρη & Πουρκός 2015, Vihou 2015) περιλαμβάνει την προβληματική, τα ερωτήματα και τις υποθέσεις που αναλύθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, τα οποία όμως προσεγγίζονται κριτικά, ως σημεία μετάβασης της έρευνας στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη¹⁰⁵.

¹⁰³ Βλ. κριτικός ουτοπισμός, Bell 2017, Moylan 2014

¹⁰⁴ Βλ. ουτοπικός ρεαλισμός, Martin 2005

¹⁰⁵ Η έρευνα για την εκπαίδευση στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη έχει προσεγγιστεί από με διαφορετικούς τρόπους από την επιστημονική κοινότητα. Σε αυτό το έδαφος έχουν γραφτεί βιβλία, άρθρα, ειδικά αφιερώματα, και έχουν πραγματοποιηθεί ερευνητικά και εκπαιδευτικά Έργα (βλ. Lather & St. Pierre 2013, Pedersen & Pini 2016, Reinertsen 2016, Taylor & Hughes 2016 όπ. αναφ. σε St Pierre 2019). Τα παραπάνω οδήγησαν σε ένα εναλλακτικό μεθοδολογικό λεξικό (*ibid.*), έννοιες και όροι του οποίου υιοθετούνται στην έρευνά μας.

Διατηρώντας στοιχεία της ποιοτικής μεθόδου (βλ. Ίσαρη & Πουρκός 2015), επιχειρούμε να προσπελάσουμε τις σκληρύνσεις που προκαλούν οι μεθοδολογικές γραμματικές της επιχειρώντας έναν «πιο ελεύθερο» ερευνητικό σχεδιασμό που αναμιγνύει μεθοδολογίες, εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων και τρόπους ανάλυσης (στοιχεία ποιοτικής μεθόδου) και παράλληλα αναγνωρίζει και αξιοποιεί τις υλικότητες των ιδεών, των αντικειμένων και άλλων στοιχείων¹⁰⁶, των ζώων¹⁰⁷, των επιθυμιών, των εμπειριών, της εμπρόθετης δράσης μη ανθρώπινων οντοτήτων και χωροτόπων (βλ. επίσης MacLure 2013), την πολιτική δράση των παιδιών, τις μη γραμμικές συνδέσεις (βλ. επίσης St Pierre, Jackson & Mazzei 2016) και την ταυτόχρονη ύπαρξη ποικίλων ροών εμμένειας, τα οποία δύνανται να συμπεριλάβουν «αυτό που ακόμη δεν έχει έρθει, αυτό που θα εμφανιστεί στο μέλλον» (St. Pierre 2018), το απρόσμενο¹⁰⁸.

Η μετάβαση στη μετα-ποιοτική διερεύνηση αποτελεί για την παρούσα μελέτη αντίδοτο στη μεθοδολογική ρουτίνα και στην κυριαρχία του διανοητικού λόγου στην έρευνα (Ferrando 2014), καθώς και στις αδικίες που απορρέουν ακόμη και από ποιοτικές μεθόδους των οποίων η σύλληψη αντλεί από δίκαιες βάσεις. Στο πλαίσιο της έρευνας μας, η μετα-ποιοτική διερεύνηση εκκινεί μακροσκοπικά, μέσα από μετατοπίσεις στον τρόπο σκέψης στο οντολογικό και ηθικό επίπεδο, και συνεχίζει μικροσκοπικά μέσα από μετατοπίσεις στους τρόπους δράσης εστιάζοντας σε ό,τι συμβαίνει στο πεδίο καθώς και στις ερευνητικές διεργασίες που σχετίζονται άμεσα με αυτό.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων τα οποία χρησιμοποιούνται ως οχήματα πιο ανοιχτών ερευνητικών προσεγγίσεων. Οι επιστήμονες προκρίνουν πιο δημιουργικές τεχνικές συλλογής δεδομένων, όπως μεθοδολογίες που βασίζονται σε περιπατητικές προσεγγίσεις (*walking methodologies*), αισθητηριακές εθνογραφίες (*sensory ethnographies*) και παιχνίδι με τα παιδιά (*childhood play*) (όπ. αναφ. σε Ulmer 2017). Βάσει του παραπάνω συλλογισμού, αντιλαμβανόμαστε την ερευνητική διεργασία ως ένα «απείρως περίπλοκο» μη καθορισμένο σχήμα, αποτελούμενο από πλέγματα που τα συνθέτουν

¹⁰⁶ Βλ. επίσης στοιχεία όπως βράχοι Springgay & Truman 2016, πέτρες Rautio 2013 και νερό Pacini-Ketchabaw & Clark 2016, Somerville 2013 όπ. αναφ. σε Lenz-Taguchi & St Pierre 2017.

¹⁰⁷ Βλ. επίσης Pedersen 2011a & 2011b όπ. αναφ. σε Ulmer 2017.

¹⁰⁸ Βλ. επίσης Britzman 1995, Butler 1993, Deleuze 1990.

μη γραμμικοί συνδυασμοί.

Για την καλύτερη κατανόηση του μεθοδολογικού πλαισίου καταφεύγουμε στην τέχνη του Pollock προσπαθώντας βάσει του ιδεολογικού φακού της υπερποικιλότητας να οπτικοποιήσουμε την πολλαπλότητα του σκεπτικού, του ερευνητικού σχεδιασμού και των επιπέδων εμμένειας που υπάρχουν μέσα σε αυτόν.



Εικόνα 3: Jackson Pollock, 1952, Convergence

Στο έργο *Convergence*, όπως και σε όσα έχει χρησιμοποιηθεί η ίδια τεχνική, παρατηρούμε αρχικά μια μίξη ασυμφωνιών. Εάν τις τοποθετήσουμε στο πρίσμα της υπερποικιλότητας και δεχτούμε τον πολύπλοκο και πολυδιάστατο χαρακτήρα των γεωμετρικών σχημάτων ο οποίος προκύπτει από την άτακτη τοποθέτησή τους στον καμβά, διακρίνουμε τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα αλλά και νέα σχήματα διαδρομών ανόμοιων στοιχείων. Ο ρυθμός και η κίνηση που τους προσδίδει ο καλλιτέχνης μέσα από την τεχνική που υιοθετεί μας επιτρέπει να εισχωρήσουμε στους πολυεπίπεδους συσχετισμούς που βρίσκονται κάτω από εκείνες που διακρίνονται με την πρώτη ματιά. Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση της φαντασίας, τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό-συνολικό επίπεδο, με σκοπό την ανακάλυψη των ουτοπικών διαδρομών. Περνώντας στην ερευνητική διεργασία, η έμφαση βρίσκεται στις δυναμικές δράσεις, σχέσεις και ρήσεις που αναδύονται από το πεδίο ή, όπως σημειώνει η Butler-Kisber (2010), στις δράσεις που συμβαίνουν για να επιτύχουμε

μια ή περισσότερες μετατοπίσεις. Συνεκδοχικά, στην τεχνική Pollock, οι δυναμικότητες αναδύονται από τις πιθανές ή καλύτερα πλουραλιστικές αναγνώσεις του πίνακα ζωγραφικής, επιτρέποντας έτσι στους συνδυασμούς να μετακινούνται μέσα στον (καλλιτεχνικό) χωροχρόνο και συνεχώς να σχηματίζουν νέους συνδυασμούς. Μια τέτοια οπτική, προσδίδει στην έρευνα την ταυτότητα ενός συνεχούς γίνεσθαι που πραγματώνεται μέσα από ποικιλόμορφους συνδυασμούς και πολυεπίπεδες αναγνώσεις. Μια τέτοια διάσταση επιτυγχάνεται, στη έρευνά μας, με τις μίξεις επιστημονικών πεδίων, μεθοδολογιών, σκεπτικών, ερευνητικών εργαλείων και οντοτήτων –από την αποδοχή με άλλα λόγια μιας πλουραλιστικής πραγματικότητας ή πολλών πραγματικοτήτων.

Ο πλουραλιστικός συλλογισμός του επιχειρήματος που παραθέτουμε συναντά τις ιδέες του Feyerabend (1975), ο οποίος δέχεται τον πλουραλισμό ως μέσο συγκόλλησης ασύμβατων θεωριών που «νομιμοποιούνται» δημιουργικά (Ghadikolaie & Sajjad 2015). Οι αρχές της παραπάνω θέσης συμπυκνώνονται στη θεωρία του επιστημολογικού αναρχισμού (Feyerabend 1975), που υιοθετείται από την παρούσα μελέτη. Ο αναρχισμός για τον Feyerabend ισοδυναμεί με την ελευθερία, με τον πλουραλιστικό τρόπο σκέψης, με την κριτική οπτική και απομακρύνεται από προσεγγίσεις βασισμένες στη λογική (rationality), που επιβάλλονται ως ιδεολογικοί μηχανισμοί μιας μεθοδολογικής κουλτούρας¹⁰⁹ (Ghadikolaie & Sajjad 2015: 2487). Ο μεθοδολογικός αναρχισμός απορρίπτει την επιλογή μιας και μοναδικής μεθόδου/μεθοδολογίας, καθώς θεωρεί ότι ο τρόπος που θα σχεδιαστεί και θα εφαρμοστεί η έρευνα είναι απόρροια μιας εξαναγκασμένης σκέψης που βασίζεται στη λογική και ακολουθεί προκαθορισμένα βήματα, τα οποία απαγορεύεται να απομακρυνθούν από την τάξη (με την έννοια της σειράς) (*ibid.*). Μια τέτοια διάσταση κατακερματίζει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία και πολλές φορές τις τοποθετεί σε ένα πλαίσιο «ανομίας». Αντίθετα, ο Feyerabend προκρίνει τη δημιουργική σκέψη, ως απαραίτητο στοιχείο της ταυτότητας των μαθητών και των ερευνητών (Ghadikolaie & Sajjad 2015).

Με βάση τα παραπάνω, υιοθετούμε ένα πλέγμα μεθοδολογικών προσεγγίσεων που

¹⁰⁹ Μια τέτοια προσέγγιση εξυπηρετεί θεσμικές νόρμες και στόχους έρευνας, αποτελέσματα, τρόπους ανάλυσης που προσεγγίζουν τη γνώση με έναν συγκεκριμένο τρόπο αφήνοντας απ' έξω στοιχεία της ανθρώπινης και μη ανθρώπινης φύσης που συχνά δεν εξυπηρετούν κάτι και κατ' επέκταση δεν τους επιτρέπουν να φτάσουν στην ελευθερία που εκείνοι επιθυμούν (Ghadikolaie & Sajjad 2015: 2487).

διαμορφώνεται από την Κριτική Συμμετοχική Έρευνα Δράση (Kemmis *et al.* 2014), την τεχνογραφία (a/r/tography) (Irwin & De Cosson 2004, Springgay, Irwin, Leggo & Gouzouasis 2008) και την αφηγηματική προσέγγιση (Benson 2013, Clandini & Rosiek 2007).

Οι συνδυασμοί που επιχειρούνται μέσα από τις ποικίλες μίξεις, δεν αποβλέπουν, τουλάχιστον για την παρούσα μελέτη σε μια αισθητική μεθοδολογικής αρμονίας. Η αρμονία, εδώ, λαμβάνει περισσότερο μια χαοτική μορφή, που ενέχει πολλαπλές κατανοήσεις. Για να φτάσουμε σε αυτές καλούμαστε να αξιοποιήσουμε όλες τις αισθήσεις μας. Η συγκεκριμένη περιγραφή μπορεί να αποτυπωθεί ως μια μουσική παρτιτούρα του Jani Christou.

Εικόνα 4: Jani Christou, 1926, Strychine Lady

Οι μουσικές συνθέσεις του Christou αντλούν σημεία από διάφορες επιστήμες. Ο ίδιος χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές για να αποτυπώσει τη σύλληψη του σκεπτικού του, και ενώ μια τέτοια συνθήκη φαίνεται χαοτική, αποτελεί αδιαμφισβήτητα μια εναλλακτική –ίσως ριζοσπαστική– μελωδία.

Υπογραμμίζουμε, ωστόσο, ότι ο μη γραμμικός τρόπος σύνδεσης των στοιχείων, η πολυπλοκότητά τους, οι μεθοδολογικές παρεκκλίσεις και οι συναντήσεις των διαφορετικών επιστημονικών πεδίων ενδέχεται να φέρουν την ερευνήτρια και τα

σώματα της έρευνας μπροστά σε έναν ερευνητικό αιφνιδιασμό ή ακόμη και σε λάθη (βλ. έννοια της ελευθερίας όπως εννοιολογείται από τον Feyerabend) που κάποιες φορές αξιοποιούνται δημιουργικά. Αξίζει να σημειωθεί πως μια τέτοια προσέγγιση δεν μπορεί να κατανοηθεί και να γίνει αποδεκτή εάν δεν τοποθετηθεί στη συνθήκη της πολιτικής φαντασίας. Και αντίστροφα, η πολιτική φαντασία στην εκπαίδευση και στην έρευνα δεν μπορεί να εμφανιστεί και να καλλιεργηθεί εάν δεν συναντηθούν και ενδο-δράσουν ασύμβατα σημεία.

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο συλλογισμός μας ενέχει κομβικά συστατικά για τη μετάβαση στη μετα-ποιοτική διερεύνηση, ειδικότερα, και σε μια πιο δίκαιη προσέγγιση για την έρευνα στην εκπαίδευση, γενικότερα. Επιλογές που που δύνανται να ενθαρρύνουν «ριζικές αλλαγές στη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα του σχολείου» (Denzin & Lincoln 2005: 1084).

4.2.2. Κριτική Συμμετοχική Έρευνα Δράσης

Η Κριτική Συμμετοχική Έρευνα Δράσης (ΚΣΕΔ) έχει τις ρίζες της στην έρευνα δράσης που πρωτοεμφανίστηκε από τον Kurt Lewin στις Η.Π.Α, κυρίως για να απαντήσει σε ζητήματα κοινωνικού περιεχομένου κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 40. Στο πεδίο της εκπαίδευσης η έρευνα δράσης άρχισε να αναπτύσσεται στις αρχές του 1970 και έπειτα από διαρκείς μελέτες δημιουργήθηκαν δύο μεγάλες σχολές: η μια στη Μεγάλη Βρετανία με τον John Elliott και η άλλη στην Αυστραλία με τον Stephen Kemmis. Ο τελευταίος έθεσε στο επίκεντρο την ανάγκη της συμπερίληψης της κριτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική έρευνα (Kemmis 1986 όπ. αναφ. σε Κατσαρού 2016).

Από τις αρχές της εμφάνισής της η ΚΕΔ συνιστά έναν μηχανισμό συνεχούς αναστοχασμού, σε ένα ή περισσότερα ζητήματα, τα οποία εντοπίζονται στις εκπαιδευτικές διεργασίες και είναι άμεσα συνδεδεμένα με ένα ή περισσότερα κοινωνικοπολιτικά φαινόμενα. Η ΚΕΔ συμπεριλαμβάνει διαφορετικούς συνδυασμούς εφαρμογής που συγκλίνουν, συνήθως, στα τρία γνωστικά θεμελιώδη ενδιαφέροντα του Habermas (1998)¹¹⁰. (Εμ)μένοντας στο χειραφετικό μοντέλο, οι Carr & Kemmis

¹¹⁰ Σημεία προσανατολισμού της διαδικασίας της κριτικής έρευνας δράσης είναι τα τρία γνωστικά θεμελιώδη ενδιαφέροντα που σημειώνει ο Habermas (1998) α. ο τεχνικός έλεγχος β. η πρακτική γνώση και γ. το κριτικό ή χειραφετικό ενδιαφέρον. Με βάση τα παραπάνω η Κατσαρού (2016) προτείνει τρία μοντέλα κριτικής έρευνας δράσης: 1. τεχνική έρευνα δράση 2. η πρακτική έρευνα δράση και 3. η χειραφετική έρευνα δράση (όπ. αναφ. σε Κατσαρού 2016).

(1986) ορίζουν την ΚΕΔ ως:

μια μορφή αυτοστοχαστικής διερεύνησης σε μια κοινωνική (συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής) κατάσταση. Οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν «δράση» προκειμένου να βελτιώσουν α. τη λογική και τη δικαιοσύνη των δικών τους κοινωνικών (και εκπαιδευτικών) πρακτικών, β. την κατανόησή τους γι' αυτές τις πρακτικές γ. τις καταστάσεις και τους θεσμούς που υλοποιούνται μέσα σε αυτές τις πρακτικές (Carr & Kemmis 1986 όπ. αναφ. σε Κατσαρού 2016: 79).

Αργότερα, οι Cohen & Manion (2000) υποστήριξαν ότι η ΚΕΔ μπορεί να εφαρμοστεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όταν εντοπίζεται ένα πρόβλημα ή/και όταν μια νέα προσέγγιση πρέπει να ενσωματωθεί σε ένα ήδη υπάρχον σύστημα. Ειδικότερα, σημειώνουν ότι η ΚΕΔ ενθαρρύνει την ανάδειξη θετικών (σ)τάσεων απέναντι σε εκπαιδευτικά ζητήματα ή σε πιθανές αξιακές μετατοπίσεις των μαθητών (*ibid.*). Ωστόσο, η τελευταία, δεν προκρίνει μια συμμετοχική διάσταση. Επομένως, το πέρασμα στην ΚΣΕΔ αποτελεί μονόδρομο. Η πρόσβαση και η ενεργή συμμετοχή όλων των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης στην ερευνητική διεργασία, θεωρείται κρίσιμη για την παρούσα μελέτη, και εκλαμβάνεται, ως ένα χαρακτηριστικό της μετα-ανθρωπιστικής συνθήκης αλλά και των δίκαιων μεθοδολογιών στην έρευνα. Η ΚΣΕΔ (Kemmis, McTaggart & Nixon 2014) ορίζεται ως:

μια κοινωνική διαδικασία συλλογικής μάθησης που επιτυγχάνεται μέσα από ατομικούς ή συλλογικούς αυτο-αναστοχασμούς, αναλαμβάνεται από ομάδες ανθρώπων¹¹¹ προκειμένου να βελτιώσουν συλλογικά τις πρακτικές με τις οποίες αλληλεπιδρούν στην κοινωνία στην οποία, καλώς ή κακώς, ζούν με τις συνέπειες των πράξεων των άλλων (Kemmis, McTaggart & Nixon 2014: 20).

Στην έρευνά μας προσδοκούμε να φέρουμε στην επιφάνεια τις επιθυμίες και τις συνολικές δυνατότητες των σωμάτων της γλωσσικής εκπαίδευσης, που σχηματίζουν το πλέγμα της πολιτικής φαντασίας προς μια πιο δίκαιη γλωσσική μάθηση. Για να συμβεί αυτό, θεωρούμε ότι είναι απαραίτητες μια σειρά από μετατοπίσεις (βλ. *αλλαγή εννοιολογικός χάρτης*) ως απάντηση στις αδικίες που αναδύονται από την καχεκτική δικαιοσύνη που εντοπίζεται ακόμη και στις ερευνητικές διεργασίες.

Η υιοθέτηση της ΚΣΕΔ, ως ένα από τα κομμάτια της ερευνητικής συναρμογής, υποστηρίζει, μέσα από το πλαίσιο των αρχιτεκτονικών πρακτικών (Kemmis *et al.* 2014), την ανάγκη μετατοπίσεων των διευθετήσεων (ρήσεις, δράσεις και σχέσεις) που προκαλούν ή ενισχύουν τις αδικίες.

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι προσεγγίζουμε την έρευνα ως μια πολιτική

¹¹¹ Η τοποθέτηση της μελέτης μας στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, συμπεριλαμβάνει στην ερευνητική διεργασία ανθρώπινες και μη ανθρώπινες οντότητες, αντικείμενα, υλικά και άυλα σώματα.

πράξη, αφού, εκτός από τον ίδιο τον σκοπό της διατριβής, η ΚΣΕΔ στοχεύει «εκ φύσεως» στην κοινωνική αλλαγή (Denzin & Lincoln 2005, Kemmis, McTaggart & Nixon 2014). Όπως υπογραμμίζουν οι Κουίδης & Δήμου (2009: 5), η ΚΣΕΔ δεν περιορίζεται σε μια διαδικασία προσωπικού μετασχηματισμού αλλά επεκτείνεται στην ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν το πλαίσιο που «νοσεί» στον χωροτόπο που δρουν οι συμμετέχοντες της ερευνητικής διεργασίας. Οι ερευνητές και τα σώματα που συμμετέχουν και συν-διαμορφώνουν την έρευνα «μελετούν μια πραγματικότητα με σκοπό να τη μετατρέψουν» (Fals Borda 1979). Η ευέλικτη φύση της ΚΣΕΔ, που υποστηρίζεται κυρίως από την αναπόσπαστη σύνδεσή της με το πεδίο (βλ. εμμένεια στον εννοιολογικό χάρτη), επιτρέπει ποικίλες αναγνώσεις του θεωρητικού μοντέλου αλλά και της εφαρμογής της, γεγονός που ενισχύει, κατά τη γνώμη μας, τον ευέλικτο χαρακτήρα της.

Οι αρχιτεκτονικές πρακτικές

Η ενέργεια της *πράξης*¹¹² αποτελεί το μεθοδολογικό επίκεντρο της ΚΣΕΔ. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, πρωτοεμφανίστηκε από τον Freire (2000 [1968]) και μετέπειτα από τη Hooks (1994), ως οι ενέργειες που φανερώνουν τις ιστορίες των μαθητών, οι οποίες μέσα από διεργασίες *δράσης και αναστοχασμού* προσπαθούν να αλλάξουν τον κόσμο (Hooks 1994). Για την παρουσιαζόμενη έρευνα, υιοθετούμε την προσέγγιση των Kemmis *et al.* (2014) –οι οποίοι εμπνεύστηκαν τις προτάσεις τους από τους Marx & Engels. Σε μια μετάΜαρξιστική και μετάΕγκελική εποχή, η *πράξη* εκλαμβάνεται ως μια ενέργεια πολυδιάστατη, που δεν περιορίζεται στην εμπρόθετη δράση των μεσολαβούντων της γλωσσικής μάθησης, αλλά συμπεριλαμβάνει και τις διευθετήσεις της γλωσσικής μάθησης. Οι Kemmis *et al.* επισημαίνουν ότι η ερευνητική πράξη συνδιαμορφώνεται από τις ρήσεις (*sayings*), τις δράσεις (*doings*) και τις σχέσεις (*relatings*), οι οποίες, ούσες σε κίνηση, μετασχηματίζουν και δημιουργούν νέες αφηγήσεις (2014: 52). Για να συγκροτηθεί και ενεργοποιηθεί μια *πράξη*, δεν αρκούν οι ατομικές *πρακτικές* κάποιων προσώπων αλλά απαιτείται η ανάδειξη των συλλογικών *πρακτικών*, ως δυναμικές κατευθύνσεις που μπορούν να επηρεάσουν τις διευθετήσεις και να φτάσουν μέχρι την επίτευξη των μετατοπίσεων. Η έννοια της

¹¹² Για την έννοια της *πράξης* διακρίνουμε διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις με κυριότερες αυτές που απορρέουν από τη σχολή του Αριστοτέλη και τη σχολή των Μαρξ και Ένγκελς. Οι κυριότερες διαφοροποιήσεις εντοπίζονται στην ποιότητα των σκοπών και στους τρόπους που τελεσφορεί μια πράξη (Kemmis *et al.* 2014: 20).

πρακτικής (practice) στο πλαίσιο των αρχιτεκτονικών πρακτικών ορίζεται από τους Kemmis *et al.* (2014: 31) ως:

μια κοινωνικά εγκαθιδρυμένη συνεργατική ανθρώπινη δραστηριότητα στην οποία συγκεκριμένες διευθετήσεις των δράσεων και δραστηριοτήτων (δράσεων, doings) γίνονται κατανοητές με όρους διευθετήσεων σχετικών ιδεών και λόγων (ρήσεις), και όταν οι άνθρωποι και τα αντικείμενα εμπλέκονται [σε αυτές τις δράσεις και ρήσεις] εκείνες διαμοιράζονται σε συγκεκριμένες διευθετήσεις σχέσεων (σχέσεις), και όλες αυτές οι πολύπλοκες ρήσεις, δράσεις και σχέσεις συναντώνται σε ένα ιδιαίτερο έργο (project).

Οι παραπάνω συνθέσεις αποτελούν το τοπίο των πρακτικών (practice landscape)¹¹³, ένα πολύπλοκο μη γραμμικό σύνολο συνθέσεων (αρχιτεκτονικές πρακτικές), το οποίο όταν έρθει σε επαφή με τις κατάλληλες συνθήκες, μπορεί να ενεργοποιήσει τις ποικίλες μετατοπίσεις (Kemmis & Grootenboer 2008, Kemmis *et al.* 2014 όπ. αναφ. σε Rowell, Bruce, Shosh & Riel 2017: 57). Το συγκεκριμένο πλαίσιο αφορά σε έρευνες που στοχεύουν στην κοινωνική αλλαγή, σε μετατοπίσεις δηλαδή που σχετίζονται με τη δικαιοσύνη και την ευεξία των ανθρώπων (Schatzki 2002: 87 όπ. αναφ. σε Rowell, Bruce, Shosh & Riel 2017: 27). Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές του μετα-ανθρωπισμού, το ιδεολογικό φίλτρο της υπερποικιλότητας, καθώς και το σκεπτικό της μετα-ποιοτικής διερεύνηση, εφαρμόσαμε το πλαίσιο των αρχιτεκτονικών πρακτικών ως εξής:

Πράξη	Προσωπικές και Συνολικές πρακτικές που συντελούν στην πράξις (praxis)	Αρχιτεκτονικές Πρακτικές
	<p>Ρήσεις (Sayings)</p> <p>Δράσεις των σωμάτων για την ανάδειξη των χωρικών και κατατετημένων τους ρεπερτορίων σε σχέση α. με τις προσωπικές ρήσεις, σε σχέση με τις συνολικές ρήσεις, σε σχέση με τις ρήσεις που προκύπτουν σε διαφορετικούς χωροτόπους.</p> <p>Χωρικές και ενσώματες πρακτικές που αναδύονται μέσα από τις ενδο-δράσεις των σωμάτων σχετικά με τους (βιωμένους) χωροτόπους που προσφέρονται και</p>	<p>Πολιτισμικο-διαλογικές διευθετήσεις (cultural-discursive arrangements)</p> <p>Στοιχεία-λόγοι που προκύπτουν από τους κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό χωροτόπους για τα χωρικά και κατατετημένα ρεπερτόρια.</p> <p>Στοιχεία-λόγοι που προκύπτουν από τις προσωπικές γλωσσικές-πολιτισμικές διαδρομές.</p> <p>Στοιχεία-λόγοι που αναφέρονται στα χωρικά και κατατετημένα ρεπερτόρια τα οποία</p>

¹¹³ Αναλυτικά οι αρχιτεκτονικές πρακτικές, όπως παρουσιάζονται από τους Kemmis *et al.* (2014: 154): **Πολιτισμικο-διαλογικές διευθετήσεις (cultural-discursive arrangements)** προσδιορίζουν τον σημασιολογικό-εννοιολογικό χώρο μέσω της γλώσσας, και εστιάζουν σε πρακτικές δημιουργίας σχέσεων ανάμεσα σε ομιλητές, συν-ομιλητές, συγγραφείς και αναγνώστες.

Υλικο-οικονομικές διευθετήσεις (material-economic arrangements). Προσδιορίζουν τον φυσικό χώρο μέσω της εργασίας, και εστιάζουν στη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα σε ιδιοκτήτες και εργαζόμενους με όρους υλικούς και οικονομικούς.

Κοινωνικο-πολιτικές διευθετήσεις (socio-political arrangements). Προσδιορίζουν τον κοινωνικό χώρο μέσω της αλληλεγγύης και της εξουσίας, και εστιάζουν στη δημιουργία αμοιβαίων σχέσεων ανάμεσα σε άτομα που έχουν κοινά ενδιαφέροντα ή σε άτομα που συμμετέχουν στη δημόσια σφαίρα, με κοινωνικούς και πολιτικούς όρους.

	<p>διεκδικούν για την ορατότητα ή/και τις ουτοπίες ή/και τις υβριδικότητες που επιθυμούν (δυνατότητες).</p> <p>Μετατοπίσεις που προκύπτουν από τις ενδο-δράσεις των σωμάτων στο έδαφος της έρευνας και της γλωσσικής μάθησης και στις ροές εμμένειας που υπάρχουν ή/και δημιουργούνται ή/και θα έρθουν (φαντασιακό, πραγματικό, καθημερινό, άμεσο, ατομικό, συλλογικό, συνολικό).</p> <p>Υβριδικότητες που προκύπτουν σχετικά με λόγους και χωροτόπους για τις επιθυμίες-ελευθερίες των σωμάτων.</p>	<p>προκύπτουν από τις ενδο-δράσεις στο πεδίο. Στοιχεία-λόγοι που πρόκειται να έρθουν.</p>
	<p>Δράσεις (Doings)</p> <p>Δράσεις των σωμάτων για την ανάδειξη των χωρικών και κατατετημένων τους ρεπερτορίων σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον της έρευνας, της γλωσσικής μάθησης και τις υλικότητες που αυτό προβάλλει.</p> <p>Χωρικές και ενσώματες πρακτικές που αναδύονται μέσα από τις ενδο-δράσεις των σωμάτων σχετικά με τους φυσικούς (απόλυτους) χωροτόπους που προσφέρονται και διεκδικούν την ορατότητα ή/και τις ουτοπίες ή/και την ανάδυση των υβριδικοτήτων.</p> <p>Μετατοπίσεις σχετικά με το φυσικό περιβάλλον ή την αρχιτεκτονική των χωροτόπων της έρευνας και της γλωσσικής μάθησης. Υβριδικότητες που προκύπτουν σχετικά με τις δράσεις για την ανάδειξη, αξιοποίηση και «νομιμοποίηση» των επιθυμιών-ελευθεριών των σωμάτων.</p>	<p>Υλικο - οικονομικές διευθετήσεις (material-economic arrangements)</p> <p>Στοιχεία-λόγοι που προκύπτουν από το φυσικό περιβάλλον του εδάφους της έρευνας και της γλωσσικής μάθησης.</p> <p>Στοιχεία-λόγοι που προκύπτουν από τις υλικότητες του εδάφους της έρευνας και της γλωσσικής μάθησης.</p> <p>Εμπόδια και ελευθερίες σχετικά με τις ορατότητες, αορατότητες, ουτοπίες των χωρικών και κατατετημένων ρεπερτορίων, καθώς και των χωρικών και ενσαρκωμένων πρακτικών που προκύπτουν από το φυσικό περιβάλλον και τις υλικότητές τους.</p>
	<p>Σχέσεις (Relatings)</p> <p>Δράσεις των σωμάτων για την ανάδειξη των ποικιλοτήτων των χωρικών και κατατετημένων ρεπερτορίων ανάλογα με τις σχέσεις που υπάρχουν ή/και θα έρθουν καθώς και τους χωροτόπους της έρευνας και της γλωσσικής μάθησης.</p> <p>Χωρικές και ενσώματες πρακτικές που αναδύονται ή/και θα έρθουν μέσα από τις ενδο-δράσεις των σωμάτων σχετικά με τους σχεσιακούς χωροτόπους που προσφέρονται.</p> <p>Μετατοπίσεις σχετικά με τις σχέσεις που υπάρχουν, αναπτύσσονται ή/και θα έρθουν μέσα από την ανάδυση των επιθυμιών.</p> <p>Υβριδικότητες που προκύπτουν από τις σχέσεις που υπάρχουν, αναπτύσσονται ή/και θα έρθουν για τα σώματα και τους χωροτόπους.</p>	<p>Κοινωνικο-πολιτικές διευθετήσεις (socio-political arrangements)</p> <p>Στοιχεία-λόγοι που υπάρχουν, αναδύονται, αναπτύσσονται ή/και θα έρθουν στο έδαφος της έρευνας και της γλωσσικής μάθησης σε σχέση με τα άλλα σώματα.</p> <p>Στοιχεία-λόγοι που υπάρχουν, αναδύονται, αναπτύσσονται ή/και θα έρθουν στο έδαφος της έρευνας και της γλωσσικής μάθησης σε σχέση με τους χωροτόπους.</p> <p>Στοιχεία-λόγοι που υπάρχουν, αναδύονται, αναπτύσσονται ή/και θα έρθουν στο έδαφος της έρευνας και της γλωσσικής μάθησης σε σχέση με το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο.</p>

Πίνακας 1 Αρχιτεκτονικές πρακτικές

Όπως διαφαίνεται από το σχήμα, για να τελεσφορήσει η ανάπτυξη ενός χώρου μετατοπίσεων των *αρχιτεκτονικών πρακτικών*, απαιτείται μια πολύπλοκη διαδικασία

με ταυτόχρονους πολυεπίπεδους συνδυασμούς. Για να συμβεί αυτό, προσεγγίζουμε το πλαίσιο των αρχιτεκτονικών πρακτικών και τις διαδικασίες που το ακολουθούν ως έναν ζωντανό οργανισμό, που μέσα από διαδικασίες δράσης και αντίδρασης –σε ατομικό, συλλογικό και συνολικό επίπεδο– με άλλα λόγια ως ένα συνεχές γίνεσθαι.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί μια διαλογική σχέση σε τέσσερα επίπεδα: α. μεταξύ των σωμάτων της έρευνας, της ερευνητριας και των εργαλείων παραγωγής¹¹⁴ στοιχείων-λόγων β. μεταξύ των ίδιων των σωμάτων της έρευνας γ. μεταξύ των σωμάτων της έρευνας και των χωροτόπων και δ. μεταξύ των σωμάτων της έρευνας και του κοινωνικού πλαισίου. Παράλληλα, οι μετατοπίσεις μελετήθηκαν ως προς τις ενδο-δράσεις των σωμάτων με τους χωροτόπους (αφορά κυρίως στην 1^η ομάδα ερευνητικών ερωτημάτων) και ως προς τις ενδο-δράσεις των σωμάτων¹¹⁵ της έρευνας (αφορά κυρίως στη 2^η ομάδα ερευνητικών ερωτημάτων). Ενώ το σύνολο των μετατοπίσεων μελετήθηκε και ως προς τις μεθοδολογικές επιλογές (αφορά κυρίως στη 3^η ομάδα ερευνητικών ερωτημάτων).

Βάσει των παραπάνω, σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διεργασίας ελήφθησαν υπόψη δύο παράμετροι:

Η συμμετοχική διάσταση

Η έννοια της *συμμετοχικότητας* αποτελεί σημαντική παράμετρο για την εφαρμογή της ΚΣΕΔ ως (πολιτική) πράξη. Εμφανίστηκε για να περιγράψει την ανάγκη της ενεργής συμμετοχής του «καταπιεσμένου» σε διαδικασίες που προορίζονται για την αλλαγή της συνθήκης της καταπίεσης (Freire 2000 [1968]) καθώς ο ίδιος ο «καταπιεσμένος» χαρακτηρίζεται ως «αυθεντία» για θέματα που αφορούν τη ζωή του (L.van Blerk *et*

¹¹⁴ Ο όρος παραγωγή υιοθετείται αντί του όρου συλλογή καθώς φαίνεται καταλληλότερος για έρευνες που υιοθετούν συμμετοχικές προσεγγίσεις (Bucknall 2012). Παράλληλα αποτελεί και μια ηθική προσέγγιση στην εμπρόθετη δράση όλων των σωμάτων της έρευνας δίνοντάς τους τον χώρο να συμμετέχουν στην παραγωγή αλλά όχι στη συλλογή, η οποία ενέχει μια ανθρώπινη δυναμική.

¹¹⁵ Τα σώματα βρίσκονται σε συνεχείς «μετακινήσεις», σε ένα συνεχές γίνεσθαι μέσα στο οποίο διαφοροποιούνται συνεχώς από τον εαυτό τους, ανάλογα με τα συμβάντα και τις εμπειρίες που βιώνουν (Shaviro 2009: 16–17 όπ. αναφ. σε Duff 2014: 46). Σε αυτό το έδαφος, «ο κόσμος διαμορφώνεται από συμβάντα και όχι από πράγματα, από ρήματα και όχι από ουσιαστικά, από διαδικασίες και όχι από σταθερές υλικότητες και όλα αυτά συναντώνται στη διαφορετική προσέγγιση της ύπαρξης» (*ibid.*) (βλ. επίσης οντολογική αλλαγή και σώματα στον εννοιολογικό χάρτη).

al. 2015). Οι έρευνες για τη συμμετοχικότητα πραγματοποιούνται, κυρίως, στο πλαίσιο της ενθάρρυνσης της ενεργής συμμετοχής μειονοτικοποιημένων κοινοτήτων, όπως τα άτομα με προσφυγική ή/και μεταναστευτική εμπειρία. Οι μεθοδολογικές επιλογές προσεγγίζονται ως συμπεριληπτικές και αναφέρονται σε ερευνητικές διεργασίες που πραγματοποιούνται με παιδιά, με μειονοτικοποιημένες κοινότητες, με γυναίκες, με εκπαιδευτικούς (Avgitidou 2009, Belanger & Connelly 2007, Bucknall 2012, Christensen & James 2008, Freeman & Mathison 2008, Prasad 2015).

Από την έρευνα ΜΕ παιδιά ...

Η αρχή της *συμμετοχικότητας* εμφανίζεται, τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο μιας ερευνητικής στροφής που, για κάποιους μελετητές αποτελεί ακόμη και επιστημονικό παράδειγμα (scientific paradigm) (Kellett 2010, Prasad 2015). Ως σημείο εκκίνησης νοείται η εγκαθίδρυση της διακήρυξης για τα δικαιώματα των παιδιών (UNCRC 1989), η οποία αναγνωρίζει τα παιδιά ως αυτόνομα άτομα που διεκδικούν τα δικαιώματά τους, είναι υπεύθυνα για τις αποφάσεις που λαμβάνουν για τη ζωή τους και επιδιώκουν να ακούγεται η φωνή τους για θέματα που τα αφορούν (Lundy *et al.* 2011). Τα παιδιά έχουν δικαιώματα στην ενεργή συμμετοχή σε όποια ερευνητική διεργασία τους αφορά, ως συν-ερευνητές, και όχι ως παθητικοί πληροφορητές (Kellett, Forrest, Dent & Ward 2004, Kellett 2010).

Γίνεται εμφανές ότι μια προσέγγιση που στηρίζεται στη δικαιωματική θέση των παιδιών ως άτομα που κατέχουν ερευνητικές ικανότητες και στη διεκδίκηση της ενεργής συμμετοχής τους στην ερευνητική διεργασία, αποτελεί *a priori* μια δημοκρατική βάση διαπραγμάτευσης του χώρου δράσης τους στο ερευνητικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Skelton 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, οι Lundy, McEvoy & Byrne (2011: 717) προτείνουν ένα μοντέλο που υποστηρίζεται από την αξία του δικαιώματος, και το οποίο εστιάζει σε τέσσερις έννοιες-κλειδιά για τη εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών στην ερευνητική διεργασία:

Ο χώρος (space). Στο συγκεκριμένο ερευνητικό σχεδιασμό η εννοιολόγηση του χώρου έχει διττή σημασία. Εκκινώντας από την κυριολεκτική έννοια που του προσδίδουν οι Lundy, McEvoy & Byrne (2011), σημειώνουμε ότι οι ερευνητικές-εκπαιδευτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικούς χώρους του σχολικού κτιρίου, όπως η σχολική αίθουσα, το προαύλιο και το γυμναστήριο. Παράλληλα, στο πλαίσιο ανάπτυξης της φαντασίας των σωμάτων της έρευνας,

επιχειρήθηκε η χρήση εικονικών χώρων, όπως οι «χώρες-τάξεις» που δημιούργησαν οι μαθητές σε αλληλεπίδραση με άλλα σώματα, η σύνδεση αντικειμένων με φανταστικές γλώσσες-πολιτισμούς, κ.ά. Παράλληλα, στο πλαίσιο της πολιτικής διάστασης που υιοθετούμε, προκρίνουμε τη δημιουργία ενός ριζοσπαστικού χώρου, ο οποίος μπορεί να υποδεχτεί τα χωρικά και κατατεταγμένα ρεπερτόρια των μαθητών, την ανάπτυξη ενσώματων πρακτικών και την ανάδειξη των συναισθημάτων.

Η φωνή (voice): η έννοια της φωνής συμπεριλαμβάνει α.το πέρασμα από το ατομικό στο συλλογικό και στο συνολικό (βλ. υποκειμενικότητα στον εννοιολογικό χάρτη) που εκπληρώνεται, αρχικά, μέσα από ένα αμάλγαμα προσωπικών αφηγήσεων των σωμάτων για τις γλωσσικές-πολιτισμικές πραγματικές και ουτοπικές εμπειρίες. Η φωνή γίνεται αντιληπτή ακόμα και μέσα από σιωπές, λαμβάνοντας τη μορφή γλωσσικών-πολιτισμικών ταυτοτήτων, συναισθημάτων, αλλά και μεγαλόφωνων ή σιωπηλών διεκδικήσεων για τη συμμετοχή και την πρόσβαση στο γλωσσικό μάθημα.

Το κοινό (audience). Η έννοια του κοινού ισοδυναμεί, για την παρουσιαζόμενη έρευνα, με μια συνολική ταυτότητα που επιχειρείται να δημιουργηθεί μέσα από τις ερευνητικές-εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, διατηρώντας, ωστόσο, τις πολλαπλές ατομικές υποκειμενικότητες του κάθε σώματος της έρευνας. Τα τελευταία διαμορφώνονται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές (ανθρώπινα όντα), αλλά και από ιδέες, αντιλήψεις, επιθυμίες (άυλα σώματα), καθώς και από αντικείμενα και άλλα στοιχεία (υλικά σώματα) (για μια αναλυτική περιγραφή του επιχειρήματος βλ. σώμα στον εννοιολογικό χάρτη).

Η επιρροή (influence). Η έννοια της επιρροής εκδηλώνεται μέσα από τους γλωσσικούς-πολιτισμικούς αυτοσχεδιασμούς που αναπτύσσονται στους χώρους διαμοιρασμού¹¹⁶ των εμπειριών των σωμάτων της έρευνας. Για την αποφυγή μιας στρατευμένης επιρροής, προσανατολιστήκαμε σε μεθοδολογικές επιλογές που βασίζονται στις τέχνες. Η ποικιλότητα των τρόπων έκφρασης (λεκτικοί, οπτικοί, μουσικοί και θεατρικοί) που απορρέουν από τις συγκεκριμένες πρακτικές, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας, κατάσταση που επιτρέπει «την αλλαγή των τρόπων ερμηνείας, αναπαράστασης και επικοινωνίας»

¹¹⁶ Ως χώροι διαμοιρασμού στο πλαίσιο των ροών εμμένειας (*plane of immanence*) νοούνται οι συνολικοί, πραγματικοί, φαντασιακοί, θρησκευτικοί, χώροι που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια των ερευνητικών-εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και οι οποίοι όμως εκλαμβάνονται ως ένα σύνολο.

(Hart 2003: 13 όπ. αναφ. σε Lundy, McEvoy & Byrne 2011) των σωμάτων και μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία ευρύτερων αλλαγών.

Η συμμετοχική διαδικασία μπορεί να είναι παθητική ή ενεργητική. Η Ergler (2015) σημειώνει ότι η συμμετοχή είναι παθητική όταν τα άτομα εμπλέκονται σε ένα στάδιο της ερευνητικής διεργασίας και ότι η σχέση που αναπτύσσεται αφορά μόνο ερευνητές και συμμετέχοντες. Η ενεργητική συμμετοχή δεν περιορίζεται στην έννοια της ανταλλαγής πληροφοριών αλλά, περιλαμβάνει μια σύνθετη και δυναμική ομάδα συμμετεχόντων η οποία διαπραγματεύεται τις θέσεις, αντιλήψεις και επιλογές της (Ergler 2015: 3), κατά τη διάρκεια των διαφορετικών σταδίων της έρευνας (Thomas 2007). Η συμμετοχική διάσταση έχει προσεγγιστεί ποικιλοτρόπως από την επιστημονική κοινότητα. Ο Hart (1992 & 1997 όπ. αναφ. σε Ergler 2015) προτείνει οκτώ επίπεδα τα οποία «μετράνε» τη συμμετοχικότητα των παιδιών σε σχετικές διαδικασίες¹¹⁷, ενώ ανάλογες μελέτες πραγματοποιήθηκαν στη συνέχεια και από άλλους ερευνητές. Μια τέτοια προσέγγιση, ωστόσο, δεν παύει να αναπαράγει μοντέλα ιεραρχιών, παγιωμένων σχέσεων εξουσίας και της κατευθυνόμενης γνώσης (Ergler 2015), κάτι που δεν μπορεί να συμπορευτεί με τη ατμόσφαιρα δικαιοσύνης που επιδιώκεται από την παρούσα μελέτη. Η Ergler (2015) υποστηρίζει πως για να βρεθούν οι συμμετέχοντες σε συνθήκες πραγματικού αμοιβαίου διαμοιρασμού επιβάλλεται να επιλέξουν οι ίδιοι τον βαθμό εμπλοκής τους στην ερευνητική διεργασία. Αυτό συνεπάγεται μια ευέλικτη προσέγγιση που ενθαρρύνει την αυτονομία, τη φαντασία και την ανάπτυξη των μεθοδολογικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, έγινε προσπάθεια εμπλοκής των παιδιών καθώς και των άλλων σωμάτων στα περισσότερα στάδια της ερευνητικής διεργασίας, μέσω του φίλτρου της ευέλικτης επιλογής¹¹⁸. Δόθηκε έμφαση στην εμπρόθετη δράση των παιδιών και των άλλων σωμάτων που συμμετείχαν στην ερευνητική διεργασία, καθώς και στους χωροτόπους που αναδύθηκαν από την έρευνα.

Σε μια ερευνητική διεργασία μάθησης ΑΠΟ άλλα σώματα

¹¹⁷ Για μια αναλυτική περιγραφή των επιπέδων της σκάλας συμμετοχής (*ladder of participation*) βλ. Hart., R. (1992). *Children's participation from Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

¹¹⁸ Σημειώνεται ότι σε κάποια στάδια η συμμετοχή ήταν αδύνατη λόγω των περιορισμών της έρευνας.

Τοποθετώντας τον μεθοδολογικό φακό στο ελληνικό¹¹⁹ σχολικό τυπικό πλαίσιο και προσεγγίζοντας κριτικά τα δεδομένα που προκύπτουν από την προσπάθεια εφαρμογής μιας συμμετοχικής προσέγγισης με τον τρόπο που παρουσιάστηκε πιο πάνω, παρατηρούμε την αντανάκλαση των σκληρύνσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, κατάσταση που αναπαράγει ένα μοντέλο εργαλειακής εφαρμογής της συμμετοχικής διαδικασίας. Μια τέτοια εφαρμογή της συμμετοχικότητας αναπαράγει επιλογές που δεν «ανήκουν» στα σώματα, αλλά επιλογές που υπηρετούν το υπάρχον πολιτικο-οικονομικό πλαίσιο και, που συχνά, εξελίσσονται σε κοινότυπες ή και στερεοτυπικές τάσεις.

Δύο είναι τα σημεία που, κατά τη γνώμη μας, επιζητούν συζήτηση και τα οποία επηρέασαν τις ερευνητικές μας επιλογές:

α. Η παιδική ηλικία. Ο ερευνητικός σχεδιασμός ή/και η συμμετοχή στα διαφορετικά στάδια μιας έρευνας εξακολουθεί να είναι προνόμιο των ενηλίκων¹²⁰. Κατά συνέπεια δεν αξιοποιούνται οι ικανότητες των παιδιών, κυρίως, λόγω ηλικίας. Το τελευταίο σε συνδυασμό με τις συνήθεις αποστειρωμένες προσπάθειες συμμετοχής των παιδιών στην ερευνητική διεργασία, καταλήγει, συχνά, σε στερεοτυπικές (σ)τάσεις.

β. Η κοινότητα. Το δεύτερο στοιχείο αφορά στην έννοια της *κοινότητας*, στον τρόπο νοηματοδότησής της στην ερευνητική διεργασία και στον τρόπο συμπερίληψής της σε αυτή. Η εμπλοκή της κοινότητας στην πλειονότητα των σταδίων της ερευνητικής διαδικασίας, αποτέλεσε μια από τις ριζοσπαστικές τομές της συμμετοχικής προσέγγισης (Bell & Pahl 2018). Ωστόσο, στην εφαρμογή της, σήμερα, διαπιστώνουμε μια μονοδιάστατη αντίληψη της έννοιας που κατά τη γνώμη μας κρατά τις κοινότητες σε μια μειονοτικοποιημένη θέση αναπαράγοντας παγιωμένες σχέσεις εξουσίας και στεροτυπικά πρότυπα (βλ. επίσης υποκειμενικότητα στον εννοιολογικό χάρτη).

Το πρίσμα της υπερποικιλότητας μας επιτρέπει να φανταστούμε τη *συμμετοχικότητα*

¹¹⁹ Ο όρος *ελληνικό* χρησιμοποιείται για να υπογραμμίσει το τοπικό πλαίσιο του πεδίου της έρευνας.

¹²⁰ Στην Ευρώπη η συγκεκριμένη παράδοση άρχισε να προβληματίζεται από το 1990 μέσα από οργανισμούς όπως η UNICEF και η Save the Children οι οποίες «διερευνούν το ενδεχόμενο της ενεργής συμμετοχής των παιδιών» (Santos Pais 2000 όπ. αναφ. σε Hart & Brando 2018: 407). Βάση για την συγκεκριμένη κατεύθυνση αποτέλεσε η διακήρυξη της UNCRC το 1989 στην οποία η συμμετοχή παρουσιάζεται ως θέμα-κλειδί μαζί με την προστασία και την πρόβλεψη για τα δικαιώματα των παιδιών (*ibid.*).

ως μια κατάσταση πλουραλιστικής μάθησης¹²¹. Εκκινούμε το σκεπτικό μας από την έννοια της *συμμετοχικής μάθησης*, η οποία αναφέρεται στις διαλογικές συναντήσεις μεταξύ του ενήλικα και του παιδιού (Freire 2000 [1968], Weil 1999 όπ. αναφ. σε Egler 2015), οι οποίες μέσα από την πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων, ενθαρρύνουν την ανάπτυξη μιας αμφίδρομης σχέσης μάθησης ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα για την έρευνά μας, επιλέγουμε ένα μη γραμμικό μοντέλο συμμετοχικότητας που αντιλαμβάνεται την ερευνητική διεργασία, ως διεργασία μάθησης και τα σώματα που συμμετέχουν σε αυτή, ως μαθητές και εκπαιδευτικούς, ταυτόχρονα. Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι όλοι/όλα «απολαμβάνουν» μια μορφή αυθεντίας και μπορούν να τη μεταφέρουν στους άλλους/στα άλλα εφόσον βρεθούν σε έναν χώρο διαμοιρασμού. Η εστίαση ξεκινά από την εμφάνιση των επιθυμιών, τη συν-δημιουργία γνώσης, την γνωριμία με τους άλλους/τα άλλα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική-ερευνητική διεργασία μέσα από τον διαμοιρασμό εμπειριών καθώς και από τη δημιουργία νέων βιωμένων εμπειριών. Μια τέτοια προσέγγιση δεν διαμορφώνεται από προκαθορισμένα επίπεδα συμμετοχής, αλλά προσανατολίζεται σε μορφές συμμετοχικότητας που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας. Η συμμετοχή δεν είναι στατική, αλλά (είναι) μια συνεχής και μεταβαλλόμενη διαδικασία που καταλήγει σε μια συνολική μάθηση.

Η Κριτική διάσταση

Από την κριτική για την κριτική προσέγγιση (προσωπικό επίπεδο) ...

Η ΚΣΕΔ καθορίζεται στο σύνολό της από κριτικά παραδείγματα (critical paradigms) που εφαρμόστηκαν στην εκπαιδευτική έρευνα (Imperiale 2017). Οι Kemmis *et al.* (2014) παρουσιάζουν ένα μεθοδολογικό μοντέλο, ως απάντηση σε «ορθόδοξες» προσεγγίσεις της Έρευνας-Δράσης οι οποίες αναπαράγουν μοντέλα με νόρμες, προκαθορίζοντας έτσι την πορεία της έρευνας και, κατ'επέκταση, των αποτελεσμάτων. Θεμελιώδης αρχή που διέπει την κριτική προσέγγιση είναι η διάθεση συνολικής δράσης για αλλαγή¹²². Κύρια συστατικά που οδηγούν στην αλλαγή

¹²¹ Η έννοια της συμμετοχικότητας εκλαμβάνεται ποικιλοτρόπως (Blomberg & Henderson 1990 όπ. αναφ. σε Egler 2015) ιδιαίτερα όταν αυτή φωτίζεται από τις αρχές της υπερποικιλότητας.

¹²² Η αλλαγή πραγματοποιείται από την παρούσα έρευνα μέσα από μια σειρά μετατοπίσεων σε τρία επίπεδα. Για το αναλυτικό επιχειρήμα βλ. αλλαγή στον εννοιολογικό χάρτη.

είναι η αναγωγή της *δράσης* σε *κριτική πράξη* (Kemmis *et al.* 2014) και η δημιουργία νέας γνώσης (Kemmis *et al.* 2014). Ιδιαίτερα, στην έρευνα για το πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, μια κριτική (σ)τάση για να καταλήξει σε *πράξη*, οφείλει να πληροί τέσσερα κριτήρια: α. ο τρόπος εργασίας να αντιβαίνει σε κυρίαρχες κατηγορίες και να επιχειρεί μια ειλικρινή εμπλοκή με την ποικιλότητα β. η συμπερίληψη των ενδιαφερόντων, των επιθυμιών και της ζωής των συμμετεχόντων στην ερευνητική διεργασία γ. η εστίαση στις λειτουργίες της εξουσίας (power) δ. ο προσανατολισμός σε στόχους που εξυπηρετούν την (εκπαιδευτική) αλλαγή (Pennycook 2010: 161). Η *αλλαγή* συνιστά τον κεντρικό στόχο της ΚΣΕΔ και, παράλληλα, το μέσο που υποστηρίζει μια *κοινωνική πράξη*. Ειδικότερα στη μελέτη μας, κρίθηκε απαραίτητη η εστίαση: α. στον ερευνητικό σχεδιασμό και στις μεθοδολογικές επιλογές που έγιναν υπό την οπτική της υπερποικιλότητας β. στις ερευνητικές διεργασίες που δεν αιτιολογούνται βάσει ενός παγιωμένου πλαισίου αλλά συμπορεύονται με τις επιθυμίες, τα όνειρα και ιδέες των σωμάτων της έρευνας, γ. στις σχέσεις εξουσίας των σωμάτων που προσεγγίζονται μέσα από το πρίσμα της πλουραλιστικής δημοκρατίας με στόχο τη δημιουργία ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας, δ. στην αλλαγή που προσεγγίζεται ως συνώνυμη μιας *πολιτικής πράξης* προς μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση. Η κριτική προσέγγιση, ωστόσο, όπως παρουσιάζεται και εφαρμόζεται στην «παραδοσιακή» της εκδοχή, φαίνεται να εγκλωβίζει τη λειτουργικότητα του πολυδιάστατου φακού της υπερποικιλότητας, λόγω της κανονιστικής-γραμμικής μορφής που τείνει να υιοθετεί. Μια τέτοια διάσταση, θεωρούμε ότι περιορίζει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα – μεθοδολογική, πολιτική και εκπαιδευτική– της ερευνήτριας και των σωμάτων που μετέχουν στην έρευνα, με αποτέλεσμα οι μετατοπίσεις που θα διαμορφώσουν την αλλαγή, να προσκρούουν σε σύνορα/όρια που ενισχύουν την ανάπτυξη διπολικών σχέσεων (βλ. εννοιολογικός χάρτης).

..... προς μια κριτική ουτοπική προσέγγιση (συνολικό επίπεδο)

Δίνοντας άλλη μια διάσταση στη συζήτηση για την κριτική προσέγγιση, οι Bell & Pahl (2018) επισημαίνουν ότι το κριτικό φορτίο που αποδίδεται στην ΚΣΕΔ ενθαρρύνει «την ανάδυση των κρυμμένων πιθανοτήτων δράσης και, παράλληλα, δημιουργεί τον χώρο για να αναπτυχθούν νέες δυνατότητες [...] χωρίς όμως να ενισχύει την εις βάθος μελέτη των δυνατοτήτων» (Bell & Pahl 2018: 106). Επομένως, οι λόγοι που εμφανίζουν τα σώματα, αφορούν αποκλειστικά προσωπικά τους

βιώματα, εμπειρίες και ιδέες που δύσκολα συναντώνται και μετασχηματίζονται σε συνολικά βιώματα ή ακόμη και σε συνολικές δυνατότητες.

Ως αντίδοτο στο παραπάνω, υιοθετούμε την έννοια της *ουτοπίας* με σκοπό κινητοποίηση της φαντασίας και της ελεύθερης έκφρασης των σωμάτων. Για τη σύλληψη και τοποθέτηση της *ουτοπίας* στην παρουσιαζόμενη έρευνα, στηριχθήκαμε σε σχετικές έρευνες και προσεγγίσεις. Η Κριτική Ουτοπική Έρευνα Δράση (Gunnarsson, Hansen, Nielsen & Sriskandarajah 2016, Nielsen, Sriskandarajah & Gunnarsson 2016, Nielsen & Svensson 2006) συνοψίζει τις αρχές της σε μια «δημοκρατικοποίηση της κοινωνικής ζωής σε όλες τις διαστάσεις, με εστίαση στην καθημερινή ζωή» (Gunnarsson, Hansen, Nielsen, Sriskandarajah 2016: 5). Η διαφοροποίησή της από την ΚΣΕΔ βρίσκεται σε έναν διπλό φακό θεώρησης της κοινωνίας και, κατ'επέκταση, της ερευνητικής διεργασίας: πρόκειται για μια παράλληλη εστίαση α. στην ιστορικότητα των πρακτικών που επιλέγουν οι συμμετέχοντες και β. στο «εδώ και τώρα» των πρακτικών τους. Η ανάδυση και καλλιέργεια της κοινωνιολογικής φαντασίας (*social imagination*)¹²³, αποτελεί δομικό συστατικό της συγκεκριμένης μεθοδολογίας (*ibid.*). Πρόσφατα, οι Bell & Pahl (2018) πρότειναν ένα ερευνητικό πλαίσιο συν-παραγωγής πρακτικών με σκοπό την κοινωνική αλλαγή για έναν καλύτερο κόσμο, βασισμένο στην έννοια της ουτοπίας. Κεντρική θέση της ουτοπίας είναι η τοποθέτηση των ερευνητών και της ερευνητικής διεργασίας *μέσα, εναντίον και πέρα* από τους σχηματισμούς εξουσίας που υπάρχουν στην ακαδημαϊκή κοινότητα (*ibid.*). Οι ίδιοι θέτουν την ουτοπική φαντασία ως το κατεξοχήν όχημα που καταπολεμά τις αδικίες, που απαντώνται στο έδαφος της έρευνας (*ibid.*). Και στις δύο περιπτώσεις, γίνεται φανερό ότι ένα μεθοδολογικό σκεπτικό που συμπεριλαμβάνει ουτοπικά χαρακτηριστικά ωθεί τους ερευνητές και τα σώματα της έρευνας να σκεφτούν και να δράσουν μακριά από προκαθορισμένες νόρμες, οδηγίες, και την αναπαραγωγή δίπολων.

Βάσει των παραπάνω, η έννοια της ουτοπίας για την παρούσα μελέτη, αφορά σε *άναρχους* ερευνητικούς συνδυασμούς. Σε αυτό το πλαίσιο, επισημαίνουμε ότι η ουτοπία δεν λαμβάνει τη μορφή μιας κατάστασης που δεν μπορεί να

¹²³ Ο όρος κοινωνιολογική φαντασία πρωτο-διατυπώθηκε από τον Mills (1959) για να περιγράψει την ικανότητα αντίληψης των ατομικών μας εμπειριών, ως αντανάκλαση των στοιχείων που συνθέτουν το κοινωνικό περιβάλλον (όπ. αναφ. σε Gunnarsson, Hansen, Nielsen, Sriskandarajah 2016. Για τη μελέτη μας, η κοινωνιολογική φαντασία αποτελεί «πρόδρομο» δημοκρατικών διαδικασιών που καταλήγουν σε μια δημοκρατική (σ)τάση ζωής (Gunnarsson, Hansen, Nielsen, Sriskandarajah 2016).

πραγματοποιηθεί, αλλά που συνδέεται άμεσα με την επιθυμία για *αλλαγή* (Janssens 2012, βλ. επίσης ουτοπία στον εννοιολογικό χάρτη). Στόχος μιας τέτοιας προσέγγισης είναι η αξιοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας ως μηχανισμοί απομάκρυνσης από τις σκληρόνσεις των μεθοδολογικών «γραμματικών» αλλά και εκπαιδευτικών διπόλων.

Παράλληλα, μια τέτοια διάσταση μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολιτική επιλογή, καθώς προσβλέπει α. στη διεκδίκηση χώρου από τους μαθητές και τα άλλα σώματα αναφορικά με την πρόσβασή τους στη γλωσσική εκπαίδευση, β. στη διεκδίκηση χώρου από τους μαθητές και τα άλλα σώματα για διαφορετικούς τρόπους έκφρασης, γ. στην απομάκρυνση από εξαναγκασμένες ερευνητικές ελευθερίες. Υπογραμμίζουμε, επίσης, ότι η διάθεση συμπερίληψης μιας ουτοπικής διάστασης στο τυπικό σχολικό πλαίσιο, που περικλείεται από πολλαπλές σκληρόνσεις (γραφειοκρατικές, ιδεολογικές, καθημερινές, ιεραρχικές) ενισχύει ακόμη περισσότερο την αναγκαιότητα μιας τέτοιας κατεύθυνσης.

4.2.3. Αφηγηματική προσέγγιση

Στην αφηγηματική προσέγγιση, ο τρίτος χώρος συχνά χαρακτηρίζεται, ως τρισδιάστατος και αποτελείται «από κάτι χρονικό, προσωπικό, τοπικό και κοινωνικό» (Clandini & Rosiek 2007 όπ. αναφ. σε Butler-Kisber 2010: 69). Η τρισδιάστατη προσέγγιση του χώρου, όπου ξεδιπλώνονται οι αφηγήσεις, επιτρέπει στα σώματα, συχνά, μέσα από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις να βιώνουν τις εμπειρίες των άλλων (*ibid.*). Πρόκειται για συγκεκριμένους τρόπους, χρόνους και τόπους, όπου τα σώματα εκφράζουν «τις βιωμένες εμπειρίες τους, μέσα από αναστοχαστικές, συμμετοχικές και αισθητικές διαδικασίες» (Leavy 2015: 46). Οι εμπειρίες αυτές διαμοιράζονται με άλλα σώματα, στο πλαίσιο ενός συνολικού επιπέδου (Hooks 1994 όπ. αναφ. σε Chahine 2013: 24). Σε αυτή την κατεύθυνση, η έρευνά μας δεν εστιάζει στις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων αλλά στη δημιουργία ενός χώρου διαμοιρασμού και δημιουργίας αφηγημάτων.

Παράλληλα, η περιγραφή της Chahine (2013: 24) τοποθετεί το παραπάνω πλαίσιο σε μια πολιτική διάσταση, υπογραμμίζοντας ότι «η κατασκευή ή ανακατασκευή αντι-αφηγημάτων, για τη λύση ενός προβλήματος, συνιστούν τον σκοπό της αφηγηματικής μεθοδολογίας». Οι (συν)κατασκευές και ανακατασκευές των αφηγήσεων ή διαφορετικά οι μετατοπίσεις που θα συμβούν, θέτουν τα σώματα της

έρευνας σε μια συνεχή κίνηση και στην αμοιβαία δημιουργία γνώσης (Butler-Kisber 2010), δημιουργώντας ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας και επηρεάζοντας, κατά τη γνώμη μας, τις νόρμες του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Η πολυτροπικότητα των αφηγήσεων

Οι αφηγήσεις μπορεί να είναι πολυτροπικές: λεκτικές, οπτικές και ενσώματες. Σε όλες τις περιπτώσεις, συναντάμε ποικίλους τρόπους αποτύπωσης με κοινό παρονομαστή τη σύνδεσή τους με τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις αισθήσεις των σωμάτων. Οι λεκτικές αφηγήσεις μπορεί να πραγματώνονται μέσα από μια ή περισσότερες γλώσσες, αποσπάσματα (*bits*) πραγματικών ή φανταστικών γλωσσών, τραγουδιών και ποίησης. Οι οπτικές, αντίστοιχα, αναδύονται μέσα από προσωπικά ή άλλα αντικείμενα, ζωγραφική *assemblage* και εικόνες. Οι ενσώματες, μέσα από τη γεύση, τον χορό, την κίνηση και τη συγκίνηση. Η συγκεκριμένη προσέγγιση προσφέρει στα σώματα έναν χώρο συμπερίληψης διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας και έκφρασης. Μολαταύτα, ενδέχεται να αναπτυχθούν αφηγηματικές ανισότητες (*narratives inequalities*), καθώς, όπως και στις άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι συμμετέχοντες έχουν το δικαίωμα της μη συμμετοχής, της μη έκφρασης. Σε αυτό το έδαφος, ο Blommaert (2001:14) υποστηρίζει πως, παρόλο που οι ιστορίες μπορούν να εκφραστούν σε απλή γλώσσα¹²⁴, είναι ανοιχτές σε κάθε είδους παρανοήσεις από ομιλητές που έχουν διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες και ικανότητες. Αυτό μπορεί να συμβεί τη στιγμή που παράγονται τα στοιχεία-λόγοι ή ακόμη και κατά τη διάρκεια των αφηγήσεων στο σύνολο της ομάδας.

Η φαντασία στην αφήγηση

Η φαντασία εκλαμβάνεται ως άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της ουτοπίας. Η *φαντασία*¹²⁵ απομακρύνεται, για την παρούσα μελέτη, από τη γνωστική διάσταση που μπορεί να έχει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και προσεγγίζεται περισσότερο ως «φαντασίωση ενός κόσμου στη θέση του κόσμου που υπάρχει αυτή τη στιγμή [...]. Ο νέος κόσμος αποτελεί «μια απεικόνιση του πώς θα έπρεπε να είναι ή του πώς θα μπορούσε να είναι, ένας κόσμος [η γλωσσική εκπαίδευση] που μοιάζει διαφορετικός»

¹²⁴ Στη συγκεκριμένη εργασία ως «απλή γλώσσα» νοείται η χρήση οποιωνδήποτε στοιχείων με τα οποία οι συμμετέχοντες αισθάνονται άνετα να εκφραστούν.

¹²⁵ Η φαντασία εμφανίστηκε στο πεδίο της εκπαίδευσης από τον Vygotsky (2004), ο οποίος προσεγγίζει τη φαντασία ως απότοκο της εκπαιδευτικής πράξης.

(Tyner 2017: 1).

Ως κομβικό συστατικό της αφηγηματικής προσέγγισης, η φαντασία, ενισχύει τη δημιουργία νέων πραγματικοτήτων (οπ. αναφ. σε Tyner 2017: 2). Μέσα από σχετικές διαδικασίες, οι συμμετέχοντες απεικονίζουν με τον δικό τους τρόπο: α. τις οπτικές άλλων ανθρώπων, και β. τα αντικείμενα που επηρεάζουν τη σκέψη τους. Τα σημεία που θεωρούμε ότι ενθαρρύνουν τις παραπάνω ενέργειες είναι:

Η αφηγηματική φαντασία

Η αφηγηματική φαντασία (Nussbaum 1996) εστιάζει σε ένα σώμα καθώς και στο περιβάλλον της δράσης του. Αναφέρεται δηλαδή σε μια προσωπική διαδικασία που όμως δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί εάν το άτομο δεν αλληλεπιδράσει λεκτικά, οπτικά και κυρίως συναισθηματικά με άλλα άτομα/σώματα. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία οι αφηγητές ταυτίζονται με τους συν-αφηγητές, με τα άλλα σώματα, μπαίνοντας «στα παπούτσια των άλλων» (Andrews 2014). Η συγκεκριμένη πορεία μπορεί να αποδειχθεί λυτρωτική αφού, πιθανά, τα σώματα που συμμετέχουν θα ανακαλύψουν μέσα από τις ενδο-δράσεις, αλήθειες για τον εαυτό τους και για τα άλλα σώματα που έως τώρα δεν γνώριζαν (*ibid.*).

Η πολιτική φαντασία στην έρευνα

Η πολιτική, εδώ, δεν αναφέρεται σε μια διάσταση που δεν υπάρχει αλλά γίνεται με το «τώρα», με την καθημερινότητα (Arendt 1951 οπ. αναφ. σε Tyner 2017), με τις πραγματικότητες των σωμάτων (βλ. επίσης πολιτική του συνηθισμένου στον εννοιολογικό χάρτη). Η πολιτική φαντασία αποτελεί παράλληλα την κινητήρια δύναμη για μια πράξη πολιτικής αντίστασης στις αδικίες που απορρέουν από το πλαίσιο της καχεκτικής δικαιοσύνης. Σε αυτό το πλαίσιο, μας ενδιαφέρει η απομάκρυνση από την κουλτούρα της μιας και μοναδικής πραγματικότητας, η οποία αποτελεί, συνήθως, πηγή αδικιών.

4.2.4. Η Τεχνογραφία (A/R/T/ography)

Οι μεθοδολογίες που βασίζονται στις τέχνες (*arts-based methodologies*) (Clover 2011, Kara 2015, Jones & Leavy 2004, Leavy 2015) αποτελούν έναν εναλλακτικό τρόπο επιστημονικής διερεύνησης. Λόγω των διαφορετικών πεδίων που υιοθετούν τις τέχνες στην έρευνα, έχουν προκύψει ποικίλοι όροι με μικρές ή μεγαλύτερες

διαφοροποιήσεις¹²⁶. Ωστόσο, όλα τα παραπάνω συνοψίζονται στον ορισμό των προσεγγίσεων που βασίζονται στις τέχνες από τους Gerber *et al.* (2012: 41 όπ. αναφ. σε Leavy 2009: 41):

η αναγνώριση της τέχνης είναι ικανή να αποτελέσει εργαλεία αλήθειας ή να επιφέρει επίγνωση (παράλληλη γνώση για τον εαυτό μας και για τον άλλο). Η αναγνώριση της χρησιμότητας της τέχνης ενέχει μια κριτική διάσταση στον τρόπο που γνωρίζει κανείς τον εαυτό του και τον άλλο, αξιοποιεί προϋπάρχουσες γνώσεις, μέσα από διαφορετικούς τρόπους όπως ο αισθητηριακός, κιναισθητικός και φαντασιακός.

Οι προσεγγίσεις που βασίζονται στις τέχνες συμπεριλαμβάνουν το απεριγράπτο (Barone & Eisner 2012, Eisner 2002 όπ. αναφ. σε Plato 2015) και ενθαρρύνουν τη δημιουργία διαλογικών χώρων (ανα)στοχασμού (Rowell, Bruce, Shosh & Riel 2017:700). Κάτι τέτοιο ισχυροποιεί την αλήθεια των συμμετεχόντων και ενισχύει την ενεργή συμμετοχή τους στην ερευνητική διεργασία (Prasad 2015). Ειδικότερα, οι δημιουργικές και πολυτροπικές μέθοδοι που αναδύονται από μια βασισμένη στις τέχνες μεθοδολογία «επιτρέπουν στα παιδιά να εκφραστούν χωρίς να περιορίζονται στις δυνατότητες επικοινωνίας που τους παρέχουν οι γλωσσικοί κώδικες» (Prasad 2015: 212). Παράλληλα, οι Lederach & Lederach (2010) σημειώνουν ότι οι μέθοδοι που βασίζονται στις τέχνες προάγουν την ανάπτυξη σχέσεων και την ευημερία χωρίς να είναι απαραίτητος ο άριστος χειρισμός μιας γλώσσας. Ο Eisner (1998 & 2002 όπ. αναφ. σε Plato 2015) επισημαίνει ότι ανάλογες μέθοδοι έχουν χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξουν και άλλες ικανότητες των συμμετεχόντων, οι οποίες μένουν, συχνά, αόρατες. Τέτοιες προσεγγίσεις δεν αναπαράγουν «κλειστούς» χώρους και παγιωμένες σχέσεις εξουσίας αλλά δημιουργούν χώρους με νέες δυναμικές, σχέσεις, ιδέες και δράσεις (Garolian 2013). Αναζητώντας μια μεθοδολογική προσέγγιση βασισμένη στις τέχνες που να υποστηρίζει μη γραμμικές διαδρομές και να απομακρύνεται από την «κυριαρχία» της προφορικής έκφρασης, οδηγηθήκαμε στην τεχνογραφία (*a/r/tography*), ένα υβριδικό μοντέλο που πρωτοχρησιμοποίησαν οι Irwin & De Cosson (2004).

Η τεχνογραφία (*a/r/tography*) έχει χρησιμοποιηθεί ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική έρευνα (Leavy 2015) και αποτελεί μια μεθοδολογία που συμπυκνώνει περισσότερες από μια ταυτότητες των συμμετεχόντων (καλλιτέχνης, εκπαιδευτικός και ερευνητής),

¹²⁶ Σταχυολογούμε κάποια παραδείγματα: *practice-based research*, *arts-based research*, *art-informed research* (Cole & Knowles 2008), *artists-as-researchers*, *creative researchers artistic PhD*, *practice-based PhD*, *arts-based PhD*, *practice through research*, *practice as research*, (Biggs & Büchler 2012: 32 όπ. αναφ. σε Plato 2015: 49).

οι οποίες προβάλλονται ανάλογα με τις συνθήκες κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας. Στο επίκεντρό της βρίσκεται η τέχνη –η οποία εκλαμβάνεται ως πρακτική (practice), κατά την οποία οι ταυτότητες του καλλιτέχνη, του εκπαιδευτικού και του ερευνητή μπλέκονται μεταξύ τους μέσα από σχέσεις αλληλεπίδρασης (Irwin & De Cosson 2004). Ο συνδυασμός των τριών ρόλων θέτει τον ερευνητή, εκπαιδευτικό και καλλιτέχνη σε μια διαδικασία αμφισβήτησης των δεδομένων, των στοιχείων, των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων αφού στην προσέγγιση της τεχνογραφίας, δεν υπάρχουν διακριτά στάδια υιοθέτησής της (Plato 2012: 49-50). Για να φτάσει κανείς σε ένα συμπέρασμα θα πρέπει να παραμείνει ανοιχτός σε νέες προ(σ)κλήσεις, διαδρομές, ανακαλύψεις και πληροφορίες (*ibid.*).

Η ανοιχτότητα που απορρέει από την τεχνογραφία, καθώς και τους συμμετέχοντες σε αυτό, θεωρούμε ότι αφήνει χώρο για την «εισροή» και άλλων σωμάτων¹²⁷ στο έδαφος της έρευνας, διάσταση που αποτελεί ζητούμενο της μελέτης μας. Ένα ακόμη σημείο της τεχνογραφίας, που συμπορεύεται με την έρευνά μας, είναι η εναλλαγή των ρόλων, η οποία μπορεί να επιφέρει εναλλαγή των σχέσεων εξουσίας που υπάρχουν στο σχολικό πλαίσιο. Πρόκειται για μια διαδικασία δηλαδή, που δεν ακολουθεί γραμμικές πορείες εφαρμογής αλλά συνιστά μια συνεχή δυναμική διαδικασία του *γίνεσθαι*. Η εστίαση δεν μένει μόνο στους δρώντες αλλά μετακινείται και στην ίδια τη διαδικασία που διαμορφώνει τους καλλιτέχνες ή τους ερευνητές ή τους μαθητές (Springgay, Irwin, Leggo & Gouzouasis 2008: 205) ή τις ιδέες, ή τα αντικείμενα. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ρόλοι μπερδεύονται και τα σώματα εμπλέκονται σε διαδικασίες που έως τώρα αποτελούσαν προνόμιο μόνο των εκπαιδευτικών ή των ερευνητών. Πρόκειται για την ύπαρξη μιας διαλογικής διάστασης στην ίδια τη μεθοδολογική προσέγγιση, κάτι που οφείλει να περιλαμβάνει μια έρευνα που ασχολείται με ζητήματα της καθημερινής ζωής (Lincoln 1995). Η διαλογική φύση της τεχνογραφίας προσφέρει το έδαφος για ανάπτυξη της φαντασίας και την παραγωγή στοιχείων-λόγων μέσα από εναλλακτικές μεθόδους έκφρασης. Τέλος, η τεχνογραφία δεν υποστηρίζει μόνο την παραγωγή των στοιχείων-λόγων, αλλά δρα ως το μέσο για τη δημιουργία τέχνης, η οποία στοχεύει στη διάδοση (*dissemination*) των

¹²⁷ Το παραπάνω μας οδήγησε στη συμπερίληψη του ρόλου και άλλων σωμάτων στο θεωρητικό πλαίσιο της τεχνογραφίας. Αυτό συνέβη και συμβολικά με τη μετατροπή της γραφικής απεικόνισης της λέξης (προσθήκη του (b) (bodies) μπροστά από το (t) που παραπέμπει στον ρόλο του δασκάλου (teacher): a/t/(b)/ography.

τεχνουργημάτων της.

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι η ερευνητική συναρμογή αποσκοπεί στη δημιουργία ενός πιο δίκαιου χώρου έρευνας στην εκπαίδευση. Ο συνδυασμός των τριών μεθοδολογικών προσεγγίσεων που επιχειρείται υπό το πλαίσιο του επιστημολογικού αναρχισμού, υποστηρίζει μια επιστημολογική προσέγγιση που φροντίζει για τις ελευθερίες των σωμάτων της ερευνητικής και εκπαιδευτικής πράξης. Η αναγνώριση της εμπρόθετης δράσης των μη ανθρώπινων οντοτήτων, καθώς και των χωροτόπων της έρευνας και της εκπαίδευσης, η ενθάρρυνση «στιγμών» διαμοιρασμού, ακόμη και στο τυπικό σχολικό πλαίσιο, το πέρασμα από το ατομικό στο συλλογικό και στο συνολικό διατηρώντας τη δυναμική της ατομικής επιθυμίας και δράσης, συνιστούν σημαντικές πτυχές της προσπάθειάς μας.

4.3. Προς μια ηθική του αγωνισμού

4.3.1. Από την ηθική ως φιλοσοφία στην ηθική ως πράξη

Η ηθική συνδέεται, σύμφωνα με το λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας, με ποικίλες εννοιολογήσεις: *το κοινωνικά αποδεκτό, η υποκειμενική αντίληψη και η ατομική στάση, το καλό και το κακό, η θετική ή η αρνητική αξία*¹²⁸, στοιχεία των οποίων αντανακλώνται και στη μεθοδολογία της έρευνας. Από τις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στο έδαφος της εκπαίδευσης και της γλωσσολογίας (βλ. Kara 2018, McNamee & Bridges 2002), η ηθική επιτελείται, συνήθως, με την υιοθέτηση μιας *a priori* «ηθικής γραμματικής» που απαντάται στα εγχειρίδια μεθοδολογίας: η επαγγελματική δεξιοσύνη, η σχολική/ακαδημαϊκή υπευθυνότητα, ο επαγγελματισμός, η επιστημονικότητα, και η εντιμότητα είναι σημεία που αναδεικνύονται από τον Σύνδεσμο Αμερικανικής Εκπαιδευτικής Έρευνας (American Educational Research Association). Υπάρχουν, ωστόσο, μελέτες που υποστηρίζουν την αποδέσμευση της ηθικής από τις μεθοδολογικές νόρμες, υιοθετώντας μια τοποθετημένη μορφή της (βλ. *situated ethics*, Caldwell & Anderson 2017, Simons & Usher 2000, *situated language ethics* (Pennycok 1998 & 2018)).

Παρόλα αυτά, η ανάγκη αναθεώρησης των τρόπων προσέγγισης της ηθικής γίνεται

¹²⁸ Ορισμοί από το λεξικό της κοινής νεοελληνικής γλώσσας

http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=ηθική&dq

επιτακτική, εάν λάβουμε υπόψη μας τη ρευστότητα, την κινητικότητα και την υπερπολυπλοκότητα των κοινωνικών και, κατ'έκταση, των εκπαιδευτικών χρονοτόπων (βλ. επίσης πρίσματα του ιδεολογικού φακού της υπερποικιλότητας για την παρούσα μελέτη). Σε αυτά προστίθενται οι αντιστάσεις που σχετίζονται με τη μετα-ποιοτική διερεύνηση, αφού οι κανόνες, οι νόρμες και οι γραφειοκρατικές σκληρύνσεις (μια από πάνω ηθική) φαίνεται να προσκρούουν στην ευέλικτη και πιο ανοιχτή μορφή του μετα-ανθρωπισμού.

Αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα θεσμικών και ερευνητικών σκληρύνσεων (βλ. επίσης κεφ. 4.5.):

- η περιορισμένη αυτονομία των μαθητών και των εκπαιδευτικών σε θέματα που τους αφορούν, όπως το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος, οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στην τυπική σχολική εκπαίδευση
- η απολυτότητα της χρήσης συγκεκριμένων γλωσσικών κωδίκων μέσα στην τάξη,
- τα μονόγλωσσα θεσμικά εκπαιδευτικά έγγραφα,
- ο αποκλεισμός συναισθημάτων από την ερευνητική διεργασία,
- η συχνά μονοδιάστατη οπτική του χώρου της έρευνας και της γλωσσικής εκπαίδευσης και οι απόλυτοι γεωγραφικοί περιορισμοί της ερευνητικής διεργασίας,
- η δυσκολία διαμοιρασμού των ερευνητικών δεδομένων εκτός του τυπικού σχολικού πλαίσιο, οι (αυτό)λοκρισίες και η επιβολή χρήσης συγκεκριμένου λεξιλογίου,
- η ιδιωτικότητα των προσωπικών αφηγήσεων των συμμετεχόντων,
- η αορατότητα άλλων σωμάτων ή/και στοιχείων¹²⁹.

Γενικότερα, η υιοθέτηση μιας ηθικής απομακρυσμένης από όσα συμβαίνουν στο πεδίο, συμπυκνώνεται:

- σε μια μονοδιάστατη οπτική της ηθικής που επαναλαμβάνεται σε όλους τους χωροτόπους της έρευνας και της γλωσσικής εκπαίδευσης,

¹²⁹ Επισημαίνουμε σε αυτό το σημείο ότι με τις παρακάτω επιλογές που αντανακλούν τις προσωπικές και συνολικές αποτυπώσεις μας περί ηθικής στην ερευνητική διεργασία, δεν επιχειρούμε να προσπεράσουμε τις αρχές δεοντολογίας για την έρευνα με παιδιά σε τυπικά πλαίσια εκπαίδευσης, αλλά να αποτυπώσουμε την εμπειρία μέσα από μια εναλλακτική προσέγγιση της ηθικής που προκύπτει ως αναγκαιότητα από το πεδίο.

- στον περιορισμό σε μια γραμμική *ιστορικότητα* (παρελθόν, παρόν και μέλλον) των αφηγήσεων των συμμετεχόντων,
- σε μια επίπεδη γραμμική μορφή συλλογής δεδομένων και, σε αντίστοιχους τρόπους απεικόνισής τους,
- σε μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση της ηθικής στην έρευνα η οποία, συχνά, καταλήγει σε ποσοτικοποιημένες προσεγγίσεις υπηρετώντας την αρχή «όσα περισσότερα, τόσο το καλύτερο» (Braidotti 2018: 353).

Οι παραπάνω διαστάσεις καταλήγουν, συνήθως, να ανακυκλώνουν αναμενόμενα μοτίβα δεδομένων και αποτελεσμάτων, να περιορίζουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του ερευνητή, των συμμετεχόντων, των συν-ερευνητών και, τελικά, να παραμένουν στο γνωστό/στο οικείο και να ό,τι μη αναμενόμενο να το θεωρούν ελλιπή ή/και λανθασμένο.

Σε αυτό το έδαφος, επισημαίνουμε την ύπαρξη μιας εμμονικής ανθρωποκεντρικής διάστασης της ηθικής, η οποία, κατά τη γνώμη μας, πηγάζει και από τον κυρίαρχο τρόπο που προσεγγίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι ηθικές δεσμεύσεις αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα όταν η έρευνα, όπως στην παρούσα περίπτωση, στοχεύει στην κοινωνική ή/και εκπαιδευτική ή/και γλωσσική δικαιοσύνη.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζουμε και συζητάμε μια εναλλακτική ανάγνωση της ηθικής όπως προέκυψε από τη μελέτη μας και εξελίχθηκε με την εφαρμογή των ερευνητικών-εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (βλ. κεφ. 10.3.3. και κεφ. 11.4.). Ο προβληματισμός μας εκκινεί από την γενικότερη αντίληψη για την έρευνα στην εκπαίδευση, η οποία, «υπακούει» στο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον και στους θεσμικούς κανόνες των ευρωπαϊκών κρατών, και αναπόφευκτα αναπαράγει ιδέες εκπαιδευτικού και γλωσσικού ιμπεριαλισμού και αποικιοκρατισμού (Smith 2012 όπ. αναφ. σε Phipps 2013:2). Οι παραπάνω αντιλήψεις επικάθονται, συνήθως, στο σύνολο των ερευνητικών διεργασιών και αναπαράγονται στη συνέχεια στην εκπαιδευτική πράξη.

Προσεγγίζουμε την ηθική μέσα από τον φακό της υπερποικιλότητας, αποσκοπώντας στη συσχέτιση της ηθικής με γεγονότα του καθημερινού εδάφους της έρευνας και της εκπαίδευσης. Η προσέγγισή μας ενδυναμώνεται από ανάλογες μελέτες, οι οποίες στην πλειονότητά τους συγκεντρώνονται γύρω από την έννοια της *ηθικής της*

*εμμένειας (immanent ethics)*¹³⁰. Οι Deleuze & Guattari (2005 όπ. αναφ. σε Tamsin 2011) βάσει των φιλοσοφικών τους αρχών, ορίζουν την ηθική της εμμένειας ως το σύνολο των αποφάσεων που λαμβάνονται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας και οι οποίες απαντούν σε ηθικά διλήμματα που προκύπτουν. Κατά συνέπεια, η έννοια της ηθικής αποστασιοποιείται από τις κυρίαρχες νόρμες και δομείται εκ νέου στο πεδίο μέσα από τις ζυμώσεις των σωμάτων. Μολονότι η παράδοση τοποθετεί την ηθική σε ένα θεωρητικό, συνήθως, πλαίσιο, η ηθική της εμμένειας ενεργοποιείται μόνο όταν συνδεθεί απόλυτα με το έδαφος της έρευνας (Deleuze & Guattari 2005 όπ. αναφ. σε Tamsin 2011), δηλαδή με την πράξη. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι πρόκειται για μια διεργασία που θέτει σε συνεχή διαπραγμάτευση τον προσωπικό έμφυτο τρόπο ύπαρξης των συμμετεχόντων ενώ, παράλληλα, υποστηρίζει τους μηχανισμούς ανάπτυξης συλλογικών τρόπων ύπαρξης μιας κοινότητας (*ibid.*)¹³¹. Αντίστοιχους συλλογισμούς συναντάμε στην *ηθική της υπευθυνότητας* (Ricoeur 1991[1965]), η οποία ενεργοποιείται από τα γεγονότα που συμβαίνουν στο πεδίο (Kramsch 2018).

Η Phipps (2013), αντλώντας στοιχεία από τις παραπάνω θέσεις, υποστηρίζει την αναγκαιότητα νέων προσεγγίσεων της ηθικής στη γλωσσική εκπαίδευση, τα οποία, όμως, δεν περιορίζονται στο πλαίσιο των ικανοτήτων. Η ίδια επισημαίνει ότι η ηθική αποτελεί στάση ζωής και ως τέτοια δεν μπορεί να μένει σε αποστειρωμένους κανόνες και προκαθορισμένες διαδικασίες. Ενστερνιζόμενη τις συγκεκριμένες ανάγκες, η Frimberger (2013) βασίζεται στην ηθική της εμμένειας και προτείνει την *ηθική ως πράξη*. Ουσιαστικά, πρόκειται για την απομάκρυνση της ηθικής από τη θεωρητική της υπόσταση και την εξ ολοκλήρου τοποθέτησή της στα γεγονότα που συμβαίνουν στο έδαφος της έρευνας αλλά και της εκπαίδευσης (βλ. Frimberger 2013 & 2017, Imperiale 2017).

Συνοψίζοντας τις παραπάνω θέσεις, γίνεται κατανοητό, ότι η ηθική της εμμένειας χαρακτηρίζεται από αμεσότητα και ευελιξία, καθώς οφείλει να ανταποκριθεί σε όσα

¹³⁰ Η ηθική της εμμένειας προϋποθέτει την αποδιοργάνωση (με την έννοια της μη γραμμικής ακολουθίας) από τις νόρμες που *από πάνω* προβάλλονται ως απαραίτητες για το τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, και επαναπροσδιορίζεται βάσει των συνθηκών που επικρατούν στο πεδίο (Deleuze & Guattari 2005). Δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομική υπόθεση αλλά πρόκειται για μια συλλογική διαπραγμάτευση που βρίσκεται συνέχεια σε κίνηση (Deleuze & Guattari 2005 όπ. αναφ. σε Tamsin 2011).

¹³¹ Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ηθική της εμμένειας έχει υιοθετηθεί από διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Για μια σε βάθος ανάγνωση βλ. Ahmed (2000).

συμβαίνουν στο έδαφος της έρευνας και της γλωσσικής εκπαίδευσης.

4.3.2. Ηθική και ανθρώπινα δικαιώματα

Ήδη στον μεταμοντερνισμό, σε αρκετές μελέτες, γίνεται λόγος για την έννοια της ηθικής στα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και για τους τρόπους εφαρμογής της. Ο προβληματισμός εκκινεί από τον ίδιο τον όρο των δικαιωμάτων, ο οποίος αναφέρεται αποκλειστικά σε ανθρώπινες οντότητες –αποκλείοντας όλες τις άλλες. Ακόμη όμως και ο άνθρωπος, που αποτελεί την εστία της συγκεκριμένης προσέγγισης, αναπαράγει ένα δυτικό πρότυπο ύπαρξης που συνοψίζεται στον λευκό άνδρα (*hu-man*), στον υγιή, στον δυνατό. Στο σημείο αυτό, ο Pennycook (2018: 28-29) αναρωτιέται εάν η συγκεκριμένη προσέγγιση της ανθρωπότητας συμπεριλαμβάνει τα παιδιά που δεν έχουν έρθει ακόμη στον κόσμο, ή όσους έχουν διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις από τη νόρμα. Άλλη μια πτυχή της προβληματικής προσέγγισης του ανθρώπου σχετίζεται με τον άνθρωπο ως αφηρημένη έννοια και τον άνθρωπο ως σώμα. Στην πρώτη περίπτωση, η οποία, υιοθετείται από τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο άνθρωπος είναι απογυμνωμένος από την ιστορικότητα που τον περιβάλλει, δηλαδή από τις διαδρομές του και τους προσωπικούς του αγώνες. Εκλαμβάνεται περισσότερο ως ένα παγκόσμιο αφηρημένο πρότυπο (Holleman 1987 όπ. αναφ. σε Braidotti 2018: 204), στο οποίο συμπεριλαμβάνονται, με την ίδια ένταση, α. μειονοτικοποιημένες ομάδες όπως τα παιδιά, οι βασανισμένοι, κ.ά., καθώς και β. κοινωνικές δομές όπως η εκπαίδευση. Το πρόβλημα έγκειται σε μια παγκοσμιοποιημένη μορφή της ανθρωπότητας (Pennycook 2018: 30), η οποία δεν επιτρέπει στο προσωπικό να αναδυθεί ή ακόμη και να υπάρξει μέσα από το συλλογικό και το συνολικό. Παράλληλα, όμως, εντείνεται και το δίπολο δυτικοί και άλλοι λαοί. Εκτός από την ανθρωποκεντρική διάσταση των δικαιωμάτων, ο Peterson εντοπίζει ως προβληματική την υπέρμετρη συνολικότητα που απορρέει από τους αγώνες. Οι τελευταίοι αφομοιώνουν τις προσωπικότητες του κάθε ατόμου και αναπαράγουν ατομικιστικές διαθέσεις (1999 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 29) (βλ. επίσης Bourke 2011:159 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018). Με αυτή την έννοια, η εφαρμογή των δικαιωμάτων (βλ. εθνική διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα) προκαλεί αδικίες, αναπαράγοντας πολιτισμικά μοτίβα και ιδεολογικές κατευθύνσεις, που εξυπηρετούν μόνο το δυτικό πρότυπο –κάτι που είναι σίγουρο ότι θα αποτύχει (Pollis & Schwab 1979:14 όπ. αναφ. σε Pennycook 1998: 77).

Ως αντίδοτο στα παραπάνω, ο Pennycook (2018: 29) προτείνει την εστίαση στην

ιστορικότητα και στον υλισμό του υποκειμένου, ώστε να περιοριστεί η κυριαρχία του αφηρημένου. Ο Pennycook (2018) επικεντρώνεται στη γλώσσα και επισημαίνει ότι ο όρος *γλωσσικά δικαιώματα*, είναι προβληματικός και ως προς τα δύο σκέλη. Ειδικότερα, επισημαίνει ότι «οι διεκδικήσεις υπό το φίλτρο ενός παγκόσμιου νόμου σε έναν κόσμο με διεθνείς ανισότητες είναι προβληματικές για μια χειραφετική πολιτική» (Puravac 2012: 20 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 30).

Επιπρόσθετα, ο ίδιος πιστεύει ότι η γλώσσα στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προσεγγίζεται ως ένα ομοιογενές σύνολο, που ενεργεί κάτω από τη σφραγίδα μιας γλωσσικής παγκοσμιότητας (Abdelhay *et al.* 2017 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 30). Εάν προσεγγίσουμε τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, τότε παρατηρούμε ότι έχει μια εργαλειακή χρήση για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων, η οποία εκφράζεται μέσω του λόγου (Pennycook 2018). Ο λόγος αποτελεί το κατ'εξοχήν όχημα διεκδίκησης των δικαιωμάτων –και κατά συνέπεια, η εστίαση βρίσκεται στην ελευθερία του λόγου για τη διεκδίκηση και των άλλων δικαιωμάτων (*ibid.*). Σε αυτό το σημείο, ωστόσο, αναρωτιόμαστε ποια είναι η σχέση ανάμεσα στον τρόπο που εκλαμβάνεται η γλώσσα ως δικαίωμα και στον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων. Ποια είναι η επιρροή της ηθικής;

Γλωσσικά δικαιώματα ως μέρος της ηθικής;

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώσαμε ότι κάποιοι ερευνητές προτείνουν τη θεώρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από το πρίσμα της ηθικής, για να απομακρυνθούν από τις «προβληματικές συνδηλώσεις», που αναφέρονται πιο πάνω. Σε αυτή την οπτική, η Conolly (1999) αναφέρεται τη σχέση δικαιωμάτων και βιοηθικής, αναδεικνύοντας μια μικροσκοπική διάσταση της ηθικής, η οποία ακουμπά στις πραγματικές και άμεσες επιθυμίες των ατόμων (όπ. αναφ. σε Hanafin 2018: 355)

Ο Pennycook προτείνει και προκρίνει μια τοποθετημένη ηθική στη θέση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων¹³². Η σκέψη του εκκινεί από τη θέση του Peterson (1990 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018), ο οποίος αντιλαμβάνεται τη σχέση ηθικής και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ως ένα όλον που περιλαμβάνει τα ιδιαίτερα πολιτισμικά και ιστορικά χαρακτηριστικά, τις αλληλεπιδράσεις των σχέσεων σε συνδυασμό με

¹³² Όπως έχει αναφέρει ο ίδιος σε άρθρα καθώς και σε ομιλίες με σχετικό θέμα, η πρόταση της αντικατάστασης θέλει περισσότερο να προκαλέσει και να τραβήξει το ενδιαφέρον. Στην πραγματικότητα επιθυμεί να αποδείξει την κρισιμότητα της ύπαρξης μιας αισθητικής της ηθικής *από κάτω* (Pennycook 2018: 85-86).

την επιστημονική γνώση, την ελευθερία και τη διάσταση της διεκδίκησης (Peterson 1990: 304 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018). Προκρίνει ουσιαστικά την έννοια της ηθικής ως τοποθετημένη, δίχως όμως να απορρίπτει τον θεσμό των δικαιωμάτων. Μια τέτοια διάσταση, λαμβάνει υπόψη «το τοπικό, το συγκειμενικό, το πολιτισμικό και το ηθικό», τις πολλαπλές κατανοήσεις της γλώσσας, του χώρους δράσης της, με τέτοιους τρόπους που αποφεύγει βαρύγδουπους λόγους περί ηθικής (*morality*) (Pennycook 1998: 79 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 85-86). Πρόκειται για μια διαφορετική ανάγνωση των δικαιωμάτων, που βασίζεται στο τι συμβαίνει σε τοπικό επίπεδο, αναγνωρίζει την ανάγκη απομάκρυνσης από τον άνθρωπο ως το κεντρικό σώμα (Pennycook 1998: 79 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 85-86), και προκρίνει, ρητά ή υπόρρητα, τη συμπερίληψη των μη ανθρώπινων οντοτήτων.

4.3.3. Η ηθική στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη

Ο Δουζίνας (2000: 371) στη φράση «τα ανθρώπινα δικαιώματα κατασκευάζουν ανθρώπους», συμπυκνώνει την αναγκαιότητα απομάκρυνσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ηθικών αξιών που πρεσβεύουν από τον ανθρωποκεντρικό τους χαρακτήρα. Οι συνδηλώσεις που απορρέουν από τη συγκεκριμένη πρόταση είναι, κατά τη γνώμη μας πολλές, στην ουσία τους όμως επιζητούν τη συμπερίληψη και άλλων σωμάτων της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Θεωρούμε, υιοθετώντας τις θέσεις και άλλων επιστημονικών μελετών, ότι η συμπερίληψη αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη. Σημείο εκκίνησης αποτελούν οι φεμινιστικές προσεγγίσεις, οι οποίες αντιδρούν σε δομές εξουσίας και καταπίεσης, δίχως να περιορίζονται στο ανθρώπινο ον (Pennycook 2018).

Στη συνθήκη του μετα-ανθρωπισμού, τα δικαιώματα απομακρύνονται:

- από διπολικές προσεγγίσεις (Hanafin 2018: 355),
- από τον άνθρωπο ως το κέντρο της δράσης (βλ. αποοικειοποίηση, Braidotti 2013:167, Hanafin 2018: 355), και
- από τις δυτικές νόρμες και συλλογισμούς για τη γλώσσα (Braidotti 2013: 53 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 30).

Θέτοντας τα παραπάνω ως βάση, η Braidotti (2018: 346) επισημαίνει ότι, στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στον λόγο και την υλικότητα. Και τις δύο ιδιότητες αποδίδονται σε ανθρώπινες και μη

ανθρώπινες οντότητες, σε αντικείμενα και σε χωροτόπους (*ibid.*). Επομένως, δεν πρόκειται για μια κανονιστική ηθική (*morality*), με την έννοια της ορθότητας (Braidotti 2013), αλλά για μια ηθική που ακουμπά περισσότερο σε συναισθηματικές διαδρομές. Εκφάνσεις της παραπάνω προσέγγισης συναντάμε στην *ηθική της υπευθυνότητας* απέναντι στον άλλο [και στα άλλα] (Barad 2007, βλ. επίσης ανάλογες αφηγήσεις σε Levinas 1984, Pennycook 2018, Ricoeur 1991 [1965]). Μια τέτοια οπτική σχετίζεται άμεσα με την ευθύνη μας απέναντι στα άλλα ανθρώπινα όντα, στις σχέσεις που έχουμε δημιουργήσει μαζί τους, στη συνύπαρξη με τους άλλους ανθρώπους, με τα αντικείμενα, με την ύπαρξή μας στους χωροτόπους. Κάποιοι επιστήμονες, ωστόσο, υπογραμμίζουν τη δυσκολία μιας τέτοιας διάστασης, καθώς δεν είναι εύκολο να περάσουμε απευθείας στο μικρο-επίπεδο που περιγράφει η συγκεκριμένη προσέγγιση (Pennycook 2018). Οι ίδιοι επιμένουν στην αναγκαιότητα μιας ευρύτερης ηθικής μετατόπισης που συμπεριλαμβάνει μετατοπίσεις στην επιστημολογία και την οντολογία (βλ. για σχετικά επιχειρήματα Mignolo 2000 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018). Η αίσθηση της παρούσας μελέτης για την ηθική συμπεριλαμβάνει όλα τα παραπάνω, σε μια προσπάθεια διεκδίκησης της συνύπαρξης, της φροντίδας και της υπευθυνότητας.

4.3.4. Η ηθική του αγωνισμού: μια πρώτη ανάγνωση

Η πρόταση της παρούσας μελέτης για μια ηθική του αγωνισμού –όψεις της οποίας υιοθετήθηκαν στην έρευνά μας¹³³ (βλ. επίσης κεφ. 10.3.3 και κεφ. 11.4), απορρέει από σημεία α. της ηθικής της εμμένειας (βλ. Deleuze & Guattari 2005, Imperiale 2017), β. της ηθικής ως πράξης (Frimberger 2013, Imperiale 2017) και γ. του μοντέλου της αγωνιστικής δημοκρατίας (Mouffe 2000; δημοκρατικό ήθος βλ. Καραμπά 2011).

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίζεται σε έναν πολυπρισματικό φακό, που δεν περιορίζεται σε κώδικες δεοντολογίας ή/και μεθοδολογικές γραμματικές. Αντιθετα, διατηρεί κάποια «θεσμικά» χαρακτηριστικά και συνδυαμορφώνεται στο

¹³³ Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι δεν πρεσβεύουμε μια μεθοδολογική ελευθεριότητα, ιδιαίτερα για μεθοδολογίες που εμπλέκουν ενεργά τα παιδιά. Το παρόν κεφαλαίο θεωρήθηκε αναγκαίο ως απάντηση σε ηθικά ζητήματα που εκδηλώθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας και που, η υιοθέτηση της ηθικής της εμμένειας, φάνηκε να περιορίζει την εμφάνιση των δυνατοτήτων των μαθητών.

έδαφος της έρευνας ή/και της γλωσσικής εκπαίδευσης¹³⁴. Αντίστοιχα, η Frimberger (2013), υιοθετώντας τις θέσεις του Graeber (2007), υποστηρίζει μια ηθική που βασίζεται στη δημιουργία ζωνών πολιτισμικού αυτοσχεδιασμού (*zones of cultural improvisation*, Graeber 2007), οι οποίες μέσα από βιωματικές εμπειρίες δημιουργούν μια αμοιβαία και δημοκρατική γνώση. Τοποθετώντας μια πολιτική διάσταση στις παραπάνω προσεγγίσεις της ηθικής, η Mouffe (2000) επισημαίνει ότι η ηθική οφείλει να απομακρύνεται από την προσέγγιση ενός ηθικολογικού λόγου (βλ. Habermas) περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Ταμπακάκη 2004). Η ίδια υποστηρίζει ακράδαντα ότι τα δικαιώματα, αλλά και οι άλλες ελευθερίες, δεν δύνανται να παρέχουν την ίδια στιγμή απόλυτη ισότητα ή απόλυτη ελευθερία για όλους και για όλα (Mouffe 2000 όπ. αναφ. σε Ταμπακάκη 2004). Και αυτό ακριβώς αποτελεί ένα δημοκρατικό παράδοξο (Mouffe 2005) που βρίσκει τις ρίζες του στη σύγχρονη νεοφιλελεύθερη δημοκρατία (Ταμπακάκη 2004). Ωστόσο, η ίδια προσεγγίζει τη συγκεκριμένη παραδοξότητα με θετικό πρόσημο και υποστηρίζει τη μη απόλυτη δημοκρατία, τη μη απόλυτη ισότητα κτλ. υπό την οπτική ενός συγκρουσιακού φίλτρου. Αποδέχεται, δηλαδή, «τις συγκρουσιακές συναινέσεις, οι οποίες δεν αφήνουν τα δίπολα να αναπτυχθούν, δεν συμφιλιώνονται βάσει μιας ορθολογιστικής ουδετερότητας» (Ταμπακάκη 2004: 252). Σε αντίστιξη, η Mouffe (2000) προτείνει το θεωρητικό μοντέλο της αγωνιστικής δημοκρατίας, το οποίο συμπεριλαμβάνει διαφορετικές εκφάνσεις της δημοκρατίας (βλ. ενδεικτικά σοσιαλδημοκρατίας, ριζοσπαστικής), συχνά ανταγωνιστικές (*ibid.*), που όμως συνυπάρχουν σε έναν χώρο. Εδώ ο όρος ανταγωνιστικός λαμβάνει περισσότερο τη μορφή «αγωνιστικών αντιπαραθέσεων» (*ibid.*), μια προσέγγιση που προσιδιάζει σε ένα αγωνιστικό μοντέλο δημοκρατίας, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει διαφορετικά μοντέλα δημοκρατίας.

Τα παραπάνω στοιχεία του αγωνιστικού μοντέλου της Mouffe, θεωρούμε ότι έρχονται σε συμφωνία με κάποια συστατικά της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης, της ηθικής της εμμένειας και της προσέγγισης του χώρου, σύμφωνα με την τριμερή διάκριση της ριζοσπαστικής γεωγραφίας. Σε αυτά προστίθεται οι αρχές του μετα-ανθρωπισμού και οι ιδιότητες της υπερποικιλότητας. Η συναρμογή που σχηματίζεται βάσει των παραπάνω στοιχείων, αποτέλεσε έμπνευση για το μοντέλο της ηθικής του

¹³⁴ Σημειώνουμε ότι η εκπαίδευση και η έρευνα εκλαμβάνονται ως κομμάτια μιας συναρμογής.

αγωνισμού¹³⁵ ως μια νέα πρόταση για την προσέγγιση της ηθικής στην έρευνα και στην εκπαιδευτική πράξη. Επισημαίνουμε, ωστόσο ότι η ηθική δεν εκλαμβάνεται ως συνώνυμο του καλού. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε, όπως σημειώνει η Ταμπακάκη (2004) για το έργο της Mouffe, να χαρακτηριστεί έως και επικίνδυνο, ειδικά σε μια νεοφιλελεύθερη δημοκρατία που «απολαμβάνει» όλο και περισσότερο όψεις ενός ακροδεξιού λαϊκισμού.

Η ηθική του αγωνισμού προσεγγίζει τον χωροτόπο της έρευνας με πλουραλιστικές εννοιολογήσεις και αποδέχεται στο έδαφός της τη συνύπαρξη συγκρουσιακών ιδεών, επιλογών, επιθυμιών και συναισθημάτων. Η ηθική του αγωνισμού είναι συλλογική και συνολική και αναπτύσσεται στο έδαφος της έρευνας, στα σώματα που μετέχουν σε αυτό, στις σχέσεις που υπάρχουν, που δημιουργούνται και που θα έρθουν από τις ενδο-δράσεις τους, καθώς και στη δράση τους για διεκδίκηση των επιθυμιών-ελευθεριών τους. Πρόκειται για μια μορφή ηθικής που συμπεριλαμβάνει έννοιες όπως η υπευθυνότητα (Ricoeur 1991 [1965]), η κοινωνική υποχρέωση (Levinas 1984), η εμπλοκή (*ethics of engagement*, Connolly 2010) αλλά και η νομαδικότητα (Braidotti 2006). Επιπρόσθετα, ο ρόλος των σωμάτων που υιοθετούν τη συγκεκριμένη διάσταση της ηθικής είναι κρίσιμος. Σε αυτό το πλαίσιο, επισημαίνουμε ότι ο ερευνητής δεν μπορεί να είναι ουδέτερος. Μια τέτοια διάσταση ηθικής δεν αποζητά έναν ή περισσότερους ερευνητές ή συν-ερευνητές, «ειρηνοποιούς». Ο ερευνητής αποτελεί κομμάτι της συναρμογής και οφείλει να εκφράσει τις εμπειρίες του, τις θέσεις του, τα συναισθήματά του, να αγωνιστεί για τις επιθυμίες, τις επιλογές του και των άλλων σωμάτων. Ο ίδιος αποτελεί ένα πολιτικό σώμα και όχι έναν αμέτοχο παρατηρητή.

Βασικά συστατικά

Η αμεσότητα του εδάφους και η καθημερινότητα των σωμάτων

Η ηθική του αγωνισμού είναι άμεσα συνδεδεμένη με ό,τι συμβαίνει στο έδαφος της έρευνας, γι' αυτό και δεν «υπακούει» σε κανόνες και νόρμες. Ερέθισμα για τον τρόπο που θα εξελιχθεί, αποτελεί η δυναμική της πλουραλιστικής πραγματικότητας ή των

¹³⁵ Με βάση την πρόταση της Phipps (2013) για την ηθική ως τρόπο ζωής, υιοθετούμε τη συγκεκριμένη τοποθέτηση και σημειώνουμε ότι σε αυτό το έδαφος, η προσέγγιση της ηθικής που προτείνουμε γεννήθηκε στο πλαίσιο της μελέτης του τρίτου ερωτήματος που αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας.

πραγματικότητων των σωμάτων που συνυπάρχουν στο έδαφος της έρευνας. Ο πλουραλισμός σχετίζεται με τη συνύπαρξη των ανθρώπινων, μη ανθρώπινων οντοτήτων, με τα αντικείμενα, με τις ιδέες, τις πολιτικές ιδεολογίες, τις επιθυμίες, τις επιλογές, τους λόγους, τους χωροτόπους, τις δράσεις, τα συναισθήματα, τη γλώσσα αλλά ακόμη και τις εκφάνσεις της εκθειασμένης πολυγλωσσίας, των αγκιστρωμένων σχέσεων εξουσίας, των μεθοδολογικών επιλογών. Η ηθική του αγωνισμού αναπτύσσεται και εξελίσσεται μέσα από τις συγκρουσιακές πραγματικότητες που συναντάμε στο έδαφος της έρευνας. Για να μπορέσει να αποδώσει όλες τις ποιότητές της, δίνεται έμφαση στην καθημερινότητα των σωμάτων της έρευνας, ειδικότερα και στην πολιτική της καθημερινότητας, γενικότερα (βλ. πολιτική του συνηθισμένου στον εννοιολογικό χάρτη). Σε αυτή την κατεύθυνση, η αμεσότητα και η καθημερινότητα έρχονται σε αντίθεση με έννοιες, όπως η αναπαράσταση και η ερμηνεία (βλ. επίσης αλληλεπίδραση στην ηθική, Levinas 1984). Συνεπώς, η συγκεκριμένη διάσταση βασίζεται σε μια μορφή διεκδίκησης της ύπαρξης και της συνύπαρξης των ποικιλοτήτων στο ερευνητικό έδαφος. Πρόκειται για μια ηθική σεβασμού στην ποικιλότητα (Pennycook 2018), και νομιμοποίησης της διαφορετικότητας (Fabian 2017 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018). Η συγκεκριμένη ηθική δεν ψάχνει να βρει ομοιότητες ή κοινά σημεία αλλά τρόπους και διαδικασίες που θα διατηρήσουν στο ερευνητικό έδαφος τις συγκρουσιακές ποικιλότητες.

Η εμπλοκή των σωμάτων

Η ηθική του αγωνισμού αποτελεί συνολική ευθύνη, δίχως όμως να αλλοιώνονται οι προσωπικές επιλογές και επιθυμίες της κάθε οντότητας και να αφυδατώνεται η έννοια της υποκειμενικότητας (βλ. υποκειμενικότητα στον εννοιολογικό χάρτη). Η συνολικότητα νοηματοδοτείται βάσει των σχέσεων που υπάρχουν και που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας καθώς και όσων πρόκειται να έρθουν, ανάμεσα στα σώματα, ανάμεσα στα σώματα και τους χωροτόπους και ανάμεσα στα σώματα και στους λόγους. Οι σχέσεις και οι διεκδικήσεις που απορρέουν από αυτές δύνανται να λάβουν ποικίλες μορφές όπως φιλικές, επαγγελματικές, ιδεολογικές, δικαιοσύνης, υπεράσπισης και αντιπάθειας (βλ. Καραμπά 2011). Αυτές με τη σειρά τους αναφέρονται σε διεκδικήσεις που αφορούν στη διατήρηση των επιθυμιών μιας ομάδας, στην εμφάνιση των ποικιλοτήτων των σωμάτων που μετέχουν στην έρευνα, κ.ά. Πρόκειται για μια συναισθηματική εμπλοκή που όμως δεν βασίζεται αποκλειστικά σε κοινές διαδρομές, αλλά

περισσότερο σε συγκρουσιακές διεκδικήσεις οι οποίες αναφέρονται σε α. προηγούμενες επιθυμίες του ίδιου του σώματος, β. επιθυμίες των άλλων σωμάτων, και γ. επιθυμίες των χωροτόπων.

Η εμπλοκή του χωροτόπου

Η κρισιμότητα ανάδειξης και ενεργοποίησης των χωροτόπων συνδέεται άμεσα με την την ανάπτυξη και την ενεργοποίηση των συνολικοτήτων. Ο χώρος εδώ δεν αναφέρεται αποκλειστικά στον απόλυτο χώρο με γεωγραφικούς και εθνικούς όρους, αλλά και στον βιωμένο και σχεσιακό χώρο –σύμφωνα με τις προσεγγίσεις της ριζοσπαστικής γεωγραφίας όπως επίσης και στον πολιτικό, μετασχηματιστικό και καθημερινό χώρο (βλ. κεφ. 9.2). Σε αυτό το πλαίσιο, η ηθική του αγωνισμού αναφέρεται στη διεκδίκηση χώρου και συνεκδοχικά στη δημιουργία τόπων, σχετικά με:

- την ποικιλότητα των χωρικών ρεπερτορίων των σωμάτων,
- την ποικιλότητα των χώρων έκφρασης,
- την ποικιλότητα των ιδεολογικών αναφορών των σωμάτων και των χωροτόπων
- την ποικιλότητα των ενσώματων πρακτικών,
- τις ποικιλότητες του χρόνου με την έννοια της μη γραμμικής ιστορικότητας, και
- την ποικιλότητα μακριά από την προσωρινότητα.

Η συνύπαρξη των παραπάνω ποικιλοτήτων στο έδαφος της έρευνας φαίνεται ουτοπική. Αυτές ακριβώς τις ουτοπίες διεκδικεί να εμφανίσει και να πραγματοποιήσει το συγκεκριμένο συστατικό της ηθικής του αγωνισμού, καθώς κάποιες από αυτές μέσα από τους «ερευνητικούς αυτοσχεδιασμούς» δύνανται να καταλήξουν σε πραγματικότητες.

Η μεθοδολογική «καθαρότητα» αλλιώς

Οι ηθικές προ(σ)κλήσεις που διέπουν τον συλλογισμό μας επικεντρώνονται στη δημιουργία ενός πολιτισμικά ευαίσθητου ερευνητικού εδάφους. Οι ενέργειες της συμμετοχικότητας των σωμάτων, των ερευνητικών αυτοσχεδιασμών, της μεθοδολογικής αναρχίας, καθώς και της ερευνητικής φαντασίας σχετίζονται, κατά τη

γνώμη μας, με την αυτονομία δράσης του ερευνητή. Εδώ οι συγκρουσιακές διεκδικήσεις αφορούν τον ερευνητή σε σχέση με α. τις θεσμικές γραμμικότητες, και β. τη μεθοδολογική καθαρότητα που προκρίνεται από τα εγχειρίδια.

Αντί των τελευταίων, η ηθική του αγωνισμού διεκδικεί χώρο για την επιστημολογική φαντασία και τις μεθοδολογικές μίξεις. Η ερευνητική διεργασία γίνεται αντιληπτή ως ένας ζωντανός οργανισμός που για να είναι υγιής έχει ανάγκη από πολυεπίπεδη φροντίδα. Τα παραπάνω ερμηνεύονται μέσα από:

- ποικίλες επιστημολογικές κατευθύνσεις (βλ. φεμινιστικό κίνημα, θεωρίες αντιρατσισμού) και μεθοδολογίες (βλ. κεφ. 4.2),
- την εμπλοκή των παιδιών σε ποικίλα στάδια της ερευνητικής διεργασίας (βλ. κεφ. 4.2 και κεφ. 5),
- την ανοιχτότητα ως προς τις ερευνητικές επιλογές των σωμάτων.

Η ηθική του αγωνισμού προσεγγίζει την επιστημολογία και τις ερευνητικές επιλογές μέσα από ένα φίλτρο συναισθημάτων που αγγίζει την ανάπτυξη συνθηκών χαράς και πολιτικής εναντίωσης κατά τη διάρκεια της έρευνας.

4.4. Στάδια της μεθοδολογικής συναρμογής

Η ΚΣΕΔ, σύμφωνα με τη «μεθοδολογική γραμματική» ακολουθεί, συνήθως¹³⁶, μια σπειροειδή πορεία σε επαναλαμβανόμενους κύκλους, ωστόσο η ακολουθία μια τέτοιας παράδοσης θα αποδυνάμωνε τη δυναμική της μεθοδολογικής συναρμογής που υιοθετούμε και, κυρίως, τις ποιότητες της αφηγηματικής και της τεχνογραφικής μεθόδου. Σε αυτό το έδαφος ακολουθούμε μια ευέλικτη μορφή σταδίων που δύναται να συγκεράσει τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των τριών μεθόδων, που συμβαδίζουν με τη ρευστότητα, κινητικότητα και υπερπολυπλοκότητα του ιδεολογικού φακού της υπερποικιλότητας, και που ακολουθούν μια μη γραμμική πορεία σύνδεσης μεταξύ τους. Σημαίνοντα ρόλο, όπως ήδη αναφέρθηκε, έχει η ενεργή εμπλοκή των σωμάτων σε κάθε στάδιο των παρεμβάσεων¹³⁷. Κάθε παρέμβαση αποτελεί, παράλληλα, και χώρο

¹³⁶ Η ΚΣΕΔ δεν ακολουθεί πάντα μια προσέγγιση κύκλων (Kemmis *et al.* 2014) καθώς οι κύκλοι (ή τα στάδια στην πράξη) συχνά αλληλοεπικαλύπτονται (Kemmis *et al.* 2014: 57) και δεν βοηθούν ουσιαστικά την ερευνητική διεργασία. Πολλές φορές ακολουθούνται στάδια τα οποία προκύπτουν από ένα συνεχόμενο (αυτό) αναστοχαστικό σπινάλ (Kemmis *et al.* 2014).

¹³⁷ Επιλέγεται η χρήση του όρου *παρέμβαση* επειδή η έρευνά μας δεν περιορίζεται στη μελέτη των δυνατοτήτων των σωμάτων αλλά παρεμβαίνει για να τις μετατοπίσει και να τις επαναπροσδιορίσει.

παραγωγής των στοιχείων-λόγων, καθώς και ένα βήμα για την ανάπτυξη και εξέλιξη της συνολικής (πολιτικής) πράξης. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στον τρόπο εφαρμογής των παρεμβάσεων, καθώς και σε μια διάσταση της ηθικής (όχι με τη στενή έννοια της δεοντολογίας) σημεία που αναλύονται διεξοδικά σε επόμενα κεφάλαια. Οι αναστοχαστικές διαδικασίες πραγματοποιήθηκαν μέσα από ένα φίλτρο κριτικής συνειδητοποίησης των στοιχείων-λόγων που παράγονται κάθε φορά, με σκοπό να καταλήξουν στην ανάπτυξη ουτοπιών. Η ερευνητική διαδικασία αποτελεί ένα συνεχές δύο χρονικών περιόδων τις οποίες συνθέτουν ποικίλα στάδια:

ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ
Α΄ ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ
ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ Εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων: αναστοχαστικό πορτρέτο.
<p>Παρεμβάσεις ανάδειξης του σε κίνηση, ρευστού και υπερπολύπλοκου περιβάλλοντος της γλωσσικής τάξης μέσα από προσωπικές εμπειρίες και επιθυμίες των σωμάτων της έρευνας.</p> <p>Πρώτη επαφή με τους απόλυτους, βιωματικούς και σχεσιακούς χώρους της καθημερινότητας των σωμάτων της έρευνας.</p> <p>Πρώτη επαφή με τους απόλυτους, βιωματικούς και σχεσιακούς χώρους της καθημερινότητας των σωμάτων της έρευνας.</p> <p>Ανάδειξη των σημείων ευαισθητοποίησης των συμμετεχόντων στο ιδεολογικό πλαίσιο της υπερποικιλότητας.</p>
ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ Εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων: γλωσσικό-πολιτισμικό πορτρέτο, πορτρέτο χωροτόπου.
<p>Παρεμβάσεις ανάδειξης των γλωσσικών-πολιτισμικών και άλλων διαδρομών των σωμάτων μέσα από προσωπικές εμπειρίες καθώς και εμφάνιση ελευθεριών-επιθυμιών σχετικά με τα χωρικά και κατατετημημένα τους ρεπερτόρια.</p> <p>Παρεμβάσεις διαμοιρασμού προσωπικών-συλλογικών-συνολικών επιθυμιών καθώς και χωρικών και ενσώματων πρακτικών.</p> <p>Εντοπισμός των αρχιτεκτονικών μετατοπίσεων (ρήσεις, δράσεις και σχέσεις) και των ελευθεριών (γραμμών διαφυγής)-επιθυμιών ή στοιχείων-λόγων που απορρέουν από αυτές με σκοπό τη διεκδίκηση χώρου εμφάνισής τους κατά τη διάρκεια της έρευνας (καλλιτεχνική έκφραση καθώς και διαμοιρασμός στο σύνολο των σωμάτων).</p>
ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ Εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων: πορτρέτο χωροτόπων, ουτοπικός χάρτης της γλωσσικής τάξης.
<p>Παρεμβάσεις συνειδητοποίησης των προσωπικών και συνολικών χωρικών και κατατετημημένων ρεπερτορίων των σωμάτων (πραγματικές ροές) ως κομμάτια της καθημερινότητάς τους.</p> <p>Μετατοπίσεις των αρχιτεκτονικών πρακτικών στη φάση του διαμοιρασμού –</p>

<p>συνολικές ροές– με σκοπό την ανάδειξη των δράσεων διεκδίκησης χωροτόπων για τη γλωσσική μάθηση και τη δημιουργία συνολικών γλωσσικών-πολιτισμικών, συναισθηματικών, συναισθητικών και θρησκευτικών υβριδικοτήτων –φαντασιακές ροές– όλων των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης και δημιουργία νέων ροών εμμέλειας-</p> <p>Δημιουργία συνολικών χωροτόπων διαμοιρασμού εμπειριών, γλωσσικής μάθησης (δημιουργία χωροτόπων για την υποδοχή όσων συμβαίνουν τη στιγμή της έρευνας και για όσα ακόμη δεν έχουν έρθει στη γλωσσική μάθηση).</p> <p>Εντοπισμός μετατοπίσεων των αρχιτεκτονικών πρακτικών (ρήσεις, δράσεις και σχέσεις) και των ελευθεριών (γραμμών διαφυγής)-επιθυμιών που απορρέουν από αυτές.</p> <p>Δημιουργία νέων ροών εμμέλειας.</p>
Β' ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ
<p>Εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων: ουτοπικός χάρτης της γλωσσικής τάξης, αναστοχαστικός ουτοπικός χάρτης.</p> <p>Παρεμβάσεις αναγνώρισης και νομιμοποίησης των συνολικών υβριδικών γλωσσικών-πολιτισμικών, χωρικών και θρησκευτικών διαδρομών των σωμάτων ως κομμάτια της καθημερινότητάς τους και της καθημερινότητας των άλλων σωμάτων (πραγματικές και φαντασιακές ροές, προσωπικές και συνολικές ροές).</p> <p>Παρεμβάσεις αναγνώρισης και νομιμοποίησης των υβριδικών χωροτόπων της έρευνας και της γλωσσικής μάθησης (πραγματικές και φαντασιακές ροές, προσωπικές και συνολικές ροές).</p> <p>Εντοπισμός μετατοπίσεων των αρχιτεκτονικών πρακτικών (ρήσεις, δράσεις και σχέσεις) και των ελευθεριών (γραμμών διαφυγής)-επιθυμιών που απορρέουν από αυτές σχετικά με τη συνύπαρξη των πολλαπλών πραγματικοτήτων.</p> <p>Δημιουργία νέων ροών εμμέλειας.</p>

Πίνακας 2 Στάδια της ερευνητικής διεργασίας

Επισημαίνουμε ότι σε όλα τα στάδια, μέσω του ιδεολογικού φακού της υπερποικιλότητας, γίνεται προσπάθεια ενεργοποίησης και καλλιέργειας της πολιτικής φαντασίας, της διεκδίκησης προσωπικού και συνολικού χώρου αποτύπωσης, συνειδητοποίησης, αναγνώρισης και διεκδίκησης των δράσεων και των υβριδικοτήτων σχετικά με τα χωρικά και αποσπασματικά ρεπερτόρια των σωμάτων στη γλωσσική μάθηση. Όλα τα παραπάνω πραγματοποιούνται στον ριζοσπαστικό χώρο της διαμεσολάβησης, όπου η εγγενής συσχέτιση της υλικότητας με τη διαμεσολάβηση νομιμοποιεί, αποζητά και αξιοποιεί τη συμμετοχή ανθρώπινων και μη ανθρώπινων οντοτήτων.

4.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Κάθε μεθοδολογική προσέγγιση του ερευνητικού πλέγματος ενέχει αρχές δεοντολογίας και αξιοπιστίας που συμπληρώνουν ή/και απομακρύνουν τη μια προσέγγιση από την άλλη. Ωστόσο, στην παρουσιαζόμενη έρευνα, η δεοντολογική «συνήχηση» δεν αποτέλεσε προτεραιότητά μας. Αντιθέτως, με βάση α. την αποδόμηση μιας προδιαγεγραμμένης αξιοπιστίας (Scheurich 1996), καθώς και β. τον ανασχηματισμό της αξιοπιστίας (McTaggard 1998), υιοθετούμε μια «διαφορετική» προσέγγιση της αξιοπιστίας μακριά από εκείνες που εστιάζουν στην ανάγκη για απόλυτη επιτυχία. Η προσέγγιση της παρεκβατικής εγκυρότητας (*transgressive validity*)¹³⁸ (Lather 1993) συνιστά της βάση του συλλογισμού μας. Η τελευταία απομακρύνει τον προβληματισμό περί δεοντολογίας από την «παραδοσιακή» προσκόλληση στην αιτιότητα των υπό συζήτηση φαινομένων και στην πιστή αναπαράστασή τους. Αλλά «προχωρά προς μια πολιτική που διαρρηγνύει τις επιστημολογικές συμβάσεις» (MacTaggard 1998: 218). Η εστίαση βρίσκεται στους τρόπους που τα σώματα επιλέγουν να δράσουν, να ζήσουν, να οργανωθούν και να σχετιστούν με τα άλλα σώματα (*ibid.*: 223).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η πρόταση μιας ουτοπικής διάθεσης που ενσωματώθηκε στον μεθοδολογικό μας σχεδιασμό αλλά και στην εφαρμογή της έρευνας, διευκόλυνε την παρέκκλιση από δεοντολογικές επιλογές και πρόσφερε εναλλακτικές διαδρομές στα ζητήματα δεοντολογίας. Κάτι τέτοιο δεν συνεπάγεται πλήρη αποδέσμευση από τη «συμβατική» δεοντολογία. Ιδιαίτερα, στην έρευνα με παιδιά που διεξάγεται στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η αποδοχή κανόνων είναι κρίσιμη. Όμως, ακόμη και σε αυτή την περίπτωση, οι τελικές διαδρομές συν-αποφασίστηκαν με τα σώματα της

¹³⁸ Η πρόταση της Lather (1993) τοποθετείται σε μια μεταδομική περίοδο και περιλαμβάνει τέσσερις τύπους αξιοπιστίας: ειρωνική αξιοπιστία (*ironic validity*), παραλογική αξιοπιστία (*paralogical validity*), ριζωματική αξιοπιστία (*rhizomatic validity*) και πληθωρική αξιοπιστία (*voluptuous validity*). Το σύνολο των τεσσάρων τύπων συνθέτουν την παραβατική αξιοπιστία (*transgressive validity*) η οποία έχει τρεις εστίες: την κριτική, την μεταμοντέρνα και την ηθική/πολιτική εστίαση (MacTaggard 1998: 218). Στο πλαίσιο της παρουσιαζόμενης έρευνας, σε συνδυασμό με τον τρόπο που προσεγγίζεται η ηθική (βλ. κεφ. 4.3.) επικεντρωθήκαμε στην ηθική/πολιτική εστίαση –δίχως αυτό να σημαίνει ότι δεν λήφθηκαν υπόψη οι υπόλοιπες εστίες. Μία πολιτική/ηθική εστίαση στη δεοντολογία της έρευνας «αποζητά παράλληλα τη δικαιοσύνη και το άγνωστο, γεννά νέες τοπικά καθορισμένες νόρμες κατανόησης, πολλαπλασιάζει τα ανοιχτά και ευαίσθητα στο περιεχόμενο κριτήρια, υποστηρίζει τα πολλαπλά δίκτυα, θεσπίζει πρακτικές εμπλοκής και αναστοχασμού, και φέρνει την ηθική και την επιστημολογία μαζί» (Scheurich 1996 : 638).

έρευνας και συν-διαμορφώθηκαν με όσα συνέβησαν στο πεδίο. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας, το αρχικό πλάνο τροφοδοτήθηκε και ανατροφοδοτήθηκε από την ίδια τη διαδικασία και τροποποιήθηκε, όπου κρίθηκε αναγκαίο. Παρακάτω παρουσιάζονται τα σημαντικότερα σημεία.

Θεσμικά όργανα

Αναφορικά με τις πολιτικές της αξιοπιστίας (που τέθηκαν) από τα θεσμικά εκπαιδευτικά όργανα σημειώνουμε ότι το αρχικό σχέδιο της ερευνητικής μεθοδολογίας κατατέθηκε με λεπτομέρεια στο Υπουργείο Παιδείας και στη συνέχεια στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Και από τα δύο όργανα υπήρξε θετική γνωμοδότηση που συνεπάγεται άδεια πρόσβασης στα σχολεία για τη σχολική χρονιά 2015-2016 (34759/Δ1/26-2-2016). Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και κατά τη δεύτερη χρονική περίοδο της έρευνας για τη σχολική χρονιά 2016-2017. Ωστόσο, η άδεια και πρόσβαση στο σχολικό περιβάλλον δεν «αποτελεί εγγύηση για πρόσβαση σε όλα τα δεδομένα που είναι εκεί διαθέσιμα» (Cohen, Manion & Morrison 2007: 108). Ως εκ τούτου προχωρήσαμε στις παρακάτω ενέργειες:

ο Σύμφωνη γνώμη συμμετεχόντων

Η σύμφωνη γνώμη των παιδιών και των κηδεμόνων τους ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας. Συνεπώς, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους διευθυντές, τους δασκάλους και εκπαιδευτικούς αναλυτικά για τον σκοπό της έρευνας, τη μεθοδολογία και την προσέγγιση παραγωγής των στοιχείων-λόγων, τους τρόπους ηχογράφησης-βιντεοσκόπησης, τα στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια και για το δικαίωμα απομάκρυνσης από την ερευνητική διεργασία σε όποιο στάδιο επιθυμούν. Στη συνέχεια, ενημερώθηκαν οι γονείς ή/και η ευρύτερη οικογένεια με γραπτή επιστολή (πρότυπο έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας). Ωστόσο, έπειτα από συζήτηση με κάποιους από τους συμμετέχοντες και με τους διευθυντές κρίθηκε απαραίτητη η μετατροπή της επιστολής βάσει των αναγκών των συμμετεχόντων, ώστε να γίνει κατανοητή. Δύο ήταν τα κύρια ζητήματα που ανέκυψαν και στα οποία προχωρήσαμε σε μετατοπίσεις: α. ο μονόγλωσσος χαρακτήρας του πρότυπου αρχείου και β. οι εξειδικευμένες και επιστημονικά πλαισιωμένες πληροφορίες που απαιτούσε το έγγραφο. Σε αυτό το έδαφος, η επιστολή συντάχθηκε εκ νέου με λιγότερες πληροφορίες που ήταν κατανοητές από άτομα που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με το ερευνητικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια σε μια πρώτη συνάντηση με

τους μαθητές μοίρασε τις επιστολές ώστε να υπογραφούν από τους κηδεμόνες ενώ στη συνέχεια ζήτησε την προφορική συγκατάθεση των παιδιών που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τον Anderson (όπ. αναφ. σε Clark *et al.* 2014: 86), οι ερευνητές οφείλουν να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά κατανόησαν το πλαίσιο, τους ρόλους και στις σχέσεις ης ερευνητικής διεργασίας. Στα άρθρα 12 και 13 της χάρτας των δικαιωμάτων του παιδιού υπογραμμίζεται ότι είναι απαραίτητη –με κάθε δυνατό μέσο, τα παιδιά να διευκολύνονται ως προς την επεξήγηση των όσων θα συμβούν κατά την ερευνητική διεργασία ώστε να δίνουν την πλήρη συγκατάθεσή τους (BERA 2011). Η διαδικασία ενημέρωσης των παιδιών έγινε ποικιλοτρόπως ώστε να διασφαλιστεί από όλους η κατανόηση του περιεχομένου και των τρόπων διεξαγωγής της έρευνας. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τα παιδιά στην πρώτη τους συνάντηση αλλά και σε όλες τις επόμενες, φρόντιζε να τους υπενθυμίζει το πλαίσιο της συνεργασίας τους, στην ελληνική και αγγλική γλώσσα.

ο *Συμμετοχή στις ροές εμμένειας*

Η ανάδυση των ροών εμμένειας όπου μια ομάδα συμμετεχόντων με διαφορετικούς ρόλους και οπτικές συναντιούνται και μοιράζονται εμπειρίες μέσα από ένα πλαίσιο αμοιβαίας κατανόησης, κρίθηκε απαραίτητη για τη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη και το πέρασμα στη μετα-ποιοτική διερεύνηση. Η συμμετοχή στις ροές εμμένειας πραγματοποιήθηκε μέσα από την καθημερινή επαφή και τη δημιουργία μιας κουλτούρας αμοιβαίας ενημέρωσης και υπενθύμισης από την πλευρά των συν-ερευνητών με σκοπό τη συμπερίληψη όσων στοιχείων-λόγων δεν έχουν έρθει ακόμη.

ο *Εμπιστευτικότητα και ανωνυμία*

Σημαντικό κομμάτι της δεοντολογίας αποτέλεσε η εμπιστευτικότητα των στοιχείων-λόγων και μια εναλλακτική πρόταση για την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Αναφορικά με το πρώτο, οι συν-ερευνητές/καλλιτέχνες και η ερευνήτρια είχαν πρόσβαση στα παραγόμενα στοιχεία-λόγους οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν. Για την καταγραφή των στοιχείων-λόγων χρησιμοποιήθηκαν δύο συσκευές ηχογράφησης, μια φωτογραφική μηχανή και ένα tablet. Η ερευνήτρια στις πρώτες συναντήσεις ήταν υπεύθυνη για τη χρήση των συσκευών ενώ στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ανέλαβαν τον συγκεκριμένο ρόλο. Μετά από κάθε καταγραφή, η ερευνήτρια κρατούσε αρχείο στον υπολογιστή σε συγκεκριμένο κλειδωμένο φάκελο. Αντίτυπα επίσης υπάρχουν σε έναν σκληρό δίσκο και σε online χώρο αποθήκευσης

αρχείων. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στα στοιχεία-λόγους εφόσον το επιθυμούσαν. Το τελευταίο συνέβη με δυο ομάδες οι οποίες ζήτησαν να ακούσουν το τελικό προϊόν κατά τη διάρκεια της τελευταίας συνάντησης. Τέλος, προφορική συγκατάθεση δόθηκε από τα παιδιά και δασκάλους για τη δημοσίευση μέρους των λεκτικών και οπτικών αφηγήσεων που προέκυψαν από την ερευνητική διεργασία σε επιστημονικά συνέδρια ή δημοσιεύσεις, διατηρώντας σε κάθε περίπτωση την ανωνυμία τους.

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο ήταν η «ανωνυμία» των οπτικών αφηγήσεων ή των καλλιτεχνικών έργων, καθώς οι τελευταίες αποτελούν στοιχεία ταυτότητας των δημιουργών τους (Lyons 2016) όπως επίσης και τα αντικείμενα που μεταφέρθηκαν από τους χώρους διαμονής των μαθητών, στο σχολείο τους και σε άλλα σχολεία. Ιδιαίτερα, οι οπτικές αφηγήσεις¹³⁹ δεν αποτελούν για την παρουσιαζόμενη έρευνα αποστειρωμένα στοιχεία-λόγους που υποστηρίζουν τα αποτελέσματα της έρευνας αλλά πρόκειται για «αποστάγματα» των δράσεων, των λόγων και των σχέσεων των σωμάτων της έρευνας, που, κατά τη γνώμη μας, εκδηλώνουν μια πολιτική ταυτότητα διεκδίκησης του ατομικού και συνολικού χώρου τους στο γλωσσικό μάθημα. Συνεπώς, θεωρούμε κρίσιμη όχι απλά την ελεύθερη διακίνησή τους αλλά την προβολή τους για επιστημονικούς σκοπούς. Σε αυτή την περίπτωση ζητήθηκε η σύμφωνη γνώμη των παιδιών-καλλιτεχνών. Για το σύνολο των αντικειμένων που μεταφέρθηκαν από τους χώρους που διαμένουν οι μαθητές στη σχολική τάξη, δόθηκε, όπου κρίθηκε απαραίτητο, η σύμφωνη γνώμη των γονιών ή της ευρύτερης οικογένειας, ενώ σε άλλες περιπτώσεις αποφάσισαν οι μαθητές. Για το σύνολο των υπόλοιπων στοιχείων-λόγων επιλέξαμε να προχωρήσουμε στην τήρηση των προτύπων της ιδιωτικότητας (Data Protection Act 1998, Alderson 2014 όπ. αναφ. σε Clark *et al.* 2014).

Οι κανόνες δεοντολογίας της ποιοτικής μεθόδου δεν συμπεριλαμβάνουν τις μη ανθρώπινες οντότητες. Τα υλικά και άυλα σώματα και η συμμετοχή τους στην ερευνητική διεργασία, είτε αυτή ορίζεται ως δικαίωμα είτε ως υποχρέωση, τοποθετείται σε ένα πλαίσιο ηθικής όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. κεφ. 4.3.) που δεν «υπακούει» απόλυτα σε δεοντολογικούς κανόνες.

¹³⁹ Στο σύνολό τους, οι οπτικές αφηγήσεις έχουν προκύψει από τεχνικές βασισμένες στις τέχνες.

4.6. Ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα είχε διάρκεια δυο σχολικά έτη, το 2015-2016 και 2016-2017 κατά τα οποία ολοκληρώθηκαν οι δύο ερευνητικές περιόδους σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό. Η πρώτη περίοδος ολοκληρώθηκε σε 45 σχολικές ώρες -εντός και εκτός σχολικού ωραρίου, από τον Ιανουάριο έως και τον Ιούνιο του 2016. Κατά το δεύτερο έτος, η έρευνα ολοκληρώθηκε σε 10 σχολικές ώρες, από τον Απρίλιο έως και τον Ιούνιο του 2017. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρία δημόσια δημοτικά σχολεία στην ευρύτερη περιοχή του κέντρου της Αθήνας. Κατά τη διάρκεια επιλογής των χώρων της έρευνας (σχολεία) τέθηκαν παράμετροι οι οποίες ενίσχυσαν τις τελικές επιλογές μας, και οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στην αποτύπωση του αρχικού πλαισίου των *αρχιτεκτονικών πρακτικών* (βλ. κεφ. 4.2.2.): η διαφορετική (θεσμική) «αντιμετώπιση» του γλωσσικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος, η θετική απόκριση και συνεννόηση με τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς του εκάστοτε σχολείου καθώς και η διαθεσιμότητα και ευελιξία για την «υποδοχή» ερευνητικών διεργασιών (ερευνητική κουλτούρα), η χιλιομετρική απόσταση μεταξύ των τόπων εφαρμογής της ερευνητικής διεργασίας. Σημαντικό στοιχείο επιλογής του εδάφους της έρευνας, αποτέλεσε η «υποδοχή» παιδιών με προσφυγική εμπειρία, καθώς η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, αποτέλεσε χρονοτοπικό σημείο μετατοπίσεων στις εκπαιδευτικές πολιτικές, στις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών και στις δράσεις των μαθητών (σημειώσεις πεδίου ερευνήτριας). Υπογραμμίζεται ότι η περίοδος υλοποίησης της παρουσιαζόμενης έρευνας συνέπεσε με την αυξημένη εισροή των προσφύγων στην Ελλάδα, αρχικά ως χώρα πέρασμα, και στη συνέχεια, μετά το κλείσιμο των συνόρων (Μάρτιος 2016), ως χώρα αναγκαστικής παραμονής. Κατάσταση η οποία επηρέασε τόσο την ερευνητική διεργασία (ηθική, δεοντολογία, γλώσσες διεξαγωγής της έρευνας, γλωσσικό-πολιτισμικό τοπίο, συνολικές εμπειρίες), όσο και τα συμπεράσματα της διατριβής.

4.6.1. Τόποι διεξαγωγής της έρευνας και αρχικές αρχιτεκτονικές πρακτικές

Για την ανάπτυξη του μεθοδολογικού σχεδιασμού, ελήφθησαν υπόψη οι παράγοντες που συνθέτουν τις αρχικές αρχιτεκτονικές πρακτικές στους χρονοτόπους υλοποίησης της παρουσιαζόμενης έρευνας. Για την ομαλή παρακολούθηση των μετατοπίσεων που εντοπίστηκαν, θεωρείται κρίσιμη η αναφορά στις αρχικές αρχιτεκτονικές πρακτικές που περιγράφουν το εκπαιδευτικό, γλωσσικό-πολιτισμικό, οικονομικό-

πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο πριν την υλοποίηση των ερευνητικών παρεμβάσεων. Με άλλα λόγια παρατίθενται στοιχεία των *πολιτισμικο-διαλογικών διευθετήσεων* (*cultural-discursive arrangements*), των *υλικο-οικονομικών διευθετήσεων* (*material-economic arrangements*) και των *κοινωνικο-πολιτικών διευθετήσεων* (*social-political arrangements*) που συνθέτουν τις υπάρχουσες ρήσεις (*sayings*), δράσεις (*doings*) και σχέσεις (*relatings*) για τη γλωσσική εκπαίδευση στα σχολεία όπου διεξήχθη η έρευνα.¹⁴⁰

ο υλικο-οικονομικές διευθετήσεις

Το ΣΧ1¹⁴¹ αποτελεί μέρος σχολικού συγκροτήματος και είναι τοποθετημένο στο βόρειο τμήμα του Δήμου Αθηναίων. Περιλαμβάνει νηπαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια, Ι.Ε.Κ και ΕΠΑ.Λ και θεωρείται ένα από τα μεγαλύτερα σχολικά συγκροτήματα της Ελλάδας. Το σύνολο των 16 σχολικών κτιρίων του συγκροτήματος καλύπτει ένα οικοδομικό τετράγωνο και η πλειονότητα των σχολικών κτιρίων είναι χωρισμένη βάσει των βαθμίδων εκπαίδευσης. Το σχολείο δεν είναι ανοιχτό στο κοινό και ψηλά κάγκελα αποτελούν χειροπιαστές γραμμές. Οι επιφάνειες των τοίχων έχουν καλυφθεί από πολύχρωμες ζωγραφιές και πολύχρωμα συνθήματα για την ειρήνη, τη δικαιοσύνη και την αποδοχή όλων, δημιουργίες των μαθητών που φοιτού(σα)ν στο σχολείο. Οι καλλιτεχνικές πρωτοβουλίες αποτελούν μέρος είτε συμμετοχικής διαδικασίας σε κάποιο πρόγραμμα με θεματικές ευαισθητοποίησης στην ποικιλότητα και στα ανθρώπινα δικαιώματα, είτε κομμάτι των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Τα γραφεία των δασκάλων βρίσκονται σε διαφορετικό κτίριο από αυτό όπου στεγάζονται οι σχολικές τάξεις ωστόσο είναι «ανοιχτά» για τους μαθητές, γονείς και ευρύτερη οικογένεια. Η σχολική τάξη, ο φυσικός τόπος που πραγματοποιήθηκαν, στην πλειονότητά τους, οι ερευνητικές παρεμβάσεις ήταν διαφορετική στο διάστημα των δύο ερευνητικών περιόδων. Το σχολικό έτος 2015-2016 οι ερευνητικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε μια ευρύχωρη σχολική αίθουσα στον τρίτο όροφο με μετωπική διάταξη του πίνακα και της έδρας, ενώ τα θρανία ήταν τοποθετημένα σε ζευγάρια (4 μαθητές ανά ζευγάρι θρανίων). Το γλωσσικό τοπίο που περιέβαλε το εσωτερικό της τάξης συνέθεταν δημιουργίες

¹⁴⁰ Τα στοιχεία που παρατίθενται αποτελούν σημειώσεις πεδίου που προέκυψαν από τις αρχικές επισκέψεις και διαδικασίες παρατήρησης της ερευνήτριας στους χωροτόπους υλοποίησης της έρευνας καθώς και από άτυπες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς (δάσκαλοι, καθηγητές και διευθυντές).

¹⁴¹ Εφεξής ΣΧ1

μαθητών στον τοίχο, που αποτυπώνουν στοιχεία των ταυτοτήτων τους. Λόγω του περιεχομένου της πλειονότητας των δημιουργημάτων και του τρόπου κατασκευής τους θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως *κείμενα ταυτότητας* (Cummins & Early 2011). Παρατηρήθηκε η ύπαρξη εθνικών και θρησκευτικών συμβόλων (ελληνική σημαία, χριστιανική εικόνα, παγκόσμιος χάρτης με έμφαση στα γεωγραφικά σύνορα). Στο πίσω μέρος του χώρου της τάξης υπάρχει τοποθετημένη μια βιβλιοθήκη με βιβλία, κυρίως παραμύθια, σε διάφορες γλώσσες (ελληνικά, αγγλικά, αλβανικά, αραβικά, κινέζικα, αφγανικά, ισπανικά, γερμανικά και γαλλικά). Στο ίδιο σημείο υπάρχει μια γωνιά με μαξιλάρες σε σχήμα κύκλου, την οποία χρησιμοποιούσε η δασκάλα με τους μαθητές. Η τελευταία αποτέλεσε σημείο συνάντησης και εφαρμογής μέρους των ερευνητικών παρεμβάσεων. Η δεύτερη ερευνητική περίοδος πραγματοποιήθηκε σε μια μικρότερη αίθουσα στο ισόγειο καθώς από τη νέα σχολική χρονιά το συγκεκριμένο τμήμα μεταφέρθηκε εκεί. Εξ' αιτίας της μικρής χωρητικότητας της τάξης δεν υπήρχε η βιβλιοθήκη και η γωνιά μελέτης, παρόλο που αποτέλεσε αίτημα των μαθητών και της εκπαιδευτικού.

Το ΣΧ2¹⁴² συστεγάζεται με ένα νηπιαγωγείο με το οποίο μοιράζονται το κτίριο-αίθουσες μαθημάτων, εσωτερικό προαύλιο χώρο. Οι αίθουσες αλλά και οι κοινόχρηστοι χώροι του σχολείου είναι περιορισμένες και μικρές σε μέγεθος. Εξωτερικά το κτίριο περιβάλλεται από ψηλούς τοίχους που δεν επιτρέπουν οπτική επαφή στο εσωτερικό του σχολείου. Οι τοίχοι και σε αυτό το κτίριο καλύπτονται από πολύχρωμες ζωγραφιές και πολύγλωσσες λέξεις-φράσεις που σχετίζονται με συνθήματα για τον σεβασμό και την αποδοχή των Άλλων. Όπως και στο ΣΧ1, οι συγκεκριμένες καλλιτεχνικές παρεμβάσεις αποτελούν μέρος είτε συμμετοχικής διάθεσης σε προγράμματα ευαισθητοποίησης είτε πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των μαθημάτων. Οι σχολικές αίθουσες, τα γραφεία των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας βρίσκονται στο ίδιο κτίριο. Το τοπίο του εσωτερικού των χώρων είναι πολύχρωμο και γεμάτο με αφίσες εκπαιδευτικών ή καλλιτεχνικών εκδηλώσεων (παρελθοντικών) και ανακοινώσεων, που λόγω της μικρής χωρητικότητας θα μπορούσαμε να το περιγράψουμε ως ένα μεγάλο collage που αναπαριστά το αστικό, εκπαιδευτικό και καλλιτεχνικό τοπίο της ταυτότητας του σχολείου. Σχετικά με το γλωσσικό τοπίο εντοπίζουμε την ύπαρξη ποικίλων γλωσσών (ελληνικά, αγγλικά,

¹⁴² Εφεξής ΣΧ2.

γαλλικά, αραβικά, βουλγαρικά, κινέζικα) οι οποίες αποτυπώθηκαν κυρίως από τους μαθητές στο πλαίσιο που ήδη αναφέρθηκε. Η αίθουσα στην οποία πραγματοποιήθηκε το σύνολο των ερευνητικών-εκπαιδευτικών παρεμβάσεων βρίσκεται στον τρίτο όροφο και ενώ υπό άλλες συνθήκες θα χαρακτηριζόταν ως μια σχετικά μικρή αίθουσα, ο χώρος ήταν ικανοποιητικός για να φιλοξενήσει το σύνολο των επτά μαθητών που συνέθεταν το συγκεκριμένο τμήμα. Η διάταξη των θρανίων ήταν μετωπική, με τον πίνακα με κιμωλίες και την έδρα να βρίσκονται στην κορυφή. Το γλωσσικό-πολιτισμικό τοπίο του χώρου αποτελείται από δημιουργίες των μαθητών στους τοίχους που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο των μαθημάτων. Πρόκειται για κείμενα που αντανakλούν μια διεργασία μάθησης και αντιστοιχούν είτε σε μαθήματα γλώσσας (ελληνική, αγγλική και γαλλική) είτε σε μαθήματα θετικών επιστημών. Στην αίθουσα υπάρχει βιβλιοθήκη με βιβλία κυρίως στην ελληνική γλώσσα. Εντοπίστηκαν επίσης θρησκευτικά σύμβολα (χριστιανική εικόνα, βιβλία).

Το ΣΧ3¹⁴³ δεν συστεγάζεται με άλλα σχολικά κτίρια αποτελεί όμως ένα μεγάλο πληθυσμιακά σχολείο. Πρόκειται για ένα κτίριο που είναι «προσβάσιμο» σε «εξωτερικά βλέμματα» καθώς δεν περιβάλλεται από τοίχο. Οι λιγστοί εξωτερικοί τοίχοι του κτιρίου είναι επίσης καλυμμένοι με πολύχρωμες ζωγραφίες και κάποια συνθήματα σχετικά με την αλληλεγγύη και τον σεβασμό της διαφορετικότητας στην ελληνική γλώσσα αλλά και γαλλική γλώσσα (η τελευταία χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο γαλλόφωνης δράσης). Τα γραφεία των εκπαιδευτικών και του διευθυντή βρίσκονται στο ίδιο κτίριο με τις σχολικές αίθουσες. Στον εσωτερικό διάδρομο των γραφείων υπάρχουν κολλημένες αφίσες από τις εκδηλώσεις του σχολείου (καλλιτεχνικές και εθνικές γιορτές). Σημειώνεται ότι το συγκεκριμένο σχολείο διέπουν κανόνες για την ομαλή λειτουργία και συνύπαρξη των μαθητών. Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών καθώς και η θετική απόκριση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή έδωσε τη δυνατότητα συμμετοχής στις ερευνητικές-εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και των δυο τμημάτων της Ε' δημοτικού. Οι δύο αίθουσες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας διαφέρουν σημαντικά ως προς το μέγεθος. Και στις δύο αίθουσες τα θρανία είναι σε μετωπική διάταξη και η έδρα με τον πίνακα στην κορυφή. Το γλωσσικό τοπίο των δυο αιθουσών είναι περιορισμένο με αραιά κρεμασμένες στους τοίχους γλωσσικές και καλλιτεχνικές δημιουργίες των

¹⁴³ Εφεξής ΣΧ3.

μαθητών.

ο *πολιτισμικο-διαλογικές διευθετήσεις*

Στο σύνολό τους τα τρία σχολεία ακολουθούν τις γλωσσικές πολιτικές που διέπουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και την άτυπη, συνήθως χρήση, της « κυρίαρχης » γλώσσας συνοδευόμενη από άλλα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τόσο στο πλαίσιο των μαθημάτων όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Παράλληλα διαφορετικά ηχοτοπία συναντάμε στους « χώρους » μάθησης των « ξένων γλωσσών » (αγγλικά, γαλλικά). Προσπάθειες, επίσης, γίνονται για την προαγωγή του γλωσσικού πλουραλισμού μέσω των σχολικών βιβλίων ή/και συμμετοχής σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αναφορικά με το τελευταίο, παρατηρείται μια διαβαθμισμένη κλίμακα ευαισθητοποίησης η οποία επηρεάζεται από τις πρακτικές που υιοθετεί το εκάστοτε σχολείο και επηρεάζει, εν μέρει, τις οπτικές και λεκτικές αφηγήσεις και επιθυμίες των σωμάτων καθώς και τις βιωμένες εμπειρίες τους σε σχέση με τις γλώσσες-πολιτισμούς που αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς τους. Σημειώνουμε ότι τα τρία σχολεία υιοθετούν μια « ανοιχτή » στάση και αποδοχή ως προς τη γλωσσική-πολιτισμική ποικιλότητα συμμετέχοντας σε εκπαιδευτικά και καλλιτεχνικά προγράμματα που προωθούν τις συγκεκριμένες αξίες, απαντώντας κατά τη γνώμη μας στις ανάγκες της εκθιασμένης πολυγλωσσίας. Από την παρατήρηση καθώς και από άτυπες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται ότι για την ομαλή προσαρμογή μαθητών που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα - στο παρόν χρονοτοπικό πλαίσιο παιδιά με προσφυγικό υπόβαθρο, γίνεται χρήση της αγγλικής γλώσσας, ως γλώσσας διαμεσολάβησης, εικονοβιβλίων ή υποστηρίζονται από άλλους μαθητές που λειτουργούν ως μεταφραστές όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Για κάθε σχολείο, σημειώνουμε ότι το ΣΧ1, υποστήριξε, εκτός σχολικού ωραρίου, πρωτοβουλίες που εστιάζουν στη λειτουργία μαθημάτων « μητρικής γλώσσας » των μαθητών (στο παρελθόν), ελληνικής γλώσσας για γονείς και την ευρύτερη οικογένεια, δραστηριότητες που προωθούν τη συνύπαρξη ποικίλων πολιτισμών καθώς και μαθήματα ξένων (ευρωπαϊκών) γλωσσών. Κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου γίνεται προσπάθεια αξιοποίησης στο πλαίσιο των μαθημάτων των ποικίλων γλωσσικών-πολιτισμικών διαδρομών που φέρουν οι μαθητές. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουμε κατά τη διάρκεια άτυπης συζήτησης με μια δασκάλα, η ίδια επισημαίνει: « προσπαθώ να αξιοποιήσω τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο

βιβλίο και προτρέπουν τους μαθητές να πούνε λέξεις στις γλώσσες του» (ΣΧ1_Σ14_EZ). Το παραπάνω σε συνδυασμό με το γλωσσικό (ηχο)τοπίο της τάξης και την ανοιχτή στάση σε μια έρευνα σχετική με την πολυγλωσσία ενισχύουν μια διάθεση πολυγλωσσικής-πολυπολιτισμικής επίγνωσης. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια των σχολικών γιορτών, της ενημέρωσης και διαφόρων προσκλήσεων των γονέων και ευρύτερης οικογένειας γίνεται προσπάθεια μετάφρασης των γραπτών κειμένων σε γλώσσες πέραν της ελληνικής όπως αγγλική, αλβανική, βουλγαρική. Σημαντική πρακτική που επηρεάζει τις *πολιτισμικο-διαλογικές διευθετήσεις* αποτελεί η προσπάθεια εμπλουτισμού των «εθνικών γιορτών» με ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία.

Το ΣΧ2 αντιλαμβάνεται τον πλούτο και την ανάγκη αξιοποίησης των ποικίλων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών (features) που φέρουν οι μαθητές και σε αυτό το πλαίσιο διατηρεί μια ενεργή και θετική στάση συμμετοχής σε προγράμματα ευαισθητοποίησης και αποδοχής όλων. Αξίζει να σημειωθεί ότι το σχολείο παλιότερα φιλοξενούσε μαθήματα ελληνικής γλώσσας για τις μητέρες των μαθητών, τα οποία όμως διακόπηκαν λόγω έλλειψης ανθρώπινου δυναμικού αλλά και κάποιων αντιδράσεων.

Το ΣΧ3 συμμετέχει σε εκπαιδευτικά ή/και καλλιτεχνικά προγράμματα που συχνά έχουν ως σκοπό την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη γλωσσική-πολιτισμική ποικιλότητα. Για την ένταξη των μαθητών που δεν γνωρίζουν -καλά, την ελληνική γλώσσα έχουν σχηματιστεί τάξεις υποδοχής, που λειτουργούν χωρίς την ύπαρξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (σημειώσεις πεδίου και άτυπες συζητήσεις με εκπαιδευτικούς). Παράλληλα, είναι σημαντικό να σημειωθεί η ύπαρξη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σε ώρες εκτός του ωραρίου εργασίας βοηθούν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ζητήματα ένταξης λόγω της μη καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

ο *κοινωνικές-πολιτικές διευθετήσεις*

Αναφορικά με τις σχέσεις εξουσίας που προκύπτουν μεταξύ των δρώντων της εκπαιδευτικής διεργασίας, σημειώνουμε ότι και τα τρία σχολεία υιοθετούν το σχήμα της ιεραρχικής πυραμίδας διεθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές με διαφοροποιήσεις διαβαθμισμένης «ελαστικότητας» στις μεταξύ τους επαγγελματικές σχέσεις. Αναφορικά με τη σχέση των σχολικών μονάδων με το ευρύτερο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται αναφέρουμε ότι το ΣΧ1 αποτελεί μια

εξαίρεση (όχι τη μοναδική) εκπαιδευτικού ιδρύματος που μπορεί να υπερβαίνει (με θετικό, κατά τη γνώμη μας, φορτίο) ορισμένα σημεία των *πολιτικών* που διέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα ή να εφαρμόζει μια πιο ανοιχτή πολιτική από αυτή που εφαρμόζει ο μέσος όρος των σχολείων σε σχέση με την γλωσσική-πολιτισμική και κοινωνική ποικιλότητα που συναντάμε στο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Τα ΣΧ2 και ΣΧ3 ακολουθούν κατά γράμμα τις θεσμοθετημένες οδηγίες (αναλυτικά προγράμματα κ.ά) –πρακτική που οδηγεί, συνήθως, σε στεγανοποιημένες εκπαιδευτικές και γλωσσικές-πολιτισμικές, πρακτικές. Οι σχέσεις του κάθε σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη οικογένεια αποτελεί μια σημαντική παράμετρο που επίσης επηρεάζει τις *αρχιτεκτονικές πρακτικές* για τη γλωσσική εκπαίδευση στα σχολεία. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις γίνεται προσπάθεια από το σύνολο των σχολείων για επιτυχή επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών. Σημειώνουμε ότι και εδώ παρατηρείται διαβάθμιση εμπλοκής των γονέων και της ευρύτερης οικογένειας στις σχολικές δραστηριότητες ανάλογα με την κάθε σχολική μονάδα.

Για το σύνολο των τριών σχολείων παρατηρείται διαβαθμισμένη ευαισθητοποίηση ως προς τα ποικίλα γλωσσικά-πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν το τοπίο εφαρμογής της ερευνητικής διεργασίας. Συμπεραίνουμε ότι παρά τη θετική στάση για την αξιοποίηση της πολυγλωσσίας στο σχολείο, συχνά, οι πρακτικές που συνθέτουν τις αρχιτεκτονικές του εκπαιδευτικού συστήματος των προαναφερόμενων σχολείων, περιορίζουν τις προσπάθειες σε αναπαραγωγές ενός μοντέλου πολλαπλής μονογλωσσίας (Ndhlovu 2015). Παράλληλα παρατηρείται έντονη αγωνία από τους εκπαιδευτικούς για το επίπεδο γλωσσομάθειας της ελληνικής γλώσσας: «Πολλοί μαθητές χρησιμοποιούν και άλλες γλώσσες δεν μαθαίνουν σωστά την ελληνική γλώσσα» (ΣΧ3_Σ3_EZ). Οι τελευταίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ακατάλληλες πρακτικές για τις συνθήκες που περιγράφονται πιο πάνω καθώς υιοθετούνται παρά τις «αντιστάσεις» που συχνά προβάλλουν οι μαθητές ή/και δεν λαμβάνουν υπόψη το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών (σημειώσεις πεδίου).

4.6.2. Δημιουργώντας ροές εμμένειας

Τα στοιχεία που αφορούν στην πρωτοβάθμια τυπική εκπαίδευση και στην έρευνα που διεξάγεται σε αυτήν διαμοιράζονται δύσκολα. Ωστόσο, οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στην παρούσα μελέτη, επιτρέπουν τη δημιουργία γραμμών διαφυγής μέσα από: α. το ατομικό-συλλογικό-συνολικό, β. τη γνωριμία με τα άλλα σώματα, γ.

την ενίσχυση της φαντασίας και της δημιουργικότητας, και δ. την ενθάρρυνση της ενσώματης έκφρασης. Οι σκληρύνσεις του τυπικού πλαισίου αποδυναμώνουν τη δυναμική μιας τέτοιας διαδικασίας και περιορίζουν τα σώματα και τους χώρους της έρευνας. Ο Foucault θέτει ερωτήματα σχετικά με την ανθρωποκεντρική προσέγγιση της καθημερινότητας και της έρευνας, την οποία διαμορφώνουν οι «θεσπισμένοι» κανόνες της μεθοδολογίας (St Pierre 2019: 2). Στα παραπάνω προστίθενται οι θέσεις του Derrida, ο οποίος επισημαίνει πως οι ανθρωπιστικές προσεγγίσεις είναι περιοριστικές, καθώς βασίζονται σε αυτό που υπάρχει, δίχως να φανταζόμαστε πέρα από αυτό (*ibid.*). Και οι δύο καταλήγουν στην ανάγκη αποδυνάμωσης της ανθρωποκεντρικής κυριαρχίας μέσα από μια «διαφορετική ανάγνωση του λόγου»¹⁴⁴ (*ibid.*).

Τα παραπάνω, συμπυκνώνονται στην ανάδυση ή δημιουργία ροών εμμένειας κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας. Οι ροές εμμένειας (Deleuze & Guattari 1990) προκρίνουν μια οντολογία που βασίζεται σε ένα επίπεδο έδαφος με ποικίλες σχέσεις εξουσίας, πολλαπλές ταυτότητες, ιδέες, επιθυμίες οι οποίες συνυπάρχουν σε κίνηση, αρμονικά και συγκρουσιακά. Ο επίπεδος χαρακτήρας της εμμένειας προοικονομεί μια δίκαιη συνθήκη στην οποία κανένα σώμα δεν χρειάζεται να υπερβεί τα άλλα για να εκφραστεί και να παράγει λόγο. Εκεί συναντώνται το πραγματικό με το φαντασιακό, το ατομικό με το συλλογικό και το συνολικό, το ανθρώπινο με το μη ανθρώπινο, το τυπικό με το καθημερινό, χωρίς ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας. Ο στόχος της δημιουργίας ενός εδάφους εμμένειας δεν είναι ένα αισθητικά ωραίο αποτέλεσμα, αλλά η δημιουργία διαφορετικών προτύπων αισθητικής.

Ειδικότερα στην παρούσα μελέτη, οι ροές εμμένειας που προκύπτουν από τις θεωρητικές και ερευνητικές διαδρομές εντοπίζονται στο πραγματικό, στο φαντασιακό, στο ατομικό, στο συλλογικό, στο συνολικό, στο τοπικό, στο άμεσο (όχι αναπαραστατικό), στο καθημερινό¹⁴⁵, σε όσα υπάρχουν και όσα θα προκύψουν από

¹⁴⁴ Όπως ο ίδιος σημειώνει, οφείλουμε να προσεγγίσουμε τον λόγο όχι με αποκλειστικούς όρους γλωσσικών κωδίκων αλλά βάσει των υλικότητων που αυτός ενέχει. Οι υλικότητες αφορούν όλα τα σώματα και είναι συνυφασμένες με στοιχεία της καθημερινότητάς τους. Επομένως, ο λόγος (discourse) αναφέρεται όχι μόνο στους τρόπους που εκφραζόμαστε αλλά και στους τρόπους που σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε, χρησιμοποιούμε τα εργαλεία (της έρευνας), συνδεόμαστε με αντικείμενα, με χωροτόπους (Gee 1999 όπ. αναφ. σε Scollon & Scollon 2004).

¹⁴⁵ Ειδικότερα για το καθημερινό ο Lefebvre (1984 όπ. αναφ. σε Χατζημιχάλης 2017) σημειώνει ότι μια δυναμική διαδικασία που αναδύεται από την καθημερινή ζωή και συσχετίζεται με τη φαντασία και τη δημιουργία νέας γνώσης, μπορεί να πετύχει την αλλαγή.

την ερευνητική διεργασία.

Βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων, στο επίκεντρο της μελέτης μας βρίσκονται:

α. τα στοιχεία-λόγοι που αναδύονται από το έδαφος της έρευνας και της γλωσσικής μάθησης. Ειδικότερα, αναφερόμαστε σε προσωπικές-ατομικές ιστορίες, εμπειρίες και επιθυμίες, που δημιουργήθηκαν σε χωροτόπους της καθημερινότητας των σωμάτων και στους χωροτόπους της γλωσσικής μάθησης, και που διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια των ερευνητικών παρεμβάσεων ή/και που ακόμη δεν έχουν έρθει.

β. οι χωροτόποι που υπάρχουν (εμπειρίες, επιθυμίες), οι χωροτόποι της έρευνας, καθώς και οι χωροτόποι που ακόμη δεν έχουν έρθει. Δεν αποβλέπουμε στην ανάδυση κοινών τόπων (Deleuze 1990) αλλά στη δημιουργία ποικίλων τόπων και πραγματικοτήτων (St Pierre 2019). Με βάση τα παραπάνω, οι ποικιλότητες των τάξεων, των σχολείων, των σημείων που πραγματοποιήθηκε η έρευνα συνιστούν κομμάτια του εδάφους εμμένειας.

Επομένως, ο διαμοιρασμός των στοιχείων-λόγων, που παράγονται στις ερευνητικές-εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, δεν αναφέρεται στην προσπάθεια υπέρβασης κάποιων ορίων/συνόρων που συναντάμε στους χωροτόπους της έρευνας αλλά στην ύπαρξη πολυφωνικών πραγματικοτήτων.

4.6.3. Τα σώματα της έρευνας

Η ερευνήτρια ακολούθησε μια γραμμική πορεία για τον εντοπισμό των παιδιών/μαθητών/συν-ερευνητών/καλλιτεχνών (ανθρώπινων οντοτήτων) που συμμετείχαν στην έρευνα. Αφού επιλέχθηκαν οι σχολικές μονάδες, η ερευνήτρια, για τις Α΄ και Β΄ χρονικές περιόδους, ενημέρωσε το σύνολο των παιδιών που φοιτούν στην Ε΄ τάξη Δημοτικού, καθώς και τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, υποδιευθυντές και πρότεινε τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Σημειώνεται ότι έγινε προσπάθεια, οι συμμετέχοντες να φέρουν ετερογενή χαρακτηριστικά, διαφορετικό φύλο, κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, μεταναστευτικές ή άλλες εμπειρίες μετακίνησης, καθώς κάτι τέτοιο ενισχύει την ανάπτυξη των οπτικών και προφορικών αφηγήσεων. Ένα ακόμη κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων ήταν η πρόσβασή τους σε ποικίλα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, η εκμάθηση της πρώτης ξένης γλώσσας (αγγλικά)¹⁴⁶ καθώς

¹⁴⁶ Στο τυπικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ξεκινά από την Α΄ δημοτικού.

και της δεύτερης ξένης γλώσσας (γαλλικά ή γερμανικά)¹⁴⁷ αποτέλεσαν παράγοντες επιλογής της συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας και της συγκεκριμένης τάξης (Ε΄ Δημοτικού). Κρίνεται επίσης σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι δεν συμπεριλήφθηκαν χαρακτηριστικά που συνδέονται με έννοιες όπως η εθνικότητα και η καταγωγή –παρόλο που βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων κάτι τέτοιο θα ήταν αναμενόμενο. Η απόφαση αυτή στόχευε στη αποφυγή ενός μεθοδολογικού εθνικισμού (Wimmer & Schiller 2002) που συνήθως, συνειδητά ή ασυνειδητά, υιοθετείται από παρόμοιες έρευνες. Παράλληλα, μια τέτοια κατεύθυνση έρχεται σε σύγκρουση με την προβληματοποίηση του όρου της κοινότητας, καθώς προτάσσει ξεχωριστές θέσεις για τις μειονοτικοποιημένες ομάδες (για το αναλυτικό επιχείρημα βλ. υποκειμενικότητα στον εννοιολογικό χάρτη). Κατ'επέκταση, οι συμμετέχοντες δεν περιορίστηκαν σε άτομα με προσφυγική ή μεταναστευτική εμπειρία αλλά σε παιδιά και σε άλλα στοιχεία, καθώς και στους χωροτόπους της γλωσσικής μάθησης.

Ειδικότερα, για την πρώτη χρονική περίοδο (2015-2016), εκτός από τα υλικά και άυλα σώματα, τους χωροτόπους και την ερευνήτρια, συμμετείχαν και σαράντα πέντε παιδιά της Ε΄ δημοτικού. Για τη δεύτερη χρονική περίοδο της ερευνητικής διεργασίας (2016-2017), το σύνολο των παιδιών της ΣΤ΄ δημοτικού ανέρχεται σε σαράντα επτά. Παράλληλα, στο ευρύτερο ερευνητικό πλαίσιο συμμετείχαν τρεις δασκάλες, ένας διευθυντής και μια υποδιευθύντρια. Για την 1^η και 2^η χρονική περίοδο, το κοινό είναι το ίδιο με κάποιες διαφοροποιήσεις που οφείλονται σε μετακινήσεις των μαθητών. Η απόκλιση έγκειται σε δύο παιδιά με προσφυγική εμπειρία που εντάχθηκαν στην έρευνα τον δεύτερο χρόνο. Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες που αντιστοιχούν στα τμήματα του κάθε σχολείου. Μετά από ενημέρωση από την ερευνήτρια, συμμετείχαν όσοι από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές συμφώνησαν. Οι λόγοι άρνησης συμμετοχής στους στην έρευνα συγκλίνουν στα εξής: φόρτος εργασίας, κούραση που μπορεί να φέρει άλλη μια δραστηριότητα, διαφορετική ιδεολογική τοποθέτηση από αυτή που προβάλλει η παρουσιαζόμενη εργασία, καθώς και για προσωπικούς λόγους. Το γεγονός ότι πρόκειται για άτομα που ήδη γνωρίζονται μεταξύ τους και ανήκουν σε μια υποομάδα του σχολικού περιβάλλοντος, ευνόησε μάλλον τις διαδικασίες ανάπτυξης και

¹⁴⁷ Στο τυπικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ξεκινά από την Ε΄ δημοτικού.

εξέλιξης των σχέσεων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

ΣΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (Ανθρώπινες Οντότητες)		
Σχολεία (ΣΧ)	Συν-ερευνητές/ Μαθητές/Καλλιτέχνες	Συν-ερευνητές/ Εκπαιδευτικοί/ Διευθυντές
1^η Χρονική Περίοδος		
ΣΧ1	13	1
ΣΧ2	7	1
ΣΧ3_A	13	3
ΣΧ3_B	11	0
2^η Χρονική Περίοδος		
ΣΧ1	14	-
ΣΧ2	8	-
ΣΧ3_A	13	-
ΣΧ3_B	11	-

Πίνακας 3 Σώματα της έρευνας-Ανθρώπινες οντότητες

Είναι αξιοσημείωτη η συμμετοχή ατόμων με διαφορετικούς ρόλους στην εκπαιδευτική και στην ερευνητική διεργασία, δίχως να υπάρχουν απόλυτα όρια ανάμεσα στους διάφορους ρόλους (βλ. μαθητές-καλλιτέχνες), στοιχείο που ανταποκρίνεται στην προσέγγιση της τεχνολογίας που υιοθετήθηκε από τη μελέτη μας. Στο πλαίσιο της συμμετοχικότητας, έγινε προσπάθεια πρόσβασης στην ερευνητική διεργασία για όλα τα σώματα σε όλα τα στάδια της έρευνας. Ωστόσο, λόγω ποικίλων ζητημάτων που ανέκυψαν καθώς και περιορισμών της έρευνας, δεν κατέστη δυνατή η συγκεκριμένη προσέγγιση για το σύνολο των σταδίων. Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι πραγματοποιήθηκαν τέσσερις ελεύθερες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς ή/και τους διευθυντές των σχολείων καθόλη τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας, με τυπικές (προγραμματισμένες συναντήσεις) και άτυπες συναντήσεις.

Στο πλαίσιο της μετα-ανθρωπιστικής συνθήκης, όπως έχει ήδη επισημανθεί, αναγνωρίζεται η εμπρόθετη δράση όλων των σωμάτων της εκπαιδευτικής και ερευνητικής διεργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μη ανθρώπινες οντότητες που μετέχουν στην ερευνητική διεργασία συνιστούν, επίσης, σώματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, ως υλικά και άυλα σώματα της έρευνας ορίζονται τα τεχνουργήματα των παιδιών, τα αντικείμενα που μετέφεραν από τους χώρους διαμονής τους, οι χωροτόποι που αναδύθηκαν κατά την καλλιτεχνική έκφραση και στις φάσεις του διαμοιρασμού, καθώς και οι ιδέες, οι επιθυμίες τους, τα τραγούδια, οι προσευχές, οι τροφές, κ.ά.

ΣΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (Μη Ανθρώπινες Οντότητες)	
Εργαλεία και χωροτόποι παραγωγής στοιχείων-λόγων	Υλικά και άυλα σώματα
1^η Χρονική Περίοδος	
Αναστοχαστικό Πορτρέτο	40 Σχέδια
Γλωσσικό-Πολιτισμικό Πορτρέτο	49 Ζωγραφιές
Πορτρέτο Χωροτόπων	40 Αντικείμενα
Ουτοπικοί Χάρτες	8 Χάρτες-Assemblages
2^η Χρονική Περίοδος	
Αναστοχαστικοί Ουτοπικοί Χάρτες	5 Αναστοχαστικοί Χάρτες- Assemblages
1^η και 2^η Χρονικές Περίοδοι	
Χωροτόποι	Χωροτόποι της καθημερινότητας, χωροτόποι της γλωσσικής μάθησης, χωροτόποι των εμπειριών
	Ιδέες, ιδεολογικοί, προσανατολισμοί, επιλογές, επιθυμίες
	Τραγούδια, προσευχές, τροφές

Πίνακας 4 Σώματα της έρευνας-Μη ανθρώπινες οντότητες

4.7. Παραγωγή των στοιχείων-λόγων

Ο μεθοδολογικός αναρχισμός, ως βάση του ερευνητικού σχεδιασμού μας, η συμμετοχική διάσταση της έρευνας με παιδιά (βλ. Farmer & Prasad 2014, Prasad 2015), το μετα-ανθρωπιστικό παράδειγμα, καθώς και το κοινωνικο-οικονομικό και γεω-πολιτικό περίβλημα μας οδήγησαν στη χρήση εργαλείων παραγωγής στοιχείων-λόγων βασισμένων στις τέχνες.

Πριν παρουσιαστούν αναλυτικά τα εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων, παραθέτουμε κάποια βασικά στοιχεία για την επιλογή τους.

- ο Το σχολικό περιβάλλον «σε κίνηση».

Στο πλαίσιο της ρευστότητας της σύγχρονης κοινωνίας (Bauman 2000), η ζωή βρίσκεται σε «κίνηση», συνεπώς, πολλές από τις σταθερές της καθημερινότητας βρίσκονται σε αμφισβήτηση: η εργασία, η οικογένεια, η ζωή στην κοινότητα (*ibid.*). Σε κίνηση βρίσκεται και η γλωσσική εκπαίδευση. Η κίνηση όπως η ρευστότητα και η υπερπολυπλοκότητα συνιστούν, σύμφωνα με τη θεωρητική μας διαδρομή, πρίσματα του ιδεολογικού φακού της υπερποικιλότητας που διατρέχει το σύνολο της παρούσας μελέτης. Με αυτή την οπτική, η κίνηση εκλαμβάνεται ως πηγή πλούτου σημαντικών ενοράσεων προς μια πιο δίκαιη εκπαίδευση και όχι ως σημείο αστάθειας και

ανασφάλειας. Τα εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων είναι ευέλικτα, αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του πεδίου, υποδέχονται τη φαντασία και τις ουτοπίες και δίνουν φωνή στα σώματα. Με τον τρόπο αυτό, απομακρύνονται από τις συν-ορικές μεθοδολογικές γραμμές.

ο *Ο πολυπρισματικός τρόπος έκφρασης*

Συχνά, ιδιαίτερα στην επιστήμη της γλωσσολογίας, χρησιμοποιούνται μέθοδοι συλλογής ή παραγωγής δεδομένων, που έχουν ως βάση τη γλώσσα «εστιάζοντας, ωστόσο, μόνο σε έναν μόνο τρόπο: τον λεκτικό» (Prasad 2015: 41). Ενισχύεται δηλαδή η χρήση μεθοδολογικών εργαλείων που συνδέονται με έναν γραμμικό τρόπο ανάγνωσης (Prasad 2015), σε όλα τα στάδια της έρευνας, γεγονός που παρακάμπτει τους μη συμβατικούς τρόπους έκφρασης¹⁴⁸. Αντίθετα, η υιοθέτηση εργαλείων, που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη μη γραμμικών αφηγήσεων, αξιοποιούν τον πλουραλισμό της έκφρασης. Μια τέτοια διάσταση προσφέρει χώρο ελευθερίας στα σώματα, ώστε να καταφέρουν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να ακούσουν και να γνωρίσουν τους άλλους μεσολαβώντας της γλωσσικής μάθησης και τους χωροτόπους μάθησης και καθημερινότητας. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, ενθαρρύνουν οπτικούς, λεκτικούς, ηχητικούς, θεατρικούς, τρόπους έκφρασης. Αυτοί μπορεί να αναφέρονται είτε σε «ευρήματα» (*found materials*) που υπάρχουν ήδη στον περιβάλλοντα τόπο της έρευνας, είτε σε «προϊόντα» που παράγονται για ερευνητικούς σκοπούς (Hearn & Thomson 2014: 156-157 όπ. αναφ. σε Clark *et al.* 2014).

Καθώς η διερευνητική μας οπτική δεν εξαντλείται στη γλώσσα ως αντικείμενο έρευνας αλλά η ίδια η γλώσσα μελετάται ως ερευνητικό μέσο, ο πολυπρισματικός τρόπος έκφρασης διευκολύνει την εμφάνιση «υβριδικών επικοινωνιακών πράξεων» (Lyons 2016: 270), οι οποίες αναδύονται από την υλικότητα των χωροτόπων, των αντικειμένων και προηγούμενων εμπειριών (Price & Jewitt 2013, Lyons 2016).

Τα στοιχεία-λόγοι μπορεί επίσης να εκφραστούν ως εικόνες (πίνακες, φωτογραφίες, χάρτες, γραφήματα, ζωγραφιές, collage, ηλεκτρονικές κατασκευές (Farmer & Cerin

¹⁴⁸ Ως μη συμβατικούς τρόπους έκφρασης, βάσει των αρχικών αρχιτεκτονικών πρακτικών που παρουσιάστηκαν για τη γλωσσική εκπαίδευση αλλά και βάσει των όσων έχουν ειπωθεί κατά την περιγραφή του πλαισίου, ορίζουμε τις μορφές εκείνες που απομακρύνονται από τις μονόγλωσσες πρακτικές ή τη εκθειασμένη πολυγλωσσία ή την κυριαρχία των γλωσσικών κωδίκων αλλά προσανατολίζονται και σε άλλες μορφές έκφρασης μέσα από ενσώματες πρακτικές.

2015) ακόμη και ως θεατρικές αναπαραστάσεις. Αυτοί οι απεικονιστικοί τρόποι έκφρασης αποτελούν ρεαλιστικές ή φαντασιακές, συγκεκριμένες ή αφηρημένες αποτυπώσεις των εμπειριών. Παράλληλα, η εικόνα δίνει τη δυνατότητα μη γραμμικών αποτυπώσεων επιθυμιών, εμπειριών, ιδεών, συναισθημάτων, διαφωνιών (Leavy 2009 όπ. αναφ. σε Farmer & Cerin 2015: 22), ετερόκλητων, δηλαδή, ιδεολογικών ή μη ουτοπιών. Μια τέτοια κατάσταση μας φέρνει κοντά στις δυνατότητες του χώρου (βλ. Βαΐου & Χατζημιχάλης 2012), οι οποίες συμπεριλαμβάνουν ακόμη και συγκρουσιακές ιδέες και επιθυμίες. Τέλος, καταθέτουμε την άποψη πως η οπτική αποτύπωση εμπειριών, επιθυμιών και ιδεών μπορεί να λειτουργήσει θετικά στον «αγώνα» κατά των στερεοτυπικών τρόπων σκέψης (Leavy 2015) και να οδηγήσει προς την κοινωνική αλλαγή (Leavy 2015).

ο *Χωροτόπος κοινωνικής δράσης και δημιουργίας υβριδικοτήτων*

Έχουμε ήδη αναφερθεί στις πολλαπλές ταυτότητες των σωμάτων της έρευνας, επιχείρημα που βασίζεται στη μεθοδολογία της τεχνογραφίας (Irwin 2006, Leavy 2015, Sullivan 2004). Ο ταυτοτικός πλουραλισμός, θεωρούμε ότι ενθαρρύνει τις ροές εμμένειας με επιθυμητό αποτέλεσμα τη δημιουργία χωροτόπων έκφρασης (ατομικής, συλλογικής, συνολικής, καλλιτεχνικής, ερευνητικής, εκπαιδευτικής, γλωσσικής-πολιτισμικής και συναισθηματικής).

Τα ερευνητικά εργαλεία που υιοθετήθηκαν στην παρούσα μελέτη, διευκολύνουν τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων δίχως να «υπηρετούν» μια μεθοδολογική γραμματική, προκρίνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Αυτό σχετίζεται τόσο με τη δημιουργία τους¹⁴⁹ όσο και με την αξιοποίησή τους κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας. Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ουτοπιών μέσα από τις γραμμές διαφυγής που δημιουργούνται από τις ενδο-δράσεις και προβάλλουν ένα χώρο συμπερίληψης και άλλων σωμάτων, εκτός των ανθρώπινων οντοτήτων. Προκρίνουν επίσης έναν χώρο διά-δρασης, με σκοπό την ανάδειξη της συνολικότητας των επιθυμιών.

Όλα τα παραπάνω ενισχύουν την πραγματοποίηση μετατοπίσεων στις διευθετήσεις των αρχιτεκτονικών πρακτικών (πολιτισμικο-διαλογικές, υλικο-οικονομικές και κοινωνικο-πολιτικές διευθετήσεις) και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη υβριδικοτήτων,

¹⁴⁹ Κάποια από τα εργαλεία αποτελούν πρωτότυπες ιδέες της παρούσας μελέτης, βασισμένες σε άλλες έρευνες. Για μια αναλυτική παρουσίαση βλ. κεφ. 4.7.

μέσα από τις συναντήσεις των ιστορικών, των διαδραστικών και αναδυόμενων λόγων στον ερευνητικό τόπο (πιο αναλυτικά βλ. ανάλυση πλέγματος, *nexus analysis*, κεφ. 5.1.).

4.7.1. Σκεπτικό

Βάσει των παραπάνω συλλογισμών, βασιστήκαμε στο πλέγμα εργαλείων που προτείνει η Prasad (2015) και καταλήξαμε σε μια αρχική επιλογή ευέλικτων εργαλείων παραγωγής στοιχείων-λόγων, που συν-διαμορφώθηκαν, στη συνέχεια, με τα σώματα της ερευνητικής διεργασίας, ως εξής:

- προσαρμόσαμε εργαλεία που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί, και
- εμπνευστήκαμε νέα εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων, ώστε να αξιοποιηθούν οι ανάγκες που προέκυψαν στο πεδίο.

Το σκεπτικό επιλογής, ανάπτυξης και συσχέτισης των εργαλείων παραγωγής στοιχείων-λόγων επηρεάστηκε από τις αρχές της ουτοπικής σκέψης (Levitas 2013) και επικεντρώνεται σε τρεις διαφορετικές αλλά άμεσα σχετιζόμενες μορφές:

α. *Αρχαιολογία*. Η διαδικασία παραγωγής στοιχείων-λόγων εκλαμβάνεται ως ένα *συνεχές*, ένα σύστημα επιλογών που βασίζεται στη σύνδεση ετερόκλητων κομματιών (εμπειρίες, ιδέες, μουσικές, εικόνες, τεχνουργήματα, όνειρα, μυρωδιές, γεύσεις κ.ά) και τα οποία συνδέονται με μη γραμμικές ενώσεις. Οι διαδρομές των χωρικών και κατατετημένων ρεπερτορίων, οι διαδρομές των αντικειμένων, των ιδεών, κ.ά. καθώς και οι χωροτόποι της καθημερινότητας και της μάθησης των σωμάτων αποτελούν κομβικά στοιχεία για την ερευνητική μας διεργασία.

β. *Οντολογία*. Το σύνολο των ερευνητικών εργαλείων υποστηρίζει τη νομιμοποίηση πλουραλιστικών αντιλήψεων, ιδεών, επιθυμιών και τρόπων ύπαρξης. Μια πλουραλιστική προσέγγιση της ύπαρξης των σωμάτων και της ενέργειας που δίνουν στην ερευνητική διεργασία, ενθαρρύνει τη συμμετοχικότητα και την εμπρόθετη δράση των σωμάτων, στοιχεία, σε άλλες περιπτώσεις, δεν είναι φανερά και δεν αξιοποιούνται.

γ. *Αρχιτεκτονική*. Τα εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων έχουν δημιουργηθεί ή αξιοποιούνται όχι για να δρουν γραμμικά και ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Αλλά στο πλαίσιο της έννοιας της διά-δρασης –που επηρεάζει ακόμη και τον ερευνητικό

σχεδιασμό– τα εργαλεία, καθώς και τα αναδυόμενα στοιχεία-λόγοι βρίσκονται σε κίνηση και σε απρόβλεπτη σύνδεση. Οι δυναμικές σχέσεις που αποτελούν απότοκο των μη γραμμικών συναντήσεων συνιστούν, κατά τη γνώμη μας, όχημα για την ενίσχυση των αρχιτεκτονικών μετατοπίσεων.

4.7.2. Εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων

Ο πολυεπίπεδος συνδυασμός των εργαλείων έχει ως σκοπό, εκτός από την εξέλιξη της ερευνητικής διεργασίας, τη δημιουργία μιας ερευνητικής αισθητικής (Frimberger 2018) που ενθαρρύνει α. τη δημιουργία ενός χώρου συνολικού διαμοιρασμού και β. την ανάπτυξη ή ακόμα και την πραγματοποίηση των ουτοπιών. Η ερευνητική αισθητική δεν έχει σχήμα, χρόνο, και σταθερές σχέσεις αλλά (ανα) δημιουργείται στο έδαφος της εμμένειας. Μια τέτοια προσέγγιση αναδεικνύει τη δημιουργικότητα των εργαλείων και, κυρίως, διευκολύνει τον εντοπισμό των ελευθεριών - συνολικών δυνατοτήτων.

Ακολουθούν ο πίνακας των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και η αναλυτική παρουσίασή τους.

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ-ΛΟΓΩΝ	
Αναστοχαστικό πορτρέτο	Ατομικές επιθυμίες και συνολικός διαμοιρασμός
Γλωσσικό-πολιτισμικό πορτρέτο	Ατομικές επιθυμίες και συνολικός διαμοιρασμός
Πορτρέτο χωροτόπων	Ατομικές-συνολικές επιθυμίες και συνολικός διαμοιρασμός
Ουτοπικός γλωσσικός-πολιτισμικός χάρτης	Συνολικές επιθυμίες και συνολικός διαμοιρασμός
Αναστοχαστικός ουτοπικός χάρτης	Συνολικές επιθυμίες και αναστοχαστικός συνολικός διαμοιρασμός

Πίνακας 5 Εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων

Αναστοχαστικό πορτρέτο

Αναγκαιότητα του εργαλείου

Το αναστοχαστικό πορτρέτο (βλ. παράρτημα Α) αποτελεί το εργαλείο παραγωγής στοιχείων-λόγων, που υιοθετήθηκε στο στάδιο της ευαισθητοποίησης. Τοποθετείται στο επίπεδο του ιστορικού σώματος (*historical body*, βλ. ανάλυση του πλέγματος, κεφ. 5.1.). Βάση του αναστοχαστικού πορτρέτου αποτελεί το *σχέδιο* το οποίο έχει

πολλές φορές χρησιμοποιηθεί στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας (Molinié 2009, Prasad 2014 & 2015, Theron, Mitchell, Smith & Stuart 2011). Ειδικότερα, για την πρώτη ερευνητική-εκπαιδευτική παρέμβαση, υιοθετήθηκε το αναστοχαστικό σχέδιο (Molinié 2009) για την ανάδειξη του σε κίνηση, ρευστού και υπερπολύπλοκου περιβάλλοντος της γλωσσικής τάξης, μέσα από προσωπικές εμπειρίες και επιθυμίες των σωμάτων της έρευνας. Τα παραπάνω αποτελούν πρίσματα του ιδεολογικού φακού της υπερποικιλότητας, διάσταση που αξιοποιήθηκε στην ανάλυση και επεξεργασία των αναδυόμενων στοιχείων-λόγων. Έμπνευση για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου εργαλείου αποτελεί το *μοντέλο με τα χωρισμένα κουτιά (boxes)*, που υιοθέτησε για ερευνητικούς σκοπούς στο πεδίο της δίγλωσσης ή/και πολύγλωσσης εκπαίδευσης η Prasad (2015 & 2018), με σκοπό την αποτύπωση των διαφορετικών ταυτοτήτων ενός πολύγλωσσου μαθητή. Για την προσαρμογή του μοντέλου της Prasad (2015) στους ερευνητικούς μας στόχους, προχωρήσαμε στις εξής επιλογές:

- χωρίσαμε το φύλλο σχεδίασης σε δυο οριζόντιες κεντρικές ενότητες: σχολείο και σπίτι,
- αυξήσαμε τον αριθμό επιλογών των χώρων ανάδυσης της ποικιλότητας που συνδέονται με γεύσεις, ήχους, όνειρα, κτίρια, περιβάλλον και μυρωδιές.

Οι συγκεκριμένες επιλογές προτιμήθηκαν καθώς σε προηγούμενες έρευνες (Karrabæk 2017) σχετικά στοιχεία πρόσφεραν πλούσιες ενοράσεις υπό το φως της υπερποικιλότητας.

Ο οριζόντιος διαχωρισμός αναφέρεται στους τόπους δράσης, δηλαδή στους τόπους που διαμορφώνονται τα χωρικά και τα κατατετημημένα ρεπερτόρια. Η επιλογή σχολείο¹⁵⁰ και σπίτι (χώρος διαμονής) αποσκοπούσε στην ανάδειξη της αλληλοεξάρτησης και αλληλοσυνύπαρξης των δυο αυτών στερεοτυπικών διπόλων.

Στόχοι του εργαλείου

Οι στόχοι της παρέμβασης συνοψίζονται στην ευαισθητοποίηση στη ρευστότητα,

¹⁵⁰ Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της συγκεκριμένης παρέμβασης διαπιστώσαμε ότι δεν είχαν πρόσβαση όλοι οι συμμετέχοντες σε προηγούμενες σχολικές εμπειρίες ή/και ότι η σχολική τους εμπειρία δεν ταυτιζόταν με τη σχολική πορεία ενός δυτικού πλαισίου εκπαίδευσης. Επομένως, στις διά ζώσης συναντήσεις με τους μαθητές υπήρξε επεξήγηση από την ερευνήτρια σχετικά με την εννοιολόγηση του σχολείου και αντίστοιχα του σπιτιού/χώρου διαμονής.

κινητικότητα και πολυπλοκότητα των στοιχείων που διαμορφώνουν την καθημερινότητα των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης. Πρόκειται για την εμφάνιση της ποικιλότητας των καθημερινών χωροτόπων των σωμάτων στους οποίους υπάρχουν, δημιουργούνται ή θα δημιουργηθούν τα στοιχεία-λόγοι (πραγματικό και φαντασικό επίπεδο, προσωπικό επίπεδο). Ειδικότερα, μας ενδιαφέρει να εντοπίσουμε τις υλικές διαδρομές, τις υλικές εμπειρίες, τους υλικούς «κόσμους» που σχηματίζονται μέσα από τη σύνδεση γλωσσικών-πολιτισμικών εμπειριών και αισθήσεων (γεύση, μυρωδιές, όραση, ακοή, κινήσεις, κ.ά.)

Οι διαδρομές των στοιχείων-λόγων που αναμένεται να παραχθούν δεν αφορούν αποκλειστικά γλωσσικούς κώδικες αλλά, βάσει της εννοιολόγησης της γλώσσας στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη (βλ. γλώσσα στον εννοιολογικό χάρτη), αφορούν σε συναισθήματα, θρησκευτικές πεποιθήσεις, γεύσεις, ήχους και συναισθήσεις (βλ. φίλτρα ανάλυσης του πλέγματος, κεφ.5.1.).

Περιγραφή της διαδικασίας

Η οδηγία που δόθηκε για την οπτική αφήγηση προκλήθηκε από την ερώτηση ενός συμμετέχοντα –στην αρχική συνάντηση γνωριμίας– και αφορούσε στον τρόπο που θα γίνει η έρευνα. Η πλειονότητα των μαθητών εξέφρασαν την επιθυμία για έναν παιγνιώδη τρόπο, κάτι που επιχειρήθηκε στο μέτρο του δυνατού. Έτσι, υιοθετήθηκε η εξής οδηγία: *εάν το σχολείο είχε γεύση, ποια θα ήταν; εάν το σχολείο ήταν σε άλλη τοποθεσία, ποια θα ήταν; εάν το σχολείο είχε/ήταν ήχος, ποιος θα ήταν; ζωγραφίστε ή σχεδιάστε τις επιθυμίες σας.* Αντίστοιχα η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε για το «σπίτι». Ιδιαίτερη σημασία έχει το «κενό κουτί» που υπάρχει στο σχεδιάγραμμα του εργαλείου (βλ. παράρτημα Α) και στο οποίο οι συμμετέχοντες αποτυπώσαν ελεύθερα οποιαδήποτε σκέψη τους. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, υπήρξαν αρκετά ερωτήματα για το εάν μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν γεύσεις, ήχοι και άλλα στοιχεία που δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα. Η απάντηση ήταν θετική και μάλιστα ενθαρρυντική, καθώς πολλές φορές, η τοποθέτηση στο φανταστικό μας βοηθά να αποτυπώσουμε καταστάσεις ή/και εμπειρίες που δύσκολα θα τις εκφράζαμε διαφορετικά. Περνώντας από το προσωπικό στο συνολικό, υιοθετήθηκε αρχικά μια ερμηνευτική προσέγγιση που βασίστηκε στις δημιουργίες των συμμετεχόντων και, στη συνέχεια, μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες –με τη βοήθεια ερωτήσεων κυρίως από την ερευνήτρια (σε αυτό το στάδιο)– έγινε προσπάθεια ευαισθητοποίησης προς μια κουλτούρα πλουραλισμού και συνύπαρξης. Όπως αναφέρουν οι Castellotti

& Moore (2009: 53).

Τα σχέδια (les dessins), καθώς αποτυπώνονται από την πολυγλωσσική σκέψη των παιδιών, κατασκευάζονται με μια διπλή δυναμική: αποτελούν τα ίδια αφηγηματικά κείμενα, καθώς και προϊόντα μιας συμπαραγωγής αφηγήσεων που συμβαίνει μέσα στην τάξη.

Κατά τη διάρκεια της παρουσίας των οπτικών αφηγήσεων, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να αφηγηθούν πραγματικές εμπειρίες ή/και φανταστικές επιθυμίες και να εντοπίσουν την επιρροή άλλων σωμάτων όπως των συμμαθητών τους, των εμπειριών των άλλων, των αισθήσεων όπως η γεύση, η μυρωδιά, η ακοή, κ.ά. Στη φάση του διαμοιρασμού όλοι οι συμμετέχοντες ήταν ελεύθεροι να κάνουν ερωτήσεις, να παρέμβουν, να εκφραστούν σε όποια στιγμή και με όποιο τρόπο επιθυμούσαν.

Γλωσσικό-πολιτισμικό πορτρέτο

Αναγκαιότητα του εργαλείου

Η χρήση του γλωσσικού-πολιτισμικού πορτρέτου, τοποθετείται στο στάδιο της αποτύπωσης και εισάγει τους συν-ερευνητές στο δεύτερο στάδιο της ερευνητικής διεργασίας: στην αποτύπωση των χωρικών και κατατεταγμένων τους ρεπερτορίων με εστίαση στις γλωσσικές-πολιτισμικές τους διαδρομές –πραγματικές και φανταστικές. Το γλωσσικό πορτρέτο έχει χρησιμοποιηθεί επιστημονικά για να διερευνηθούν θέματα, όπως η γλωσσική επίγνωση, η ταυτότητα και οι πολυγραμματισμοί (Androulakis & Tsioli 2019, Busch 2010, Castellotti & Moore 2009, Farmer & Prasad 2014, Tsioli 2015). Για την πλειονότητα των ερευνών χρησιμοποιήθηκε η ανθρώπινη σιλουέτα (Busch 2006 & 2010), με κάποιες παραλλαγές, κυρίως στον τρόπο εμφάνισης, που σχετίζονται με τους ερευνητικούς στόχους της κάθε μελέτης. Σε όλες τις περιπτώσεις η σιλουέτα χρησιμοποιείται ως αποτύπωση του εαυτού του συμμετέχοντα και το σώμα, ως χρωματιστός «χάρτης» αποτύπωσης της γλωσσικής του βιογραφίας. Έρευνες αποδεικνύουν ότι το γλωσσικό πορτρέτο μπορεί να φανερώσει όχι μόνο τις συμβατικές γλώσσες και διαλέκτους αλλά και άλλες κατηγορίες του λόγου και της επικοινωνίας, όπως οι αδελφές γλώσσες, οι μυστικές γλώσσες, οι γλώσσες θυμού, οι μουσικές γλώσσες (Androulakis & Tsioli 2016, Busch 2017 όπ. αναφ. σε Martin-Jones & Martin 2017), κάτι που προσδίδει μια βαθύτερη οπτική στη διερεύνηση φαινομένων που αναφέραμε πιο πάνω. Άλλες έρευνες που μας ενέπνευσαν αφορούν στην αποτύπωση μιας μικρής κλίμακας της πολυγλωσσίας, σε μια κοινότητα της Αυστραλίας που, ξεπερνά τα «σύνορα» της κοινωνικής (*socie-*

tal) πολυγλωσσίας (Busch 2017, Singer & Harris 2016). Επιπρόσθετα, η Prasad (2015) κατάφερε να αποκωδικοποιήσει τους πολύγλωσσους εαυτούς μαθητών σε σχολεία του Καναδά και της Γαλλίας, μέσα από το πρίσμα των ίδιων των μαθητών. Η Busch (2010), με τη χρήση των πορτρέτων, μελέτησε τις γλωσσικές διαπραγματεύσεις που λαμβάνουν χώρα λόγω των γλωσσικών πολιτικών στην εκπαίδευση.

Στόχοι του εργαλείου

Οι στόχοι του συγκεκριμένου εργαλείου συνοψίζονται στην αποτύπωση των γλωσσικών-πολιτισμικών διαδρομών των σωμάτων της έρευνας καθώς και των υλικότητων των ιδεών και των αισθήσεων που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια της φάσης του διαμοιρασμού. Πρόκειται για την ανάδειξη των γλωσσικών-πολιτισμικών και άλλων διαδρομών των σωμάτων, μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες την εμφάνιση των ελευθεριών-επιθυμιών σχετικά με τα χωρικά και κατατετημημένα τους ρεπερτόρια. Τα στοιχεία αυτά αφορούν την ανάδυση αόρατων –για το γλωσσικό μάθημα– γλωσσικών-πολιτισμικών διαδρομών, που όμως αποτελούν ορατές πραγματικές και φαντασιακές διαδρομές της καθημερινότητας των μαθητών. Με το συγκεκριμένο εργαλείο, προσφέρεται στους συμμετέχοντες ένας χώρος α. ανάδειξης γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, που, πιθανώς, μέχρι τώρα δεν είχαν εμφανιστεί ή αξιοποιηθεί στη σχολική τάξη, καθώς και ένας χώρος πρόσβασης σε γλωσσικά-πολιτισμικά στοιχεία αλλά και εμπειρίες που αποτελούν κομμάτια των ταυτοτήτων των άλλων σωμάτων της έρευνας –και επομένως της γλωσσικής τάξης, που, πιθανώς, να μην γνώριζαν. Το εργαλείο εστιάζει στους τρόπους που τα σώματα υπάρχουν μέσα από τις γλωσσικές-πολιτισμικές τους διαδρομές, προσθέτοντας με αυτό τον τρόπο άλλο ένα κομμάτι στο *ιστορικό σώμα* του πλέγματος. Επιπλέον, οι φάσεις του στοχασμού-δημιουργίας του πορτρέτου και του διαμοιρασμού των αφηγήσεων αποτελούν μια πρώτη προσπάθεια μετάβασης από το ατομικό στο συνολικό (βλ. φίλτρα ανάλυσης του πλέγματος κεφ. 5 και γλώσσα ως τοποθετημένη πρακτική στον εννοιολογικό χάρτη). Μεθοδολογικά, επισημαίνεται ότι, στο πλαίσιο των μη γραμμικών κατευθύνσεων που υιοθετούνται από την παρούσα μελέτη, η απόσταση που μπορεί να αποκτήσει «ένας συμμετέχων όταν βλέπει τον εαυτό του σε ένα μοντέλο» (Busch 2018: 9), αποτελεί μια παράμετρο που ενισχύει τη συνειδητοποίηση στο στάδιο της αποτύπωσης.

Περιγραφή της διαδικασίας

Σε όλους τους συμμετέχοντες δόθηκε ένα χαρτόνι A4 με αποτυπωμένο το σχέδιο της σιλουέτας (βλ. παράρτημα Β)¹⁵¹. Η οδηγία ήταν οι μαθητές να φέρουν στο μυαλό τους γλώσσες με τις οποίες νιώθουν κοντά ή μακριά και τις οποίες θα ήθελαν να εμφανίσουν στο πορτρέτο τους. Σε κάθε γλώσσα μπορεί να αντιστοιχεί ένα ή περισσότερα χρώματα (η επιλογή ενός χρώματος μπορεί να συνδυαστεί με περισσότερες από μια γλώσσες). Όλες οι επιλογές (γλώσσες και χρώματα) αποτυπώνονται σε ένα ή περισσότερα σημεία του σώματος του πορτρέτου. Σημαντικός παράγοντας είναι όλες οι επιλογές να είναι συνειδητές. Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του πορτρέτου, διατυπώθηκαν ερωτήματα, όπως: εάν μπορούν να τοποθετήσουν στο πορτρέτο γλώσσες που δεν γνωρίζουν· γλώσσες που έχουν ακούσει αλλά στις οποίες δεν μπορούν να εκφραστούν· εάν μπορούν να κάνουν σχέδια στο σώμα· εάν μπορούν να προσθέσουν και άλλα χαρακτηριστικά, όπως σημεία του προσώπου. Η απάντηση σε όλα τα ερωτήματα ήταν θετική και ενθαρρυντική ώστε να δημιουργήσουν το πορτρέτο τους, όπως ακριβώς το φαντάζονται. Με την ολοκλήρωση των πορτρέτων, οι συμμετέχοντες ερμήνευσαν τις δημιουργίες τους στο σύνολο της τάξης¹⁵². Η φάση του διαμοιρασμού ξεκίνησε με τη διαδικασία της παρουσίασης των προσωπικών παραγωγών των δημιουργών στην ομάδα και στη συνέχεια με την ανάπτυξη και διαμοιρασμό αφηγημάτων στο σύνολο των ομάδων. Για τον διαμοιρασμό, όλα τα φίλτρα αφήγησης είναι θεμιτά: αισθητικά, συναισθηματικά, φανταστικά, βιωματικά, πολιτικά.

Πορτρέτο χωροτόπων

Αναγκαιότητα του εργαλείου

Μετά τα δύο στάδια της ερευνητικής διεργασίας, η ερευνήτρια προχώρησε σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης των στοιχείων-λόγων των σωμάτων. Από τις αρχικές διαπιστώσεις, προκύπτουν έντονες διαχωριστικές γραμμές και άκαμπτα σύνορα/όρια ανάμεσα στις εμπειρίες του σχολείου και σε εκείνες του σπιτιού, οι οποίες εμφανίζονται με απόλυτους γεωγραφικούς, γλωσσικούς, εθνικούς, πολιτισμικούς...

¹⁵¹ Η σιλουέτα που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί πρότυπο που ήδη έχει χρησιμοποιήσει η Busch (2012 & 2017) σε προηγούμενες έρευνες.

¹⁵² Από τις προηγούμενες έρευνες παρατηρούμε ότι η ερμηνεία πραγματοποιείται, συνήθως, ατομικά ανάμεσα σε ερευνητή και συμμετέχοντα. Ωστόσο, για τις ανάγκες της παρουσιαζόμενης έρευνας, και ειδικότερα στο πλαίσιο της ανάδειξης της υλικότητας των σωμάτων που μετείχαν στη διαδικασία καθώς και της ανάπτυξης, νομιμοποίησης και διερεύνησης της έννοιας της συνολικότητας, κρίθηκε σημαντική μόνο η φάση του διαμοιρασμού.

διαχωρισμούς. Το εργαλείο των χωροτόπων¹⁵³ που αποτελεί όχημα για την επόμενη παρέμβαση, αφορά α. στη συμπερίληψη και άλλων διαστάσεων του χώρου (σχεσιακός και βιωματικός) καθώς και στη διερεύνηση και άλλων χώρων που συνθέτουν ευρύτερους χωροτόπους καθημερινότητας και μάθησης των σωμάτων, β. την ανάδυση της θέσης των σωμάτων της έρευνας σχετικά με τις γλωσσικές-πολιτισμικές, γευστικές, ηχητικές, κ.ά. διαδρομές. Το πορτρέτο των χωροτόπων αντλεί την ύπαρξή του από θεωρίες που σχετίζονται με τη δυναμική και την εμπρόθετη δράση των αντικειμένων: είτε αντικείμενα της καθημερινότητας των συμμετεχόντων, είτε τεχνουργήματα που έχουν κατασκευαστεί από τους ίδιους – σύμβολα, ενθύμια, παιχνίδια– αποτέλεσαν οχήματα για την άμβλυση των συνόρων/ορίων ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι και τη συνειδητοποίηση των γλωσσικών-πολιτισμικών τόπων και των άλλων συμμετεχόντων. Ειδικότερα, τα δημιουργήματα και η ιστορία τους αλλά και οι τρόποι που έχουν κατασκευαστεί, κατά τους Pahl & Rowsell (2010: 2), «αποτελούν ενσάρκωση βιωμένων εμπειριών» των ατόμων στα οποία ανήκουν (εστίαση στις διαδικασίες και όχι αποκλειστικά στο αποτέλεσμα δηλαδή στο αντικείμενο). Η ύπαρξή τους αποτελεί ένα στοιχείο ταυτότητας που αντανακλά την καθημερινότητα, τις βιωμένες εμπειρίες από το παρελθόν ή συνήθειες του ατόμου στο οποίο ανήκει (*ibid.*). Τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία που αναδύθηκαν από το πορτρέτο των χωροτόπων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης (βλ. επίσης Dyson 2006). Με βάση τα παραπάνω, η εστίαση βρίσκεται στα αντικείμενα, στην εμπρόθετη δράση και στις δυναμικές που απορρέουν από αυτά, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του διαμοιρασμού.

Στόχοι του εργαλείου

Οι στόχοι του συγκεκριμένου εργαλείου συνοψίζονται α. στην ανάδειξη και συνειδητοποίηση των προσωπικών καθημερινών χωρικών και κατατετημημένων ρεπερτορίων των σωμάτων της έρευνας, β. στην συνειδητοποίηση των προσωπικών καθημερινών χωρικών και κατατετημημένων ρεπερτορίων των άλλων σωμάτων (ατομικό-συνολικό), γ. στην ανάδειξη και συνειδητοποίηση της ποικιλίας των χωροτόπων που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τα ρεπερτόρια, δ. στην ανάδειξη

¹⁵³ Εμπνευστήκαμε την ονομασία του συγκεκριμένου εργαλείου από την έννοια των χωροτόπων που προτείνεται από την παρούσα μελέτη. Η εστίαση βρίσκεται στα αντικείμενα και στους χωροτόπους που σχετίζονται με αυτά καθώς και, ιδιαίτερα, σε αυτούς που δημιουργούνται στη φάση του διαμοιρασμού.

και συνειδητοποίηση των θέσεων των σωμάτων για τις δικές τους γλωσσικές-πολιτισμικές και άλλες διαδρομές και για τα άλλα σώματα, ε. στη δημιουργία συνολικών υβριδικοτήτων, χωροτόπων και γλωσσικών-πολιτισμικών, συναισθηματικών και θρησκευτικών χαρακτηριστικών, που αφορούν το σύνολο των σωμάτων και δημιουργούνται βάσει των ενδο-δράσεων που συμβαίνουν στο έδαφος της έρευνας.

Ειδικότερα η φάση του διαμοιρασμού αποτελεί έναν χώρο συνειδητοποίησης των προσωπικών επιθυμιών-ελευθεριών των σωμάτων, ως προς α. τους τρόπους έκφρασης, β. τους τρόπους ανάμιξης των σωμάτων, των αντικειμένων, των άλλων στοιχείων, των χωροτόπων, των γλωσσικών κωδίκων, των συναισθημάτων. Για να συμβούν τα παραπάνω, ενθαρρύνονται –από την ερευνήτρια καθώς και από τη φύση του εργαλείου και τη δυναμική του εδάφους της έρευνας– οι μετατοπίσεις των αρχικών αρχιτεκτονικών πρακτικών.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία της έρευνας, είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι τα αντικείμενα και οι διαδικασίες εμφάνισης και διαμοιρασμού τους εκλαμβάνονται ως υλικότητες, οι οποίες αξιοποιώντας την εμπρόθετη δράση τους επηρεάζονται από και επηρεάζουν τις ενδο-δράσεις.

Περιγραφή της διαδικασίας

Στη συγκεκριμένη παρέμβαση, ζητήθηκε από τους συν-ερευνητές να φέρουν ένα ή περισσότερα αντικείμενα από τον χώρο που διαμένουν αφού τα συνδέσουν με πραγματικές ή φανταστικές γλωσσικές-πολιτισμικές και άλλες διαδρομές (βλ. επίσης εργαλείο φωτογραφίας Farmer & Prasad 2014, Fassetta 2016). Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες προσπαθούν να «μαντέψουν» την ιστορία του αντικειμένου και μοιράζονται τις ιδέες τους με την ομάδα. Οι τρόποι έκφρασης και ο διαμοιρασμός δεν απομονώνονται στους λεκτικούς κώδικες αλλά σε συναισθηματικά ενσώματες πρακτικές. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται από την ερευνήτρια και τα άλλα σώματα της έρευνας, ώστε να πλέξουν τις εμπειρίες τους σε σχέση με το κάθε αντικείμενο που υπάρχει στο στάδιο του διαμοιρασμού με σκοπό τη δημιουργία υβριδικοτήτων. Πρόκειται για μια συνεχόμενη ανάμιξη σημείων, σωμάτων και χώρων.

Ουτοπικοί χάρτες

Αναγκαιότητα εργαλείου

Ο ουτοπικός χάρτης αναφέρεται στην ιδανική τάξη του γλωσσικού μαθήματος και αποτελεί εξ' ολοκλήρου μια συνολική σύλληψη των σωμάτων που συμμετέχουν στη γλωσσική μάθηση. Πρόκειται περισσότερο για έναν χώρο που εστιάζει στη δυναμική των σχέσεων (*ibid.*). Είναι δηλαδή χάρτες που δεν αποτυπώνουν αλλά δημιουργούν χώρους ενός συνεχούς *γίνεσθαι* (Deleuze & Guattari 2004 όπ. αναφ. σε Hernández, Sancho & Domingo 2018). Οι επιτελεστικές πρακτικές αναδεικνύουν το ασυνείδητο σε συνειδητό (Deleuze όπ. αναφ. σε Ulmer & Koro-Ljungberg 2015).

Το συγκεκριμένο εργαλείο βασίζει τις ποιότητές του στην τεχνική του *assemblage*¹⁵⁴. Θεωρήσαμε τη συγκεκριμένη τεχνική κατάλληλη, εφόσον μπορεί να υποστηρίξει την αξιοποίηση, τη συνύπαρξη και τη μελέτη πολλών ετερογενών στοιχείων που κατά κανόνα δεν τοποθετούνται μαζί (DeLanda 2006, Mar & Anderson 2010). Το *assemblage* σχηματίζεται από τις αλληλεπιδράσεις των στοιχείων που έρχονται σε επαφή και δημιουργούν ένα όλον παρά από τις ποικιλότητες που το συνθέτουν (Mar & Anderson 2010).

Στόχοι του εργαλείου

Οι στόχοι του συγκεκριμένου εργαλείου συνοψίζονται α. στην ανάδειξη και συνειδητοποίηση των συλλογικών καθημερινών χωρικών και διαλειμματικών ρεπερτορίων των σωμάτων της έρευνας και στους τρόπους έκφρασης-εμφάνισής τους, β. στις υβριδικότητες που διαμορφώνουν τον χωροτόπο των συλλογικών ρεπερτορίων, γ. στους πολλαπλούς χωροτόπους που συμπεριλαμβάνονται στις νέες υβριδικότητες, και δ. στους τρόπους και στους χώρους διεκδίκησης «νομιμοποίησης» των ατομικών-συλλογικών ελευθεριών-επιθυμιών που προκύπτουν από τα παραπάνω.

Έμφαση δίνεται στη συλλογικότητα και στις σχέσεις που αναδύονται από τις ενδοδράσεις, καθώς βρισκόμαστε σε μια διαρκή φάση διαμοιρασμού. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι ο χώρος αφορά την περίπτωση του χώρου μέσα στον χάρτη (υλικότητα του εργαλείου), όσο και του χώρου έξω από αυτόν (βιωμένος, απόλυτος και σχεσιακός) στις ποικίλες ροές εμμένειας (φαντασιακό-πραγματικό). Για να

¹⁵⁴ Χρησιμοποιούμε τον αγγλικό όρο για να διαφοροποιήσουμε την έννοια της συναρμογής (*assemblage*) από την τεχνική του *assemblage*.

συμβούν τα παραπάνω, οι μετατοπίσεις των αρχιτεκτονικών πρακτικών ενθαρρύνονται, κυρίως, ανάμεσα στο ατομικό και συλλογικό, πραγματικό και φανταστικό.

Περιγραφή διαδικασίας

Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης παρέμβασης, οι συμμετέχοντες είχαν στη διάθεσή τους τα αναστοχαστικά πορτρέτα, τα γλωσσικά-πολιτισμικά πορτρέτα, φωτογραφίες από τα αντικείμενα που είχαν χρησιμοποιηθεί κατά την προηγούμενη παρέμβαση καθώς και φωτογραφίες από το γλωσσικό-πολιτισμικό τοπίο του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, στη διάθεσή τους είχαν κόλλες, ψαλίδια, μαρκαδόρους, αντικείμενα από άλλους χώρους του σχολείου (π.χ. γραφείο των καθηγητών, προαύλιος χώρος). Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν ποικίλα υλικά που ήδη υπήρχαν στη σχολική αίθουσα ή είχαν μεταφερθεί σε αυτή για τις ανάγκες της παρέμβασης. Η οδηγία που δόθηκε στο σύνολο των ομάδων ήταν να αποτυπώσει με την τεχνική του assemblage τον χάρτη μιας ιδεατής τάξης για το μάθημα της γλώσσας χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους.

Αναστοχαστικοί ουτοπικοί χάρτες

Η 2^η χρονική περίοδος της έρευνας πραγματοποιήθηκε ένα χρόνο μετά το τέλος της 1^{ης} χρονικής περιόδου. Η ιδέα και ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης ερευνητικής περιόδου ανάγεται στην αναγκαιότητα που προέκυψε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των παρεμβάσεων (1^η χρονική περίοδος), και δεν αποτελούσε μέρος του αρχικού σχεδιασμού της έρευνας. Βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων, η συγκεκριμένη επιλογή εξυπηρετεί δύο σημεία: α. ένα ερευνητικό-μεθοδολογικό κενό, που εντοπίσαμε σχετικά με την πρόσβαση και τη συμμετοχή όλων των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης στην ερευνητική διεργασία, και β. τη χωροχρονική¹⁵⁵ και χωροτοπική επέκταση της συνθήκης του *ανήκειν* σε ευρύτερες ομάδες και παράλληλα την ανάδυση νέων ροών εμμένειας –με απόλυτους, βιωματικούς και σχεσιακούς όρους.

¹⁵⁵ Η χωροχρονική συνθήκη περιλαμβάνει το φυσικό τοπίο (εκτός των συνόρων της συγκεκριμένης σχολικής τάξης, διαφορετικής περιοχής), το φανταστικό τοπίο (χρήση της φαντασίας των συμμετεχόντων για τη δημιουργία ουτοπιών), το χρονικό τοπίο (συγχρονισμός της επέκτασης της ερευνητικής διεργασίας ένα χρόνο μετά), ανάκληση των στιγμών κατασκευής του χάρτη, σκέψεις, συναισθήματα και συναισθήσεις που προκαλούνται από τις δημιουργίες των άλλων ομάδων.

Στόχος του συγκεκριμένου εργαλείου είναι η δημιουργία καλλιτεχνικών ουτοπιών, η αναγνώριση των ατομικών επιθυμιών-ελευθεριών των άλλων σωμάτων και ο εντοπισμός των υβριδικοτήτων των χωρικών και διαλειμματικών ρεπερτορίων, καθώς και των χωροτόπων που σχετίζονται με την καθημερινότητα της γλωσσικής τάξης.

Για να συμβούν τα παραπάνω, κρίνονται απαραίτητες οι μετατοπίσεις, ως προς α. τις επιθυμίες-ελευθερίες των άλλων σωμάτων, και β. των χωροτόπων της γλωσσικής μάθησης. Βάσει του παραπάνω πλαισίου, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της 2^{ης} χρονικής περιόδου επιχειρήθηκε η απομάκρυνση των στοιχείων-λόγων από το πλαίσιο ανάδυσής τους. Πρόκειται για μια προσπάθεια προσέγγισης του τρόπου διερεύνησης, μέσω της εμμέλειας, η οποία ενθαρρύνει τη διαμόρφωση χώρου για το απρόσμενο, την απομάκρυνση από τις «ζώνες ασφαλείας» για τους συμμετέχοντες/συν-ερευνητές/καλλιτέχνες και την ερευνήτρια.

Η συγκεκριμένη ερευνητική παρέμβαση τοποθετείται στο στάδιο της αναγνώρισης. Πρόκειται για την αναγνώριση ή/και και τη δημιουργία γραμμών διαφυγής των επιθυμιών των άλλων σωμάτων και, ταυτόχρονα, τη ανάπτυξη χώρου διεκδίκησής τους. Αναφορικά με τη μεθοδολογία της έρευνας, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στη διεύρυνση του εδάφους της έρευνας, μακριά από σύνορα/όρια που μπορεί να ορίζουν τα κυρίαρχα όργανα¹⁵⁶.

Περιγραφή διαδικασίας

Για την εφαρμογή της παρέμβασης, η ερευνήτρια επισκέφτηκε τις ομάδες των συμμετεχόντων, και σε μια αρχική συζήτηση, αφού θυμήθηκαν τις ενέργειες που είχαν γίνει κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, ζητήθηκε η άδεια διαμοιρασμού των δημιουργημάτων (δηλ. των ουτοπικών χαρτών) με άλλα σώματα, με άλλες ομάδες συμμετεχόντων. Από το σύνολο των συνολικών πορτρέτων, πέντε ομάδες συμφώνησαν να «ταξιδέψουν» οι χάρτες τους σε άλλες σχολικές τάξεις¹⁵⁷.

Στις επόμενες δύο συναντήσεις, πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση σε δύο στάδια: α. το στάδιο της συνάντησης με τους ουτοπικούς χάρτες και τις επιθυμίες των άλλων

¹⁵⁶ Σημειώνουμε ότι η μετακίνηση των χαρτών σε άλλους χώρους πραγματοποιήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών.

¹⁵⁷ Σημειώνεται η ύπαρξη μιας εκπαιδευτικού, της οποίας οι απόψεις ήταν αντίθετες με την ενασχόληση εκπαιδευτικών και μαθητών με γλώσσες-πολιτισμούς πέραν της ελληνικής στο πλαίσιο του τυπικού σχολικού ωραρίου, χωρίς ωστόσο οι απόψεις της να εμποδίσουν την έρευνα.

σωμάτων, και β. το στάδιο της αναγνώρισης των επιθυμιών των άλλων σωμάτων. Η ερευνήτρια εμφανίζει στους συμμετέχοντες τρεις ή τέσσερις χάρτες¹⁵⁸. Στην εμφάνιση κάθε χάρτη οι συμμετέχοντες, σε μορφή διαλογικής συζήτησης, καλούνται να περιγράψουν τα στοιχεία-λόγους που παρατηρούν. Στη συνέχεια με την ενθάρρυνση της ερευνήτριας, οι μαθητές, ως καλλιτέχνες, καλούνται να παρέμβουν συλλογικά στο έργο, αφαιρώντας ή προσθέτοντας στο *assemblage*. Καθεμιά από τις μορφές του διαμοιρασμού των στοιχείων-λόγων αποτέλεσε έναν τρόπο εμπλοκής ενός μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων και δημιουργίας κυριολεκτικών και μεταφορικών απεδαφικοποιήσεων και επανεδαφικοποιήσεων.

Σημειώσεις πεδίου κρατήθηκαν κατά τη διάρκεια όλων των παρεμβάσεων για τα σώματα της έρευνας. Σημειώσεις και συζητήσεις αξιοποιήθηκαν στις αυτοεθνογραφικές διαδρομές για το 3^ο ερευνητικό ερώτημα.

Σύνοψη

Τα ερωτήματα της έρευνας αφορούν σε δύο επιστημονικά πεδία αυτό της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της μεθοδολογίας της έρευνας, συναντιούνται, ωστόσο, ως προς τον σκοπό ανάπτυξης ενός πιο δίκαιου χώρου γλωσσικής εκπαίδευσης και έρευνας. Προσπαθώντας να απομακρυνθούμε από μεθοδολογικές γραμματικές που αναπαράγουν, συχνά, ιδέες κατευθυνόμενες από κυρίαρχες και νεοφιλελεύθερες πολιτικές, αναπτύξαμε μια ερευνητική συναρμογή, εμπνευσμένη από τις θεωρίες του μεθοδολογικού αναρχισμού και της υπερποικιλότητας. Η παρούσα μελέτη συμβαδίζει με τις αρχές του μετα-ανθρωπισμού.

Η συγκεκριμένη επιλογή γεννά τη μίξη μεθόδων, μεθοδολογιών, δημιουργικών εργαλείων παραγωγής στοιχείων-λόγων, ώστε να υποδεχτούν και να αναδείξουν τις επιθυμίες, τις ελευθερίες και τις δυνατότητες των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης. Απώτερος σκοπός είναι η μετάβαση από την ποιοτική μέθοδο στη μετα-ποιοτική διερεύνηση για τη γλωσσική εκπαίδευση. Η μετάβαση που επιχειρήθηκε δεν «υπακούει» αποκλειστικά σε θεσμικούς κανόνες και νόρμες, αλλά καθορίζεται βάσει των όσων συμβαίνουν στο έδαφος της έρευνας και *αγωνίζεται* για τη δημιουργία χώρου ελεύθερης έκφρασης και φροντίδας για τα άλλα σώματα. Η πραγματοποίηση της έρευνας αναπτύχθηκε σε τέσσερα στάδια (ευαισθητοποίηση, αποτύπωση,

¹⁵⁸ Ο αριθμός εξαρτάται από το χρονικό διάστημα βάσει του σχολικού ωραρίου και της εξέλιξης της διαδικασίας.

συνειδητοποίηση και αναγνώριση) τα οποία συνδέονται μεταξύ τους μη γραμμικά. Κάθε στάδιο διαμορφώνεται από δημιουργικές ερευνητικές παρεμβάσεις.

5. Ανάλυση των στοιχείων-λόγων

5.1. Σκεπτικό και οργάνωση της ανάλυσης

Το παράδειγμα του μετα-ανθρωπισμού και το μεταβατικό στάδιο από την ποιοτική στη μετα-ποιοτική διερεύνηση, στο οποίο τοποθετείται η έρευνά μας, αποτέλεσε πρό(σ)κληση και για την ανάλυση των στοιχείων-λόγων που παράχθηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Η ανάλυση στις μετά-συνθήκες (*posts*) οφείλει να υπερκεράσει δίπολα, όπως υλικότητα/κείμενο, επιστήμη/φιλοσοφία (St Pierre 2014: 10), καθώς και δίπολα που απορρέουν από τη θεωρητική πορεία μας, όπως μητρικές/άλλεςγλώσσες, πολυγλωσσία/μονογλωσσία, κυρίαρχες/μειονοτικοποιημένες, ανθρώπινες/μη ανθρώπινες οντότητες. Η ποιοτική ανθρωποκεντρική μέθοδος κατά το στάδιο της ανάλυσης, εστιάζει τον φακό της στις ομοιότητες που αναδύονται από τα δεδομένα, αποτυπώνοντας συνήθως μοτίβα ή/και κατηγορίες ή/και θέματα. (St Pierre 2019). Ενδεικτικά αναφέρουμε τις θέσεις της Shohamy (2015) στην έρευνα για το γλωσσικό τοπίο, η οποία σημειώνει ότι η γλώσσα δεν μπορεί να διερευνείται αποκλειστικά μέσα από γλωσσικούς κώδικες αλλά και μέσα από ήχους, γεύσεις, μυρωδιές, κτίρια και άλλα στοιχεία ως μέρος ενός ή περισσότερων πλεγμάτων. Η παραπάνω διάσταση, επηρεάζεται, κατά τη γνώμη μας, και από τα στοιχεία-λόγους που έχουν παραχθεί. Η πολυεπίπεδη φύση των βιωμένων και φαντασια(τικ)ών (αντί)αφηγήσεων (οπτικών, λεκτικών, γλωσσικών-πολιτισμικών, χωρικών, συναισθηματικών, υλικών και άυλων, προσωπικών και συνολικών πολιτικών) των συμμετεχόντων σωματοποιείται στην άτακτη (Frimberger 2013) ή άναρχη κατάσταση των παραγόμενων στοιχείων-λόγων. Ειδικότερα, τα στοιχεία-λόγοι που συγκεντρώθηκαν έχουν τη μορφή αφηγήσεων βασισμένων στις τέχνες: ζωγραφίες, τραγούδια, σχέδια, αντικείμενα, σύντομες θεατρικές αναπαραστάσεις, χάρτες, *assemblages*. Αλλά και πιο συμβατικών μορφών: σημειώσεις πεδίου, μαγνητοφωνημένες συζητήσεις με τους μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές, καταγεγραμμένες (οπτικές και λεκτικές) προσωπικές σκέψεις της ερευνήτριας, σημεία των ενδο-δράσεων με μη ανθρώπινες οντότητες, με αντικείμενα, με άλλα στοιχεία καθώς και με τους χωροτόπους.

Μια τέτοια κατάσταση αποδεικνύεται ιδανική ως «απόσταγμα» πολλαπλών μη γραμμικών στοιχείων-λόγων, που προκρίνουν τη ρευστότητα, την κινητικότητα και την υπερπολυπλοκότητα των ροών εμμένειας που υπάρχουν, αναπτύχθηκαν ή/και

που πρόκειται να έρθουν στο σχολικό και ερευνητικό έδαφος. Για να καταφέρουμε να αναδείξουμε και να αξιοποιήσουμε τα παραπάνω χαρακτηριστικά, υιοθετήσαμε την ανάλυση πλέγματος (nexus analysis). Η ανάλυση πλέγματος (nexus analysis)¹⁵⁹ αποτελεί εργαλείο της ποιοτικής μεθόδου, και πρωτοεμφανίστηκε από τους Scollon & Scollon (2004) για την προσέγγιση της εθνογραφίας. Με τα χρόνια εξελίχθηκε σε μια ευέλικτη μέθοδο ανάλυσης –από κάποιους ερευνητές θεωρείται κατάλληλο εργαλείο ανάλυσης για προσεγγίσεις που έχουν τη βάση τους στον εκλεκτικισμό– που φιλοξενεί «ακατάστατα» δεδομένα τα οποία μελετά μέσα από πολυπρισματικούς φακούς. Ο Blommaert προκρίνει το συγκεκριμένο εργαλείο ως το καταλληλότερο για «τη διερεύνηση πολύπλοκων θεμάτων κινητικότητας, παγκοσμιοποίησης και δημιουργικής χρήσης των σημειωτικών πηγών» (2005: 16 όπ. αναφ. σε Hult 2017: 100). Στόχος της ανάλυσης πλέγματος αποτελεί ο εντοπισμός των στοιχείων-λόγων των σωμάτων που ενθαρρύνουν την κοινωνική δράση¹⁶⁰. Για τη συγκεκριμένη έρευνα, η τελευταία αποτελεί μέρος της επιστημο-οντολογικο-ηθικής αλλαγής. Σκοπός της αλλαγής είναι η δημιουργία χώρου απεδαφικοποιήσεων και επανεδαφικοποιήσεων στη γλωσσική εκπαίδευση. Οι τελευταίες πραγματώνονται σε ποικίλες ροές εμμένειας στο έδαφος της έρευνας και της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα μικρότερες ή μεγαλύτερες μετατοπίσεις. Κάποιες από αυτές συμβάλλουν στην ανάδυση των επιθυμιών και ελευθεριών των σωμάτων και κατ'έπекταση στον εντοπισμό των συνολικών δυνατοτήτων. Η βάση της διαδικασίας βρίσκεται στην κοινωνική δικαιοσύνη.

¹⁵⁹ Η ανάλυση πλέγματος είχε αρχικά άμεση σχέση με την εθνογραφική μελέτη. Ωστόσο λόγω της πολύπλοκης φύσης της κατέληξε να υιοθετείται από μια έρευνα που βασίζεται σε ποικίλες μεθόδους και μεθοδολογίες (βλ. εκλεκτικιστική προσέγγιση, eclectic approach) (Scollon 2005, Scollon & Scollon 2004 όπ. αναφ. σε Lane 2014). Επίσης, σημειώνουμε ότι η ανάλυση πλέγματος υιοθετείται εδώ αποκλειστικά ως μέθοδος ανάλυσης και όχι ως προσέγγιση γι' αυτό τον λόγο και δεν υιοθετούνται οι επαναλαμβανόμενοι κύκλοι της εμπλοκής (engage), της καθοδήγησης (navigate) και της αλλαγής (change) (*ibid.*).

¹⁶⁰ Η κοινωνική δράση λαμβάνει πολλαπλές μορφές, οι οποίες μπορεί να ενέχουν κίνηση, όπως για παράδειγμα οι δράσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Hult 2017). Κοινωνική δράση μπορεί να θεωρηθούν, επίσης, σημεία στο περιβάλλον του σχολείου (Dressler 2012) ή χωρία σε εκπαιδευτικά κείμενα πολιτικής (Hult 2012) τα οποία εκλαμβάνονται ως παγιωμένες δράσεις (όπ. αναφ. σε Hult 2017: 92). Ειδικότερα, η ανάλυση πλεγμάτων προσεγγίζει οποιαδήποτε δράση ενός δράντα με σκοπό μια κοινωνική αλλαγή. Στη μελέτη της δράσης συμπεριλαμβάνονται κομμάτια από διαμεσολαβητικά μέσα που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα και τα οποία βρίσκονται μαζί σε ένα πλέγμα πολλαπλών διαδρομών, κοινωνικών πρακτικών και ιστοριών (Lanes 2015 όπ. αναφ. σε Hult 2017). Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι τα διαμεσολαβητικά μέσα εκλαμβάνονται στην παρούσα μελέτη σύμφωνα με τις αρχές της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης, επομένως αναφερόμαστε σε ότι άμεσα αναδύεται από το έδαφος της έρευνας και όχι σε αναπαραστάσεις.

Η ανάλυση πλέγματος δεν αφορά αποκλειστικά τη γλώσσα ή τους λόγους¹⁶¹ με τη συμβατική έννοια. Αλλά προσανατολίζεται από την κοινωνική δράση στην οποία στοχεύει. Σε αυτό το πλαίσιο, η εστίαση βρίσκεται στον εντοπισμό των διαδικασιών, των τρόπων σκέψης, ύπαρξης, δράσης καθώς και των υβριδικοτήτων, που σχηματίζουν τα σώματα για να ενθαρρύνουν την κοινωνική δράση (Scollon 2005, Scollon & Scollon 2004). Οι λόγοι είναι διαμεσολαβημένοι και βρίσκονται μακριά ή πίσω και πέρα από τις λέξεις και τη συμβατική γνώση (Pennycook 2018, Thurlow 2016). Τα σημεία, αναδύονται μέσα από το ιστορικό σώμα, τον διαδραστικό κανόνα και τους λόγους που διαμορφώνονται στους τόπους (βλ. παρακάτω φίλτρα της ανάλυσης).

Τα φίλτρα δεν σκοπεύουν στην ανάδυση αναπαραστάσεων αλλά διαμεσολαβημένων λόγων που διαμορφώνονται στο εδώ και στο τώρα, στο έδαφος των ερευνητικών παρεμβάσεων. Μια τέτοια προσέγγιση των λόγων προσεγγίζεται μέσα από τα χαρακτηριστικά της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης¹⁶² και συνεκδοχικά από την αμεσότητα, την καθημερινότητα, τα συναισθήματα και τις ενσώματες πρακτικές.

Συνεπώς, τα στοιχεία-λόγοι είναι προσωρινά, επηρεάζονται και επηρεάζουν τη ρευστότητα, την κινητικότητα και την υπερπολυπλοκότητα του ιδεολογικού φακού της υπερποικιλότητας. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η ανάλυση πλέγματος είναι μια εξαιρετικά ευαίσθητη μέθοδος (Scollon & Scollon 2007) που συμπεριλαμβάνει:

α. τη μικρο-ανάλυση των αυθόρμητων ενδο-δράσεων, των ενσώματων πρακτικών, των λόγων που γεννιούνται και που είναι εντοπισμένοι στους χωροτόπους και στις στιγμές της έρευνας και της γλωσσικής μάθησης (Appadurai 2015, Li Wei 2011, Lane 2014), και

β. σε μια ευρύτερη κοινωνικο-πολιτικο-πολιτισμική μακρο-ανάλυση (Lane 2014). Η

¹⁶¹ Ο τρόπος που εννοιολογούμε τον λόγο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αφορά εκτός από τους γλωσσικούς κώδικες, και σε δημιουργήματα, ιστορικές διαδρομές, ιδέες, η καθημερινότητα και καλλιτεχνικές αποτυπώσεις (Hult 2010: 12).

¹⁶² Επανερχόμαστε στη διαμεσολάβηση για να συμπληρώσουμε την αμεσότητα, την εμμέλεια, την καθημερινότητα, κ.ά. ως κύρια χαρακτηριστικά της. Βάση του συλλογισμού μας, είναι η έννοια της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης. Αντλούμε, ωστόσο, στοιχεία από τη μη-αναπαραστατική θεωρία, η οποία, λόγω της πολυαισθητηριακής της φύσης συμπεριλαμβάνει συναισθήσεις, σημεία που βρίσκονται πέρα από τον άνθρωπο και βιογραφίες αντικειμένων (Thurlow 106: 496 όπ. αναφ. σε Braidotti 2018).

μικρο- και μακρο-αναλύσεις πραγματοποιούνται μέσα από έναν φακό, στη δική μας περίπτωση από τον φακό της υπερποικιλότητας. Παράλληλα, το πλαίσιο των αρχιτεκτονικών πρακτικών που υιοθετήθηκε, ενίσχυσε μέσα από ποικίλα πρίσματα τη μελέτη των στοιχείων-λόγων που παράχθηκαν από τα σώματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τα φίλτρα της ανάλυσης πλέγματος βοηθούν ώστε να συναντηθούν οι ιστορικές διαδρομές των μαθητών, των τόπων και των λόγων με τις ενδο-δράσεις που συμβαίνουν τη στιγμή των συναντήσεων καθώς και με τα όσα λέγονται στη γλωσσική εκπαίδευση και στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό έδαφος (Pennycook 2018, Scollon 2014). Μονάδα ανάλυσης αποτελεί η δράση, η διαδικασία, οι τρόποι ύπαρξης και σκέψης, και όχι «οι αφηρημένες έννοιες όπως οι γλώσσες και οι κουλτούρες» (2007: 620 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 133-134). Σε αυτό το έδαφος, τα άτομα, αντικείμενα, ιδέες, άλλα στοιχεία [και κατ'επέκταση οι επιθυμίες και ελευθερίες] εκλαμβάνονται ως *όλον* και όχι ως διαφορετικές οντότητες. Επομένως, τα τεχνουργήματα των σωμάτων εκλαμβάνονται ως παρεμβάσεις των μαθητών, των αντικειμένων που μετέχουν σε αυτά, των λεκτικών αφηγήσεων, των καλλιτεχνικών αποτυπώσεων, των χρωμάτων, των σχημάτων, των γεύσεων, των ήχων, των διαφωνιών, των εντάσεων, των θεατρικών αναπαραστάσεων, των σχέσεων, των και των συναισθημάτων. Όλα τα παραπάνω είναι σημεία της κοινωνικής δράσης και συνεκδοχικά αποτελούν μονάδες ανάλυσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την κατάργηση των συνόρων/ορίων μιας «συμβατικής» ανάλυσης που αναπαράγει δίπολα (Scollon & Scollon 2007: 612 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018: 133-134). Σκοπός της ανάλυσης δεν είναι να μελετηθούν σε βάθος όλα τα στοιχεία-λόγοι, αλλά να τα εξετάσουμε καλειδοσκοπικά με όσες περισσότερες οπτικές γίνεται.

Τα φίλτρα της ανάλυσης πλεγμάτων

Το ιστορικό σώμα (*historical body*) αναφέρεται σε ιστορίες ζωής (Hult 2017). Εστιάζει στις γλωσσικές-πολιτισμικές, γευστικές, συναισθηματικές, ηχητικές, κ.ά. διαδρομές ζωής των σωμάτων, κομμάτια των οποίων αποτελούν τα χωρικά και κατατετημημένα τους ρεπερτόρια. Εντοπίζει τους τρόπους που υπάρχουν (*ways of being*) μέσα στις κοινωνικές και πολιτικο-οικονομικές συνθήκες, τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούν, τις χωρικές επιλογές τους, τα συναισθήματα και τις συναισθήσεις. Πρόκειται για μια διαλεκτική σχέση που συνδυάζει το σώμα με την κοινωνία (Hult 2017) ή το προσωπικό με το συνολικό (βλ. υποκειμενικότητα στον εννοιολογικό χάρτη). Παράλληλα, αφορά σε όσες διαδρομές

δεν έχουν έρθει ακόμη και οι οποίες είτε αναπτύσσονται στη διάρκεια της έρευνας, είτε πρόκειται να έρθουν στο μέλλον.

Ο ενδο-δραστικός¹⁶³ κανόνας (*interaction order*) εστιάζει στους τρόπους που δημιουργούν σχέσεις τα σώματα μεταξύ τους καθώς και με τους αντίστοιχους χωροτόπους δράσης. Οι χωροτόποι αναφέρονται στους απόλυτους χώρους της έρευνας και της γλωσσικής μάθησης, στους βιωμένους χώρους των ιστοριών τους, στους σχεσιακούς χώρους που υπήρχαν αλλά και στους υβριδικούς που δημιουργούνται τις στιγμές των ενδο-δράσεων. Πρόκειται, επίσης, για τις διαπροσωπικές [και δια-σωματικές] σχέσεις που έχουν, επιθυμούν ή/και δημιουργούν τα σώματα (Hult 2017, Scollon & Scollon 2003) καθώς και για τις υβριδικότητες που προκύπτουν λόγω των επιρροών που ασκούνται από τις ποικίλες σχέσεις (Blommaert & Huang 2010). Οι υπάρχουσες σχέσεις καθώς και οι υβριδικές διαμορφώνονται μέσα στο πραγματικό και στο φαντασιακό, το ουτοπικό και τις υλικότητες που αυτές παράγουν. Κοινός τόπος είναι η ανάδυση υπαρχουσών σχέσεων (με την έννοια της ορατότητας), η διεκδίκηση χωροτόπων ελεύθερης έκφρασης καθώς και η κατάργηση παγιωμένων ιεραρχιών και σχέσεων εξουσίας.

Οι λόγοι που γίνονται (*discourses in place*) εστιάζουν στα στοιχεία-λόγους και στους χωροτόπους που συνδέονται με τόπους (βλ. τοπικότητα στον εννοιολογικό χάρτη). Ο τόπος λαμβάνει εδώ χαρακτηριστικά της τριμερούς διάκρισης του χώρου (απόλυτου, βιωματικού και σχεσιακού) και παράλληλα επηρεάζεται από μικρο-σκοπικά και μακρο-σκοπικά επίπεδα. Παράλληλα, οι Scollon & Scollon (2003:12) προτείνουν μια γεωσημειωτική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η εστίαση βρίσκεται στα σημειωτικά συστήματα που υπάρχουν διάχυτα στον χώρο, και το σύνολο των οποίων σχηματίζουν έναν τόπο. Σε αυτό το πλαίσιο, προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε και ένα γεωσημειωτικό πρίσμα (Al Zidjaly 2014) στην ανάλυση, εστιάζοντας στις συναντήσεις των διαφορετικών σωμάτων και στους λόγους που παράγονται σε συγκεκριμένους τόπους.

Για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω, θεωρούμε σημαντική τη συνάντησή τους στην έννοια της ουτοπίας. Οι λόγοι που διαμορφώνονται στους τόπους είναι

¹⁶³ Ο όρος *interactional* αποδίδεται ως ενδο-δραστικός -και όχι ως αλληλεπιδραστικός, αφού έρχεται σε άμεση σχέση με την ενέργεια της διά-δρασης των σωμάτων που υιοθετείται από την παρούσα μελέτη.

προσωρινοί (βλ. πιο πάνω ρευστότητα, κινητικότητα και υπερπολυπλοκότητα) αφού χαρακτηρίζονται από α-χρονικότητα, δεν έχουν σταθερές σχέσεις (βλ. πιο πάνω ενδοδραστικός κανόνας) και δεν έχουν σχήμα (βλ. τόπος στον εννοιολογικό χάρτη). Εξάλλου, ο τόπος δημιουργείται μέσα σε έναν ή περισσότερους χώρους από προσωρινές διευθετήσεις που, εδώ, λαμβάνουν τη μορφή των αρχιτεκτονικών πρακτικών.

Επισημαίνουμε ότι τα τρία φίλτρα δεν εφαρμόζονται απομονωμένα το ένα από το άλλο, αλλά δρουν ως όλον για να εντοπίσουν δράσεις και υβριδικότητες που ενθαρρύνουν την κοινωνική δράση και συνεκδοχικά την αλλαγή. Δρουν με άλλα λόγια ως ρεύματα στις ποικίλες ροές εμμένειας του εδάφους της έρευνας. Ένα επιπλέον, σημαντικό στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί είναι η διάθεση μιας συμμετοχικής ανάλυσης, η οποία προεκτείνει τις ήδη υιοθετημένες διαδικασίες συν-παραγωγής στοιχείων-λόγων της ερευνητικής διεργασίας μέσα από ποικίλες δημιουργικές πρακτικές. Μια τέτοια προσέγγιση απαντά στη συμμετοχικότητα και στη νομιμοποίηση της εμπρόθετης δράσης των σωμάτων –και ιδιαίτερα εκείνη των παιδιών και των μη ανθρώπινων οντοτήτων.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που εστιάζει στη μεθοδολογία της έρευνας, επισημαίνουμε ότι υιοθετήθηκε μια αυτο-εθνογραφική προσέγγιση εστιασμένη σε επαναλαμβανόμενες αναστοχαστικές διαδρομές, οι οποίες προέκυψαν από το μεθοδολογικό ερώτημα και την εξέλιξη της προτεινόμενης ερευνητικής συναρμογής (βλ. αναλυτικά κεφ. 6.6).

Παράλληλα, με τις πηγές των στοιχείων-λόγων που παράχθηκαν από τις ερευνητικές παρεμβάσεις κρίθηκε απαραίτητη η ανάδυση επιπλέον στοιχείων που προέκυψαν από ελεύθερες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιήθηκαν ελεύθερες συζητήσεις που διήρκησαν 7 ώρες.

Σε αυτά προστίθενται οι σημειώσεις πεδίου της ερευνήτριας, οι οποίες εστιάζουν σε παρατηρήσεις σχετικά με τον ρόλο άλλων σωμάτων (εκτός των ανθρώπινων οντοτήτων) στην ερευνητική διαδικασία. Οι τελευταίες είχαν τη μορφή γραπτού λόγου, οπτικής αποτύπωσης μέσα από ζωγραφιές, σχέδια, σχήματα, και αντιστοιχούσαν σε «σύντομα ημερολόγια».

Το άναρχο σχήμα των στοιχείων-λόγων μετά το πέρας των παρεμβάσεων, απαιτούσε μια συστηματική οργάνωση, αποθήκευση και κωδικοποίηση, η οποία, αργότερα,

υποστήριξε τη δυναμική διαδικασία της ανάλυσης. Οι τρόποι αποθήκευσης των στοιχείων-λόγων καθώς και των σημειώσεων της ερευνήτριας έγιναν βάσει ενός κοινού συστήματος online αρχειοθέτησης το οποίο εφαρμόστηκε σε όλο το σύνολο (ηχητικές και οπτικές αφηγήσεις).

Παράλληλα, δημιουργήθηκε ένα σύστημα κωδικοποίησης για το σύνολο στοιχείων-λόγων που αντιστοιχούσε στις ατομικές και στις συνολικές αφηγήσεις των σωμάτων, προκειμένου να διευκολυνθεί –εκτός από την επεξεργασία των δεδομένων– η αποτύπωση και εμφάνισή τους στο κείμενο της διατριβής. Η κωδικοποίηση ξεκινά από το εργαλείο παραγωγής στοιχείων-λόγων¹⁶⁴ και συνεχίζει στο σχολείο διεξαγωγής της έρευνας¹⁶⁵. Έπειτα αποτυπώνεται ο συμμετέχων (ανθρώπινη οντότητα)¹⁶⁶ ή οι συνολικές αφηγήσεις των σωμάτων (ανθρώπινες και μη ανθρώπινες οντότητες). Η κωδικοποίηση ολοκληρώνεται με την εμφάνιση του τρόπου της αφήγησης που αναλύουμε¹⁶⁷. Το σύνολο της κωδικοποίησης αποτυπώνεται ως εξής: ΓΠ_ΣΧ1_Σ1_OA

5.2. Ανάλυση ανά εργαλείο παραγωγής στοιχείων-λόγων

5.2.1. Αναστοχαστικό πορτρέτο

Το αναστοχαστικό πορτρέτο χρησιμοποιήθηκε στο στάδιο της ευαισθητοποίησης. Σκοπός είναι η αποτύπωση των ποικιλοτήτων της γλωσσικής τάξης μέσα από συναισθήματα και συναισθήσεις των μαθητών, και των υλικών και άυλων σωμάτων. Κατά τη φάση του διαμοιρασμού, τα παραγόμενα στοιχεία-λόγοι αποτέλεσαν μια πρώτη επαφή και ευαισθητοποίηση του συνόλου των σωμάτων με την κινητικότητα, τη ρευστότητα και την υπερπολυπλοκότητα των γλωσσών-πολιτισμών που βρίσκονται –φανερά ή κρυφά– στις σχολικές τάξεις. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης παρέμβασης, οι συμμετέχοντες αποτύπωσαν καλλιτεχνικά όψεις της καθημερινότητάς τους που σχετίζονται με ποικίλες αισθήσεις, όπως η γεύση, ο ήχος και η ομιλία. Σχετικά με τη χωρική προσέγγιση το φίλτρο της ανάλυσης βρίσκεται

¹⁶⁴ ΑΠ=Αναστοχαστικό Πορτρέτο, ΓΠ=Γλωσσικό Πορτρέτο, ΠΧ=Πορτρέτο χωροτόπων, ΓΧ=Γλωσσικοί-πολιτισμικοί Χάρτες, ΑΧ=Αναστοχαστικοί γλωσσικοί-πολιτισμικοί χάρτες.

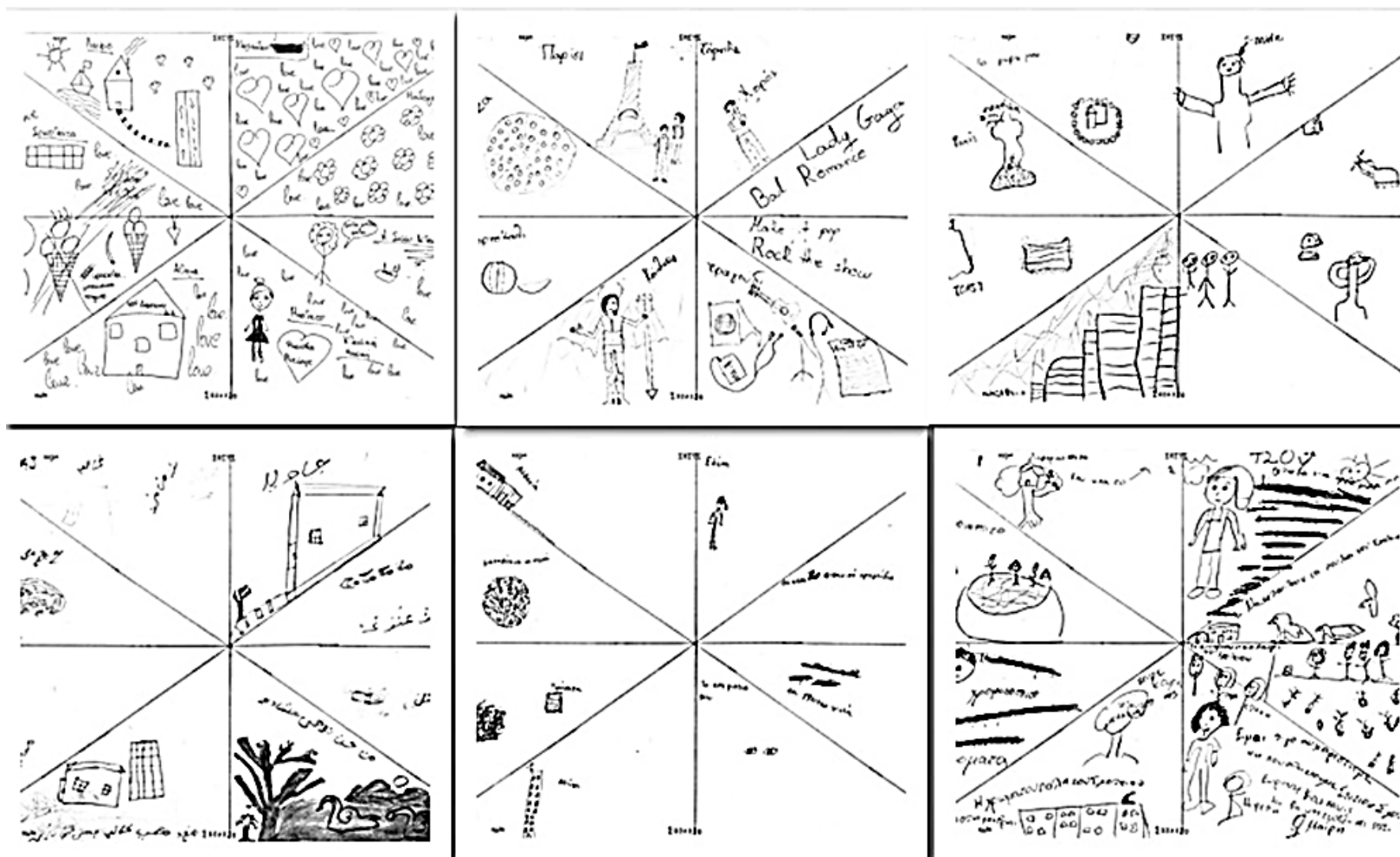
¹⁶⁵ ΣΧ1, ΣΧ2, ΣΧ3.

¹⁶⁶ Σ1=συμμετέχων. Σημειώνεται ότι στους συμμετέχοντες έχουν συμπεριληφθεί και οι εκπαιδευτικοί, διευθυντές καθώς επίσης και η ερευνήτρια.

¹⁶⁷ ΟΑ=Οπτική Αφήγηση, ΠΑ=Προφορική Αφήγηση, ΣΠ=Σημειώσεις Πεδίου.

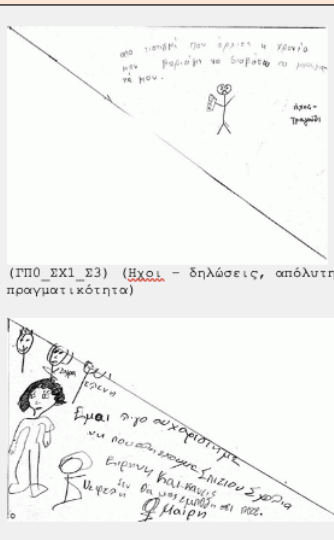
στον βιωμένο χώρο. Το σύνολο των τεχνουργημάτων διαμοιράστηκε μέσα από προφορικές συζητήσεις και τραγούδια στις ομάδες που δημιουργήθηκαν στην κάθε τάξη. Στην εικόνα 5, παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα collage¹⁶⁸ των αναστοχαστικών πορτρέτων με στοιχεία-λόγους στα οποία εφαρμόστηκε η ανάλυση.

¹⁶⁸ Ιδέα εμπνευσμένη από Framer & Prasad 2014



Εικόνα 5: Collage Αναστοχαστικών Πορτρέτων

Η διαδικασία της ανάλυσης στοχεύει να αποτυπώσει τις ρήσεις, τις δράσεις και τις σχέσεις των σωμάτων ως προς την υπερποικίλη καθημερινότητά τους –πραγματικές και φαντασιακές ροές. Η ανάλυση εστιάζει στους τρόπους που τα σώματα *γίνονται* σε σχέση με τις ποικιλότητες της καθημερινότητάς τους, στις διαδρομές που κάνουν, έχουν κάνει ή θα κάνουν. Όπως «*απαιτεί*» το εργαλείο, πρόκειται για στοιχεία-λόγους που αναδύονται από ατομικές και συνολικές αφηγήσεις (βλ. προφορικές αφηγήσεις, γεύσεις, μυρωδιές, ήχοι). Παράλληλα, η χωρική διάσταση προσεγγίζεται αρχικά από το δίπολο σχολείο-χώρος διαμονής. Ωστόσο, η εστίαση του εργαλείου και της ανάλυσης βρίσκεται στον χωρικό πλουραλισμό των ουτοπιών και των πραγματικοτήτων των σωμάτων, όπως αυτές αναδύονται από τις προσωπικές τους διαδρομές, καθώς και από τις συλλογικές διαδρομές που δημιουργήθηκαν στη φάση του διαμοιρασμού των εμπειριών. Σε αυτό το έδαφος, το φίλτρο της ανάλυσης βρίσκεται στον απόλυτο, βιωμένο και σχεσιακό χώρο. Η ανάλυση των στοιχείων-λόγων τοποθετήθηκε σε πλέγματα οπτικών και προφορικών αφηγήσεων (βλ. ενδεικτικά πίνακα 7).

ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ «ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑΣ»	
Οπτικά στοιχεία-λόγοι	Οπτικά και Προφορικά στοιχεία-λόγοι
ΉΧΟΙ, ΤΟΠΟΙ, ΓΕΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ	
 <p>(ΓΠ0_EX1_E3) (ήχοι - δηλώσεις, απόλυτη πραγματικότητα)</p>	<p>«Δασκάλα και μουσική» (ΓΠ0_EX2_ET_E4) (ήχοι, απόλυτη πραγματικότητα)</p> <p>«Να κελαηδούν τα πουλιά στο σχολείο» (ΓΠ0_EX1_E12) (ήχοι, απόλυτη πραγματικότητα, άλλα σώματα)</p> <p>«Ήχος από κοράκι» (ΓΠ0_EX2_E2) (ήχοι, απόλυτη πραγματικότητα, άλλα σώματα)</p> <p>«Και παιτιά ψιλά» (ΓΠ0_EX1_E6) (τραγούδια, συναισθήματα)</p> <p>«you give my all love, love <u>ooo</u>, I love my, I love you» (ΓΠ0_EX1_E4) (τραγούδια, συναισθήματα)</p> <p>«Happy» (ΓΠ0_EX1_E6) (τραγούδια, συναισθήματα)</p> <p>«Work» (ΓΠ0_EX1_E7) (τραγούδια, συναισθήματα)</p> <p>«Μαδρίτη» (ΓΠ0_EX2_E5) (απόλυτος τόπος)</p> <p>«Το κουδούνι» (ΓΠ0_EX2_E3) (απόλυτος τόπος)</p> <p>«Το αποκρίατικο <u>πάρτι</u>» (ΓΠ0_EX1_E12) (τόπος, απόλυτο, βιωμένο συμβάν)</p> <p>«από τη στιγμή που άρχισε η χρονιά <u>βαριάμε</u> να διαβάσω τα μαθήματά μου» (ΓΠ0_EX3_A_E9) (συμβάν, αντίδραση στην καθημερινότητα)</p> <p>«Δικαίωμα στα όνειρα» (ΓΠ0_EX3_A_E8) (συμβάν, αντίδραση στην καθημερινότητα)</p> <p>«Θα ήταν αλβανικά τραγούδια» (ΓΠ0_EX1_E6) (τραγούδια ως σημεία (εθνικών) ταυτοτήτων, απόλυτη πραγματικότητα που πρόκειται να έρθει, <u>ξενικότητα</u>)</p> <p>«Η πιο ωραία στην Ελλάδα» (ΓΠ0_EX1_E4) (τραγούδια, απόλυτη πραγματικότητα, αποδοχή από άλλα σώματα)</p>

Πίνακας 6 Πλέγμα ανάλυσης αναστοχαστικού πορτρέτου

Στο πλέγμα της ανάλυσης παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα από τα φίλτρα που αναδύθηκε από το συγκεκριμένο εργαλείο. Στην αριστερή στήλη, έχουν τοποθετηθεί τα οπτικά στοιχεία-λόγοι και στη δεξιά, τα προφορικά στοιχεία-λόγοι. Το σύνολό τους διαμορφώνει το σημείο ήχοι, τόποι, γεύσεις, συναισθήματα, χαρακτηριστικά κανονικότητας, που είναι ένα από τα σημεία που διαμορφώνουν το φίλτρο

«αφηγήσεις καθημερινότητας».

5.2.2. Γλωσσικό-πολιτισμικό πορτρέτο

Η δημιουργία των γλωσσικών-πολιτισμικών πορτρέτων αποτελεί το περιεχόμενο μιας από τις δύο παρεμβάσεις που συνθέτουν το στάδιο της αποτύπωσης. Στο πλαίσιο της παρέμβασης δημιουργήθηκαν σαράντα εννέα γλωσσικά-πολιτισμικά πορτρέτα, τα οποία αποτυπώνουν «κομμάτια» των κατατετημένων και χωρικών ρεπερτορίων των συμμετεχόντων. Η ανάλυση εστιάζει στους τρόπους και χωροτόπους που χρησιμοποιούν τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που επέλεξαν να εμφανίσουν και κατ'επέκταση στις πιθανότητες έκφρασης που τους προσφέρονται από το σχολικό, οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον καθώς και στους τρόπους που σκέφτονται γι' αυτές. Ενδεικτικό παράδειγμα της ανάλυσης στην εικόνα 6:



Εικόνα 6: Collage Γλωσσικών-πολιτισμικών πορτρέτων

Η αποτύπωση αφορά στον εντοπισμό και άλλων σημείων ή/και σωμάτων –ιδεών, αντιλήψεων, ονείρων, αντικειμένων, αλλά κυρίως συναισθημάτων που επηρέασαν και επηρεάστηκαν από τις πιθανότητες που προσφέρονται από τις διευθετήσεις (βλ. σχήμα αρχιτεκτονικών πρακτικών) και τις αλληλεπιδράσεις της συγκεκριμένης ερευνητικής παρέμβασης. Παράλληλα, η σύνδεση με τα μέρη του σώματος και τα



Εικόνα 8: Παράδειγμα ποσοτικοποιημένης ανάλυσης γλωσσικο-πολιτισμικού πορτρέτου (II)

Στις εικόνες εμφανίζεται δείγμα της ποσοτικοποιημένης ανάλυσης για τις επιθυμίες των συμμετεχόντων: χρωματικοί συνδυασμοί με γλώσσες, συνδέσεις σημείων της σιλουέτας με γλώσσες, συμβολισμοί και άλλα στοιχεία αποτελούν μέρος της εικαστικής και ερευνητικής αποτύπωσης. Μια ποσοτικοποιημένη ανάλυση θεωρήθηκε κρίσιμη για το συγκεκριμένο σημείο, καθώς αποτελεί γέφυρα με την προηγούμενη φάση της ερευνητικής διεργασίας.

Προφορικές αφηγήσεις

Παράλληλα, αναλύθηκαν οι προφορικές αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Επισημαίνουμε ότι οι ερμηνείες που έγιναν από τους συν-ερευνητές στα γλωσσικά-πολιτισμικά πορτρέτα, συνιστούν ένα πρώτο στάδιο ανάλυσης από τους ίδιους, το οποίο συμπεριλαμβάνεται στη φάση του διαμοιρασμού. Η κωδικοποίηση και ανάλυση των στοιχείων-λόγων τοποθετήθηκε σε πλέγματα οπτικών και προφορικών αφηγήσεων (βλ. ενδεικτικά πίνακα 6).

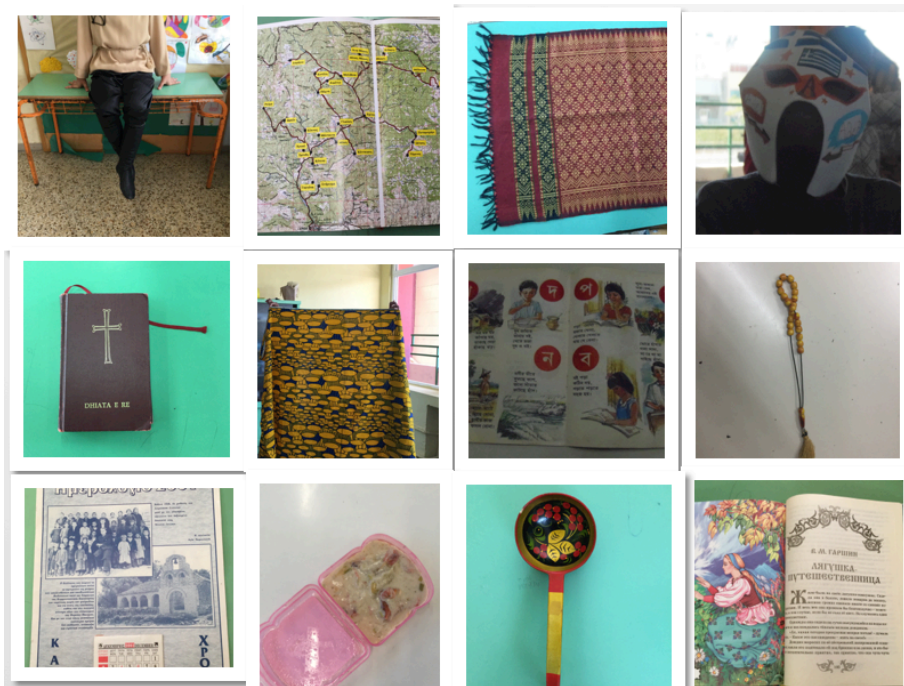
5.2.3. Πορτρέτο χωροτόπων

Η συγκεκριμένη παρέμβαση αναφέρεται στα στάδια της αποτύπωσης και της ευαισθητοποίησης. Η εστίαση της συγκεκριμένης παρέμβασης βρίσκεται στην εμπρόθετη δράση των αντικειμένων και των γλωσσικών-πολιτισμικών, θρησκευτικών, γευστικών και ηχητικών αφηγήσεων που τα συνοδεύουν. Κατά την ανάλυση, λήφθηκαν υπόψη οι πραγματικότητες των αντικειμένων –οι τρόποι και οι τόποι που υπάρχουν–, οι θέσεις των σωμάτων σε σχέση με τις διαφορετικές διαδρομές των αντικειμένων καθώς και οι χωροτόποι που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια του διαμοιρασμού. Με άλλα λόγια, η εστίαση, ωστόσο, βρίσκεται στις συνολικές υβριδικότητες που αναδύθηκαν από τις ενσώματες και πολυτροπικές ενδοδράσεις ανάμεσα στα αντικείμενα, στα σώματα, στις γνώσεις, στις ιδέες, στις μουσικές, στις προσευχές, και στα αγγίγματα. Σχετικά με τον χωροτόπο, σημαντικά φίλτρα για την ανάλυση αποτέλεσαν:

α. η μετακίνηση των αντικειμένων από άλλους χώρους και τόπους της καθημερινότητας στον τόπο του γλωσσικού μαθήματος, και

β. η μετακίνηση από τον τόπο του γλωσσικού μαθήματος σε άλλους φαντασιακούς χώρους κατά το στάδιο του διαμοιρασμού. Το σύνολο των ενσώματων και χωρικών υβριδικοτήτων μας οδήγησαν στον εντοπισμό γραμμών διαφυγής με την μορφή επιθυμιών που συνετέλεσαν αργότερα στην ανάδειξη των δυνατοτήτων. Οι συγκεκριμένες σχετίζονται άμεσα με τη δράση των αντικειμένων, την εμφάνισή τους και την αξιοποίηση των υλικότητων τους στο γλωσσικό μάθημα.

Η διαδικασία ανάλυσης της συγκεκριμένης παρέμβασης βασίστηκε στις πολλαπλές φάσεις της συμμετοχικής διάστασης που πραγματοποιήθηκε η Prasad (2015) για να εμπλέξει τους συμμετέχοντες στην αναλυτική διαδικασία καθώς και στα φίλτρα της ανάλυσης πλεγμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο διακρίνουμε τις ακόλουθες φάσεις: προσωπικός στοχασμός στο χώρο διαμονής των συμμετεχόντων, επιλογή αντικειμένου, μεταφορά και σωματοποίηση της ιστορίας του στη σχολική τάξη, δράση του αντικειμένου, δημιουργία νέας γνώσης (υβριδικοτήτων), α' φάση ανάλυσης από τους συν-ερευνητές και β' φάση ανάλυσης από την ερευνήτρια. Από τη συγκεκριμένη διαδικασία δημιουργήθηκαν σαράντα πορτρέτα χωροτόπων, μέρος των οποίων παρουσιάζεται στο collage που ακολουθεί:



Εικόνα 9: Collage Πορτρέτων χωροτόπων

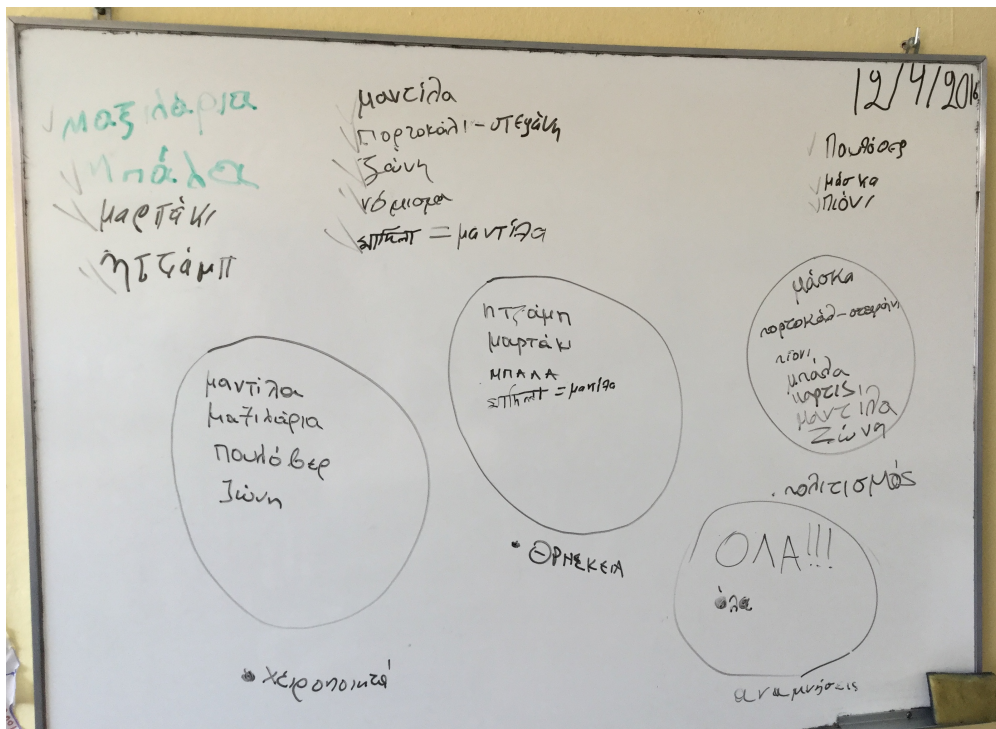
Όπως προκύπτει και από το collage, τα αντικείμενα «αγγίζουν» μια μεγάλη κλίμακα επιλογών, διαδρομών, δράσεων, τρόπων σκέψης και ύπαρξης. Συνεπώς, κρίθηκε απαραίτητη η ανάλυση από τους συν-ερευνητές και έπειτα από την ερευνήτρια. Λόγω της πολυεπίπεδης διαδικασίας παραγωγής στοιχείων-λόγων, για την ολοκλήρωσή της κρίθηκε αναγκαία η ανάλυση σε τρία επίπεδα:

α. Τεκμηρίωση των αντικειμένων (συν-ερευνητές)

Τα παιδιά κατέγραψαν τα αντικείμενα στον πίνακα της τάξης και στη συνέχεια με τη βοήθεια μιας φωτογραφικής μηχανής και ενός τάμπλετ φωτογράφησαν τα αντικείμενα ώστε να καταλογογραφηθούν και αποθηκευτούν από την ερευνήτρια (βλ. Prasad 2015).

β. Ανάλυση των οπτικών πορτρέτων χωροτόπων (συν-ερευνητές)



Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες ανά τάξη (τέσσερις υπό-ομάδες) ώστε να κωδικοποιήσουν πιο εύκολα τα αντικείμενα και στη συνέχεια να επιλέξουν τις δράσεις που θεωρούν ότι επηρεάζουν και από τις οποίες επηρεάζεται το κάθε αντικείμενο. Οι προτάσεις των ομάδων συγκεντρώθηκαν στους πίνακες και απεικονίστηκαν φωτογραφικά. Ενδεικτικά παραθέτουμε ένα παράδειγμα:



Εικόνα 10: Αρχική ανάλυση πορτρέτων χωροτόπων

γ. Ανάλυση πλεγμάτων (συν-ερευνητές και ερευνήτρια)

Η α΄ και β΄ φάση της ανάλυσης βοήθησαν την ερευνήτρια να περάσει στην εις βάθος ανάλυση των οπτικών και προφορικών αφηγήσεων και να εντοπίσει τις υβριδικότητες που αναδύθηκαν από τις ενδο-δράσεις των σωμάτων μέσω της ανάλυσης πλεγμάτων συμπεριλαμβάνοντας με αυτό τον τρόπο και τις υβριδικότητες που αναδύθηκαν στη φάση του διαμοιρασμού. Η κωδικοποίηση και ανάλυση των στοιχείων-λόγων τοποθετήθηκε σε πλέγματα οπτικών και προφορικών αφηγήσεων (βλ. ενδεικτικά πίνακα 7).

Υπάρχουσες γνώσεις: θρησκευτικές ανακαλύψεις	
	<p>«είναι μαντίλα αλλά έχω ακούσει ότι τα κορίτσια από μια ηλικία και πάνω πρέπει να φοράνε μαντήλα [51:00]» (ΠΧ_ΕΧ1_Ε3)</p> <p>«από 5 και πάνω» (ΠΧ_ΕΧ1_ΕΑ)</p> <p>«από μια ηλικία» (ΠΧ_ΕΧ1_Ε3)</p> <p>«από 11 και άνω» (ΠΧ_ΕΧ1_Ε16)</p>
	<p>«έτσι, δεν πειράζει, έτσι (έχει φορέσει τη μαντίλα και της δίνει οδηγίες)» (ΠΧ_ΕΧ1_Ε16)</p> <p>«σου πάει» (ΠΧ_ΕΧ1_ΕΑ)</p> <p>«ποιο μέσο, και πιο κάτω» (ΠΧ_ΕΧ1_ΕΑ)</p> <p>«και αυτό πίσω» (ΠΧ_ΕΧ1_Ε16)</p> <p>«γιατί είχα μια φορά είχαμε πάει εκεί στην Αλβανία και είπαμε να πάμε με τους φίλους μου εκεί» (ΠΧ_ΕΧ1_Ε5)</p> <p>«πού;» (ΠΧ_ΕΧ1_ΕΑ)</p> <p>«εκεί που πάτε εσείς και προσεύχεστε» (ΠΧ_ΕΧ1_Ε5)</p> <p>«στην εκκλησία» (ΠΧ_ΕΧ1_ΕΑ)</p> <p>«στην εκκλησία να και πήγαμε εμείς εκεί και κάναμε έτσι και δε [57:00] όταν κάναμε έτσι δε πρέπει να γελάς γιατί αν γελάς είναι ντροπή» (ΠΧ_ΕΧ1_Ε5)</p>

Πίνακας 8 Πλέγμα ανάλυσης πορτρέτου χωροτόπων

Στο πλέγμα της ανάλυσης παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα από τα φίλτρα που αναδύθηκαν από το συγκεκριμένο εργαλείο. Στην αριστερή στήλη, έχουν τοποθετηθεί τα οπτικά στοιχεία-λόγοι και στη δεξιά, τα προφορικά. Το σημείο *αφηγήσεις περιέργειας* διαμορφώνει το φίλτρο *Υπάρχουσες γνώσεις: θρησκευτικές ανακαλύψεις*. Ειδικότερα, από τις οπτικές αφηγήσεις αναδύεται το ενδιαφέρον των μαθητών για την έννοια της θρησκείας, όχι όμως, όπως φαίνεται αργότερα από τις προφορικές αφηγήσεις με μια θρησκοληπτική προοπτική. Οι μαθητές επέλεξαν να εμφανίσουν στη σχολική τάξη αντικείμενα που σχετίζονται με τις θρησκείες τους καθώς αποτελούν σημαντικό κομμάτι της καθημερινότητάς τους, κάτι που φαίνεται να μη λαμβάνεται υπόψη στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα και στην τάξη της γλώσσας ειδικότερα.

5.2.4. Ουτοπικοί χάρτες


Το στάδιο της συνειδητοποίησης, εστιάζει στην καλλιτεχνική δημιουργία της ιδανικής (με την έννοια της ουτοπίας) τάξης του γλωσσικού μαθήματος. Πρόκειται για μια συνολική προσπάθεια αποτύπωσης των επιθυμιών –ελεύθερη ροή αποκωδικοποιημένων επιθυμιών των μαθητών, οι οποίες αναδύονται μέσα από τις πιθανότητες και από την ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση. Ειδικότερα, η ανάλυση εστιάζει στις υβριδικότητες που αναδύονται από τις συναντήσεις των σωμάτων, των ιδεών, της καλλιτεχνικής έκφρασης, και επιχειρεί μέσα από τις ενδο-δράσεις να εντοπίσει τους τρόπους που σκέφτονται, που ονειρεύονται και, φαντάζονται οι μαθητές τη γλωσσική τάξη. Πρόκειται επίσης για τη δημιουργία γραμμών διαφυγής, κυρίως από τις αδικίες που συμβαίνουν στο μικρο-επίπεδο, στους «μικροφασισμούς» (Deleuze 1990) της καθημερινότητας και στην πολιτική του συνηθισμένου (βλ. πολιτική στον εννοιολογικό χάρτη).

Αναφορικά με τη χωρική διάσταση, ο φακός της ανάλυσης προσπαθεί να εντοπίσει μη γραμμικές, νομαδικές, πορείες των επιθυμιών των σωμάτων για τη γλωσσική τάξη, οι οποίες εκφράζονται είτε ως πραγματικότητες (υπάρχουσες επιθυμίες) είτε ως ουτοπίες (επιθυμίες που θα έρθουν).

Διαδικασία της ανάλυσης

Όπως στις περισσότερες παρεμβάσεις, τα στοιχεία-λόγοι αναλύθηκαν σε δύο στάδια: α. ανάλυση των οπτικών λόγων από τους συμμετέχοντες και την ερευνήτρια, και β.

ανάλυση των οπτικών-προφορικών αφηγήσεων από την ερευνήτρια. Για τα δύο στάδια της ανάλυσης, υιοθετήθηκε το πλέγμα ανάλυσης των οπτικών-προφορικών αφηγήσεων για τους τρόπους που δημιουργήσαν τους χάρτες, για τον χώρο της διάδρασης και για τους λόγους που σχηματίστηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής παρέμβασης. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η ανάλυση ξεκίνησε από το περίγραμμα του χάρτη που συνιστά το αρχιτεκτονικό τοπίο. Το τελευταίο εστιάζει στο εξωτερικό του χάρτη και περιλαμβάνει το σχήμα, την ονομασία, τη σημαία και τη χωρική τοποθεσία των σωμάτων του γλωσσικού μαθήματος. Σημειώνεται ότι οι αποτυπώσεις αφορούν πραγματικές και φανταστικές στιγμές.

«ΑΤΑΚΤΕΣ» ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	
Οπτικά στοιχεία-λόγοι	Προφορικά στοιχεία-λόγοι
ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ	
ΓΧ_EX1_01_OA  ΓΧ_EX3_A_01_OA	<p>α. Σύμβολα με γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, β. Σύμβολα με σώματα, γ. Σύμβολα με σύμβολα</p> <p>«βάλτε μπλε μέσα μπλε μέσα όχι <u>όχι</u> μπλε μέσα» «τι είμαστε ρε Έλληνες;» «<u>ντάξει</u> εγώ μάλλον» «σιγά ρε εσύ είσαι Έλληνας εδώ και είσαι ο μόνος Έλληνας στην τάξη από τα αγόρια και από τα κορίτσια είναι η Μ. (.) και η Ν.» «όχι αυτή δεν είναι» «είναι λίγο» ΓΧ_EX1_01_PA</p> <p>«δε μ' αρέσει αυτό το καφέ, κάνει τον Νι. πολύ καφέ» «έτοιμο» «καλά ρε τι είσαι το μαμούθ;» ΓΧ_EX1_01_PA</p> <p>«δεν είμαι ξανθός!» «μακάρι να ήσουν» «α με θες ξανθό;» «σιγά δε σου πάει καθόλου ξανθό» «να σου πω την αλήθεια είμαι καστανό σκούρο» ΓΧ_EX1_01_PA</p> <p>«Πώς νιώθεις όταν ακούς το Ν. να μιλάει τη γλώσσα του που δεν την καταλαβαίνεις;» «<u>αλαμπουδέζικα</u>» «έλα ρε» «<u>αλαμπουδέζικα</u> εγώ τις θεωρώ όλες αυτές τις γλώσσες» «ε ρε Μ. αφού δεν τις ξέρεις θ@θ» «ξέρω γλώσσες» «οι υπόλοιποι;» «τίποτα» ΓΧ_EX3_A_PA</p> <p>«το τελευταίο» «ότι θέλεις να τη μιλάς περισσότερο ε; ωραία για ποιο λόγο; [06:00]» «(.) γιατί μ' αρέσει η γλώσσα μου» ΓΧ_EX3_A_PA</p> <p>α. Σώματα μεταξύ τους, β. Σώματα με σύμβολα-εικόνες, γ. Σώματα με γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά</p> <p>«<u>Έχω</u> είμαι αυτός ο πιο αστείος/ το έβαλα κοντά στο βιβλίο (αντικείμενο) που είχα φέρει» ΓΧ_EX2_PA</p> <p>«έχω βάλει τον εαυτό μου κοντά στα αγγλικά» ΓΧ_EX2_PA</p> <p>«α ναι; Άρα βάζω διακοπτόμενο βέλος ε; ωραία ποια άλλη γλώσσα;» «με τα <u>ποταμοχώρα</u> της Μ.;» «με τα κινέζικα εδώ;» «με τους ποταμούς σε τι θα σου χρησιμεύσει αυτό;» (ΓΧ_EX3_A_PA)</p> <p>«κυπάρχει η γεωργιανή γλώσσα, υπάρχει η Αφρική» «πού υπάρχει η γεωργιανή γλώσσα;»</p>

Πίνακας 9 Πλέγμα ανάλυσης ουτοπικών χαρτών

Στο πλέγμα της ανάλυσης παρουσιάζεται ενδεικτικά ένα από τα φίλτρα που αναδύθηκαν από το συγκεκριμένο εργαλείο. Στην αριστερή στήλη, έχουν τοποθετηθεί τα οπτικά στοιχεία-λόγοι και στη δεξιά, τα προφορικά. Το σημείο *σχέσεις εξουσίας*, διαμορφώνει το φίλτρο «άτακτες αφηγήσεις αρχιτεκτονικής και περιεχομένου» των ουτοπικών χαρτών. Ειδικότερα α. το περιεχόμενο των χαρτών, δηλαδή οι επιλογές και επιθυμίες των σωμάτων και β. η αρχιτεκτονική των χαρτών δηλαδή οι τρόποι και οι τόποι που έχουν τοποθετήσει οι συμμετέχοντες τους εαυτούς τους, τα αντικείμενα, τις σημαίες, τις λέξεις και τις φράσεις, αποδυναμώνουν συμβολικά και κυριολεκτικά τις επαναλαμβανόμενες σχέσεις εξουσίας.

5.2.5. Αναστοχαστικοί ουτοπικοί χάρτες

Η 2^η χρονική περίοδος αποτελεί την τελευταία παρέμβαση της ερευνητικής διαδικασίας, τα αρχιτεκτονικά στοιχεία της οποίας συγκεντρώνονται στο τέταρτο στάδιο: την αναγνώριση. Η εστίαση της παρέμβασης είναι διττή με ιδιαίτερη έμφαση στο μεθοδολογικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε. Ειδικότερα, η παρέμβαση έγκειται στην προβληματοποίηση της αρχιτεκτονικής σύνθεσης (βλ. αρχιτεκτονικές πρακτικές), των «δομικών υλικών» που επέλεξαν οι συμμετέχοντες για τους ουτοπικούς χωροτόπους της γλωσσικής μάθησης, καθώς και των λόγων και των σχέσεων που αναδύθηκαν και δημιουργήθηκαν στον χώρο της ερευνητικής διεργασίας. Με άλλα λόγια, στη συγκεκριμένη παρέμβαση η εστίαση βρίσκεται στις μετατοπίσεις των σημείων που σχηματίζουν τους χάρτες και όσων τους συνοδεύουν. Θρυαλλίδα της συγκεκριμένης απόφασης αποτέλεσαν τα ισχυρά δίπολα και η επίμ(π)ονη παραμονή των συμμετεχόντων σε επιλογές, ιδέες, καλλιτεχνικές αποτυπώσεις, φαντασίες -γενικότερα επιθυμίες, που αναπαράγουν δίπολα και στερεοτυπικές αντιλήψεις προηγούμενων παρεμβάσεων (ένα χρώμα=μια γλώσσα, γλώσσες=χώρες, χώρες=εθνότητες/εθνικότητες, γλώσσες=θρησκεία). Όπως σημειώθηκε και στην περιγραφή της ερευνητικής παρέμβασης, σκοπός της ήταν η διεύρυνση των ροών εμμένειας με τη βοήθεια του ιδεολογικού φίλτρου της υπερποικιλότητας. Η εστίαση του φακού της ανάλυσης βρίσκεται στις υβριδικότητες που αναπτύχθηκαν από τις ενδο-δράσεις των σωμάτων σε διαφορετικές ροές εμμένειας. Οι επιθυμίες των συμμετεχόντων σε αυτή την περίπτωση δεν είναι προσωπικές αλλά συνολικές, ως προς: α. τις συνεννοήσεις, συζητήσεις που κάνουν στο σύνολο της ομάδας τους για τα άλλα τεχνουργήματα και β. ως προς την τελική παρέμβασή τους στους άλλους χάρτες και την ανάδυση νέων υβριδικοτήτων που συμπεριλαμβάνουν νέες ιδέες, αντιλήψεις, συναισθήματα, γενικότερα επιθυμίες και γ. ως προς τη συμμετοχή πολλών σωμάτων. Αναφορικά με τη χωρική διάσταση, ο φακός της ανάλυσης εστιάζει στον απόλυτο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης, στις σχέσεις των σωμάτων (σχεσιακός χώρος), στα βιώματα μνήμης (βιωματικός χώρος), και στις «μετακινήσεις» που προκύπτουν από τις συσχετίσεις των χώρων.

Διαδικασία Ανάλυσης

Η προσπάθεια δημιουργίας νέων επιπέδων εμμένειας μέσα από τον διαμοιρασμό των δημιουργημάτων –και κατ'επέκταση των επιθυμιών, ελευθεριών, ουτοπιών–

εκτός των ροών εμμένειας που αναπτύχθηκαν— προσφέρει τη δυνατότητα στα σώματα να συναντηθούν εικονικά —σε νέες ροές εμμένειας— με άλλα τεχνουργήματα, με άλλα σώματα, με άλλες επιθυμίες τις οποίες μπορούν να απορρίψουν, να επεκτείνουν, να γνωρίσουν. Η ανάλυση εφαρμόστηκε σε δύο επίπεδα που συμφωνούν με τις φάσεις της παρέμβασης: α. αναστοχαστικές διαδρομές και β. μετατοπίσεις.

Είναι σημαντικό, τέλος, να σημειωθεί ότι κατά τη διαδικασία ανάλυσης της 2^{ης} χρονικής περιόδου, ελήφθησαν υπόψη παράμετροι όπως οι χρονοτόποι παρέμβασης, η έλευση νέων και η απουσία μαθητών.

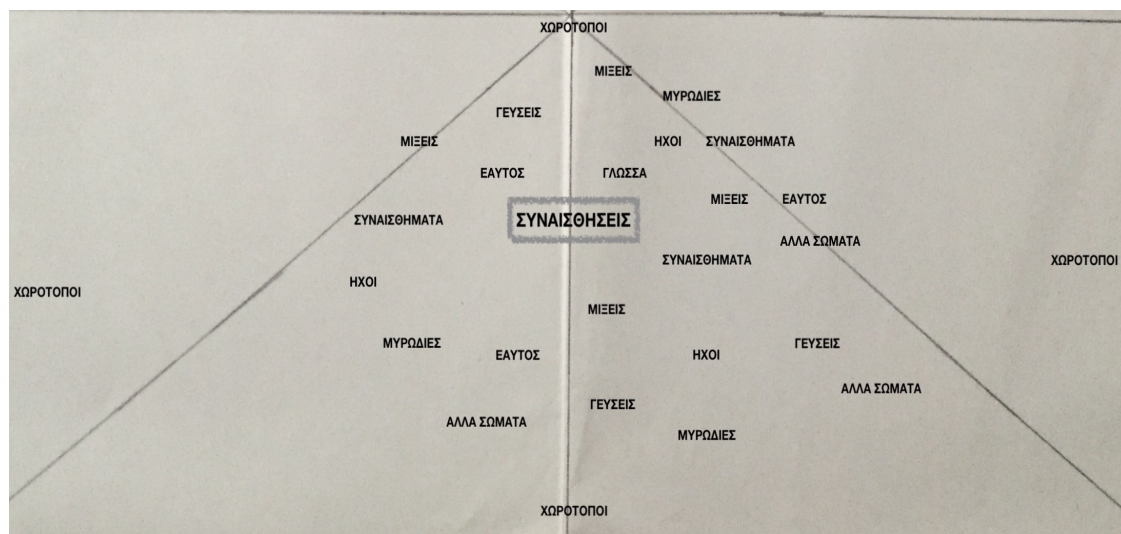
Σύνοψη

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στην ανάλυση των στοιχείων-λόγων που παράχθηκαν από τα σώματα κατά τη διάρκεια των ερευνητικών παρεμβάσεων. Ο αναλυτικός φακός επιχειρεί να εντοπίσει τους τρόπους σκέψης, ύπαρξης, δράσης των σωμάτων καθώς και των υβριδικοτήτων που υπάρχουν ή δημιουργήθηκαν σχετικά με τις ελευθερίες που τα ίδια τα σώματα εμφανίζουν προς μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση. Η ανάλυση πλεγμάτων, που υιοθετήθηκε, προσεγγίζει τα στοιχεία-λόγους, λαμβάνοντας υπόψη τις γλωσσικές-πολιτισμικές επιθυμίες των μαθητών την εμπρόθετη δράση των άλλων σωμάτων και των χωροτόπων, των ενσώματων πρακτικών. Μονάδες ανάλυσης είναι οι λόγοι, οι δράσεις και οι υβριδικότητες που ενθαρρύνουν την κοινωνική δράση. Τα φίλτρα της ανάλυσης πλέγματος βοηθούν ώστε να συναντηθούν οι ιστορικές διαδρομές των μαθητών, των τόπων και των λόγων με τις ενδο-δράσεις που εκτυλίσσονται τη στιγμή των συναντήσεων, καθώς και με τα όσα λέγονται για το υπό διερεύνηση θέμα στο έδαφος της γλωσσικής εκπαίδευσης αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό έδαφος.

6. Αποτελέσματα της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των στοιχείων-λόγων οργανωμένα ανά ερευνητική παρέμβαση. Ο τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται ως εξής: σε κάθε ομάδα αποτελεσμάτων περιγράφεται ο σκοπός της παρέμβασης και η σύνδεσή της με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται μέσα από οπτικές και λεκτικές αποτυπώσεις. Στην πρώτη περίπτωση, η ερευνήτρια υιοθέτησε τεχνικές βασισμένες στις τέχνες αξιοποιώντας σε κάποιες περιπτώσεις, τα ερευνητικά εργαλεία των παρεμβάσεων. Επιπλέον, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το τελευταίο υπο-κεφάλαιο αφορά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων για το 3^ο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση του οποίου βασίστηκε στη μεθοδολογία της αυτοεθνογραφίας.

6.1. Αποτελέσματα Αναστοχαστικών Πορτρέτων



Εικόνα 11: Αποτελέσματα αναστοχαστικών πορτρέτων

Για την οπτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων, αξιοποιήθηκε το περίγραμμα του αναστοχαστικού πορτρέτου που δόθηκε στους μαθητές. Το σχολείο και ο χώρος διαμονής παρουσιάζονται ως όλον, και αποτυπώνονται ως χωροτόποι, όπως εκφράστηκε από τα σώματα της έρευνας, αφού ήχοι, συναισθήματα, γεύσεις, προσωπικά χαρακτηριστικά και τόποι, αναμειγνύονται και αναδεικνύουν τη *ρευστή, σε κίνηση και πολύπλοκη* καθημερινότητα των σωμάτων· ή αλλιώς, τις *πολλαπλές απόλυτες και φαντασιακές πραγματικότητές τους*. Τα σημεία που συνθέτουν το φίλτρο της καθημερινότητας είναι:

6.1.1. Ήχοι, τόποι, γεύσεις, συναισθήματα, χαρακτηριστικά κανονικότητας

Οι μαθητές αναφέρονται σε απόλυτες πραγματικές σχέσεις και βιώματα με τόπους, ήχους, γεύσεις, συναισθήματα. Μέσα από τα τέτοια στοιχεία-λόγους εκφράζουν ρητά ή υπόρρητα απόλυτες πραγματικές εμπειρίες τους. Πρόκειται για εμπειρίες που αναφέρονται στις επιθυμίες τους σε σχέση με τις πραγματικότητές τους που συνδέουν με απόλυτους χώρους όπως κτίρια, χώρες, μουσικές, ήχοι και χαρακτηριστικά. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Τραγούδια που συνδέονται με ευχάριστα συναισθήματα.

«Και **παιτάο ψιλά**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ6_ΟΑ)

«you give my **all love, love** ooo, I love my, I **love you**»
(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4_ΟΑ)

«**Happy**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ6_ΟΑ)

Η αποτύπωσή τους γίνεται προφορικά, τραγουδώντας στίχους των τραγουδιών. Η συγκεκριμένη ενσώματη πρακτική ενθάρρυνε και άλλους μαθητές να συμμετέχουν στο τραγούδι.

Τραγούδια και μουσικές ως σημεία εθνικών ταυτοτήτων

Τα παιδιά επέλεξαν να αποτυπώσουν τους χωροτόπους όπου νιώθουν οικεία, κυρίως, μέσα από τίτλους τραγουδιών, αποσπάσματα στίχων, τραγούδια που συνδέονται με γεωγραφικούς χώρους και χώρες, δίχως ωστόσο να προχωρούν σε περισσότερες λεπτομέρειες. Πιο εκτεταμένα στοιχεία-λόγους βρίσκουμε σε τραγούδια από την Αλβανία, τα οποία οι μαθητές τραγούδησαν στην τάξη αξιοποιώντας την αλβανική γλώσσα, την περιγραφή της βιωμένης εμπειρίας τους από την παρουσία τους στην Αλβανία, από ιστορίες δικές τους ή της ευρύτερης οικογένειάς τους. Εξαίρεση αποτέλεσαν δύο συμμετέχοντες που επέλεξαν τραγούδια συνδέοντάς τα με την παιδική τους ηλικία. Ένας μαθητής επέλεξε ένα τραγούδι που το συνέδεσε γεωγραφικά με το Αφγανιστάν και συναισθηματικά με τη μητέρα του, και το οποίο τραγούδησε στα φάρσι. Άλλος μαθητής επέλεξε ένα νανούρισμα που του θύμιζε τη βρεφική του ηλικία και την μητέρα του.

Ήχοι που συνδέονται με απόλυτες πραγματικότητες

Το συγκεκριμένο σημείο αφορά στη συμπερίληψη στοιχείων του εσωτερικού ή/και

εξωτερικού περιβάλλοντος του χώρου της καθημερινότητας των μαθητών. Τα ηχοτοπία που αναφέρθηκαν τους συνδέουν με άλλα σώματα. Σταχυολογούμε: ο ήχος της πόρτας, ο γείτονας, τα πουλιά που κελαηδούν, το κουδούνι του σχολείου.

Δηλώσεις ως αντίδραση στη σχολική καθημερινότητα

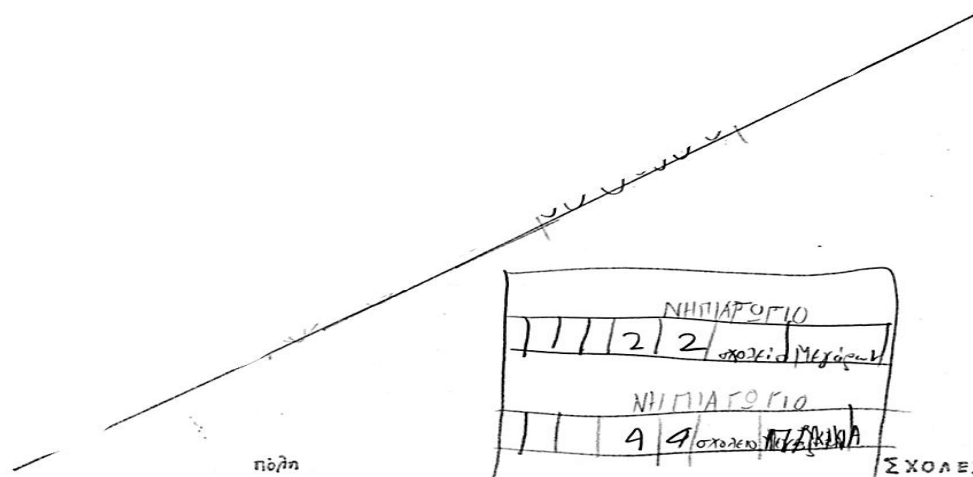
«Από τη στιγμή που άρχισε η χρονιά **βαριάίμε** να διαβάσω τα μαθήματά μου» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ9_ΟΑ)

«**Δικαίωμα στα όνειρα**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ8_ΟΑ)

Το συγκεκριμένο σημείο προβάλλει τις αντιδράσεις των μαθητών στη βιωμένη καθημερινότητα του σχολείου

Αποτύπωση κτιρίων, χαρακτηριστικών, σχέσεων σε πραγματική διάσταση

Οι οπτικές αφηγήσεις προσανατολίζονται στην αποτύπωση του σχολείου ή του χώρου διαμονής ως κτίριο με πραγματικές (απόλυτες) ή φανταστικές (βιωματικές, σχεσιακές) αποτυπώσεις. Και στις δύο περιπτώσεις δεν λαμβάνονται υπόψη τα απόλυτα σύνορα/όρια του συμβατικού σχολείου. Η έμφαση δόθηκε στην αρχιτεκτονική του κτιρίου ζωγραφίζοντας το εσωτερικό ή/και το εξωτερικό του κτιρίου. Πολλοί καλλιτέχνες συνόδευσαν την οπτική αποτύπωση με μια λεζάντα, θέλοντας να προσανατολίσουν τα υπόλοιπα σώματα της ερευνητικής διεργασίας σε έναν ευρύτερο τόπο από αυτόν που πραγματικά βρίσκεται το σχολικό κτίριο.



Εικόνα 12: (ΑΠ_ΣΧ1_Σ1_ΟΑ)

Στο κενό κουτί του εργαλείου παρατηρούμε ότι οι μαθητές μέσα από τις εικαστικές αποτυπώσεις, εμφανίζουν χαρακτηριστικά του εαυτού τους που θεωρούν ξεχωριστά ή ιδιαίτερα. Οι επιλογές των μαθητών εστιάζουν σε εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως χτένισμα, χρώμα ματιών, χαρακτηριστικά του προσώπου, τα οποία αποτυπώνονται με

τη ζωγραφική. Άλλες επιλογές αναφέρονται σε στοιχεία του χαρακτήρα τους όπως ήσυχος, νευριασμένος, χαρούμενος, ερωτευμένος, οι οποίες αποτυπώνονται με την εικόνα του εαυτού τους και συνήθως, μια συνοδευτική λεζάντα. Ένα ακόμη φίλτρο, αφορά στην εμφάνιση των χόμπυ ή δραστηριοτήτων των μαθητών, ενέργειες που τους κάνουν χαρούμενους. Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι οπτικές αφηγήσεις και οι προφορικές ερμηνείες τους δεν συμπεριλαμβάνουν, συνήθως, άλλα άτομα (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, φίλους) αλλά σώματα (αντικείμενα, ιδέες, συναισθήματα, μουσική). Όταν αυτό συμβαίνει εκφράζεται μέσα από συναισθήματα αποδοχής και χαράς, με λεκτικές και οπτικές αποτυπώσεις.



Εικόνα 13: (ΑΠ_ΣΧ1_Σ6_ΟΑ)



Εικόνα 14: (ΑΠ_ΣΧ1_Σ12_ΟΑ)

6.1.2. Ήχοι, τόποι, γεύσεις, συναισθήματα, χαρακτηριστικά μιας φαντασιακής κανονικότητας

Πρόκειται για εμπειρίες που αναφέρονται στις επιθυμίες τους τις οποίες συνδέουν με απόλυτους χώρους όπως κτίρια, χώρες, ήχους, κ.ά σε σχέση με τις επιθυμίες τους.

«πρώτος στο σχολείο μου, τελευταίος στο θρανίο μου» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΟΑ)

«ο πιο καλός ο μαθητής» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ2_ΟΑ)

«πρώτος στο σχολείο» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5_ΟΑ)

Σε άλλες περιπτώσεις διακρίνουμε την επιθυμία των παιδιών να αποτυπώσουν την περιοχή, χώρα ή πόλη όπου προσδοκούν να βρίσκεται το σχολείο.

«Νέα Υόρκη» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4_ΟΑ)

«Φιλιπούπολη» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΟΑ)

«Λονδίνο» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΟΑ)

«Αγγλία» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ3_ΟΑ)

Όλες οι αποτυπώσεις αναφέρονται σε πραγματικές χώρες στην Ευρώπη, καθρεφτίζοντας βιωμένες εμπειρίες των συμμετεχόντων ή/και επιθυμίες μετακίνησης (εγκατάσταση, ταξίδια, σπουδές) για το μέλλον. Από τα προφορικά στοιχεία-λόγους, γίνεται κατανοητό ότι οι συμμετέχοντες επέλεξαν τις συγκεκριμένες χώρες κυρίως με συναισθηματικά κριτήρια. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ο ρόλος της «εικόνας» ενός τόπου, είτε αυτή προέρχεται από την τηλεόραση, διαδίκτυο, είτε από τις διαμοιρασμένες εμπειρίες των σωμάτων.

Συναισθηματική αποτύπωση του σχολείου ως τόπου

Το τρίτο σημείο αποτυπώνει το σχολείο μέσα από έννοιες που αποκαλύπτουν συναισθήματα των μαθητών. Τα τελευταία εμφανίζονται κυρίως μέσα από εικαστικές αποτυπώσεις συνοδευόμενες από λέξεις ή φράσεις ως επεξηγηματικούς τίτλους. Ο συνδυασμός οπτικών και προφορικών στοιχείων-λόγων δίνει χώρο στην έκφραση συναισθημάτων με θετικό, αρνητικό, θρησκευτικό ακόμη και πολιτικό πρόσημο. Σταχυολογούμε: το σχολείο ως κόλαση, παράδεισος, άγιο όρος ακόμη και ως ένα κουτί που συμπεριλαμβάνει αρνητικά συναισθήματα για το γενικότερο πλαίσιο που βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον.



Εικόνα 15: (ΑΠ_ΣΧ3_Α_Σ9_OA)



Εικόνα 16: (ΑΠ_ΣΧ3_Α_Σ2_OA)



Εικόνα 17: (ΑΠ_ΣΧ1_Σ12_OA)

Οι επιλογές συναθροίζονται σε αποτυπώσεις απόλυτων γεωγραφικών

συνόρων/ορίων. Τα τελευταία εκφράζονται μέσα από την αναφορά σε χώρες ή πόλεις στις οποίες οι μαθητές έχουν ζήσει ή/και επιθυμούν να βρεθούν στο μέλλον ή/και τους κινούν το ενδιαφέρον. Από αυτές διακρίνουμε ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες στην πλειονότητά τους, εμφανίζονται ως επιθυμητοί προορισμοί (σύντομης ή μακροχρόνιας) διαμονής. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα συνέδεσε τον χώρο διαμονής της με τη Νορβηγία, όπου πρόκειται να μετεγκατασταθεί με την οικογένειά της στο προσεχές διάστημα. Άλλες χώρες συνδέονται με επιθυμητούς, συνήθως ιδεατούς προορισμούς. Οι επιθυμίες των μαθητών σχετίζονται με στοιχεία που συγκεντρώνουν από πηγές όπως το γλωσσικό μάθημα, οι συμμαθητές, το διαδίκτυο, καθώς και στοιχεία της φαντασίας τους.

«Νορβηγία» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ9_ΟΑ)

«Paris France» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ2_ΟΑ)

«New York» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ5_ΟΑ)

«Παρίσι» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ11_ΟΑ)

Σε μικρότερο βαθμό παρατηρούμε αποτυπώσεις χωρών που αναφέρονται στις παρούσες συνθήκες ή σε βιωμένες παρελθοντικές διαδρομές. Σε αυτή την περίπτωση αναφέρουμε την Ελλάδα και την Αλβανία αλλά και χωριά στην Πέλλα και στην Κρήτη.

Σε πολλές εικαστικές αποτυπώσεις διακρίνονται σύμβολα που –στερεοτυπικά– συνδέονται με τις χώρες επιλογής των μαθητών και τα οποία σύμφωνα με τις προφορικές αφηγήσεις αναδύονται από τα γλωσσικά μαθήματα (αγγλική και γαλλική γλώσσα) ή από την τηλεόραση και μέσα τα κοινωνικής δικτύωσης. Σταχυολογούμε: ο πύργος του Άιφελ για το Παρίσι, ψηλά λεωφορεία για την Αγγλία, ουρανοξύστες για την Αμερική.

Τα παραπάνω δύο σημεία (α και β) συμπληρώνονται από τα προφορικά στοιχεία-λόγους που προκλήθηκαν κυρίως στη φάση του διαμοιρασμού. Η δημιουργία ρωών εμμένειας μέσω των καλλιτεχνικών αποτυπώσεων επιτρέπει στους μαθητές να γνωρίσουν πτυχές της καθημερινότητας των άλλων σωμάτων που αναφέρονται στις βιωμένες, απόλυτες και σχεσιακές παρελθοντικές εμπειρίες τους, σε αυτές που βιώνουν τώρα και σε όσες θα έρθουν. Ωστόσο, οι καλλιτεχνικές αποτυπώσεις και το εργαλείο τούς βοηθά να προσεγγίσουν πολυπρισματικά τις δικές τους επιθυμίες και τις επιθυμίες των άλλων καταλήγοντας σε ένα ταυτόχρονο *ανήκειν* στις πολλαπλές

δικές τους πραγματικότητες και των άλλων σωμάτων.

Οι αλληλεπιδράσεις οδηγούν στη δημιουργία ενός κοινού χώρου ελεύθερης συμμετοχής, έκφρασης και καλλιτεχνικού αυτοσχεδιασμού (Jarowski & Thurlow 2010), αναπτύσσοντας, σε μικρή ένταση, κάποιες γραμμές διαφυγής από τις νόρμες των δυνατοτήτων έκφρασης, περιεχομένου και συμμετοχής στον τόπο της γλωσσικής μάθησης. Οι τελευταίες διαμορφώνονται κυρίως από τη γνώση των ιστοριών, των επιθυμιών και των επιλογών των άλλων σωμάτων, από μια πολυεπίπεδη συμμετοχή στη δημιουργία οπτικών και προφορικών αφηγήσεων της καθημερινότητά τους καθώς και από τον διαμοιρασμό των οπτικών και προφορικών λόγων τους με τα άλλα σώματα.

Ειδικότερα, το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων προσανατολίστηκε σε στοιχεία που τους προκάλεσαν εντύπωση, είτε λόγω της χρήσης γλωσσικών-πολιτισμικών και άλλων χαρακτηριστικών που τους φαίνονται πρωτόγνωρα. Σταχυολογούμε: μια συμμετέχουσα συνέδεσε τον χώρο που διαμένει με ήχους αλβανικών τραγουδιών, εμφανίζοντας έτσι μια βιωμένη εμπειρία και ταυτόχρονα την επιθυμία της να ακούσει ξανά τα τραγούδια, να ταξιδέψει στο σπίτι της στην Αλβανία. Στην προσπάθειά της να θυμηθεί ένα τραγούδι ενθάρρυνε τα υπόλοιπα σώματα να τη βοηθήσουν.

«επιλέγω **αλβανικά τραγούδια** γιατί μου θυμίζουν το σπίτι μου. Δεν θυμάμαι τώρα κάποιο. – Lucio Dalla? [**Kouke zi**]? – ah ! to Pame pame kantale είναι το [**fatze fatze ...**]

- και το [**mise tse**] δεν είναι;

-έλα πες το **-να το πω κανονικά;**

-ναι ναι

- [τραγουδάει στην αλβανική γλώσσα]

- **τι σημαίνει αυτό στα ελληνικά;** -δεν ξέρω πολύ **-εγώ έχω δει το βίντεο στο youtube»** (ΑΠ_ΣΧ1_Σ6_ΠΑ & ΑΠ_ΣΧ1_ΣΟ)

Η συγκεκριμένη εμπειρία ενέπλεξε και τους συμμαθητές της, οι οποίοι εμφάνισαν προϋπάρχουσες γνώσεις, ζήτησαν περισσότερες πληροφορίες για τα τραγούδια, άκουσαν εκ νέου το ηχώχρωμα άλλων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, δημιούργησαν νέες εμπειρίες στον συγκεκριμένο χρονοτόπο.

Ακόμη ένα παράδειγμα που δείχνει την ενεργή εμπλοκή των άλλων σωμάτων στη διαδικασία αποτύπωσης της γλωσσικής-πολιτισμικής καθημερινότητας των

μεσολαβούντων της γλωσσικής μάθησης, αποτελούν τα αγγλικά τραγούδια που τραγούδησαν οι μαθητές. Σε αυτή την περίπτωση, αναδύθηκαν ενσώματες πρακτικές που συμπεριλαμβάνουν την έκφραση συναισθημάτων χαράς, γέλιου, αμηχανίας και περιέργειας. Παράλληλα, αναδύθηκε η διάθεση επικοινωνίας (μέσω των τραγουδιών) με άτομα, γλώσσες, τόπους και εμπειρίες, πράγμα που κάποιοι μαθητές δεν είχαν επιχειρήσει στο παρελθόν. Οι υλικότητες των ήχων, των στίχων, της μελωδίας δημιούργησαν έναν τόπο διαφορετικής έκφρασης και επικοινωνίας από το συνηθισμένο. Επισημαίνεται ότι αναπτύχθηκαν ποικίλες βιωμένες συναντήσεις (encounters) ανάμεσα στους μαθητές και στα άλλα σώματα, ωστόσο μόνο για εκείνους που αισθάνθηκαν ότι ανήκουν ταυτόχρονα στον χωροτόπο της ερευνητικής παρέμβασης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα βάσει της διάκρισης των αρχιτεκτονικών πρακτικών.

Πρακτικές και Αρχιτεκτονικές Πρακτικές επαφής με τις πολλαπλές πραγματικότητες (υπερ-ποικιλότητα)		
	Πρακτικές ευαισθητοποίησης στις πραγματι-κότητες	Αρχιτεκτονικές ευαισθητοποίησης στις πραγματικότητες
	ΡΗΣΕΙΣ	ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ-ΔΙΑΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΕΤΗΣΕΙΣ
ΓΝΩΣΗ	<p>Οι αφηγήσεις (οπτικές και προφορικές) εστιάζουν κυρίως σε εμπειρίες και επιθυμίες που πηγάζουν από συναισθήματα άρρηκτα συνδεδεμένα με τις μουσικές, τους ήχους, τις αντιστάσεις, τους τόπους, και τους εαυτούς των σωμάτων, σχετικά με χωροτόπους της καθημερινότητάς τους όπως το σχολείο και ο χώρος διαμονής. Στις ατομικές αφηγήσεις, τα σώματα είχαν τον χώρο να στοχαστούν σχετικά με και την ελευθερία επιλογής ήχων, τραγουδιών, τόπων δίχως κανέναν περιορισμό. Όλες οι επιλογές προσανατολίστηκαν σε ασφαλείς προτιμήσεις –προς αποφυγήν οποιασδήποτε αμηχανίας.</p> <p>Η εστίαση βρίσκεται σε πραγματικές ή φαντασιακές επιθυμίες –κάποιες από τις οποίες βασίζονται σε υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις. Το πέρασμα από το πραγματικό στο φαντασιακό δεν είχε σαφές γραμμές διαχωρισμού, κάτι που ενθάρρυνε τους μαθητές να προετοιμαστούν για να γνωρίσουν τις αφηγήσεις των συμμαθητών και τις διαδρομές άλλων σωμάτων. Επίσης, ο πολυτροπικός χαρακτήρας των αποτυπώσεων, ενθάρρυνε τη δημιουργία συναντήσεων που δεν βασίζονται σε κοινούς γλωσσικούς κώδικες αλλά σε προτιμήσεις, επιλογές και επιθυμίες για μέρη, τραγούδια, προσωπικά χαρακτηριστικά που μπορεί να εκφραστούν με ποικίλους γλωσσικούς-πολιτισμικούς κώδικες και τρόπους - αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τον πλουραλισμό των σημείων που ενδο-</p>	<p>Η κατασκευή του εργαλείου του αναστοχαστικού πορτρέτου ευνόησε μια διαδικασία συζήτησης και συνάντησης σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα σε δύο επίπεδα: στην προσφορά χώρου όπου τα υποδέχτηκαν τα σώματα και τους «επέτρεψε» να εκφραστούν ελεύθερα (εμπειρίες, επιθυμίες, όνειρα, κτλ.). Ανάλογη ατμοσφαιρα δημιουργήθηκε και στον τρόπο παραγωγής των αφηγήσεων (λεκτικό, οπτικό, βιωματικό, σωματοποιημένο, πολυτροπική μίξη).</p> <p>Στις οπτικές τους αποτυπώσεις αλλά και στις προφορικές αφηγήσεις, η ελληνική γλώσσα, κυρίως, αποτέλεσε το εργαλείο τόσο για την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και την ανάπτυξη των αφηγήσεών τους. Εξαιρέσεις στη συγκεκριμένη δυναμική παρατηρήθηκαν στις περιπτώσεις ονομασίας ενός τόπου, στην αποτύπωση τίτλων τραγουδιών, στίχων όπου χρησιμοποιήθηκε και η αγγλική γλώσσα αλλά και σε μικρότερο βαθμό και η αλβανική γλώσσα.</p> <p>Αναφορικά με τα σημειωτικά-πολιτισμικά στοιχεία που εμφανίστηκαν στα αναστοχαστικά πορτρέτα επισημαίνουμε την εμφάνιση, κυρίως, στοιχείων που συσχετίστηκαν με ευρωπαϊκά (γλωσσικά-πολιτισμικά) χαρακτηριστικά. Εξαίρεση αποτελούν τα τραγούδια από την Αλβανία και το παιδικό τραγούδι από το Αφγανιστάν όπου τραγουδήθηκαν σε άλλες γλώσσες από την ελληνική (προφορικός λόγος). Μόνο για την αποτύπωση στα φάρσι ο</p>

	<p>δρούν μεταξύ τους. Σημαντικό στοιχείο αποτέλεσε η έκφραση μέσω των τραγουδιών που διατηρώντας την ποικιλομορφία τους φάνηκε να αποτελεί έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας.</p> <p>Τα παραπάνω συνθέτουν, κατά τη γνώμη μας, την αρχή της εμπλοκής και (συμ-)μετοχής στις εμπειρίες των άλλων –έστω και σιωπηλά κατά τη διαδικασία του διαμοιρασμού- καθώς και μιας κριτική διάστασης απέναντι στις δικές τους επιλογές και σκέψεις.</p> <p>Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι συζητήσεις και κατ'επέκταση η γνώση δεν περιορίστηκε σε στοιχεία που πολλοί από τους μαθητές γνώριζαν (αγγλικά τραγούδια), αλλά μετουσιώθηκε σε ενδιαφέρον για άγνωστες συνδιαλλαγές όπως εύρεση τραγουδιών από την αλβανία, κατανόηση της γλώσσας φαρσί, εύρεση της περιοχής Πέλλα στον χάρτη.</p>	<p>μαθητής χρησιμοποίησε το αντίστοιχο αλφάβητο. Η γραφική αποτύπωση σε όλα τα υπόλοιπα πορτρέτα εστιάζει σε ελληνικούς και λατινικούς χαρακτήρες.</p> <p>Ακόμη ένα χαρακτηριστικό που επηρεάζει τις ρήσεις σχετικά με τις εμπειρίες και επιλογές τους είναι η μετακίνηση και πολλές φορές η μίξη από το πραγματικό στο φανταστικό (για παράδειγμα μέσα από το θέμα «σχολείο» στο πορτρέτο δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να αποτυπώσουν το σχολείο όπως το βιώνουν ή όπως θα επιθυμούσαν να είναι.</p>
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	<p>ΔΡΑΣΕΙΣ</p>	<p>ΥΛΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΕΤΗΣΕΙΣ</p>
	<p>Οι δράσεις των συμμετεχόντων εκκινούν από τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή (δημιουργία του αναστοχαστικού πορτρέτου μέσω της ζωγραφικής, μουσική έκ-φραση αναφορικά με τις επιλογές τους στο φίλ-τρο μουσική-ήχους, περιορισμένος αυτοσχεδια-σμός στη διαδικασία διαμοιρασμού των εμπειριών και επιθυμιών τους με τα άλλα σώματα). Παράλ-ληλα, σημειώνουμε το ενδιαφέρον τους σχετικά με το εργαλείο (ποικίλες ερωτήσεις γύρω από τη χρήση του) καθώς και σε σχέση με τη διαδικασία διαμοιρασμού (συνομιλίες με τους συμμαθητές, ερωτήσεις, ήχους, τραγούδια, τόπους, χαρακτηρι-στικά που τους κίνησαν την περιέργεια, σχόλια σχετικά με το περιεχόμενο των αναστοχαστικών πορτρέτων των συμμαθητών τους).</p>	<p>Το γλωσσικό και φυσικό τοπίο της τάξης, παρα-μένει όπως έχει περιγραφεί στις αρχικές αρχιτε-κτονικές πρακτικές. Η ερευνήτρια παρείχε όλα τα υλικά τεχνικής φύσεως που κρίθηκαν απαραίτητα για την εφαρμογή της παρέμβασης (τα αναστοχα-στικά πορτρέτα σε Α3 χαρτί, μολύβια και στυλό, συσκευές ηχογράφησης) καθώς επίσης εξήγησε τη διαδικασία της παρέμβασης. Και στις δύο φάσεις οι συμμετέχοντες διατήρησαν τις θέσεις τους στα θρανία, χαρακτηριστικό της αρχικής δυσκολίας εξοικείωσης με την ερευνητική διαδι-κασία και τις συγκεκριμένες παρεμβάσεις. Ανα-φορικά με τις στιγμές των προφορικών αφηγήσε-ων, η ερευνήτρια αλλά και οι συμμετέχοντες που ένιωθαν (πιο) άνετα με τη διαδικασία, ενθάρρυναν τους υπόλοιπους να κινηθούν στον χώρο και να μιλήσουν, τραγουδήσουν, να γευτούν</p>

	<p>Άλλες εκφάνσεις των δράσεων που παρατηρήθη-καν συναντάμε στη δημιουργία «οπτικών οικοδο-μημάτων» μέσα από τους καλλιτεχνικούς αυτο-σχεδιασμούς: Σε αυτή την περίπτωση αναφερό-μαστε στην εικαστική αποτύπωση και στη μουσι-κή έκφραση.</p> <p>Επιπλέον, σε μικρό αλλά μη αμελητέο βαθμό, παρατηρούνται δράσεις αντίστασης απέναντι στη σχολική καθημερινότητα για γεγονότα όπως ο τρόπος εξέτασης, συναισθηματικές αναζητήσεις, πολιτικό στίγμα μέσω των δικαιωμάτων.</p> <p>Στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης σε όσα βιώνουν παρατηρήθηκαν σχόλια συνήθως μεταξύ φίλων, ιδιαίτερα τις στιγμές που μια αφήγηση ή σημεία αυτής φαινόταν περίεργα, οικεία, ενδιαφέ-ροντα ή οι μαθητές προσπαθούσαν να υποστηρί-ξουν-βοηθήσουν τους συμμαθητές τους να εκ-φραστούν. Σταχυολογούμε ενδεικτικά: μετάφραση σε μια άλλη γλώσσα, ρυθμός στο τραγούδι, συμπλήρω-μα στίχων, γεωγραφική τοποθέτηση μιας χώρας, πόλης.</p> <p>Η διαπραγμάτευση όλων των δράσεων τόσο σε ατομικό, με την ερευνήτρια, όσο και σε συλλογι-κό με την ερευνήτρια και τα άλλα σώματα έγινε μέσω ενσώματων πρακτικών.</p>	<p>τις επιθυμίες τους. Παρά τη δυσκαμψία, του «φυσικού» σχολικού περιβάλλοντος, όπως το γλωσσικό τοπίο που διαμορφώνεται από αποστειρωμένα ερεθίσματα, διάταξη των θρανίων της τάξης κ.ά παρατηρήθηκε η ανάπτυξη νέων δράσεων ανάμεσα στα σώματα της έρευνας. Οι συμμετέχοντες κινήθηκαν κυρίως ατομικά, ενώ κατά τη διάρκεια της φάσης του διαμοιρασμού, παρατηρήθηκαν κινητικότητατες μεταξύ φίλων ή αντικειμένων με τα οποία είχαν αναπτύξει μια οικειότητα.</p>
ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	<p style="text-align: center;">ΣΧΕΣΕΙΣ</p> <p>Η φάση του διαμοιρασμού –η πρώτη δηλαδή απόπειρα δημόσιας έκθεσης των εμπειριών, επι-θυμιών και (σ)τάσεων επηρέασε τις υπάρχουσες σχέσεις (σχέσεις εξουσίας) και αποτέλεσε το έναυσμα για τη δημιουργία νέων σχέσεων. Η πρώτη παρέμβαση δεν συνιστά μια περίπτωση πραγματοποίησης μετατοπίσεων, ως προς τις σχέσεις. Αποτελεί, ωστόσο, μια πρώτη επαφή με οπτικές που δεν</p>	<p style="text-align: center;">ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΕΤΗΣΕΙΣ</p> <p>Σημειώνεται ότι οι σχέσεις μεταξύ των σωμάτων δημιουργήθηκαν ή/και αναδύθηκαν από το έδα-φος της έρευνας. Μολαταύτα, σημειώνονται σχέσεις που αφορούν σε επιθυμίες επικοινωνίας με άτομα που βρίσκονται σε άλλους τόπους.</p> <p>Για την πρώτη απόπειρα περιγραφής των σχέσε-ων χρησιμοποιούμε δύο παραμέτρους:</p>

περιορίζονται στις σχέσεις εκπαιδευτικού, μαθητών, ιδεών, αντικειμένων. Τα ευρύματά μας αφορούν σε:

Σχέσεις μεταξύ ατόμων

Οι σχέσεις δεν δημιουργήθηκαν βάσει των ρόλων της ερευνητικής διεργασίας, ούτε βάσει κοινών (εθνικών, γλωσσικών-πολιτισμικών, στοιχείων) αλλά βάσει εμπειριών και επιθυμιών για το μέλλον. Ενδεικτικά αναφέρουμε «συναντήσεις» συμμετεχόντων λόγω κοινών ή συγκρουσιακών ενδιαφερόντων.

Επιπλέον, οι οπτικές και προφορικές αφηγήσεις ενθάρρυναν την αποτύπωση των σχέσεων με σημεία και άτομα, κυρίως, του οικογενειακού περιβάλλοντος (οικογένεια, μητέρα, αδέρφια). Σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρθηκε η ανάγκη σχέσεων μεταξύ συμμαθητών ή άλλων παιδιών.

Σχέσεις μεταξύ αντικειμένων, υλικών και άυλων σωμάτων

Παρατηρήθηκαν συνδέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων και των στοιχείων που αποτυπώθηκαν στα αναστοχαστικά πορτρέτα καθώς επίσης και κατά τη διάρκεια των ενσώματων αποτυπώσεων. Αναφερόμαστε κυρίως στο τραγούδι (καλλιτεχνικές, αισθητικές σχέσεις). Σημειώνουμε επίσης, τις συνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών τόπων, χρόνων και χώρων που εμφανίστηκαν στις οπτικές και προφορικές αφηγήσεις. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι στην πλειονότητά τους οι συνδέσεις παρέμειναν σε ατομικό επίπεδο και ίσως σε μια αναγκαστική συνολικότητα που επιβλήθηκε από τον εργαλειακό χαρακτήρα του αναστοχαστικού πορτρέτου ή στη συνθήκη του ταυτόχρονου ανήκειν που έχει περιγραφεί πιο πάνω.

α. τις ενδο-δράσεις που βασίζονται στον διαμοιρα-σμό των στοιχείων-λόγων και β. τη μίξη των τελευταίων αναφορικά με στοιχεία όπως η υλικό-τητα, τον ενδιαφέρον, τους χώρους συνάντησης, την αυθεντία.

Οι σχέσεις εξουσίας ερευνήτριας-συμμετεχόντων είναι ευδιάκριτες από την αρχή της παρέμβασης, και καθ' όλη τη διάρκεια της διαπιστώθηκαν μικρής έντασης κινητικότητες.

Σε αυτό το πλαίσιο, λόγω της φύσης, της διάθεσης και της λειτουργικότητας του εργαλείου παρατηρούμε ανακατανομή των σχέσεων εξουσίας, όταν οι συζητήσεις αφορούν σε θέματα που οι μαθητές γνωρίζουν καλύτερα από την ερευνήτρια ή άλλους συμμαθητές. Ακόμη μια σημαντική παράμετρος που αποτελεί έναυσμα για τη μετατόπιση των σχέσεων, είναι ο χώρος που προσφέρθηκε στους συμμετέχοντες ώστε να εκφραστούν ελεύθερα. Σε αυτή τη συνθήκη νομιμοποιήθηκε η χρήση ποικίλων γλωσσικών χαρακτηριστικών (που έως τώρα δεν επιτρεπόταν μέσα στην τάξη). Επίσης, ενθαρρύνθηκε η χρήση εξω-γλωσσικών κωδίκων. Τέλος, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη θεμελίων για νέες συνδέσεις αποτελούν οι ενσώματες πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, με τα συναισθήματα ως κύριο μέσο έκφρασης.

Πίνακας 9 Αποτελέσματα αρχιτεκτονικών πρακτικών αναστοχαστικού πορτρέτου

6.2. Αποτελέσματα γλωσσικών-πολιτισμικών πορτρέτων

Τα στοιχεία-λόγοι του συγκεκριμένου εργαλείου αναλύθηκαν και παρουσιάζονται α. σε μια ποσοτικοποιημένη μορφή και β. βάσει των πλεγμάτων ανάλυσης

6.2.1. Ποσοτικοποιημένα αποτελέσματα

Συχνότητα εμφάνισης γλωσσών/γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών

Οι συμμετεχόντες επέλεξαν δύο και περισσότερες γλώσσες και χρώματα και τα τοποθέτησαν σε περισσότερα από ένα μέρη του σώματος. Η πλειονότητα των παιδιών αναφέρθηκε στην ελληνική γλώσσα. Ενώ μεγάλο ποσοστό συγκεντρώνουν η αγγλική και η γαλλική γλώσσες. Σημειώνουμε σε αυτό το σημείο ότι οι τρεις προαναφερθείσες γλώσσες είναι αυτές που διδάσκονται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και επομένως αποτελούν μέρος της σχολικής καθημερινότητας των συμμετεχόντων. Άλλες γλώσσες που αποτέλεσαν μέρος του πορτρέτου των μαθητών, είναι η αλβανική και η ιταλική γλώσσα. Ακολουθούν η ισπανική και η γερμανική, οι οποίες, ωστόσο, επιλέγονται από μονοψήφιο αριθμό συμμετεχόντων. Οι γλώσσες που εμφανίστηκαν με μικρή συχνότητα είναι τα νιγηριανικά, τα κινεζικά, τα πορτογαλικά, τα βουλγαρικά, τα αιγυπτιακά και τα τούρκικα. Επίσης, διαφαίνεται ότι γλώσσες όπως τα ρουμανικά, τα γεωργιανά, τα «συριακά» (αραβικά), τα πολωνικά, τα ιαπωνικά, τα «γκανέζικα», τα ρωσικά, τα ολλανδικά, τα αρμενικά, μπαγκλαντεσιανά, σουηδικά, ινδικά, τα αργεντίνικα (ισπανική αργεντινής) και τα αφγανικά (φάρσι) αποτυπώνονται από τρεις ή λιγότερους συμμετέχοντες. Στα παραπάνω προστίθεται και η κρητική διάλεκτος η οποία συνιστά επιλογή μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, αποτέλεσμα της πρωτοβουλίας της δασκάλα τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ένα ακόμη στοιχείο που προκύπτει από τις οπτικές αποτυπώσεις και αξίζει να σημειωθεί είναι η αναφορά των συμμετεχόντων σε γλώσσες με την ονομασία της χώρας στην οποία, συνήθως, η εκάστοτε γλώσσα χαρακτηρίζεται ως κύρια(ρχη) ομιλούμενη γλώσσα: Ελλάδα, Αγγλία, Αμερική.

Σε άλλες περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τα ονόματα των χωρών προσθέτοντας καταλήξεις που συνήθως παραπέμπουν σε γλώσσες: συριακά, Αφγανικά. Αυτό πιθανά συμβαίνει από την αναλογική χρήση της γλώσσας, και παράλληλα αποδεικνύει τις ριζωμένες σχέσεις των μαθητών με τις ονοματισμένες γλώσσες.

Συχνότητα χρωματικής αποτύπωσης και σύνδεσης με γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά

Από τις επιλογές των μαθητών βάσει των χρωματικών προτιμήσεων τους διακρίνονται δύο τύποι: α. η αντιστοίχιση μιας γλώσσας με ένα χρώμα και β. η αντιστοίχιση μιας γλώσσας με περισσότερα χρώματα. Πολλοί μαθητές συνδέουν την κυρίαρχη ή επίσημη γλώσσα της κάθε χώρας με ένα από τα χρώματα της σημαίας. Σταχυολογούμε: Ελλάδα με μπλε ή γαλάζιο χρώμα, αλβανικά με κόκκινο χρώμα, κ.τ.λ. Το ίδιο συμβαίνει και με τις γλώσσες που έχουν αποτυπωθεί με περισσότερα από ένα χρώματα για παράδειγμα ρουμανικά με κόκκινο, κίτρινο, μπλε, ρωσικά με άσπρο, μπλε, κόκκινο. Σε άλλες περιπτώσεις, οι μαθητές αποδίδουν αρνητικό πρόσημο και, συνεκδοχικά, αρνητικά συναισθήματα ή ιδεολογικές κρίσεις μέσα από την επιλογή των χρώματος. Ενδεικτικά παραδείγματα: μαύρο χρώμα για τη γαλλική και τη γερμανική γλώσσα. Το κόκκινο και το μπλε χρώμα είναι τα χρώματα που κυριαρχούν στις επιλογές των πορτρέτων. Ωστόσο, όπως και για τους υπόλοιπους συνδυασμούς, οφείλουμε να συνδέσουμε τα αποτελέσματα με τους προφορικούς λόγους των δημιουργών.

Συχνότητα επιλογής σημείου του σώματος και σύνδεσης με γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά

Οι μαθητές ακολούθησαν ποικίλους τρόπους και ποικίλες διαδρομές οπτικής αποτύπωσης των γλωσσικών-πολιτισμικών αφηγήσεών τους στο σώμα. Σταχυολογούμε: συνδυασμός μιας γλώσσας με ένα σημείο του σώματος ή/και συνδυασμός μιας γλώσσας με περισσότερα από ένα σημεία του σώματος. Το παραπάνω γενικό σχήμα δεν αποκλείει την επιλογή ενός σημείου του σώματος για περισσότερες από μια γλώσσες. Αναφορικά με την καλλιτεχνική αποτύπωση, επισημαίνουμε ότι τα σημεία του σώματος που επιλέχθηκαν, χρωματίστηκαν αφηρημένα ή γέμισαν με χρωματιστά σχέδια, σύμβολα. Και στις δύο περιπτώσεις ακολουθήθηκε το περίγραμμα της σιλουέτας. Σημεία όπως το κεφάλι, το σώμα, και τα χέρια φαίνεται να έχουν την προτίμηση των καλλιτεχνών, ενώ συνδυάστηκαν με χρώματα που επίσης είχαν τη μεγαλύτερη αποδοχή. Ο συσχετισμός τους ωστόσο με τις γλώσσες/γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά ποικίλει καθώς στα σημεία του σώματος που βρίσκονται «ψηλά» στη σιλουέτα αποτυπώνονται γλώσσες με τις οποίες οι μαθητές είναι συναισθηματικά δεμένοι. Διακρίνουμε ότι γλώσσες όπως τα αφγανικά (φάρσι [περσικά], νταρί, παστού), ελληνικά, αλβανικά, ρουμανικά, γεωργιανά, μπαγκλαντεσιανά (μπενγκάλι) τοποθετούνται στο πρώτο σημείο του

σώματος, το κεφάλι –παρόλο που δεν αποτελούν γλώσσες με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης. Κάποιες γλώσσες επεκτείνονται στον λαιμό, όπως η αλβανική και τα μπαγκλαντεσιανά (μπενγκάλι). Για το κεντρικό σημείο του σώματος επιλέγονται γλώσσες όπως η ελληνική, τα αρμένικα, τα μπαγκλαντεσιανά (μπενγκάλι), τα ρουμάνικα, τα αφγανικά (φάρσι (περσικά), νταρί, παστού), τα αιγυπτιακά (αραβικά), τα ρώσικα, τα πορτογαλικά ενώ εμφανίζονται και τα αγγλικά. Προχωρώντας στα χέρια γίνεται φανερό ότι το δεξί χέρι έχει επιλεγεί για να αποτυπωθεί η ελληνική γλώσσα, ενώ το αριστερό για τις γαλλική, γερμανική, τα αιγυπτιακά (αραβικά) και κινεζική. Στα πόδια, συναντάμε τα αγγλικά, ιταλικά, γαλλικά, γεωργιανά, ισπανικά, αρμένικα, τουρκικά στο αριστερό πόδι, ενώ, λιγότερες επιλογές παρατηρούνται για το δεξί πόδι συγκεντρώνοντας γλώσσες όπως τα αγγλικά, τα αλβανικά και τα ιταλικά.

Το εργαλείο γλωσσικό-πολιτισμικό πορτρέτο αξιοποιήθηκε για την οπτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων μετά την ανάλυση του συνόλου των στοιχείων-λόγων που προέκυψαν από τις οπτικές αφηγήσεις, αφού ένας από τους στόχους αφορά στον διαμοιρασμό των στοιχείων-λόγων ανάμεσα στα σώματα και στη δημιουργία συνολικών υβριδικοτήτων και δράσεων. Στο συλλογικό γλωσσικό-πορτρέτο αποτυπώνονται οι επιλογές των σωμάτων μετά την ανάλυση που προηγήθηκε. Από την οπτική αποτύπωση παρατηρούμε ότι στο σύνολο της ομάδας καμία γλώσσα δεν είναι συνδεδεμένη αποκλειστικά και μόνο με ένα σημείο του σώματος και με ένα χρώμα. Αντιθέτως, οι αφηγήσεις των παιδιών αποδεικνύουν την πολυδιάστατη φύση των κατατετημένων και χωρικών ρεπερτορίων τους, μετατρέποντας τα σημεία του σώματος και τα χρώματα σε «ζωντανά» κομμάτια της διαμόρφωσης νέων συνολικών ρεπερτορίων που αντιπροσωπεύουν το σύνολο των σωμάτων της έρευνας.

Πρόκειται για ένα μωσαϊκό χρωμάτων, γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, επιθυμιών, εμπειριών, ιδεών, σημείων του σώματος και φαντασιακών αναζητήσεων. Οι σαράντα εννέα ιστορίες συνδέονται άτακτα, ανακατεύοντας χρονογραμμές, χρονοτόπους και ροές εμμένειας.



Εικόνα 18: Συλλογικό πορτρέτο γλωσσικών-πολιτισμικών πραγματικοτήτων

Η συνέχεια της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της δεύτερης παρέμβασης πραγματοποιείται βάσει των στοιχείων των δράσεων που αναδύθηκαν από το συγκεκριμένο εργαλείο. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί τις ποικίλες κατευθύνσεις του πλέγματος. Η παραπάνω απόφαση μας επιτρέπει να διατηρήσουμε τις μη γραμμικές πορείες των στοιχείων-λόγων. Από τα ποικίλα φίλτρα που αναδύθηκαν μετά την ανάλυση (βλ. παράρτημα Δ), επιλέγουμε να αναφερθούμε σε όσα αναφέρονται στην προσπάθεια δημιουργίας δράσεων και υβριδικοτήτων που θα οδηγήσουν στις γραμμές διαφυγής ώστε να εμφανιστούν στη συνέχεια οι δυνατότητες των σωμάτων για μια πιο δίκαιη γλωσσική μάθηση. Σημειώνουμε, επίσης, ότι η πολιτική διάσταση είναι συνεχώς παρούσα.

6.2.2. Κοινωνικοπολιτικές αφηγήσεις

Οικογενειακό τοπίο και σχολικό τοπίο

Στις πρώτες επιλογές της χρωματικής αποτύπωσης, πολλοί μαθητές εμπνεύστηκαν τις χρωματικές συνδέσεις με τις γλώσσες από τις σημαίες των χωρών, ενώ σε κάποιες

περιπτώσεις τις εμπλούτισαν με εθνικά σύμβολα τα οποία βρίσκονται στις σημαίες
169.

Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ιδιαίτερα το υπερποίκιλο ηχοτοπίο, παρά τις θετικές διαστάσεις που του αποδίδονται, στο συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο παραμένει ακίνητο ανάμεσα σε αυστηρές οικιστικές ζώνες. Εκκινώντας από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, τα σώματα ορίζουν το σπίτι, τον χώρο διαμονής τους ως φυσικό απόλυτο χώρο ύπαρξης γλωσσών/ γλωσσικών χαρακτηριστικών που δεν ταυτίζονται με τη γλώσσα σχολειοποίησης.

«ε... είναι η χώρα μου (η Ρουμανία). **ε αφού στο σπίτι μόνο Ρουμανικά μιλάω (γι' αυτό τα ξέρω πολύ καλά)**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ3_ΠΑ)

«Ναι ναι (μιλάω **αλβανικά**) **ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ**. Ε .. κάποιες φορές (μιλάω στο σχολείο) **σπάνια**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ10_ΠΑ]

«Το κεφάλι το έβαλα κόκκινο για τα Αλβανικά γιατί είμαι από την Αλβανία γιατί μου θυμίζει τη σημαία. **Όχι (δεν μιλάω στο σχολείο) αλβανικά, στο σπίτι μιλάω**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ11_ΠΑ)

Από τα παραπάνω χωρία γίνονται φανερά τα απόλυτα σύνορα/όρια που θέτουν όταν αναφέρονται στις χρήσεις των γλωσσικών-πολιτισμικών και χωρικών χαρακτηριστικών των ρεπερτορίων τους. Επιπλέον, το οικογενειακό περιβάλλον εκλαμβάνεται ως χώρος άτυπης μάθησης, εξάσκησης και χρήσης¹⁷⁰ των γλωσσικών-πολιτισμικών και χωρικών χαρακτηριστικών. Η αξιοποίηση και αξία που τους αποδίδεται λόγω των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών φαίνεται να μεταβάλλεται ανάλογα με τον χώρο της εν δυνάμει χρήσης τους. Η σημαντικότητα στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον μετατρέπεται σε αορατότητα για το σχολικό περιβάλλον, αφού μένουν έξω από όσες γλώσσες προτάσσει η σχολική νόρμα.

«τα **ελληνικά** τα μιλάω μόνο στο **σχολείο**. Στο σπίτι μιλάω μπαγκλαντζικά με κόκκινο (έχω επιλέξει το κόκκινο) γιατί είναι ωραία» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ4_ΠΑ)

«**δεν έχω με ποιον να τα μιλήσω (τα βουλγαρικά στο σχολείο)**» (ΓΠ0_ΣΧ2 & ΣΦ_ΠΑ)

Οι μαθητές, δηλώνουν ότι η γλώσσα που κυρίως χρησιμοποιούν στο σχολικό

¹⁶⁹ Οι λόγοι απορρέουν από τις προφορικές αφηγήσεις των συμμετεχόντων αλλά και από την επόμενη παρέμβαση που επίσης αποτελεί κομμάτι στο στάδιο της «αποτύπωση».

¹⁷⁰ Ο όρος χρήση υιοθετείται σε αυτή τη συνθήκη για να δηλώσει των εργαλειακό χαρακτήρα της επιλογής των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών στους διαφορετικούς τόπους.

περιβάλλον είναι η ελληνική, (εκ)δηλώνοντας υπόρρητα, στις προφορικές αφηγήσεις, αλλά και οπτικοποιώντας την επιθυμία τους, μέσα από τα χρωματιστά πορτρέτα, να υπερκεράσουν τα σύνορα/όρια που τίθενται στους απόλυτους, βιωμένους και σχεσιακούς χώρους, από τις κοινωνικοπολιτικές (και άλλες όπως εκπαιδευτικές) δυνάμεις. Το διάλειμμα διαφοροποιείται από τους κυρίαρχους τόπους που προαναφέρθηκαν αφού τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά «διακινούνται» με περισσότερη ελευθερία.

«έβαλα γεωργιανικά στο άλλο χέρι επειδή θέλω να μάθω να μιλάω γεωργιανικά

-ναι απ τον **Τ. (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ11)** και τους φίλους του που μιλάει στο **διάλειμμα[...]**θέλω να μάθω» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ8_ΠΑ)

«ναι τα άκουσα (**τα αλβανικά**) απ την **ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3** που μιλάει με τη Σ. στο **διάλειμμα** και στο σπίτι της μόνο απ αυτές τις δύο» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_ΟΝΤ_ΠΑ)

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η εμφάνιση γλωσσικών-πολιτισμικών και χωρικών χαρακτηριστικών, εκτός της κύριας ομιλούμενης γλώσσας και γλώσσας διδασκαλίας καθώς και των ξένων γλωσσών που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο, είναι αναπόφευκτη. Παρουσιάζεται είτε ως αναγκαία προϋπόθεση για την επικοινωνία και συνεκδοχικά για τις διεργασίες μάθησης μεταξύ των συμμαθητών και των άλλων σωμάτων. Εκφάνσεις των παραπάνω παρατηρούμε στις συνεννοήσεις για κάποιο παιχνίδι, σε μυστικούς κώδικες επικοινωνίας, κ.ά.

Συμβάσεις που προκύπτουν από τη σχέση με την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα

Το οικογενειακό και σχολικό τοπίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τις σχέσεις που συνάπτουν τα σώματα με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Με τις ιδέες, απόψεις, επιθυμίες δηλαδή, που σχηματίζουν και σχηματίζονται από την αλληλεπίδρασή τους με τις –γλωσσικές και εκπαιδευτικές– πολιτικές και τα κοινωνικά ερεθίσματα μέσα από τα οποία διαμορφώνουν την οπτική τους για τον κόσμο. Κομμάτια της οπτικής τους αφορούν σε στερεοτυπικές (εκ)δηλώσεις:

«εννοούσα κάτω από το στόμα και ναι και **στην Κίνα τρώνε πολύ νομίζω μακαρόνια**» «**νουτλς**» «**ρύζι**» «**τρώνε και μύγες**» «**όντως**» ((γελάνε)) (ΓΠ0_ΣΧ1 & ΣΦ_ΠΑ)

«γιατί έχει πολλά λεφτά το βαλα; γιατί έχει πολλά λεφτά το βαλα;» «**Πολλά λεφτά έχει η Γερμανία και το βαλα στο κάτω πόδι γιατί δε μ αρέσει και πολύ σα χώρα**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3_ΠΑ)

«λοιπόν ήθελα να βάλω περισσότερο τα γερμανικά **για να δείξω κανονικά το μίσος μου**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3_ΠΑ)

Παράλληλα, η επιρροή των κοινωνικοπολιτικών ερεθισμάτων οδηγεί έως και στην ανάπτυξη ιδεολογικών κρίσεων, πεποιθήσεων συγκρούσεων, γλωσσικών αμηχανιών. Σταχυολογούμε:



Εικόνα 19: (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ14_ΟΑ)

μέσα από τα οπτικά σύμβολα και τις προφορικές αφηγήσεις:

«Στο αριστερό χέρι έχω βάλει **τα γερμανικά με μαύρο** χρώμα και X γιατί τα συνδέω με την Γερμανία για τον **τρόπο που μας φέρονται** και δεν θα ήθελα να μάθω» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ14_ΟΑ)

«τα γερμανικά τα 'βαλα **μαύρα** επειδή είχα ξεμείνει από χρώματα **και κάποιες φορές μου θυμίζουνε τον Χίτλερ**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ)

«**νομίζω ότι είναι φίλοι οι Γερμανοί και οι Έλληνες** (γι αυτό έχω επιλέξει την καρδιά)» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ12_ΠΑ)

«**Τα γαλλικά μαύρο γιατί μου σκοτώνει το μέλλον. Δεν θα με βοηθήσει πουθενά και δεν πρόκειται να παώ ποτέ στη Γαλλία**» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ6_ΠΑ)

«έχω βάλει μωβ στο Βέλγιο επειδή δε μ αρέσει σαν χώρα» [...] ναι ούτε η γλώσσα στο Βέλγιο, τίποτα [...] δε ξέρω βέλγικα; **μικρός πληθυσμός [...]** **μικρός πληθυσμός άρα μικρή γλώσσα άρα δε μας αρέσει**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ7_ΠΑ)

Τα αποτυπώματα των ιδεολογικών κρίσεων εμφανίζονται είτε μέσα από τις χρωματικές επιλογές –μαύρο χρώμα, είτε μέσα από την επιλογή συμβόλων –σύμβολο X που προσδίδει αρνητική χροιά, είτε σε σημεία του σώματος που για τους συμμετέχοντες έχουν αρνητική αξίωση –τα κάτω άκρα εάν μελετήσουμε το σώμα από πάνω προς τα κάτω, το αριστερό χέρι ή πόδι ως «πιο αδύναμα» μέλη σε σχέση με

τα δεξιά άκρα.

Μαθησιακό τοπίο

Φαίνεται, ωστόσο, πως έστω και ασυνείδητα, τα αρνητικά και θετικά πρόσημα βρίσκονται σε μια διαδικασία σε κίνηση αφού το ίδιο άτομο μπορεί να μετασχηματίσει χρώματα, σύμβολα, σημεία του σώματος ως τόπους για να εκφράσει συμφωνίες, διαφωνίες και συγκρούσεις.

«έκανα μαύρο το κεφάλι γιατί **συμβολίζει κανονικά την αλβανική σημαία που έχει τον μαύρο αετό** και το βάλω στο κεφάλι επειδή όταν ήμουνα μικρούλα αλβανικά **έμαθα ή πρώτη γλώσσα που έμαθα**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ)

Σημειώνουμε ότι η ίδια μαθήτρια που αποτύπωσε με μαύρο χρώμα τη Γερμανία συνδέοντας τη με τον Χίτλερ, χρησιμοποίησε, επίσης, το μαύρο χρώμα γιατί της θυμίζει την πρώτη γλώσσα που έμαθε, την αλβανική.

Στις εμπειρίες μάθησης, ωστόσο, επαναλαμβάνεται μια εστίαση στις ευρωπαϊκές γλώσσες ή στις γλώσσες επιβάλλονται που από πάνω, κυρίως στο σχολικό πλαίσιο.

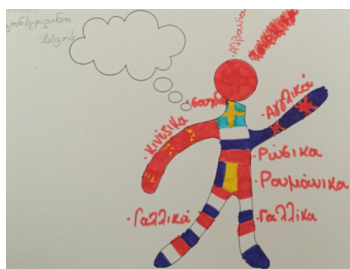
«έβαλα αγγλικά στα χέρια επειδή είναι στο χέρι μου να μάθω αγγλικά» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4_ΠΑ)

«Στο δεξί χέρι έβαλα ανοιχτό μπλέ για τα ελληνικά γιατί γράφω με αυτά» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ10_ΠΑ)

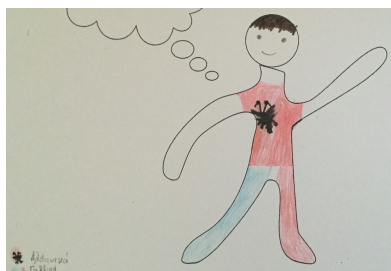
Επισημαίνουμε πως οι παραπάνω αποτυπώσεις, οπτικές και προφορικές, αποτελούν, ας μας επιτραπεί ο όρος «καταπιεσμένες» επιλογές.

Ιδεολογικές κρίσεις ως στερεοτυπικές αποτυπώσεις ;

Οι συζητήσεις γύρω από τις γλωσσικές επιλογές, χρήσεις και επιθυμίες ενσαρκώνονται, όπως είναι αναμενόμενο, και μέσα από την καλλιτεχνική διάθεση των σωμάτων.



Εικόνα 20: (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ5_OA)



Εικόνα 21: (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ2_OA)



Εικόνα 22: (ΓΠ0_ΣΧ3_B_Σ1_OA)

Η σύνδεση χώρας-γλώσσας έχει ήδη αποκτήσει μια δυναμική βάση των όσων περιγράφηκαν πιο πάνω, και συνεχίζει ως επαναλαμβανόμενο μοτίβο στις οπτικές απεικονίσεις. Ενδεικτικά αναφέρονται επιλογές που εστιάζουν σε μια αισθητική οικονομία των καλλιτεχνικών έργων :

«[...] (σκέφτηκα να το κάνω όλο με τις σημαίες) **γιατί θα έβγαине πιο όμορφο** από το να βάζω μόνο χρώματα [...] οι γλώσσες είναι οι χώρες» (ΓΠ0_ΣΧ3_A_Σ5_ΠΑ)

Ή ακόμη επιλογές που εκδηλώνουν το αίσθημα του *ανήκειν* σε μια χώρα και συνεκδοχικά στην υποδοχή ή/και αποδοχή άλλων ταυτοτήτων, άλλων σωμάτων:

«Επέλεξα να βάλω **το σύμβολο του δικέφαλου αετού στην καρδιά** επειδή είναι ένα **σύμβολο της Αλβανίας και θέλω να δείξω πόσο αγαπώ αυτή τη γλώσσα. Είναι η γλώσσα μου.** Ο αετός βρίσκεται στη σημαία της Αλβανίας που είναι κόκκινη, γι αυτό έβαλα το κόκκινο» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ2_ΠΑ)

«Στο κεφάλι έχω βάλει **τη Βουλγαρία** γιατί είμαι από εκεί κυρία **και έβαλα αυτά τα χρώματα από τη σημαία.** (Τα έβαλα στο κεφάλι) γιατί εκεί γεννήθηκα και έμαθα τη Βουλγαρική γλώσσα». (ΓΠ0_ΣΧ3_B_Σ1_ΠΑ)

Άλλη μια παράμετρος που κρίνεται σημαντική, εκδηλώνεται μέσα από τις επιλογές γλωσσών-χωρών, με τις οποίες οι μαθητές δεν έρχονται σε άμεση ή συχνή επαφή, ωστόσο, τις εμφανίζουν στα πορτρέτα τους ως εμπειρίες που ένιωσαν περίεργα ή που τις αντιμετωπίζουν ως περίεργες, δίχως να αποδίδεται σε αυτές αρνητικό πρόσημο.

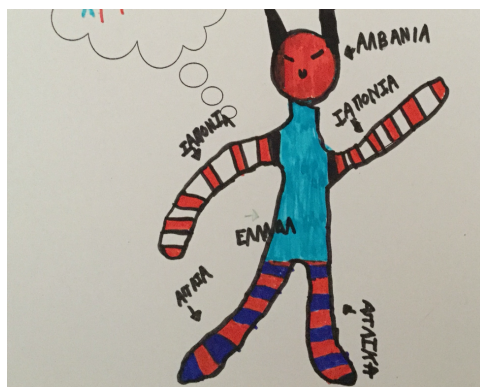
«μήπως **επειδή στη Γκάνα έχουνε χρώμα καφέ;** (γι' αυτό επέλεξε το καφέ) Είναι η "X.» (Όνομα συμμαθήτριάς τους που είναι από τη Γκάνα και έχει σκούρο δέρμα) (ΓΠ0_ΣΧ1_ΣΦ_ΠΑ)

«και έβαλα κίτρινο **γιατί στην Κίνα λογικά, λογικά; Οι άνθρωποι είναι λίγο κίτρινοι** στο χρώμα» (ΓΠ0_ΣΧ3_A_Σ10_ΠΑ)

«έχω βάλει στο κεφάλι κόκκινο για τα αλβανικά, γιατί θέλω να μάθω, στα πόδια αγγλικά, για τη σημαία της αγγλίας (έχω επιλέξει το κόκκινο – μπλε, **στα χέρια έχω βάλει την Ιαπωνία γιατί όταν μεγαλώσω θέλω να πάω στην Ιαπωνία** και να μάθω να μαγειρεύω» [ΓΠ0_ΣΧ3_A_Σ6_ΟΑ]

Τέτοιες αποτυπώσεις εκφράζονται με επιλογές στα χρώματα της σημαίας αλλά κυρίως, με έμφαση σε εξωτερικά χαρακτηριστικά -ως στερεοτυπικές αποτυπώσεις, των σωμάτων, χωρίς απαραίτητα να αποτελούν μέρος μιας εθνικιστικής ή/και ρατσιστικής συμπεριφοράς. Ενδεικτικά παραθέτουμε αναφορές σε χαρακτηριστικά όπως τα σχιστά μάτια στο πρόσωπο του πορτρέτου, το χρώμα των ανθρώπων στη Γκάνα και στην Κίνα. Εάν η εστιακή απόσταση του φακού μεγαλώσει και μελετήσει το πορτρέτο συνολικά, επισημαίνουμε ότι μέσα σε ένα σώμα κινούνται ποικίλα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που εκφράζονται όχι μόνο με λεκτικούς κώδικες αλλά και τραγουδιστά, με γεύσεις, με γέλιο, με συγκίνηση. Τέτοια χαρακτηριστικά διαμορφώνουν μια γλώσσα.

Άλλοτε τα σημεία του σώματος εκλαμβάνονται ως σύνορα για κάθε ονοματισμένη γλώσσα όπως η αλβανική γλώσσα στο κεφάλι, η ελληνική γλώσσα στο ένα χέρι, κ.ά. Άλλοτε αφορά μια πιο αφηρημένη σκέψη αφού οι γλώσσες εκλαμβάνονται ως κομμάτια ενός συνόλου, ως γλωσσικά χαρακτηριστικά αναμειγμένα μεταξύ τους. Σταχυολογούμε: η ρουμανική γλώσσα μπορεί να τοποθετηθεί παράλληλα στο κεφάλι και στο δεξί χέρι ή η αγγλική και η αλβανική γλώσσα αποτυπώνονται από τον ίδιο συμμετέχοντα με κόκκινο χρώμα. Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο ότι στο ίδιο σημείο του σώματος μπορεί να μπερδεύονται χρώματα, σύμβολα, σχέδια που δεν αναφέρονται απαραίτητα στις ίδιες γλώσσες. Σταχυολογούμε:



Εικόνα 23: (ΓΠ_ΣΧ3_A_Σ8)

Στην εικόνα 25 ο μαθητής επέλεξε να χρωματίσει κόκκινο το κεφάλι για την αλβανική γλώσσα, την οποία έχει μάθει να μιλάει από μικρός, και να ζωγραφίσει ως χαρακτηριστικό του προσώπου τα σχιστά μάτια, συνδέοντάς το με την αγάπη του και την επιθυμία του να επισκεφθεί την Ιαπωνία.

6.2.3. Προσωπικές αποτυπώσεις

Υποδοχή ή/και αποδοχή, ανήκειν, συναισθήματα, γλωσσικές αμηχανίες

Στις οπτικές αποτυπώσεις των μαθητών, παρατηρούμε ποικιλία γλωσσικών, χωρικών, και συναισθηματικών χαρακτηριστικών να συνθέτει κάθε πορτρέτο, κάτι που οπτικά αποτυπώνεται από την πολυχρωμία που τα συνοδεύει και τις προφορικούς λόγους που ακολούθησαν. Οι επιλογές τους βασίζονται σε πολλαπλούς συνδυασμούς και σχέσεις και επηρεάζονται, εκτός από το κοινωνικόπολιτικό πλαίσιο, και από το σχολικό, οικογενειακό περιβάλλον, τα βιώματα των μαθητών, τις σχέσεις τους με τα άλλα σώματα. Η μίξη των στοιχείων-λόγων που συνθέτουν τις συγκεκριμένες καταστάσεις, φτάνουν σε σημεία έκφρασης ποικίλων συναισθημάτων, υποδοχής ή/και αποχής των εαυτών τους, των άλλων σωμάτων και των χωροτόπων τους οποίους εμφανίζουν.

Στις αρχικές προσωπικές τους αποτυπώσεις πολλά παιδιά εμφάνισαν γλωσσικά-πολιτισμικά και χωρικά χαρακτηριστικά, που όπως ανέφεραν πιο πάνω, δεν χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος. Πρόκειται για ενσώματες εμπειρίες από χώρους και πλαίσια επικοινωνίας εκτός του σχολικού πλαισίου.

«τα έβαλα στο κάτω μέρος του σώματος γιατί θέλω να πάω εκεί (στην Αλβανία) λίγο, γιατί δε μ'αρέσει και πολύ αλλά θέλω να πάω» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5_ΠΑ)

«εγώ το ξέρω από που τα μαθαίνει (τα αφγανικά), ξέρω όταν γεννηθείς στο σπίτι οι γονείς σου και όλοι μιλάνε αφγανικά και μετά σιγά σιγά το παιδί ακούει αφγανικά και μαθαίνει λέξεις. Δεν είναι κάτι ευχάριστο.» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ9_ΠΑ διαμεσολάβηση (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ1_ΠΑ)

Η παρουσία τους στο πορτρέτο εκδηλώνεται ως απεδαικτοποίηση και ταυτόχρονη αποστασιοποίηση από αυτές παρόλο που πρόκειται για γλωσσικά και χωρικά χαρακτηριστικά που βρίσκονται στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων. Κατά τη διάρκεια των προφορικών αφηγήσεων, καθώς και όπως προκύπτει από τα χωρία που παραθέτουμε, εντοπίζονται γλωσσικές αμηχανίες. Εκφάνσεις των τελευταίων παρατηρούμε όχι μόνο στους λόγους (με την αίσθηση της ομιλίας) των σωμάτων αλλά και μέσα από ενσώματες πρακτικές που εστιάζουν σε άλλες αισθήσεις. Σταχυολογούμε: στάση του σώματος, τόνος της φωνής, βλέμμα, αφή (σημειώσεις πεδίου).

Προσωπικές επιλογές: Εμπειρίες εντός σχολείου

Μια άλλη οπτική του ίδιου νομίσματος, παρατηρείται όταν οι αποτυπώσεις των μαθητών αφορούν σε γλωσσικά και χωρικά χαρακτηριστικά που βρίσκονται ταυτόχρονα μακριά και κοντά τους. Πρόκειται για στοιχεία που εμφανίζουν λόγω των σχέσεων που έχουν με την οικογένειά τους ή που έχουν αναπτύξει με τους συμμαθητές. Με άλλα λόγια, το πορτρέτο αποτελεί χώρο ύπαρξης γλωσσικών εμπειριών, επιθυμιών, γλωσσικής αποδοχής και συμπαράστασης. Η ύπαρξη σε αυτή την περίπτωση λαμβάνει διαβαθμισμένες διαστάσεις

οικογένεια

Οι συνδέσεις με το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον μοιάζουν αναπόφευκτες στο σύνολο των πορτρέτων που αναλύθηκαν. Οι ερμηνείες, ωστόσο, των τοποθετήσεων διαφέρουν και αλληλο-εξαρτώνται από ποικίλες παραμέτρους. Σταχυολογούμε:

«[...] λέει ότι επέλεξε το πράσινο (χρώμα για τα αφγανικά) **επειδή μαμά του αγαπάει το πράσινο**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ1_ΠΑ διαμεσολάβηση (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ9_ΠΑ)

«από τον **ξάδελφό μου** (ξέρω τα Ιταλικά) που είναι εκεί **με τη θεία μου και τον θείο μου**, κυρία μπορώ να πω μια λέξη; "έβαλα κόκκινο στο κεφάλι του γιατί θέλω να μάθω αλβανικά, είναι ένας **θείος μου εκεί** [...] μου λέει πώς είναι πώς είναι **ωραία έχουν ωραία φαγητά** και επέλεξα την Αλβανία γιατί μ'αρέσει» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ5_ΠΑ)

Από τα παραπάνω χωρία εντοπίζουμε τη συναισθηματική σύνδεση με πρόσωπα της οικογένειας με αντικείμενα που βρίσκονται σε χωροτόπους εκτός της σχολικής τάξης. Παρατηρείται ωστόσο και μια εργαλειακή επιλογή ορισμένων γλωσσικών-

πολιτισμικών χαρακτηριστικών που εστιάζει περισσότερο στην ανάγκη επικοινωνίας με συγγενικά πρόσωπα ή σε κάποιο ταξίδι στη χώρα όπου ομιλείται η γλώσσα.

Καθημερινή επαφή με τα σώματα της γλωσσικής μάθησης

«εγώ ξέρω μια» (λέξη στα συριακά) [ουιγοντάνι] [κουρεντάνι] κάτι τέτοιο **που λες** συνέχεια» «[ασχτ]»

- «αυτό σημαίνει 8» «[ούεκεν] [ζαντ] [ουεκεν]» «**από τη Ζ. (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ9) τα έχω ακούσει**»

- «κυρία εγώ ξέρω να μετρώ μέχρι το 9»

- «κυρία εγώ ξέρω το [χορντ]

- «ωραία, τι σημαίνει;» «θεός, δεν είναι;» «Αλλάχ» (ΓΠ0_ΣΧ1 & ΣΦ_ΠΑ)

- «**ήταν ένας Σύρος στο σχολείο μας στη Γ', ο @@@ (γι αυτό επέλεξα τα συριακά)**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ2_ΠΑ)

«α στο κεφάλι έβαλα Αλβανία γιατί μου αρέσει η χώρα και δε ξέρω γιατί έβαλα πορτοκαλί απλά μου αρέσει η χώρα [...] και το πορτοκαλί μου θυμίζει την Αλβανία γι αυτό την έβαλα [...] **γιατί έχουν ωραία πόλη, ωραία θάλασσα και κυρίως ωραία φρούτα** [...] ναι τα [...] ναι τα άκουσα απ την **Ι. (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3_ΠΑ) που μιλάει με τη Σ.** στο διάλειμμα και στο σπίτι της μόνο απ αυτές τις δύο» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ12_ΠΑ)

Τα παραπάνω χωρία αναφέρονται σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Ή αλλιώς αποτυπώνουν το ηχοτοπίο που αποτελεί μια καθημερινή κανονικότητα που ξεπερνά τις γλωσσικές αμηχανίες και μετατρέπεται σε υποδοχή ή/και αποδοχή για τα άλλα σώματα.

φιλικές σχέσεις

«έβαλα γεωργιανικά στο άλλο χέρι επειδή θέλω να μάθω να μιλάω γεωργιανικά, ναι **απ τον (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ11) και τους φίλους του** που μιλάει στο διάλειμμα και επειδή έχει ζωγραφίσει κάτι εδώ στο χέρι ανάποδα και το έχει σβήσει και θέλω να μάθω» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ8_ΠΑ)

«επειδή **μιλάνε οι φίλοι μου (αλβανικά) και ο Κ. (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5)** και ξέρω πως να πω καλημέρα [...] mirëmëngjesi κάπως έτσι» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ)

«έβαλα **ρουμάνικα** γιατί **μιλάει και ο φίλος μου και θέλω να μιλάμε την ίδια γλώσσα, να μην μας καταλαβαίνουν οι άλλοι**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Σ3_ΠΑ)

Η υποδοχή ή/και αποδοχή γίνεται ακόμη πιο εμφανής όταν τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που έχουν αποτυπωθεί στο πορτρέτο συνιστούν *κομμάτια* μιας φιλίας. Όπως φαίνεται στα αποσπάσματα, οι μαθητές ξεπερνούν το στάδιο της ύπαρξης των γνώριμων στοιχείων στους απόλυτους χωροτόπους της γλωσσικής

εκπαίδευσης και επιθυμούν συνειδητά τη συμπερίληψη στα ρεπερτόριά τους, γλωσσών, αντικειμένων, εμπειριών που εκείνοι επιλέγουν. Εκδηλώνουν την ανάγκη και ταυτόχρονα δυνατότητες πρόσβασης και συμμετοχής σε όποιες γλωσσικές-πολιτισμικές και χωρικές αμηχανίες με σκοπό να βρεθούν πιο κοντά στους φίλους τους. Από τις προφορικές αφηγήσεις των μαθητών προκύπτει ότι οι λόγοι που τους ωθούν στις παραπάνω επιλογές μπορεί να είναι επικοινωνιακοί (επικοινωνία με τους φίλους στο διάλειμμα και στο μάθημα), συναισθηματικοί (ενσυναίσθηση για τους συμμαθητές που δεν μπορούν να εκφραστούν «καλά» στην ελληνική ή αγγλική γλώσσα), αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα (όταν η ομάδα χρησιμοποιεί μια άλλη γλώσσα ή στοιχεία αυτής –εκτός της ελληνικής- για να συνεννοηθεί).

Φαντασιακό τοπίο

Η ελευθερία έκφρασης που δόθηκε στα σώματα, επέτρεψε όχι μόνο την εμφάνιση των βιωμένων εμπειριών αλλά και την ανάπτυξη και διαμοιρασμό φαντασιακών επιθυμιών.

Οι τελευταίες εκδηλώνονται με ποικίλους τρόπους, οι οποίοι βάσει της ανάλυσης συναθροίζονται σε:

Ταξίδια και μέλλον

«Θέλω να μάθω αμερικάνικα και **το έβαλα στα πόδια γιατί θέλω να πάω στην Αμερική**. Έχει ωραία κτίρια και κάποια παιχνίδια που δεν υπάρχουν εδώ» (ΓΠ0_ΣΧ3_B_Σ5)

«κίτρινο είναι και αυτό, έχω βάλει **Βραζιλία** στο άλλο πόδι και το ζω κάνει χρωματιστό γιατί **φαντάζομαι τη Βραζιλία χρωματιστή**» (ΓΠ0_ΣΧ3_A_Σ13_ΠΑ)

«έχω βάλει μπλε στο κεφάλι και έχω βάλει **Τουρκία**, τούρκικα γιατί **είχα πάει στην Τουρκία και πάντα είχα καθόμουνα έξω στην παραλία και έβλεπα τον ουρανό και το μπλε**» (ΓΠ0_ΣΧ3_A_Σ_11_ΠΑ)

«νομίζω ότι στη **Γαλλία** έχει **πολύ μωβ έτσι φαντάζομαι**» (ΓΠ0_ΣΧ3_A_ΣΦ_ΠΑ)

«(τα έβαλα στο κάτω μέρος του σώματος) **γιατί θέλω να πάω εκεί** (στην Αλβανία) **λίγο, γιατί δε μ'αρέσει και πολύ αλλά θέλω να πάω**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5_ΠΑ]

Το φαντασιακό επανέρχεται στη συσχέτιση γλώσσας-χώρας και προσδιορίζεται από μια ιδανικοποίηση των ευρωπαϊκών ή μακρινών χωρών ως μια επιθυμητή ουτοπία. Η αποτύπωσή τους στο σώμα, δηλώνει κίνηση και εκφράζεται ως διαβαθμισμένη

επιθυμία για ένα ταξίδι στο μέλλον: σημειώνουμε την τοποθέτηση των γλωσσών-χωρών στο κεφάλι κάνοντας ορατή την επιθυμία, ως όνειρο, για ένα ταξίδι. Άλλη αποτύπωση εκφράζεται μέσω της επιλογής ενός από τα δύο κάτω άκρα του σώματος (πόδια) αναδεικνύοντας μια πιο άμεση ανάγκη μετακίνησης προς τους συγκεκριμένους προορισμούς. Η ελευθερία σκέψης και έκφρασης της φαντασίας, επιτρέπει την υπέρβαση των συνόρων και τη μετακίνηση σε άλλους τόπους (άλλες χώρες, άλλα φαντασιακά σημεία) ξεπερνώντας το δίπολο σχολείο-σπίτι.

Φαντασία και (γλωσσική) δημιουργικότητα

Η γλωσσική δημιουργικότητα συνιστά το αποτέλεσμα της ελεύθερης έκφρασης των συμμετεχόντων σε συνδυασμό με τις αλληλεπιδράσεις που συνέβησαν κατά τη διάρκεια του διαμοιρασμού των δημιουργημάτων.

Ατομική δημιουργικότητα



Εικόνα 24: (ΓΠ10_ΣΧ2_Σ7)

Στην εικόνα 26 παρατηρούμε τις επιλογές του συμμετέχοντα για τις γλώσσες-πολιτισμούς στις οποίες επιθυμεί να αναφερθεί. Η καλλιτεχνική απόδοση προδίδει την αγωνία και τη σύγχυση που πιθανώς να κρύβεται πίσω από τη χρήση των γλωσσών. Ιδιαίτερα, όπως φανέρωσαν και οι προφορικές αφηγήσεις, τα μαγνητειακά συνιστούν τη γλώσσα που μιλάει τις περισσότερες ώρες της ημέρα γι' αυτό την έχει τοποθετήσει στο χέρι και στο κεφάλι. Ωστόσο, στο τελευταίο παρατηρούμε την αποτύπωση της γλώσσας μέσα από μια ποικιλία σχημάτων που καταδεικνύουν την ένταση της αμηχανίας του μαθητή όταν χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη γλώσσα. Ο ίδιος δεν θέλησε να ερμηνεύσει τα σχήματα, ωστόσο, είναι εμφανές ότι πρόκειται για μια μίξη συμβόλων ατάκτως ειρημένων, όπως είναι το κεφάλι του όταν χρησιμοποιεί στοιχεία από τη συγκεκριμένη γλώσσα. Προχωρώντας

στο πόδι, παρατηρούμε, επίσης, μια σχηματική αποτύπωση και για την αγγλική γλώσσα, η οποία επίσης αποδίδεται στην ανάγκη του μαθητή να δείξει τη δυσκολία του όταν πρέπει να εκφραστεί στην αγγλική γλώσσα. Εδώ η αγγλική γλώσσα εμφανίζεται στα πόδια, ως το τελευταίο σημείο του σώματος που θα τοποθετούσε μια γλώσσα, αποτυπώνεται από ένα «μπερδεμένο» σχέδιο και ερμηνεύεται από τον καλλιτέχνη ως κίνηση απεδαφικοποίησης στην αναγκαστική χρήση της δίχως όμως να προτείνει σημεία που να οδηγούν στην εδαφικοποίηση του γεγονότος.

Φαντασία και συνολική γλωσσική-χωρική δημιουργικότητα

Ο διαμοιρασμός των τεχνουργημάτων, οι αφηγήσεις και οι συζητήσεις που προέκυψαν γύρω από αυτά, χαρακτηρίζονται δημιουργικές, αφού προκάλεσαν το ενδιαφέρον των συν-ερευνητών να ανακαλύψουν νέους κώδικες επικοινωνίας, χωροτόπους, χρωματικούς συνδυασμούς, να μάθουν από τα άλλα σώματα, να επαναφέρουν στη μνήμη τους και να διαμοιραστούν στοιχεία που, συνήθως, δεν χρησιμοποιούν στο γλωσσικό μάθημα.

«επειδή μιλάνε οι φίλοι μου (αλβανικά) και **ξέρω πως να πω καλημέρα** [...] **[mirëmëngjesi]** κάπως έτσι» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ)

«**ναι, [stratitís] (σημαίνει) ευχαριστώ στα γκανέζικα**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)» **[stratitís]**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7 & ΣΦ_ΠΑ)

«**Ξέρω να μιλάω. να πω εγώ; [κουζίν] ((γέλιο αμηχανίας)) σημαίνει κουζίνα** [...] **Ναι ναι (μιλάω αλβανικά) ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ10)

«δεν θέλω κυρία» (να πω αφγανικές λέξεις)

- «**εγώ ξέρω μια [ουιγοντάνι] [κουρεντάνι] κάτι τέτοιο που λες συνέχεια**»

- «**[αασχτι]**» «αυτό σημαίνει 8»

- «**[ούεκεν] [ζαντι] [ουεκεν]**» «από τη ΓΠ0_ΣΧ1_Σ9 τα έχω ακούσει» «**κυρία εγώ ξέρω να μετράω μέχρι το 9**»

- «εγώ ξέρω το **[χομντι]**»

- «**Θεός, δεν είναι;**»

- «**όχι, Αλλάχ**» (ΓΠ0_ΣΧ1 & ΣΦ_ΠΑ)

Τα αποσπάσματα φανερώνουν την επαφή (touch) των μαθητών με γλωσσικά-πολιτισμικά και χωρικά χαρακτηριστικά στ σχολείου μέσα από τις φωνές των φίλων τους. Η φιλία αποδεικνύεται και εδώ καταλύτης για την αποδοχή των στοιχείων που

επιλέγουν οι μαθητές, και όπως παρατηρούμε για την υιοθέτηση κάποιων από αυτά στο καθημερινό λεξιλόγιο. Είναι λογικό οι μαθητές που δεν κάνουν (καθημερινή) χρήση αυτών των γλωσσικών-πολιτισμικών στοιχείων να μην θυμούνται λέξεις, προφορά, γραφική αποτύπωση. Δεν είναι εξάλλου το ζητούμενο. Ο παιγνιώδης χαρακτήρας των αλληλεπιδράσεων που εστιάζουν στην προσπάθεια μίμησης ή/και δημιουργίας λέξεων, αποδεικνύει την κρυμμένη γνώση. Γνώση που δεν περιορίζεται σε λέξεις ή φράσεις αλλά σε πληροφορίες για την προφορά λέξεων, σε θρησκευτικές αναφορές, κ.ά. Παράλληλα, όμως, οι παραπάνω αλληλεπιδράσεις εκλαμβάνονται ως ενέργειες συμπαράστασης και βοήθειας στη γλωσσική αμηχανία που φαίνεται να εκφράζουν τα υπόλοιπα σώματα. Το φαντασιακό εκλαμβάνεται, εδώ, μεταφορικά ως ένα τοπίο που δεν έχει φυσική υπόσταση και τοποθετείται στη σφαίρα της ελπίδας και των ονείρων. Σημειώνεται, ωστόσο, και μια πραγματική διάσταση αυτή της αποτύπωσης, δημιουργίας λέξεων και πολιτισμικών στοιχείων.

6.3. Αποτελέσματα Πορτρέτων χωροτόπων

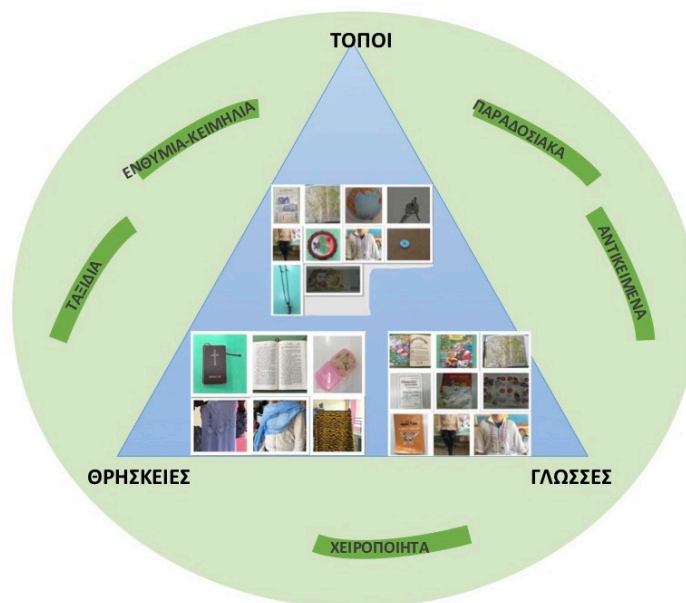
Για την καλύτερη παρακολούθηση της πορείας των αποτελεσμάτων, κρίθηκε αναγκαία η παρουσίαση των αποτελεσμάτων βάσει των επιπέδων ανάλυσης που πραγματοποιήθηκαν από τους συν-ερευνητές, την ερευνήτρια και τους συν-ερευνητές και, τέλος, από την ερευνήτρια.

6.3.1. Τεκμηρίωση των αντικειμένων

Οι επιλογές των μαθητών, στην πλειονότητά τους, εστιάζουν σε αντικείμενα με τα οποία είναι συναισθηματικά συνδεδεμένοι. Μάλιστα πολλά παιδιά αναφέρθηκαν εκλαμβάνουν τα αντικείμενα ως φυλαχτά συνδέοντάς τα με τόπους και έντονες βιωμένες και σχεσιακές εμπειρίες. Μια μαθήτρια επέλεξε ένα κομπολόι, το οποίο συνέδεσε με τον παππού της και με τον τρόπο που έμαθε κάποιες λέξεις στην αλβανική γλώσσα. Μένοντας σε αντικείμενα που οι μαθητές χρησιμοποιούν ως «οχήματα μάθησης» εντοπίζουμε βιβλία, διαφορετικών τύπων, όπως λεξικά (βουλγαρική γλώσσα), βιβλία εκμάθησης γλωσσών (μέθοδοι) (αιγυπτιακά, αραβικά, ρουμανικά, αγγλικά), βιβλία-οδηγούς για συγκεκριμένες περιοχές (Ελλάδα, Πομακοχώρια-Αλβανία), παραμύθια (ρουμανικά, ρωσικά). Ακόμη, οι μαθητές συσχέτισαν αντικείμενα με θρησκείες όπως βιβλία θρησκευτικού περιεχομένου (καινή διαθήκη στην αλβανική γλώσσα, θρησκευτικό βιβλίο στη γλώσσα χίντι) καθώς και άλλα αντικείμενα όπως μαντίλια ή χιτζάμπ. Επιπλέον, μετέφεραν νομίσματα και χαρτονομίσματα από διάφορες χώρες όπως η Ιταλία, η Νορβηγία, η

Αγγλία, η Αλβανία, στις οποίες είχαν ταξιδέψει οι ίδιοι ή η οικογένειά τους. Δύο μαθητές έφεραν παραδοσιακές στολές της Ρουμανίας και της Βουλγαρίας τις οποίες χρησιμοποιούν σε μαθήματα χορού που παρακολουθούν εκτός του σχολικού πλαισίου. Οι συνταγές φαγητών, προφορικές αλλά και μαγειρεμένες πραγματικό χρόνο, για ήταν επίσης μέσα στις επιλογές των μαθητών ενώ σε μια περίπτωση η μια συνταγή συνοδεύτηκε ένα σετ από παραδοσιακές κουτάλες. Μια μαθήτρια επέλεξε να μαγειρέψει μαζί με τη μητέρα της ένα παραδοσιακό φαγητό που έφτιαχναν στη «χώρα τους» πριν μετοικήσουν στην Ελλάδα. Σε αυτά προστίθενται χειροποίητα υφαντά και υφάσματα από την Αφρική. Γίνεται κατανοητό ότι η σύνδεση γλώσσα-χώρα παραμένει στις αρχικές σκέψεις των παιδιών. Άλλα αντικείμενα που εμφάνισαν είναι χάρτες και υδρόγειος σφαίρα τα οποία, παρά την άμεση σύνδεσή τους με γεωγραφικά σύνορα/όρια, στη συγκεκριμένη παρέμβαση συνδέθηκαν με τις έννοιες της *πολυγλωσσίας* και του *ανήκειν* σε όλες τις χώρες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία τους για μεταφορά και άλλων αντικειμένων αλλά λόγω του όγκου (π.χ. αλβανική σημαία) ή επειδή δεν το θυμήθηκαν, δεν κατέστη δυνατό. Ωστόσο, η ερευνήτρια και οι συν-ερευνητές ενθάρρυναν τα παιδιά να περιγράψουν και να μοιραστούν με την ομάδα τις σκέψεις τους για τα αντικείμενα που θα έφεραν. Όπως διαφαίνεται στην εικόνα 27, η πραγματική μεταφορά των αντικειμένων από τον προσωπικό τους χώρο (χώρος διαμονής) στον χώρο της σχολικής τάξης, μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα δημιουργίας νέων φαντασιακών γλωσσικών-πολιτισμικών και χωρικών διαδρομών στο γλωσσικό μάθημα. Θεωρούμε ότι η πρώτη φάση της ανάλυσης της συγκεκριμένης παρέμβασης αλλά και οι επόμενες, πρόσφεραν στους μαθητές αλλά και στην ερευνήτρια και στους εκπαιδευτικούς πρόσβαση στις «κρυμμένες» ιστορίες. Μετά την παρουσίαση και συζήτηση για το κάθε αντικείμενο οι συν-ερευνητές φωτογράφησαν τα αντικείμενα για την τεκμηρίωση.

6.3.2. Παρουσίαση των οπτικών πορτρέτων χωροτόπων (συν-ερευνητές και ερευνήτρια)



Εικόνα 25: Οπτικά πορτρέτα χωροτόπων

Σε ομάδες ή στο σύνολο της τάξης, οι συν-ερευνητές ταξινόμησαν τα αντικείμενα σε κατηγορίες τις οποίες κατέγραψαν στον πίνακα. Οι κατηγορίες προήλθαν από τους μαθητές και όχι από μια επεξεργασία με τη μορφή μοτίβων. Μια τέτοια διάσταση δίνει τη δυνατότητα σε «ετερόκλητα» αντικείμενα να «συμπορευτούν» στον ίδιο χώρο, στην ίδια κατηγορία.

Στη συνέχεια η ερευνήτρια συγκέντρωσε το σύνολο των σημείων που διαμορφώθηκε μετά την επεξεργασία των τεσσάρων υπό-ομάδων, και προχώρησε στον εντοπισμό νέων σημείων σύνδεσης. Χρησιμοποιώντας έναν φακό εστίασης από έξω προς τα μέσα, σημειώνουμε την παρακάτω εξίσωση: Θρησκείες + Γλώσσες + Τόποι = παραδοσιακά αντικείμενα-ταξίδια-ενθύμια. Εάν προσεγγίσουμε τα πλέγματα των αντικειμένων δίχως να λάβουμε υπόψη μας τις προφορικές αφηγήσεις των μαθητών, είναι φυσικό να αναπαράγουμε ένα στερεοτυπικό τρίπτυχο ενισχύοντας τα όποια σύνορα/όρια επαναλαμβάνονται σε όλες τις ερευνητικές παρεμβάσεις. Ωστόσο, τόσο στην πρώτη φάση της ανάλυσης από τους μαθητές όσο και στη δεύτερη φάση της ανάλυσης (βλ. επόμενη ενότητα) προσεγγίζουμε τα αντικείμενα ως όλον, ως κομμάτια ενός μωσαϊκού που καταρρίπτει τα απόλυτα σύνορα/όρια και την «ακινήσια» που απορρέει από αυτά. Η κατάλυση των συνόρων/ορίων πραγματοποιείται μέσα από τις συνολικές ουτοπίες των αντικειμένων, όταν

διαμοιράζονται στις ομάδες των μαθητών. Οι συνολικές ουτοπίες ισοδυναμούν με διαφορετικές επιθυμίες και προσδοκίες για τον χώρο της τάξης και του γλωσσικού μαθήματος. Ειδικότερα σημεία που τις υποστηρίζουν είναι:

Ο πληθοντικός αριθμός

Η παρέμβαση του πορτρέτου χωροτόπων ξεκίνησε ως μια προσωπική διαδικασία με σκοπό να μετασχηματιστεί σε συνολική μέσα από τις ενδο-δράσεις κατά τη διάρκεια του διαμοιρασμού των αντικειμένων και των πληροφοριών τους. Από την α' φάση της ανάλυσης φαίνεται μια διάθεση συνάθροισης ετερόκλητων αντικειμένων σε ευρύτερες ομάδες χρησιμοποιώντας τον πληθυντι

κό αριθμό. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές αναφέρονται σε αναμνήσεις, ενθύμια και γλώσσες. Κοινό τόπο¹⁷¹ των αφηγημάτων αποτέλεσαν οι βιωματικές και σχεσιακές τους εμπειρίες όπως αναδύθηκαν από τις συναντήσεις των παιδιών, και, σε κάποιες περιπτώσεις, μετασχημάτισαν το ατομικό σε συνολικό. Για τη συνέχεια παρουσίασης των υπόλοιπων αποτελεσμάτων, επίσης υιοθετήθηκε η οπτική συνολικότητας.

Οι δεσμοί ανάμεσα στα σώματα

Η ανάπτυξη των αφηγημάτων μέσα από τις ιστορίες των αντικειμένων, ενίσχυσε τις σχέσεις των σωμάτων καθώς –όπως είδαμε και πιο πάνω μοιράστηκαν βιώματα και σχέσεις που υπήρχαν αλλά και υβριδικά βιώματα και σχέσεις που «έγιναν» τη στιγμή του διαμοιρασμού. Σε αυτό προστίθεται η περιέργεια και το ενδιαφέρον που προκάλεσε μέρος των αντικειμένων, κατάσταση που ενθάρρυνε την ενεργή συμμετοχή -μέσω της συζήτησης ή των ενσώματων πρακτικών, των μαθητών, κατάσταση που οδήγησε στη δημιουργία υβριδικών αφηγημάτων. Κοινός παρονομαστής του συνόλου των αφηγημάτων είναι η εξωτερίκευση συναισθημάτων καθώς και οι ενσώματες συναισθητικές πρακτικές, οι οποίες αποτυπώθηκαν με ποικιλοτρόπως (τραγούδια, προσευχές, φωνές, κινήσεις, χορό) έχοντας ως ερεθίσματα ενθύμια, κειμήλια και χειροποίητα παραδοσιακά αντικείμενα.

6.3.3. Ανάλυση πλεγμάτων (ερευνήτρια)

Το τρίτο στάδιο της ανάλυσης, σκιαγραφεί το πλαίσιο του συνόλου των οπτικών και προφορικών στοιχείων-λόγων όπως προέκυψαν από το στάδιο του διαμοιρασμού. Η

¹⁷¹ Η έννοια εδώ χρησιμοποιείται ως τόπος συνάντησεων και όχι ως τόπος συγκέντρωσης κοινών στοιχείων -κάτι που απομακρύνεται από την προσέγγιση που υιοθετείται στην παρούσα μελέτη.

εστίαση βρίσκεται στη διαδικασία διαμοιρασμού και στα αποτελέσματα που αναδύθηκαν από τις επιτελεστικές δράσεις και τις ενσώματες συναισθητικές πρακτικές των συμμετεχόντων. Ο συγκεκριμένος προσανατολισμός, βοηθά την ερευνήτρια και τους συν-ερευνητές να μην μείνουν στις ερμηνείες και στις επιθυμίες που προκύπτουν από αυτές αλλά, όντας συνεπείς στην ηθική του αγωνισμού να διερευνήσουν όλες τις διαστάσεις των δυναμικών σχέσεων που προκύπτουν στο έδαφος της έρευνας. Τα αντικείμενα, δεν είναι ουδέτερα ή παθητικά (Aronin & Laoire 2013) αλλά ενέχουν ένα πολιτικό, κοινωνικό, γλωσσικό-πολιτισμικό φορτίο, αλλά κυρίως προσωπικό, που ενθάρρυνε τα σώματα στις ενδο-δράσεις τους και στον σχηματισμό μιας νέας τοποθετημένης κουλτούρας με αναδυόμενες σχέσεις εξουσίας, τη στιγμή της ερευνητικής παρέμβασης.

Τοποθετώντας τον φακό από μέσα προς τα έξω¹⁷², επισημαίνουμε ότι οι οπτικές αφηγήσεις των αντικειμένων –σε συνδυασμό με τις προφορικές αφηγήσεις– συνιστούν τη βάση για την ανάπτυξη των επιτελεστικών δράσεων που μελετήθηκαν. Μέσω των τελευταίων η ερευνήτρια και οι συν-ερευνητές διεκδίκησαν χώρο ελεύθερης έκφρασης, διαμοιρασμού συναισθημάτων, ενίσχυση υπαρχουσών σχέσεων και ανάπτυξη νέων δεσμών. Τα στοιχεία που προέκυψαν και βασίζονται στη μίξη των φίλτρων του ιστορικού σώματος, των ενδο-δράσεων και των λόγων που διαμορφώθηκαν στο έδαφος της έρευνας. Ειδικότερα εντοπίζουμε:

Η περιέργεια: συμμετέχοντας σε...

Η έννοια της περιέργειας (curiosity) εκλαμβάνεται ως το άγνωστο και θελκτικό ταυτόχρονα, (συν)αισθήματα που προκύπτουν από τις αφηγήσεις για τα αντικείμενα σε συνδυασμό με τις διαθεσιμότητες –και κατ' επέκταση τις δράσεις που συμβαίνουν με δοκούς στοιχεία από το φυσικό περιβάλλον και τα τεχνικά χαρακτηριστικά που προσφέρει η συγκεκριμένη παρέμβαση. Οι συγκεκριμένες αφηγήσεις εκκινούν από το ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία του αντικειμένου αλλά και από τη θέληση του ίδιου του αντικειμένου να αφηγηθεί την ιστορία του. Η ανησυχία των παιδιών να φανούν συνεπείς στις αρχικές οδηγίες της παρέμβασης, ενδυνάμωσε –και σε αυτή την περίπτωση- την ανάδυση της σύνδεσης γλώσσα-χώρα. Ωστόσο, οι αφηγήσεις που προέκυψαν δημιούργησαν μια συλλογική περιέργεια γύρω από

¹⁷² Για την ευκρινέστερη ανάγνωση του σχήματος ακολουθήσαμε τους αριθμούς που έχουν τοποθετηθεί σε κάθε δειγματικό χώρο.

διάφορα σημεία. Τα τελευταία αφορούν σε θέματα για τα οποία προϋπήρχε ενδιαφέρον από τους μαθητές αλλά δεν είχαν την ευκαιρία να συναντηθούν και να συνομιλήσουν. Ακόμη, πρόκειται για θέματα που οι μαθητές ανακαλύπτουν τη στιγμή του διαμοιρασμού.

Υπάρχουσες γνώσεις: Γεωγραφικά σύνορα

- «επειδή εδώ πέρα έχει ένα **νομίζω νησί** της Αλβανίας νομίζω Τίρανα» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)
- «**δεν είναι νησί, χωριό είναι**» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)
- «**ένα χωριό, της Αλβανίας τα Τίρανα**» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)
- «ε αυτό το χω πάρει από την Αλβανία όταν είχα πάει για διακοπές το καλοκαίρι στην **Αγία Σαράντα**» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ4_ΠΑ)
- «όπως είπατε είναι ένα παιχνίδι αλλά αυτό το παιχνίδι το παίζω **στο ΧΩΡΙΟ ΜΟΥ**» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ8)
- «στην **Αλβανία**» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ15_ΣΑ)
- «**είναι κοντά κοντά, δίπλα δίπλα στην Ελλάδα** [33:00] σύνορα» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ8_ΣΑ)
- «σύνορα με την Ελλάδα και πώς λέγεται θέλεις να μας πεις;» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ15_ΣΑ)
- «η περιοχή **λέγεται Χειμάρρα**» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ8_ΣΑ)
- «Χειμάρρα» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ7_ΣΑ)
- «**α το Χείμαρρο**» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)
- «έχει και ένα κόκκινο, **κάθε χωριό στη Γεωργία έχει τη δική του στολή, για να ξεχωρίζει η κάθε στολή[...] το κάθε χωριό**» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ1_ΠΑ)

Οι συνδέσεις με χώρες που δεν είναι ευρωπαϊκές, εξακολουθούν να επιλέγονται, ιδιαίτερα στη συγκεκριμένη παρέμβαση που τα αποτελέσματα εστιάζουν στην ανάδυση ποικίλων συναισθημάτων. Ωστόσο, στον χώρο του διαμοιρασμού οι συζητήσεις αλλά και η περιέργεια προσανατολίστηκε σε συσχετίσεις αντικείμενων με την αλβανική γλώσσα και την Αλβανία –στοιχείο που επαναλαμβάνεται σε όλες τα στάδια της ερευνητικής διεργασίας. Είναι αξιοσημείωτο ωστόσο, ότι η αναφορά στη χώρα δεν προκύπτει αποκλειστικά από μαθητές που έχουν οικογενειακούς δεσμούς με αυτή (βλ. πρώτο χωριό) αλλά μαθητές που πιθανώς έχουν επισκεφτεί –πραγματικά ή φαντασιακά–τη συγκεκριμένη χώρα ή έχουν έρθει σε επαφή με σχετικά

αντικείμενα. Με αυτό τον τρόπο σημειώνονται υπάρχουσες γνώσεις όλων των μαθητών που σχετίζονται με το αντικείμενο –για παράδειγμα πληροφορίες για τα γεωγραφικά σύνορα, για την αρχιτεκτονική μιας πόλης ή/και μιας γλώσσας, για την πολιτική κατάσταση, για τα νομίσματα αλλά, δημιουργούνται και καινούργιες συλλογικές γνώσεις που «ανήκουν» στη σφαίρα του πραγματικού και φαντασιακού. Ειδικότερα:

Υπάρχουσες γνώσεις: ιστορικές αναφορές

- «ρουμΑΝΙΚΗ [...] πώς το λένε όταν ο μπαμπάς μου ήταν μικρός την **είχε από παρελάσεις**» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ2)
- «και πώς είναι η σημαία η ρουμάνικη; γιατί δε ξέρω» (ΓΠ0_ΣΧ3_Σ15)
- «μπλε κίτρινο και κόκκινο» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ2)
- «Ωραία και την έχε πού στο σπίτι;» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ15)
- «σε ένα συρτάρι [...] ε όταν έχει παρέλαση μόνο τη βάζει δίπλα σε ένα πηγάδι σε μια μινιατούρα» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ2)
- «α ναι είναι το πηγάδι στη Ρουμανία μου το χει δείξει [...]» (ΠΣ_ΣΧ3_ΣΑ)
- «**όχι απλώς το κάνει η μάνα μου όταν έχει παρέλαση [...] όταν είχαν νικήσει τους Τούρκους δε θυμάμαι πότε όμως [...] τρώμε ένα παραδοσιακό φαγητό**» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ2)
- «δεν είναι πουλί» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4)
- «αετός είναι ή γεράκι» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)
- «γιατί τα πουλιά έχουν 2 κεφάλια;» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)
- «το ένα κεφάλι κοιτάει προς τα Τίρανα και το άλλο προς το Κόσσοβο» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4)
- «**έχουν συγκρούσεις**» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)
- «κυρία και **οι μισοί είναι Αλβανία η Κόσσοβα και οι μισοί άλλοι**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4)
- «είναι **Κοσιβονιώτες**» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)
- «**Σερβία**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4)
- «ωραία εσύ Δανιήλ πού το ξέρεις αυτό;» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ15_ΣΠ)
- «το ξέρω [...]το ξέρω απλά» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7)
- «τα Τίρανα δεν είναι έτσι» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4)

- «το ξέρω έχω δει φωτογραφίες» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7)

«οι γιορτές έχουν σχέση με την ιστορία μας και γίνονται σε διάφορες ημερομηνίες όπως στην Ελλάδα» «Τα μαθαίνω σε έναν σύλλογο, Γεωργιανών [...] εεε...εε ήθελα να είμαι με άλλα παιδιά και να μιλάμε, και περνάμε ωραία [...] πηγαίνω έναν χρόνο» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ11)

Και στα τρία αποσπάσματα σκιαγραφείται η ανάγκη των μαθητών να αναφερθούν σε ιστορικά γεγονότα –που αφορούν σε χώρες με τις οποίες έχουν δεσμούς οικογενειακούς– τα οποία επιδρούν αν όχι στην καθημερινότητά τους, σε κάποιες περιόδους της ζωής τους. Ως ερεθίσματα των παραπάνω αποτυπώσεων σημειώνονται οι σημαίες των χωρών -που βρίσκονται στους χώρους διαμονής, και δύο στολές μαθητών για παραδοσιακούς χορούς. Κατά τη διάρκεια της εξιστόρησης των αφηγήσεων οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε προσωπικά βιώματα όπως στις εθνικές γιορτές, στη διατήρηση των «παραδόσεων», στις αφηγήσεις από γενιά σε γενιά για την ιστορία της Αλβανίας αλλά και σε πιο «τυπικές» μορφές μάθησης όπως ο σύλλογος-σχολείο Γεωργιανών.

Όπως και στο πρώτο σημείο, η ενεργή εμπλοκή ορισμένων μαθητών στην αφήγηση του αντικειμένου, ενθαρρύνει τη συνέχεια των πραγματικών-φαντασιακών και προσωπικών-συνολικών ενδο-δράσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, σημειώνουμε μια αίσθηση επιβεβαίωσης ορισμένων σημείων από μαθητές που δεν έχουν στενούς δεσμούς με τη συγκεκριμένη χώρα/γλώσσα/τόπο/εμπειρία. Άλλες φορές, το κλίμα χαρακτηρίζεται συγκρουσιακό. Άλλο παράδειγμα αφορά στην αφήγηση ενός μαθητή για τις γιορτές και τους χορούς που δεν γνωρίζουν τα υπόλοιπα σώματα. Παρόλο που η συζήτηση δεν εξελίχθηκε, κρίνεται σημαντική η συγκεκριμένη στιγμή, για την ενέργεια του διαμοιρασμού των στοιχείων για τη στολή, την εθνική γιορτή στον χώρο της σχολικής τάξης, κάτι που έως τώρα δεν είχε ξανασυμβεί. Πολλοί από τους συμμαθητές γνώριζαν πληροφορίες για τους χορούς, για το «δεύτερο» σχολείου του μαθητή, για τη γλώσσα «του»¹⁷³ αλλά ποτέ δεν τις είχαν μοιραστεί στο γλωσσικό ή σε άλλο μάθημα (σημειώσεις πεδίου).

Υπάρχουσες γνώσεις: θρησκευτικές ανακαλύψεις

Η συνεχής εξέλιξη των αφηγήσεων και αλληλεπιδράσεων των συμμετεχόντων με την ερευνήτρια, τα αντικείμενα καθώς και μεταξύ τους, συνέχισε να δημιουργεί δεσμούς

¹⁷³ Τα εισαγωγικά σε αυτό το σημείο χρησιμοποιούνται γιατί οι λέξεις που χαρακτηρίζουν αναφέρονται σε λέξεις που έχουν ειπωθεί από τους συμμετέχοντες.

γύρω από διαφορετικά θέματα. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν οι μαθητές μετέχουν σε επαναλαμβανόμενες ενσώματες συναισθητικές -συναισθηματικές, θρησκευτικές, μουσικές, γλωσσικές, φαντασιακές, ουτοπικές, αναφορικά με τη μουσουλμανική θρησκεία και τον τρόπο προσευχής, πρακτικές που επίσης οδήγησαν στην ανάδυση υβριδικοτήτων. Σταχυολογούμε την περίπτωση μιας μαντίλας (χιτζάμπ) που έφερε μια από τις μαθήτριες. Στο πλαίσιο των αυτοσχεδιασμών για το συγκεκριμένο αντικείμενο, πολλοί μαθητές συμμετείχαν στη συζήτηση με γνώσεις, ιδέες και, ιδιαίτερα, με φαντασιώσεις που διατυπώθηκαν μέσα από τη «γλώσσα» των ενδο-δράσεων, τις κινήσεις και τη θεατρικότητα.

- «είναι μαντίλα αλλά έχω ακούσει ότι τα κορίτσια από μια ηλικία και πάνω πρέπει να φοράνε μαντήλα [51:00] (ΠΣ_ΣΧ1_Σ3)

- «από 5 και πάνω» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)

- «από μια ηλικία» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ3)

- «από 11 και άνω» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ16)

- «έτσι, δεν πειράζει, έτσι (έχει φορέσει τη μαντίλα και της δίνει οδηγίες)» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ16)

- «σου πάει» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)

- «ποιο μέσα, και πιο κάτω» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)

- «και αυτό πίσω» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ16)

- «γιατί είχα μια φορά είχαμε πάει εκεί στην Αλβανία και είπαμε να πάμε με τους φίλους μου εκεί» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ5)

- «πού;» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)

- «εκεί που πάτε εσείς και προσεύχεστε» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ5)

- «στην εκκλησία» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)

- «στην εκκλησία ναι και πήγαμε εμείς εκεί και κάναμε έτσι και δε [57:00] όταν κάναμε έτσι δε πρέπει να γελάς γιατί αν γελάς είναι ντροπή» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ5)

Γίνεται φανερό ότι τα σώματα εκφράζονται ελεύθερα για ζητήματα όπως η ηλικία που «πρέπει» να τη φορούν τα κορίτσια, τον τρόπο και το μέρος προσευχής, βοηθούν τη μαθήτριά να φορέσει τη μαντίλα στο κεφάλι της, και την ενθαρρύνουν για την προσευχή. Ανιχνεύτηκαν τα εξής δυο σημεία:

α. Οι υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών για θρησκείες που μπορεί και να μην

υιοθετούν στην προσωπική τους ζωή. Από τις αντιδράσεις καθώς και από τις ενσώματες εκφράσεις διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές γνωρίζουν πληροφορίες (π.χ. για τον τρόπο χρήσης της μαντίλας) είτε από φίλους, συγγενείς είτε από την τηλεόραση, γεγονός που τους επιτρέπει να διαπραγματευτούν όσα συμβαίνουν στον χώρο διαμοιρασμού των εμπειριών (π.χ. μια υπόρρητη σύγκριση με τον Χριστιανισμό, που εξωτερικεύεται με την παράθεση κοινών στοιχείων των δύο θρησκειών).

β. Ακόμη, αξίζει να επισημανθεί η προσπάθεια μιας μαθήτριας, με δική της πρωτοβουλία, να φορέσει τη μαντίλα ώστε να δείξει στους υπόλοιπους τον τρόπο προσευχής. Σημαντική βοήθεια φαίνεται να έχει από συμμαθήτριά της που δεν υιοθετεί τη συγκεκριμένη θρησκεία, αλλά –σημειώνοντας ένα επικοινωνιακό παράδοξο– της δίνει οδηγίες για τον τρόπο που θα τη φορέσει. Ανάλογες στιγμές παρακολουθούμε καθ' όλη τη διάρκεια της φάσης του διαμοιρασμού. Συζητώντας περισσότερο με τους συμμετέχοντες, αποκαλύπτονται γνώσεις που απορρέουν από τις μαθησιακές ή/και φιλικές σχέσεις με τα υπόλοιπα σώματα ή ακόμη και από προσωπικό ενδιαφέρον και έρευνα (σημειώσεις πεδίου). Το αίσθημα της περιέργειας λαμβάνει, εδώ, ποικίλες διαστάσεις που αγγίζουν διάφορες συναισθήσεις. Είναι αξιοσημείωτο ότι στο σύνολο των αφηγήσεων που συνθέτουν το σημείο της *περιέργειας*, κανένα σώμα δεν έδειξε να αιφνιδιάζεται ή να δυσανασχετεί (πολιτισμικό σοκ) με τις πληροφορίες, τις κινήσεις, τις δοκιμές με τις οποίες ήρθε σε επαφή το σύνολο της ομάδας. Αντιθέτως, διακρίνουμε την επιθυμία για συμμετοχή – είτε αυτή γίνεται ενεργά μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών είτε σιωπηλά– στην ανάπτυξη νέων δεσμών με την ομάδα.

Η δοκιμή. Ανήκω σε ...

Πρόκειται για ένα σημείο το οποίο συνθέτουν οι προϋπάρχουσες σχέσεις των μαθητών, οι σχέσεις με τα αντικείμενα και, ιδιαίτερα, οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών στο πλαίσιο της παρέμβασης. Σημαντικές παράμετροι για την επίτευξη των παραπάνω συνιστούν οι διαθεσιμότητες του περιβάλλοντος, οι υλικές διευθετήσεις που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη παρέμβαση και οι οποίες ενεργοποίησαν την εμπρόθετη δράση των μαθητών. Σχετικά με το τελευταίο, το σημείο *δοκιμή* προέκυψε από τους μαθητές ως ανάγκη έκφρασης και υποστήριξης των (προσωπικών) τους σχέσεων.

Γινόμαστε» (becoming) μέσα από έναν προσωπικό ή συνολικό αυτοσχεδιασμό

- «αυτό είναι σαν μαντίλα για την εκκλησία στο έχει δώσει η γιαγιά σου και το φοράς έτσι, είναι μέχρι εδώ, σαν αυτό που έχει η (όνομα μαθήτριας)» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ8)

- «όταν προσεύχεσαι» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)

- «είναι μουσουλμανί και είναι σαλάτ με ταφτά» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ6)

- «κυρία έτσι και κάνεις ((κάνει ήχους))» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ7)

- «και προσευχόμαστε, ((γέλια))» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ15_ΣΠ)

- «η Αλβανία είναι έτσι» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ10)

- «όλοι το κάνουν ίδιο (όνομα μαθήτριας)» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ16)

- «είναι ένα μαντίλι που πρέπει να το φοράς υποχρεωτικά» [...] στην εκκλησία [...] όταν προσεύχεσαι για να μη φαίνονται τα μαλλιά σου» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ16)

[...]

- «[...]όταν προσευχόμαστε έτσι όπως [η μαθήτρια που έφερε τη μαντίλα] όταν πάει έτσι ένα που λένε, λένε [Χαμπντουλ ι λα, @@@]» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ5)

- «μπορείς να το πεις λίγο πιο καθαρά;» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ15_ΣΠ)

- «[Χαμπντουλ ι λα λαμπιν α λε μινε]» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ5)

- «[μιμι λα χιραχμα μι ραχι] [54:00]» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ11)

((αλληλεπίδραση με ποικίλα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιεί ο καθένας/η καθεμία))

- «μπορείς πούμε για τη χώρα τους να είναι κάτι πολύ σημαντικό» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ3)

- «δεν είναι για τη χώρα είναι για τη θρησκεία» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)

- «δεν είναι για τη χώρα είναι για τη θρησκεία (όνομα μαθητή)» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ11)

- «αυτό είναι ((ψάλλει στη γλώσσα της και κάποιος ακολουθούν))» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ10)

((ΕΔΩ ΑΚΟΥΓΕΤΑΙ Η ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΠΟΥ ΠΡΟΣΕΥΧΕΤΑΙ))

- «Είναι ποδιά; παραδοσιακή μπλούζα; είναι μπλούζα της σχολής; από τη Ρουμανία;» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_ΣΑ)

- «είναι μια παραδοσιακή στολή που λέγεται [χία] και τη φοράμε όταν χορεύουμε παραδοσιακούς χορούς [...] υπάρχουν γιορτές, κάνουμε πρόβες και χορεύουμε σε γιορτές, πηγαίνω εδώ σχολείο [...]τα κορίτσια φοράνε

κόκκινο[...] (παρεμβάλλεται ερώτηση από τη δασκάλα) [...] το επέλεξα γιατί είναι από εκεί η μαμά μου» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ2_ΠΑ)

- «ωραία είναι!» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_ΣΑ)

- «επειδή είναι κάτι διαφορετικό, ντρέπεσαι να τη φοράς και να βγαίνεις με αυτό;» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_ΣΑ)

- «όχι δεν ντρέπομαι [...]» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ2_ΠΑ)

- «Πηγαίνω έναν χρόνο ήταν επιλογή της μαμάς μου [...] ναι μου αρέσει μαθαίνουμε πολλά πράγματα εκτός από χορό» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ2_ΠΑ)

- «Είναι παραδοσιακή στολή [τατζούλι] κυρία, κάπως έτσι (γέλια) μου το είπε τώρα ο (όνομα μαθητή) [φατζούλι] είναι παραδοσιακή της Γεωργίας, έχει παντελόνι, μπλουζάκι και παπούτσια» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_ΣΑ)

- «αυτή τη στολή τη φοράμε όταν χορεύουμε έναν παραδοσιακό χορό, σε γιορτές, εκεί» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ11)

- «όχι [...] τα κορίτσια φοράνε φουστάνια, διαφορετικά από τα αγόρια και χορεύουμε όλοι μαζί» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ11)

- «ναι κυρία εγώ το ξέρω από τον (όνομα μαθητή) (σηκώνεται και δείχνει μια χορευτική κίνηση)» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_ΣΑ)

- «εγώ το έχω δει γιατί είχα πάει στη γιορτή που έκαναν» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_ΣΑ)

- «Στο δικό μου χωριό στη Γεωργία η στολή είναι κάπως διαφορετική» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ3)

- «να συμπληρώσω κάτι, εμένα, στα Τίρανα, η στολή των προγόνων μου, έχει αλλάξει από παλιά, έχει γίνει πιο..., ήταν πιο απλή, έχει αλλάξει και έχει γίνει με κεντήματα» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ9)

- «Αυτό το κομπολόι μου το είχε δώσει ο παππούς μου όταν ήμουν μικρή και περίπου με αυτό έμαθα να μετράω στα αλβανικά. Ο παππούς μου μου έλεγε να αφήνω ένα και να μετράω, ένα, δύο τρία τέσσερα (δείχνει στο σύνολο της ομάδας πώς έμαθε να μετράει με το κομπολόι, κάποιος από τους/τις μαθητές/μαθήτριες παίρνουν το κομπολόι και μιμούνται την κίνηση)» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ9)

- «Και εμένα μου είχε δώσει ένας ο παππούς μου» (ΠΣ_ΣΧ2_ΣΑ)

Στα παραπάνω αποσπάσματα διακρίνουμε τη διάθεση των μαθητών να χρησιμοποιήσουν και άλλα μέσα –εξωλεκτικά– εκτός από τους γλωσσικούς κώδικες, για τις αλληλεπιδράσεις τους σχετικά με τις (συν)αφήγησεις που αναφέρονται στα αντικείμενα. Κάτι που τους οδήγησε σε αυθόρμητους αυτοσχεδιασμούς έχοντας ως σημείο εκκίνησης την ανάγκη των συμμετεχόντων.

α. Να αναφερθούν σε προσωπικές ιστορίες που εκείνοι βιώνουν και αποτελούν μέρος

της καθημερινότητάς τους. Ενδεικτικά παραδείγματα: τρόπος και χώρος που προσεύχονται, παραδοσιακές στολές και εθνικές γιορτές, πρακτικές που χρησιμοποιούν για να μάθουν μια γλώσσα ή/και να χρησιμοποιούν γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που δεν «μαθαίνουν» στο σχολικό περιβάλλον.

β. Να μοιραστούν και να γίνουν μέτοχοι σε ιστορίες της καθημερινότητας των συμμαθητών τους. Σταχυολογούμε: τους τρόπους που προσεύχονται, προσευχή σε διάφορες θρησκείες, τρόπος ένδυσης και ιστορίας παραδοσιακών στολών και χορών, πρακτικές άτυπης μάθησης γλωσσών.

γ. Να μεταφέρουν είτε λεκτικά, είτε σωματικά, γνώσεις σχετικές με τις συνήθειες των άλλων σωμάτων και να δημιουργηθεί ένας χώρος ανταλλαγής πληροφοριών που θα καταλήξει σε αμοιβαία γνώση. Σταχυολογούμε: μάθαμε ο ένας από τον άλλο¹⁷⁴. Η συγκεκριμένη κατάσταση συνοδεύεται από (συν)αισθήματα, κάτι που στο σύνολό του μπορεί να φέρει συναισθηματικές και γνωστικές μετατοπίσεις. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις ενσώματες εμπειρίες, στα συναισθηματικά φορτία τα οποία, συνήθως, μένουν αόρατα κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος. Η κίνηση, ο ήχος, η μουσικότητα, η βλεμματική επαφή είναι κάποιες από τις ενέργειες που ανιχνεύτηκαν κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών της συγκεκριμένης παρέμβασης. Αντίστοιχες ενέργειες χαρακτηρίζεται από την Ahmed (2000: 156 όπ. αναφ. σε Frimberger 2016) ως «ακούγοντας ως άγγιγμα» (*‘hearing as touch’*). Στην έρευνά μας, μια τέτοια διάσταση διαφαίνεται στο *άγγιγμα* της μαντίλας, της στολής, και του κομπολογιού. Ακόμη εντοπίζεται σε μια βλεμματική επαφή με αντικείμενα, ιστορίες, βιώματα και επιθυμίες με τα οποία οι μαθητές έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά. Δύο είναι τα χαρακτηριστικά που διακρίνονται από τη συγκεκριμένη βιωματική εμπειρία: α. η φροντίδα για ένα αισθητικά ωραίο αποτέλεσμα. Σταχυολογούμε: η σωστή τοποθέτηση της μαντίλας στο κεφάλι της μαθήτριας και η βοήθεια των συμμαθητών, η σιδερωμένη στολή στο σώμα του μαθητή καθώς και η προσεκτική μεταφορά των παπουτσιών στη θήκη μετά την «αναπαράσταση», η συνέχιση της αφήγησης για τις διαφορές της στολής όταν αυτή φοριέται από κορίτσια, τα σχόλια για την ομορφιά της στολής και,

¹⁷⁴ Σε αυτό το σημείο χρησιμοποιούμε α' πληθυντικό θέλοντας να δηλώσουμε ότι ως ερευνήτρια έμαθα από τους μαθητές και δεν αντιμετώπισαμε την ερευνητική διεργασία ως μέρος της αυθεντίας της ερευνητικής μου ταυτότητας.

β. η εναπόθεση των δυνάμεων σε μια «ευφυή γλώσσα» βασισμένη στις τέχνες (Frimberger 2016). Σταχυολογούμε: τη μελωδία της προσευχής και την προσπάθεια ακολουθίας του ψαλμού από κάποιους μαθητές, τη βλεμματική επαφή των μαθητών που για πρώτη φορά ήρθαν σε επαφή με χαρακτηριστικά μιας άλλης θρησκείας κ.ά. Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κοινός παρονομαστής των παραπάνω είναι η *μίξη* και η ταυτόχρονη χρήση στοιχείων που φαινομενικά ανήκουν σε μια χώρα, σε μια γλώσσα, σε έναν μαθητή. Πρόκειται, τελικά, για ένα πλέγμα εμπειριών με ταυτόχρονη χρήση γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, κωδίκων, συναισθημάτων και το αίσθημα του ανήκειν να εναλλάσσεται από το προσωπικό στο συλλογικό στο συνολικό.

Γνώση (μαθαίνω από ...)

Το τρίτο σημείο παρουσιάζει την ανάπτυξη αμοιβαίας γνώσης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του αυτοσχεδιασμού. Με άλλα λόγια, βασίζεται σε όσα έχουν ειπωθεί, με την κυριολεκτική αλλά και μεταφορική τους διάσταση. Ιδιαίτερα η τελευταία αφορά σε ρήσεις που προκύπτουν από ενσώματες πρακτικές, που στηρίζονται όμως σε σχέσεις μεταξύ των σωμάτων που δημιουργούνται βάση των συναισθημάτων τους - αίσθημα ανήκειν σε μια ομάδα, φιλία, αμηχανίες, φροντίδα, συγκρούσεις. Ο φακός της υπερποικιλότητας μας βοηθά να φωτίσουμε τα κατατετημημένα και χωρικά ρεπερτόρια των μαθητών που «νομιμοποιούνται» μέσα στη σχολική τάξη και αναδύονται από ενσώματους αυτοσχεδιασμούς που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, με αφορμή τα αντικείμενα. Τα αποσπάσματα που παρατίθενται εστιάζουν στην έννοια της γνώσης όπως αυτή φαίνεται να ορίζεται στην παρούσα στιγμή. Πρόκειται για τη συμπαραγωγή γνώσης και επικοινωνίας μέσα από τις συγκεκριμένες ενδο-δράσεις. Σημαντικός παράγοντας για μια τέτοια διεργασία είναι η συνειδητοποίηση των ποικιλοτήτων, η σημαντικότητα της αξιοποίησής τους, κατάσταση που δεν απαιτεί την άριστη γνώση μιας ή περισσότερων γλωσσών (βλ. ρομαντικοποιημένη πολυγλωσσία). Αλλά βασίζεται στις προσπάθειες των μαθητών που έχουν τις δυνατότητες να αναπτύξουν σχέσεις μεταξύ τους, δίχως να είναι απαραίτητη μια «κοινή» γλώσσα. Η γλώσσα εδώ λαμβάνει τη μορφή ενός κράματος πραγματικότητας και φαντασίας η οποία ενεργοποιείται από διαμεσολαβητικές πρακτικές που εστιάζουν στο συναίσθημα και στην ενσάρκωση των υπάρχουσών γνώσεων για να προκύψουν καινούργιες. Εκφάνσεις της παραπάνω περιγραφής παρατηρούμε να εστιάζουν είτε σε γλωσσικούς κώδικες:

- «είναι **[μπανγκαλί] [κορέτζι]** έτσι μετά είναι γιαγιά έτσι, ποτέ εμείς αυτό έτσι» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ10)
- «ναι αυτό το κάνει συνεχώς η γιαγιά μου [...] **όταν βγαίνεις έξω όταν προσεύχεσαι**» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ16)
- «**δεν πρέπει να δείχνεις τα μαλλιά σου**» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ7)
- «**in what we say in country we call it orna**» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ10)
- «εμείς φωνάζουμε αυτό **[χιτζαμπ]**» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ16)
- «πώς;» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ15_ΣΠ)
- «**[ιτζαμπ]** αυτό» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ16)
- «κυρία να πω ένα άσχετο, όταν προσευχόμαστε έτσι όπως η ((όνομα συμμαθήτριας)) όταν πάει έτσι ένα που λένε, λένε **[Χαμπντουλ ι λα, @@@] [...] [Χαμπντουλ ι λα λαμπιν α λε μινε]**» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ5)
- «εμείς λέμε @@@» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ7)
- «**[μισι λα χιραχμα μι ραχι] [54:00]**» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ11)

((συνομιλίες με γλωσσικά χαρακτηριστικά που αφορούν στις προσευχές αλλά η ερευνήτρια δεν καταλάβαινε))

- «το λένε **κορόνα** ((το νόμισμα που παρουσιάζεται)) [...] λέει **norik**» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ8)
- «**ντουμλέκ είναι ένα χαρτί έτσι χάρτινο @@@ και έχει το νούμερο 200**» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ5)
- «**λεκ [...] ε είναι τα νομίσματα της Αλβανίας, τα χρήματα έτσι λέγονται στην Αλβανία** και επίσης είναι και ένα παλιό εδώ που λέγονται δραχμές» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ8)

είτε στη δημιουργία πολιτισμικών πλεγμάτων:

- «αυτό είναι ((ψάλλει στη γλώσσα της και κάποιοι ακολουθούν))» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ10)

((ΕΔΩ ΑΚΟΥΓΕΤΑΙ Η ΠΡΟΣΕΥΧΗ))

- «**Άγιος ο Χριστός**» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ7)
- «**α λες και το αμήν**» (ερευνήτρια)
- «**μπορεί να είναι η προσευχή τους μιας και λένε αμήν**» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ3)

«Είναι η κενή διαθήκη [...] η γιαγιά μου ήταν μουσουλμάνα και ο παπούς μου χριστιανός, και παρόλο που δεν ήταν η ίδια θρησκεία [...] δεν ξέρω ερωτεύτηκαν τι να πω. Και μετά ο παπούς μου την έδωσε στη μαμά που είναι χριστιανή. Αυτό που ήθελα να πω είναι ότι στην Αλβανία δεν

είναι όλοι μουσουλμάνοι, όπως λένε, αλλά υπάρχουν και πολλοί χριστιανοί» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3).

Το σύνολο των χωρίων που παρατίθενται φανερώνει γνώσεις των μαθητών που έως τώρα δεν είχαν νομιμοποιηθεί στο γλωσσικό μάθημα και που, όμως, αποτελούν μέρος του επικοινωνιακού τους πλούτου. Παράλληλα προκαλούν το ενδιαφέρον των συμμαθητών «παρασύροντάς» τους στην ανάπτυξη γνώσης που βασίζεται στις ποικίλες πραγματικότητες του καθένα και όχι στην κάλυψη κάποιου γλωσσικού ελλείμματος (language deficit, Frimberger 2016).

Ακόμη ένα σημαντικό αποτέλεσμα αφορά στην πολιτική διάσταση που φέρουν οι ενσώματες πρακτικές και οι πληροφορίες-γνώσεις που αναδύθηκαν κατά της φάση του διαμοιρασμού. Όλες οι αναφορές των μαθητών δεν είναι απογυμνωμένες από πολιτικές επιθυμίες – κοινωνικά, πολιτισμικά και άλλα φορτία, αίσθημα του ανήκειν σε εθνικούς κανόνες. Μολαταύτα μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της μίξης σημειώνουμε κάποια σημεία μετατόπισης ακόμη και από τον πιο σκληρό πυρήνα που έως τώρα έχει σημειωθεί και αφορά στο δίπτυχο γλώσσα-χώρα.

- «μπορεί ας πούμε για τη χώρα τους να είναι **κάτι πολύ σημαντικό** ((αναφέρεται στην προσευχή που έμαθαν από τη συμμαθήτριά τους))» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ3)

- «δεν είναι για τη χώρα είναι για τη θρησκεία» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)

- «δεν είναι για τη χώρα είναι για τη θρησκεία» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ11)

Στο παραπάνω απόσπασμα παρατηρούμε, αρχικά, το ενδιαφέρον του μαθητή για τις καθημερινές θρησκευτικές συνήθειες της συμμαθήτριάς του, παρόλο που δεν υιοθετεί τις ίδιες θρησκευτικές πεποιθήσεις. Παράλληλα, παρατηρούμε την αντίδραση μιας μαθήτριας για την εννοιολόγηση της χώρας η οποία λαμβάνει δυο ερμηνείες: αρχικά την υιοθέτηση μιας πολυεπίπεδης οπτικής απέναντι στη θρησκεία σημειώνοντας ότι όλοι μπορούμε να βρεθούμε σε μια αντίστοιχη θέση. Και, σε άλλο επίπεδο, τον σεβασμό που εκφράζει για το συγκεκριμένο θέμα καθώς, μέσω των ενσώματων πρακτικών, φαίνεται να εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της προσευχής. Μια τέτοια κατάσταση περιγράφεται ως «μια δημιουργική ενσώματη διαδικασία η οποία μπορεί να αναπτύξει μια συναισθητική και συναισθηματική αισθητική –που θα αποφύγει την ανακύκλωση π.χ. των γλωσσικών αδικιών- και που θα διεκδικήσει στιγμές ενσυναίσθησης και ανθρώπινης σύνδεσης» (Leavy 2015 όπ. αναφ. σε Frimberger 2016: 9).

6.4. Αποτελέσματα ουτοπικών χαρτών

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της ερευνητικής παρέμβασης, που βασίστηκε στην τέχνη του *assemblage*, τα οποία δεν μπορούν να «διαβαστούν» μεμονωμένα. Η διαδικασία της ανάλυσης μας οδήγησε στο φίλτρο «άτακτες αφηγήσεις αρχιτεκτονικής και περιεχομένου» το οποίο προσεγγίσαμε μέσα από το σχήμα των αρχιτεκτονικών μουσικών αρχών του Ξενάκη (1978, *διάτοπο, πολύτοπα*¹⁷⁵). Θεωρούμε ότι η φιλοσοφία των παραπάνω εννοιών περιγράφουν απόλυτα την οπτική που απορρέει από το σύνολο των χαρτών. Κατά συνέπεια, για το πρώτο στάδιο των αποτελεσμάτων, περιγράφουμε τη γλωσσική τάξη ως ένα πολύτοπον: η έννοια για την παρουσιαζόμενη έρευνα εκκινεί από τη μαθηματική της χροιά, η οποία χαρακτηρίζει ένα αντικείμενο που μπορεί να έχει οποιοδήποτε γενικό αριθμό διαστάσεων. Μια τέτοια οπτική μας επιτρέπει, αρχικά, την υποδοχή και αποδοχή όλων των προτεινόμενων χαρτών που δημιούργησαν οι καλλιτέχνες καθώς και τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τους χάρτες κάθε ομάδας. Μια ακόμη ιδιότητα της θεωρίας του πολύτοπου, εάν το τοποθετήσουμε στην επιστήμη της αρχιτεκτονικής και στη συνέχεια της μουσικής παράλληλα, είναι η κίνηση. Η δυνατότητα δηλαδή της συνεχούς μετακίνησης και της ταυτόχρονης ύπαρξης σε πολλούς τόπους. Σε δεύτερο επίπεδο, ο φακός εστιάζει στο εσωτερικό του πολύτοπου, το οποίο εκλαμβάνουμε ως ένα συνεχές διάτοπο. Υιοθετώντας την αρχιτεκτονική νοηματοδότηση του Ξενάκη, το ορίζουμε ως ένα αμάλγαμα πραγματικότητας και φαντασίας, το οποίο λαμβάνει ποικίλες μορφές, ποικίλα σχήματα μέσα από τις (μετα)κινήσεις των γλωσσικών-πολιτισμικών, χωρικών, ηχητικών και γευστικών χαρακτηριστικών.

Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη το πολύτοπον όπως περιγράφηκε πιο πάνω, η ανάλυση πλέγματος, μας οδηγεί στα ακόλουθα σημεία:

6.4.1. Αρχιτεκτονική χωρική αισθητική

Διενεργώντας μια αποτύπωση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν για το εξωτερικό

¹⁷⁵ Το πολύτοπον εννοιολογείται ως οι πολυμεσικές εγκαταστάσεις που πληρούν χωρικές, οπτικές και ακουστικές διαστάσεις. Το διάτοπον είναι « η μουσική σύνθεση η οποία απευθύνεται στο αυτί μας οδηγεί στην οπτική σύνθεση που απευθύνεται στο μάτι [...]. Απορρέει έτσι μια νέα μορφή οπτικής και ακουστικής τέχνης που δεν είναι ούτε μπαλέτο ούτε όπερα αλλά πραγματικά ένα αφηρημένο θέαμα με την έννοια που είναι μια μουσική αστρικού ή γήινου τύπου» Ξενάκης, 2017, (Πλυτά (μτφ.), σσ. 197-198.

τμήμα της (ουτοπικής) τάξης του γλωσσικού μαθήματος, παρατηρούμε ότι όλες οι υπό-ομάδες συγκλίνουν σε κάποια γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά ενώ για κάθε περίπτωση διακρίνουμε και μοναδικά χαρακτηριστικά, το σύνολο των οποίων συνιστά τη δομή της τάξης. Ως προς το στοιχείο *σχήμα* σημειώνουμε ότι οι μαθητές καθορίζουν τα σύνορα της τάξης με γεωμετρικά σχήματα που, σε κάποιες περιπτώσεις μοιάζουν να αναφέρονται σε αντικείμενα της πραγματικότητας. Παράλληλα, οι προφορικές αφηγήσεις αποκαλύπτουν ότι ορισμένες επιλογές σχημάτων παραπέμπουν σε συμβολισμούς με θετικό πρόσημο ή αισιόδοξα συναισθήματα. Σε όλες τις περιπτώσεις των σχημάτων (πραγματικά αντικείμενα), η ενέργεια της *κίνησης* συνιστά κοινό τόπο που συμπεριλαμβάνει διαφορετικές εμπειρίες, επιθυμίες και επιλογές. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν σχήματα όπως το καράβι ή το αερόστατο, τα οποία, κινούνται προς ένα πραγματικό ή φανταστικό προορισμό

«Αποφασίσαμε με την όλη μας η τάξη μας γιατί το καράβι **ταξιδεύει** σε πολλές χώρες» (ΓΧ_ΣΧ2_Σ5_ΠΑ)

«Εγώ θεωρώ ότι η Πέμπτη (δημοτικού) είναι **καράβι που βουλιάζει**» (ΓΧ_ΣΧ2_Σ6_ΠΑ)

Στις περισσότερες συζητήσεις, διαφαίνεται η ανάγκη διαπραγμάτευσης μεταξύ των σωμάτων της κάθε υπό-ομάδας μέχρι να καταλήξουν στην τελική απόφαση. Η σημαντικότητα της συγκεκριμένης διαπίστωσης έγκειται στον χώρο που δόθηκε ώστε οι μαθητές να εκφράσουν τις πιθανές διαφωνίες τους, να συμπεριλάβουν και άλλα σώματα, να αναγνωρίσουν την εμπρόθετη δράση τους, να συν-δημιουργήσουν υβριδικά σχήματα. Σε πολλές περιπτώσεις, το σχήμα παίρνει τη μορφή θετικών συναισθημάτων, εκφράζοντας την υπάρχουσα ή την επιθυμητή ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη της γλώσσας.

«**μια καρδιά** (είναι το σχήμα της τάξης) γιατί **πάντα έχουμε μια καρδιά για όλους**» (ΓΧ_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)

Η ενέργεια της *κίνησης* είναι παρούσα στο σύνολο των σχημάτων και εκφράζεται είτε ως φυσική κίνηση, για παράδειγμα η καρδιά ως ζωντανός οργανισμός ή ο ήλιος ως φυσικό σώμα. Είτε ως κίνηση που αποδίδεται σε (μηχανικές) λειτουργίες, για παράδειγμα το καράβι που ταξιδεύει στη θάλασσα. Δύο από τις ομάδες συνειδητά επέλεξαν να κρατήσουν το «τετράγωνο» σχήμα, που εκ φύσεως είχε το χαρτί που τους δόθηκε ως βάση για να σχεδιάσουν, αναδεικνύοντας την εύπλαστη μορφή του.

«Η πόλη μας δεν έχει ιδιαίτερο σχήμα **για να μπορεί να χωράει όσους είναι έξω από αυτή. Μέσα ο καθένας έχει τον χώρο του**» (ΓΧ_ΣΧ1_Ο2_ΟΑ)

Εκτός από το « ανοιχτό » πλαίσιο που διαφαίνεται από τις αφηγήσεις, σημειώνουμε και την ανάγκη δημιουργίας ορίων μέσα στο τετράγωνο σχήμα, ως επιθυμία των μαθητών για διατήρηση των ποικιλοτήτων τους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι όλες οι υπό-ομάδες αναφέρονται στους χάρτες υιοθετώντας έννοιες όπως «χώρα», «πόλη» ή «κοινότητα». Κάτι που περιγράφει δομικού τύπου απεικονίσεις, δίχως να στέκονται σε εθνικούς διαχωρισμούς. Επεκτείνοντας την παραπάνω ενέργεια, τοποθετούν τα χαρακτηριστικά που τους προσδίδουν ως τμήματα ενός συνόλου γλωσσών ή/και πολιτισμών και όχι ως ξεχωριστές μονάδες. Η *Ονομασία* συμπεριλαμβάνει τις ονομασίες που οι συμμετέχοντες επέλεξαν για τις «χώρες», «πόλεις» ή «κοινότητες» που δημιούργησαν. Κοινό σημείο αναφοράς αποτελεί η συσχέτιση των ονομασιών με την γλωσσική-πολιτισμική ποικιλότητα, όπως αυτή εκλαμβάνεται από τους καλλιτέχνες. Σταχυολογούμε: «Πολιτισμικούπολη», «Διαφοροχώρια», «οι Διάφορες Γλώσσες και πολιτισμοί», «Η χώρα της διαφορετικότητας», «η Πολύγλωσση Πετούπολη».

- «**πολιτισμικούπολη**»

- «αυτόναι,»youlike πολιτισμικούπολη; Πολιτισμικούπολη (.) γιατί όχι;» «Πολιτισμικούπολη @@@ πολιτισμικό [πολείο] [33:00]»

- «η τάξη μας λέγεται Πολιτισμικούπολη» «βγαίνει αυτό επειδή αυτή η χώρα που διαλέξαμε θα είναι πολιτισμική **θα έχει πάρα πολλά είδη από παιδιά**»κυρία θέλαμε να βάλουμε κι άλλη μία [12:00] **Χωρούπολη**»

- «**απ τις χώρες τις διάφορες χώρες**» «**όλοι μπορούμε**» «**όλοι μαζί μπορούμε**» (ΓΧ_ΣΧ1_02_ΠΑ)

Ο τίτλος «N.A.T.Z.A.T.I.A» που δεν αποκαλύπτει εξ' αρχής μια συμπεριληπτική διάθεση, όταν ερμηνεύεται από τους μαθητές προκύπτει η συσχέτισή του με την έννοια της ποικιλότητας –αφού πρόκειται για τα αρχικά ονόματα των καλλιτεχνών-μαθητών που έφτιαξαν τον χάρτη.

- «Να γράψω τη χώρα μας **εδώ**; Νανζατ () να το βάλουμε εδώ καλύτερα εδω!»

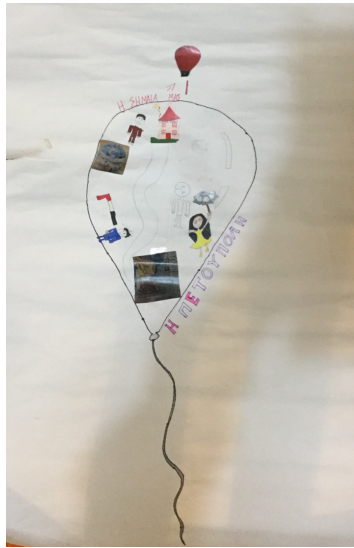
- «Νανζάτ θέλετε;» «ναιιιι»

- «Νανζάτ;» «Αμζάτ» «Λανζάτ» «Λανζιάτ» «**τα αρχικά μας γράμματα**» «**Νανζατία**»

- «Όχι επειδή από όλα τα αρχικά μας γράμματα τα ενώσαμε και βάλουμε μόνο το -ια» (ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ)

Σε κάποιες περιπτώσεις η διάθεση για ανάδειξη της ποικιλότητας (γλωσσικής,

πολιτισμικής, φαντασιακής, πολιτικής) γίνεται φανερή και μέσα από τις οπτικές απεικονίσεις.



Εικόνα 26: (OX_ΣΧ3_O1_OA)



Εικόνα 27: (OX_ΣΧ3_O2_OA)

Κάθε assemblage αποτελείται από χρώματα, εικόνες, ζωγραφιές, σχέδια, σπίτια σε διάφορα σχήματα, δέντρα, φυτά, σημαίες και άτομα με ποικίλα χαρακτηριστικά. Τα παραπάνω συγκλίνουν στη δημιουργία πόλεων, χωρών, χωριών, (Πολιτισμικού**πολη**», «**Διαφοροχώρια**», «**Η χώρα** της διαφορετικότητας», «η Πολύγλωσση Πετού**πολη** »), υπογραμμίζοντας την ανάγκη του τόπου ως βάση. Ενός τόπου που δεν προσιδιάζει στην πραγματικότητα αλλά αποτελεί μια ουτοπική απεικόνιση της γλωσσικής τάξης. Η συγκεκριμένη οπτική προβάλλεται και στο στοιχείο *Σημαία*. Οι συμμετέχοντες, επέλεξαν να οπτικοποιήσουν μέσω του συμβόλου της σημαίας, την απομάκρυνση από εθνικά γεωγραφικά σύνορα, εστιάζοντας στη δυναμική που προκύπτει από τις σχέσεις των μελών των ομάδων.

«ok this is the flag [...] είναι 3 πρόσωπα χαρούμενα και 3 καρδιές» (ΓΧ_ΣΧ1_ΣΦ_ΠΑ)

«Η σημαία θα έχει όλα τα χρώματα από όλους μας [...] να ενώσουμε τα αγαπημένα μας χρώματα. Είναι Αλβανία κόκκινο, μαύρο, άσπρο και πολλά χρώματα [...] αλλά θα γίνει ωραίο [...] χωρίσέ τα σε 6 κομμάτια, 7 δεν πειράζει. **Εγώ δεν θέλω από τη σημαία μου, θέλω πορτοκαλί. Η σημαία της διαφοροχώρας!** Πω πωωω φοβερό!» (ΓΧ0_ΣΧ2_ΣΦ_ΠΑ)



Εικόνα 28: (OX_ΣΧ1_O2_OA)

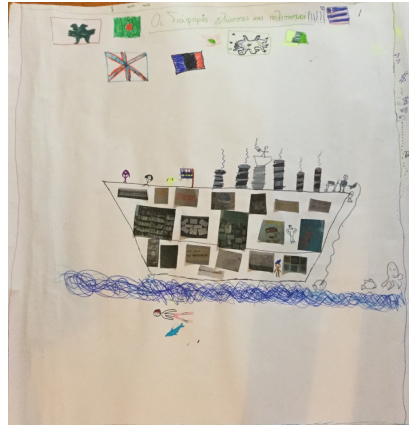
Στα παραπάνω χωρία και στην εικόνα 32 διακρίνεται η επιθυμία ένταξης όλων των μαθητών στην τάξη της γλώσσας. Διαφαίνεται η διάθεση απομάκρυνσης από «εθνικά σύνορα» ή υπόρρητες αναφορές σε κυρίαρχες γλώσσες-πολιτισμούς-κουλτούρες ενώ ενισχύεται η αποδοχή και άλλων σωμάτων και η διατήρηση ή/και δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στα σώματα-στοιχείο που οπτικοποιείται για παράδειγμα με μια καρδιά ή άλλα σχήματα που σχετίζονται με όμορφα συναισθήματα. Ακόμη και όταν οι επιλογές των καλλιτεχνών αναφέρονται σε εθνικά σύμβολα, γίνεται μέσα από τη μίξη ποικίλων χαρακτηριστικών.

Το τελευταίο σημείο, αφορά στη *χωρική τοποθέτηση* των σωμάτων στην τάξη του γλωσσικού μαθήματος. Και σε αυτή το στοιχείο, πολλές από τις επιλογές αναδεικνύουν την πρόθεση συμπερίληψης όλων των σωμάτων ακόμη και μαθητών ή χώρων ή αντικειμένων που «συνδέονται» με άλλες υπό-ομάδες.

Συνολικά στο σημείο της χωρικής αισθητικής εντοπίζονται ποικίλες σχέσεις, συνδυασμοί και επιλογές: α. Οι καλλιτέχνες τοποθετούν τους εαυτούς τους στον χάρτη ανάλογα με τις θέσεις στις οποίες βρίσκονταν όταν δημιούργησαν το assemblage. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι σε αυτή την περίπτωση οι ίδιοι οι καλλιτέχνες ζωγράφισαν βελάκια για να αναδείξουν τις πολύπλοκες και σε κίνηση σχέσεις που τους συνδέουν β. Οι καλλιτέχνες τοποθετούν τους εαυτούς τους στον χάρτη βάσει των (συναισθηματικών) σχέσεων που έχουν με τους υπόλοιπους μαθητές, το εκπαιδευτικό πλαίσιο, το γλωσσικό μάθημα. Σε αυτές τις περιπτώσεις διακρίνουμε τοποθετήσεις κοντά σε φίλους τους, τοποθετήσεις απομακρυσμένες από το σύνολο, ή ακόμη και τοποθετήσεις που διεκδικούν χώρο. Σε μια υπό-ομάδα, είναι αξιοσημείωτη, η τοποθέτηση σωμάτων που δεν «ανήκουν» στην ομάδα των καλλιτεχνών του έργου, και μάλιστα η προσπάθεια συμπερίληψης γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών που δεν γνώριζε κανείς από τους καλλιτέχνες του χάρτη. Σε αυτό το πλαίσιο, συνεργάστηκαν με καλλιτέχνες άλλων υπό-ομάδων. Χαρακτηριστική επίσης, είναι η απάντηση ενός μαθητή, ο οποίος όταν του ζητήθηκε

βοήθεια για τη γλώσσα (του), έγραψε (φάρσι) «καλημέρα είμαι ο (το όνομά του)» (ΓΧ_ΣΧ1_01_OA) δηλώνοντας με αυτό τον τρόπο την παρουσία του στον χάρτη (και κατ' επέκταση στην τάξη).

Σε άλλες περιπτώσεις, παρατηρούμε ότι κάποιοι μαθητές είτε αποτύπωσαν αυθόρμητα τους εαυτούς μέσα στον χάρτη είτε επέλεξαν να μην βρίσκονται σε αυτόν.



Εικόνα 29: (OX_ΣΧ2_02_OA)

«έχω κάνει τον εαυτό μου κάτω στη θάλασσα και ψαρεύω γιατί ήθελα να δροσιστώ έχω κάνει τον εαυτό μου εκτός της τάξης» (ΓΧ_ΣΧ2_02_ΠΑ)

«Δεν έχω βάλει τον εαυτό μου μέσα στη χώρα γιατί δεν ήθελα να είμαι» (ΓΧ_ΣΧ2_ΠΑ)

Οι οπτικοποιημένες ή προφορικές εκφάνσεις του υπό συζήτηση αποτελέσματος, συνιστούν μια συγκρουσιακή έκφραση ή μια αντίδραση που μπορεί να οφείλεται είτε σε συναισθηματικές σχέσεις είτε σε μαθησιακά ή/και γνωστικά διλήμματα. Το σημαντικό είναι ότι υπάρχει ο χώρος που επιτρέπει και συμπεριλαμβάνει όλες τις επιλογές και οι οποίες αποτελούν κομμάτι του χάρτη της τάξης. Αξίζει να αναφερθεί μια περίπτωση με πολλαπλές προεκτάσεις. Η άρνηση μιας μαθήτριας να τοποθετήσει τον εαυτό της μέσα στον χάρτη δηλώνοντας ότι δεν το επιθυμεί, φέρνει την απάντηση των συμμαθητών της και δημιουργείται ένα πλαίσιο διαπραγμάτευσης και συμπερίληψης. Η τελική απόφαση εκδηλώνεται με την τοποθέτηση των εαυτών τους μέσα από τις απεικονίσεις διάσημων προσώπων της επιλογής τους όπως τραγουδιστές και ηθοποιούς. Η συγκεκριμένη μαθήτρια, αποδέχεται την πρό(σ)κληση. Είναι σημαντικό, επίσης, να σημειωθεί ότι πολλοί από τους μαθητές τοποθέτησαν τους εαυτούς τους δηλώνοντας μια συσχέτιση με αντικείμενα ή σχέδια ή ζωγραφιές που αποτυπώθηκαν στο assemblage και όχι σε σχέση με άλλα άτομα (βλ. επόμενη ενότητα).

6.4.2. Συναισθηματική-συναισθητική αισθητική

Τα επόμενα στοιχεία που παρουσιάζονται και ολοκληρώνουν τα αποτελέσματα της τέταρτης παρέμβασης, συνθέτουν το πολύτοπον, όπως αυτό ορίστηκε στην αρχή του κεφαλαίου. Οι μαθητές επιλέγουν εικόνες που παραπέμπουν σε πόλεις, νησιά, χώρες (όπως έχει αναφερθεί και πιο πάνω) και σε αυτό το πλαίσιο συνθέτουν το assemblage με ζωγραφιές από σπίτια, δρόμους, αυτοκίνητα. Σε αυτά προστίθενται σώματα που αντανακλούν φυσικούς χώρους όπως οι λίμνες και τα δάση. Για το συγκεκριμένο σημείο δύο είναι τα στοιχεία που ενισχύουν τη διαμόρφωσή του. Αρχικά, η μίξη των αντικειμένων, η οποία φαίνεται μέσα από τη μεταφορά της τεχνικής του assemblage. Πρόκειται δηλαδή για ένα αμάλγαμα ποικίλων πολιτισμικών χαρακτηριστικών που προεκτείνεται σε μίξη πιθανών ιστορικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών (σχηματισμός εικόνων που οι καλλιτέχνες συνδέουν με διαφορετικές συνήθειες από αυτές που υιοθετούν στο σχολικό περιβάλλον, αρχιτεκτονική μίξη σπιτιών κατασκευασμένα από άχυρο, πέτρα και τούβλα). Το δεύτερο στοιχείο σύνδεσης με την οπτική της υπερποικιλότητας, εντοπίζεται σε διάφορα κομμάτια εμπειριών των καλλιτεχνών (φαινομενικά ασύνδετα) που συγκλίνουν στο αίσθημα χαράς και ασφάλειας που «προσφέρουν». Σταχυολογούμε: τα ανθισμένα λουλούδια, τις αποτυπώσεις προσώπων με χαμόγελα, τις καρδιές και τη χρήση πολλών χρωμάτων.

Αναφορικά με τα *σύμβολα* υπογραμμίζουμε την ιδιαίτερη σημασία της, καθώς περιλαμβάνει φωτογραφίες από αντικείμενα που οι μαθητές έχουν μεταφέρει στην τάξη από τον χώρο διαμονής τους, δίνοντας με αυτό τον τρόπο έμφαση στα σώματα και όχι αποκλειστικότητα στις ανθρώπινες οντότητες. Εξηγώντας το παραπάνω σημειώνουμε ότι κάποιες επιλογές πραγματοποιήθηκαν (ασυνείδητα) στο πλαίσιο του αισθητικού καλλιτεχνικού αποτελέσματος ενώ άλλες απορρέουν (συνειδητά) από συναισθηματικά σχήματα. Και στις δύο περιπτώσεις το σημείο σύγκλισης είναι η συμπερίληψη και άλλων σωμάτων (σύμβολα, αντικείμενα, συναισθήματα, ιδέες) που συνδέονται άμεσα με συναισθήματα, βιωμένες και σχεσιακές εμπειρίες των μαθητών. Σταχυολογούμε: βιβλία με ποικίλα περιεχόμενα, παραμύθια, βιβλιοθήκες. Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν στην οπτικοποίηση ποικίλων γραφικών συμβόλων (διαφορετικά αλφάβητα) αλλά και στην ηχητική τους «νομιμοποίηση», κατά τη διάρκεια του διαμοιρασμού. Σημειώνεται μια ευκολότερη χρήση ποικίλων γλωσσικών χαρακτηριστικών για τον προφορικό λόγο. Με άλλα λόγια παρατηρούμε μια μετατόπιση από τη χρήση της μεταγλώσσας σε στην αξιοποίηση των

γλωσσών/γλωσσικών-πολιτισμικών, χωρικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών. Σε κάποιες ομάδες, οι συγκεκριμένες εμφανίσεις συμβόλων αποτέλεσαν επιπλέον ερεθίσματα για την αποτύπωση αντίστοιχα της γραφικής τους απόδοσης (χρήση κυρίως του λατινικού αλφάβητου). Για παράδειγμα στην εικόνα 29 εντοπίζεται η χρήση λέξεων σε διάφορες γλώσσες που χαρακτηρίζουν το κάθε αντικείμενο. Έχουν τοποθετηθεί έτσι ώστε να βοηθούν τους άλλους μαθητές, ώστε τα άλλα σώματα να κατανοήσουν τον χάρτη, ακόμη και εάν δεν γνωρίζει τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούνται όπως για παράδειγμα η δημιουργία υπομνήματος στο κάτω τμήμα του χάρτη, η υιοθέτηση χρωματικής κωδικοποίησης).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλούν οι επιλογές των γλωσσικών τοπίων που μεταφέρθηκαν στον χάρτη προβάλλοντας έννοιες και ενέργειες όπως η ισότητα, η ειρήνη και η αποδοχή. Εκφάνσεις των παραπάνω εννοιών αναδύονται από φωτογραφίες από το εξωτερικό της τάξης με παρόμοια συνθήματα, από την αποτύπωση καθημερινών φράσεων ή/και λέξεων που αναγράφονται χρησιμοποιώντας ποικίλα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα οποία τοποθετούνται ως κομμάτια του assemblage.



Εικόνα 30: (OX_ΣΧ2_O1_OA)



Εικόνα 31: (OX_ΣΧ1_Ο2_ΟΑ)

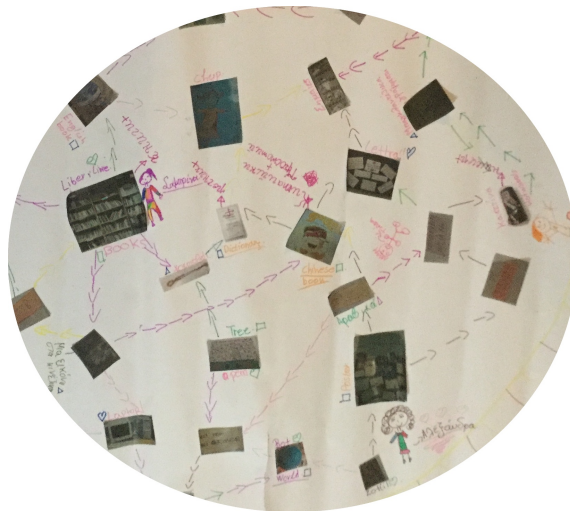
Σημαντικό στοιχείο συνιστά η χωρική τοποθέτηση των αντικειμένων-συμβόλων στον χάρτη. Δύο είναι οι συσχετίσεις που προκύπτουν από τον συγκεκριμένο φακό. Αρχικά, η άτακτη μορφή τους. Τα αντικείμενα-σύμβολα δεν τοποθετούνται σε διαχωρισμένους χώρους με εθνικά, θρησκευτικά, γλωσσικά κριτήρια. Παρατηρούμε ανακατεμένα στοιχεία-λόγους, τοποθετημένα στο assemblage που συνθέτουν μια συνειδητή μίξη γλωσσικών-πολιτισμικών εμπειριών, άλλοτε σε χαμηλά και άλλοτε σε υψηλά επίπεδα, σε κάθε περίπτωση όμως αποδεκτή από το σύνολο κάθε υπό-ομάδας. Σε δεύτερο επίπεδο, παρατηρούμε, μια προτίμηση στην τοποθέτηση κάποιων αντικειμένων-συμβόλων κοντά στους συμμετέχοντες που σχετίζονται άμεσα με τα αντικείμενα που έχουν μεταφέρει από τον χώρο διαμονής τους. Από την άλλη, διακρίνουμε την επιλογή αντικειμένων-συμβόλων με τα οποία δεν υπήρχε προηγούμενη (συνειδητή) σχέση, τα οποία οι καλλιτέχνες τοποθετούν κοντά τους (βιβλία, παραμύθια, λέξεις, φράσεις). Η χωρική τοποθέτηση των κομματιών του assemblage, με όποια συσχέτιση και εάν έγινε, αποτέλεσε ερέθισμα για τη δημιουργία μιας διαλογικής ατμόσφαιρας. Οι μαθητές συζητούν και αναμειγνύουν –πολλές φορές με διασκεδαστικό τρόπο- ποικίλα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, εμφανίζοντας προϋπάρχουσες γνώσεις ή δημιουργώντας καινούργιες

- «αν σας έλεγα να υπήρχε αυτό που έκανε η (όνομα μαθήτριας) εδώ **με σταυρό**» «με σταυρό να κάνω; **Να κάνω σταυρό;**» «**παιδιά ο Βούδας δεν είναι ένας χοντρός;**»

- «εγώ δε ξέρω» «ρε Ω δε βλέπετε Ζουμπουλία;» «όχι» «Ρε τον Βούδα που τον έχει; το χαζό» «ναι! **Και αυτός ο Βούδας έχει ο μπαμπάς μου το**

τέτοιο» (ΓΧ_ΣΧ1_Ο1_ΠΑ)

Στο παραπάνω απόσπασμα αποκαλύπτονται αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας, που καταλήγουν σε διαπραγματεύσεις σχετικά με την τοποθέτηση θρησκευτικών συμβόλων στο *assemblage*. Αξίζει να υπογραμμιστεί η διάθεση των καλλιτεχνών να «μπερδέψουν» θρησκευτικά σύμβολα με προσωπικές εμπειρίες ακόμη και εκτός της σφαίρας της «πραγματικής» χρήσης των συμβόλων (τηλεόραση). Από την ανάλυση των στοιχείων-λόγων, διακρίνουμε την (έντονη) επιθυμία της ομάδας των καλλιτεχνών να χρησιμοποιήσουν ποικίλα γλωσσικά χαρακτηριστικά ως κομμάτια του *assemblage*. Συνεπώς κρίθηκε σημαντική η εστίαση στο συγκεκριμένο στοιχείο. Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά αναδύονται με ποικίλους τρόπους όπως η απόδοση λέξεων ή φράσεων αποτυπωμένη στο έργο, η σύνδεση λέξεων, φράσεων, γλωσσών με φωτογραφίες και καλλιτεχνικές αποτυπώσεις ή ακόμη και μέσα από τις ονομασίες που δόθηκαν στους χάρτες.



Εικόνα 32: (ΓΧ_ΣΧ2_Ο1_ΟΑ)

Εκκινώντας από το τελευταίο, σημειώνουμε ότι, τα ονόματα των χαρτών αποτυπώθηκαν στην ελληνική γλώσσα, ωστόσο όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόκειται για ονομασίες που πραγματεύονται την πολυγλωσσία και την (γλωσσική-πολιτισμική) ποικιλότητα. Η γραπτή απόδοση μιας ονομασίας σε άλλη γλώσσα ή γλωσσικό κώδικα, με την οποία θα συμφωνούσε το σύνολο της ομάδας ήταν δύσκολο να βρεθεί (είτε γιατί υπήρχε δυσκολία απόδοσης ή δυσκολία γραφής, ή λόγω ασυμφωνίας των καλλιτεχνών).

Άλλη περίπτωση που οι μαθητές αξιοποιούν τις συλλογικές τους γλωσσικές γνώσεις, είναι για την ενίσχυση της «χρωματικής παλέτας» του *assemblage*. Σε δύο

Συγκεφαλαιώνοντας, επισημαίνουμε ότι η ίδια η τεχνοτροπία του *assemblage* επιτρέπει την έκφραση συναισθημάτων ποικιλοτρόπων μέσα από κομμάτια από γλώσσες, πολιτισμούς, χρώματα, αντικείμενα, σχέδια, φαντασία, υπερβολή, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο συνολικές ουτοπίες για την ιδανική τάξη. Οι ελευθερίες που απορρέουν από τον άναρχο και άτακτο τρόπο τοποθέτησής τους, βοηθούν στην ανάπτυξη και εξωτερίκευση συναισθητικών πρακτικών.

6.4.3. Πολύ-γλωσσική και ηχητική αισθητική

Φαίνεται ότι η αλληλουχία των παρεμβάσεων εξοικείωσαν τα σώματα με τη χρήση και άλλων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, ενώ η αξία που δόθηκε σε αυτά από την ερευνήτρια και τους συν-ερευνητές, ενθάρρυναν τους καλλιτέχνες να προσπελάσουν την καλλιτεχνική μονοδιάστατη αποτύπωση που συνήθως αποδίδεται στο *assemblage*, συμπληρώνοντάς την με άλλες διαστάσεις όπως ο ήχος. Ιδιαίτερα εδώ, το πλαίσιο του *πολυτόπου*, αποδεικνύει ότι η μετατόπιση του φακού μπορεί να επιφέρει αποτελέσματα που διαφορετικά δεν θα είχαν διερευνηθεί. Το ηχητικό τοπίο προσδίδει μια πολυμεσική διάσταση στο *assemblage* και συνεκδοχικά στην τάξη του γλωσσικού μαθήματος. Αυτό συνεπάγεται ότι τα κατατετημημένα ρεπερτόρια των μαθητών εμφανίζονται, στους περισσότερους χάρτες, και μέσα από τους ήχους, μουσικές και φθόγγους, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο όλες τις ποιότητες των γλωσσικών-πολιτισμικών στοιχείων που τα συνθέτουν.

Το στοιχείο *στοχαστική μουσικότητα*¹⁷⁶ συμπεριλαμβάνει τους ήχους με τους οποίους οι συμμετέχοντες δεν ήταν κοντά αλλά μέσα από τις αναστοχαστικές διαδικασίες των προηγούμενων παρεμβάσεων κατέληξαν να τους οικειοποιηθούν και να τους εμφανίσουν στον χάρτη.

«και το [τσε φατ] το λέει συνέχεια και το θυμάμαι» «[τσε φατς] ρε» (ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ)

«το [μικ βα χαρ] που σημαίνει σε αγαπώ» «γεωργιανά, το άλλο που λέει κάτι μπροστά αλλά προδίδει πολύ ότι είναι και μετά έχεις το τέλος το [χαρ] και το άλλο που είναι [κουκουμιάτσκα]» «στα αλβανικά η κουκουβάγια» (ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ)

«ούτε αυτοί μιλάνε ξένες γλώσσες μαζί μας» «μόνο εγώ ξέρω μία ρουμάνικη [βαλένα] [βάλε] πώς το πες» «το [κεφαλκ]» «κυρία θα το

¹⁷⁶ Η *στοχαστική μουσικότητα* προέρχεται από τον όρο *στοχαστική μουσική* του Ξενάκη, η οποία μπορεί να υπερβεί τον γραμμικό περιορισμό (βλ. Ξενάκης, 2017, (Πλύτα μτφ.) 2017 Κείμενα περί μουσικής και αρχιτεκτονικής, Αθήνα: Ψυχογιός σσ. 65-66.

γράψουμε στα ελληνικά;» (ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ)

Στα παραπάνω αποσπάσματα διακρίνουμε την προσπάθεια των μαθητών να φέρουν στην επιφάνεια γνώσεις που έχουν αποκτήσει από την καθημερινή επαφή τους με τους συμμαθητές ή/και γλωσσικά στοιχεία ή/και αντικείμενα ή/και ιδέες που συζητήθηκαν και αξιοποιήθηκαν σε προηγούμενες παρεμβάσεις. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται είναι η (ηχητική) μίμηση, η μνημονική ανάκληση, η καθημερινή χρήση, η διερεύνηση βοήθειας από τους συμμαθητές τους, οι οπτικές αποτυπώσεις από προηγούμενα στάδια της έρευνας.

Επίσης συναντούμε λέξεις ή φράσεις που οι συμμετέχοντες έχουν οικειοποιηθεί από τους φίλους αλλά έως τώρα δεν του έχει δοθεί ο χώρος να τις χρησιμοποιήσουν μέσα στη γλωσσική τάξη. Διακρίνουμε δύο σημεία:

α. Λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις

«εδώ λέει **«μην αφήνεις κανέναν μόνο»**, εδώ έχει διάφορες φράσεις που λένε **«καλημέρα»** όπως **[σαμπάχ αλκίρ]**, **[μπούνα ντιμινέτα]** στα ρουμανικά, **[χασο]** στα κινέζικα» (ΓΧ_ΣΧ1_02_ΠΑ)

«στα νιγηριακά είναι @@@;» «αλβανικά» «Μαθαίνει αλβανικά, «καλημέρα» ((λέει τη λέξη)» «ωραία είναι ε;» «περίμενε βασικά, αυτό πώς μπορώ, πώς είναι στη γλώσσα σου;» «ε γράψ το εδώ να το γράψω εδώ κάτω;» «γράψει ό,τι θέλεις, γράψ το» «τι είναι αυτό;» **«καλημέρα» «ααα στα πακιστανικά αα»** (ΓΧ_ΣΧ1_ΣΦ_ΠΑ)

«Ρώτησέ τον @@@ () αυτό write εδώ» «γράψε::: **«καλημέρα» στο Μπαγκλαντές»** «ωχ δε ξέρει Μπαγκλαντές τα αφγανή» «ξέρω τι χώρα μας πώς λέγεται αφγανικά, **[ιμπντιλά]** (.) τι γράφει εδώ;» **«ζομπαχάιτ είναι καλημέρα»** «α ναι» **«ζομπαχάιτ», «καλημέρα»**» (ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ)

Τα παραπάνω χωρία μας κάνουν μέτοχους στην προσπάθεια των μαθητών να θυμηθούν, ή να διαβάσουν λέξεις και φράσεις που έχουν μάθει από τους συμμαθητές τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω αλληλεπιδράσεις προέκυψαν αυθόρμητα κατά τη διάρκεια κατασκευής του χάρτη ως ανάγκη συμπερίληψης όλων των μελών της ομάδας στο καλλιτεχνικό αποτύπωμα της τάξης της γλώσσας. Σε αυτό το πλαίσιο, αποκαλύπτονται γνώσεις σχετικές με λέξεις από διαφορετικές χώρες, όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες, που όμως αναμειγνύονται μεταξύ τους σχηματίζοντας μια πολυφωνική μελωδία.

β. *Υβριστικές εκφράσεις* συνιστά σημαντικό γλωσσικό «κεφάλαιο» των μαθητών το οποίο «φανερώθηκε» μέσα από τις παρεμβάσεις.

«τι είναι **[μπόζο]**;» «για πες μας ποια γλώσσα» **«από γεωργιανά»** «τι

σημαίνει;» «ε δε μπορώ να το πω» «ωραία είναι μια κακιά λέξη;»

«ναι μόνο αυτό ξέρω» «όταν θέλω να βρίζω τον (όνομα συμμαθητή του) και χωρίς να το καταλάβει κανένας ναι» (ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ)

Η αποκάλυψη γνώσης υβριστικών εκφράσεων έγινε σταδιακά, δειλά σε όλες τις προηγούμενες παρεμβάσεις. Ωστόσο, μόνο τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή οι μαθητές ένιωσαν άνετα να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις ως κομμάτι της τάξης που επιθυμούν για τη γλωσσική μάθηση.

Η *συμβολική μουσικότητα* αναφέρεται στον *από κάτω* σχηματισμό νέων ηχητικών τοπίων. Πρόκειται για ιδέες των καλλιτεχνών που, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, προκύπτουν αρχικά από μια αισθητική καλλιτεχνική ανάγκη ολοκλήρωσης του *assemblage* αλλά και ως μέρος της ικανοποίησης της γλωσσικής (οπτικοηχητικής) τους φαντασίας. Και σε αυτή την περίπτωση αποκαλύπτονται ακόμη δύο σημεία:

α. η δημιουργία νέων λέξεων ή ακόμη και νέας «γλώσσας», ως απότοκο των ενδοδράσεων και του χώρου που προσφέρθηκε από τις παρεμβάσεις.

«στην αρχή είχα σκεφτεί **την γλώσσα να την κάνουμε με ζωγραφιές**» «ωραία με τι ζωγραφιές δηλαδή πώς;» «**ας πούμε αυτό που θέλουμε να πούμε να το ζωγραφίσουμε**, για εγώ να κάνουμε τον εαυτό μου και έτσι ((γελάνε))» «κυρία άλλο έλεγα @@@ τη ζωγραφική κι εγώ τη φιλία [06:00]» (ΓΧ_ΣΧ1_ΣΦ_ΠΑ)

Στην εικόνα 33 αξίζει να παρατηρήσουμε στοιχεία της μπαγκλαντεσιανής γλώσσας που εμφανίζεται δίπλα από το σώμα μιας μαθήτριας/καλλιτέχνηδας η οποία μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία εμφάνισε τη γραφική μορφή του μπαγκλαντεσιανού αλφάβητου (σημειώσεις πεδίου).



Εικόνα 34: (OX_ΣΧ1_Ο2_ΟΑ)

Με αφορμή την πρόσφατη παρουσία ενός μαθητή με προσφυγικό υπόβαθρο στην τάξη, και εκδηλώνοντας την ανάγκη πιο ενεργής επικοινωνίας μαζί του, οι μαθητές προβληματοποιούν για πρώτη φορά (σημειώσεις πεδίου) τη συγκεκριμένη ανάγκη και προτείνουν τη δημιουργία μιας γλώσσας που θα βασίζεται στη ζωγραφική και όχι σε γλωσσικούς κώδικες. Η συγκεκριμένη γλώσσα θα είναι κατανοητή μόνο από τους μαθητές και θα βασίζεται στις σχέσεις που έχουν δημιουργήσει μεταξύ τους. Αξίζει επίσης να σημειωθεί η αυτοπεποίθηση των μαθητών για τη σύλληψη μιας νέας γλώσσας, η οποία πηγάζει από την εμπειρία τους να συνεννοούνται με τους συμμαθητές τους ακόμη και εάν δεν μοιράζονται κοινούς γλωσσικούς κώδικες (σημειώσεις πεδίου).

β. *φανταστικές γλώσσες και λέξεις*. Πρόκειται για τη δημιουργία μιας γλώσσας με «ρίζες» από το σύνολο των γλωσσικών κωδίκων που κάθε μαθητής χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του.

«κυρία εγώ **θέλω να μιλήσω λίγο νανζιατικά**» «νανζιατικά για να σας ακούσουμε [09:00]» [...] (ΓΧ_ΣΧ1_ΣΦ_ΠΑ)

«κάνε «πεινά» γράψε «πεινά» ()» «Μ. να σου πω εγώ πώς γράφεται;» [ρωτάει η μαθήτριά τη Ζ. πώς λέγεται στη γλώσσα της] «**[τζιριμίμπι]**» «**τζιριμίγκι με κιμά**»

«**σαλάμ**» γράφεται» «**σαμπαχάι**» «**σαλάμι**» (ΓΧ_ΣΧ1_Ο1_ΠΑ)

Έτσι τα νανζιατικά συνιστούν γλώσσα που κάθε μαθητής μπορεί να χρησιμοποιήσει αρκεί να φέρει στην επιφάνεια όλα τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που έχει στα ρεπερτόριά του. Στη δεύτερη περίπτωση διακρίνουμε την δημιουργία νέων λέξεων που έχουν τη βάση τους σε μνημονικές ανακλήσεις από λέξεις που ήδη έχουν ακούσει από τους συμμαθητές και δεν τις έχουν συγκρατήσει. Τα δύο αυτά σημεία συναντώνται στο πλαίσιο της (γλωσσικής) δημιουργικότητας και της ελευθερίας της έκφρασης.

6.4.4. Καλλιτεχνική αισθητική

Η καλλιτεχνική αισθητική, και αναδεικνύει περισσότερο την καλλιτεχνική ιδιότητα-ταυτότητα των συμμετεχόντων. Προσεγγίζει δηλαδή τις γλώσσες-πολιτισμούς με αισθητικά κριτήρια. Η *καλλιτεχνική αισθητική* αποτελεί την αφετηρία του σκεπτικού και εμπεριέχει τις κινήσεις των καλλιτεχνών να φιλοξενήσουν στο assemblage κομμάτια από αντικείμενα, σχέδια και σύμβολα, με βάση το αισθητικό τους κριτήριο.

«**όχι να το βάλεις εδώ χωράει ακριβώς** [15:00]» «όχι ρε θα το βάλω εδώ»

«δε χωράει, **βάλ το είναι κενό βλέπεις;**» «έχω φέρει κόλλα» «όχι εδώ θα το κάνω»

«ναι άρα θα πρέπει να συνεχίσουμε εδώ (.) ναι ένα λεπτό να κάνω εδώ» «**έχεις άλλο κόκκινο**» «**black?**» (ΓΧ_ΣΧ2_ΠΑ)

«**φτιάξε την καλύβα αλλά φτιάξτην ωραία γιατί δεν την κάνεις πρώτα με ξυλομπογιά;** [12:00]» «δυστυχώς έβαλα τον (όνομα μαθητή) να κάνει τις καλύβες»

«τι είναι αυτό ρε; @@@ είναι αυτό;» «η καλύβα του μπαρμπα-Θωμά» «**το κάναμε και χάλια εντάξει**» «μια αρχαία σπηλιά των Τυκας παλιά @@@ ήταν έτσι» «τις α::: ((δυσανασχετί))» (ΓΧ_ΣΧ3_Α_01_ΠΑ)

Από τα παραπάνω αποσπάσματα γίνεται κατανοητό ότι οι καλλιτέχνες επιλέγουν τα σημεία που θα τοποθετηθούν τα κομμάτια του assemblage βάσει της χωρικής αντίληψης που συνοδεύεται από αισθητικά κριτήρια. Σημαντικό ρόλο έχει το μέγεθος σχεδίασης που δόθηκε στα παιδιά (χαρτί Α3) καθώς και άλλα «σύνεργα» όπως κόλλες, ψαλίδια. Ως μέρος της διαδικασίας, σημειώνεται η διαπραγμάτευση σε σχέση με τον χώρο, το ωραίο, το παλιό και τους χρωματικούς προσδιορισμούς –από την οποία αναδύονται επιθυμίες αναφορικά με θέματα ποικιλότητας.

Άλλο ένα σημείο του, φέρνει στην επιφάνεια θέματα ταυτοτήτων που ενσαρκώνονται με μια (επιφανειακή), θεωρούμε, διαπραγμάτευση της αποτύπωσης των εαυτών των συμμετεχόντων στον χάρτη. Από την τελευταία, ωστόσο, προκύπτουν βαθύτερα νοήματα όπως η αντίσταση στην αναπαραγωγή μιας «κυρίαρχης» ιδεολογίας για το εκπαιδευτικό (και κοινωνικό) πλαίσιο «ότι όλοι είμαστε Έλληνες» (*sic.*).

«**δε μ αρέσει αυτό το καφέ, κάνει τον Ντάνιελ πολύ καφέ**» «έτοιμο» «καλά ρε τι είσαι το μαμούθ;» (ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ)

«**δεν είμαι ξανθός!**» «**μακάρι να ήσουν**» «α με θες ξανθό;» «σιγά δε σου πάει καθόλου ξανθό» «**να σου πω την αλήθεια είμαι καστανό σκούρο**» (ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ)

«**βάλτε μπλε μέσα μπλε μέσα όχι όχι μπλε μέσα**» «τι είμαστε ρε **Έλληνες;**» «ντάξει εγώ μάλλον» «**σιγά ρε εσύ είσαι Έλληνας εδώ και είσαι ο μόνος Έλληνας** στην τάξη από τα αγόρια και από τα κορίτσια είναι η (όνομα μαθήτριας) (.) και η (όνομα μαθήτριας)» «**όχι αυτή δεν είναι**» «**είναι λίγο**» (ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ).

Το παραπάνω απόσπασμα, αποτελεί παράλληλα μια αντίδραση σε συνηθισμένες ενέργειες «ελληνοποίησης» που θα λέγαμε αναπαράγονται στο πλαίσιο της καχεκτικής δικαιοσύνης. Ταυτόχρονα όμως βλέπουμε και μια ελευθερία έκφρασης και συνειδητοποίησης της πολυδιάστατης έννοιας της ταυτότητας, η οποία εδώ

φωτίζεται από την οπτική της υπερποικιλότητας στα ίδια τα λεγόμενα των παιδιών. Η παραδοχή ότι κάποιος μπορεί να «είναι λίγο (Ελληνίδα)» αφήνοντας το περιθώριο για τη συμπερίληψη και άλλων ταυτοτήτων, αποτελεί μια δήλωση των μαθητών για μια τάξη όπου οι ταυτότητες βρίσκονται σε κίνηση.

Αναφορικά με την γλωσσική-ακουστική αισθητική επαναφέρουμε το σημείο των υβριστικών λέξεων και παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες που βρίσκονται πιο κοντά συναισθηματικά στα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που συνδέθηκαν με τις υβριστικές εκφράσεις, διατυπώνουν την αντίρρησή τους ως προς αυτή τη σύνδεση. Τονίζουν μάλιστα ότι δεν είναι εκείνοι υπεύθυνοι για το ότι οι συμμαθητές τους έμαθαν τις συγκεκριμένες λέξεις. Μένοντας στο συγκεκριμένο στοιχείο, από τη διερεύνηση των στοιχείων-λόγων διαφαίνονται (ακόμη) στερεοτυπικές αρνήσεις ως προς τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά άλλων σωμάτων.

«αλαμπουρδέζικα » «έλα ρε» «αλαμπουρδέζικα εγώ τις θεωρώ όλες αυτές τις γλώσσες» «αλαμπουρδέζικα γιατί» «ε ρε αφού δεν τις ξέρεις @@@» «ξέρω γλώσσες» «οι υπόλοιποι;» «τίποτα» (ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ)

«οι υπόλοιποι; [...] «δεν έχει γλώσσα» «δεν έχει γλώσσα» «έχει γλώσσα ρε παιδιά» (ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ)

«η δασκάλα δε μας ακούσει (όταν μιλάμε π.χ ρουμάνικα)» «λέει να κάνουμε ησυχία»

«έλεγε πώς το λένε να μη λέμε μυστικά να μην κάνουμε συνωμοσίες κάτι τέτοια έλεγε επειδή τη μισούσαμε» (ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ)

Από τα παραπάνω αποσπάσματα, υπογραμμίζουμε την απόρριψη γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών λόγω της μη κατανόησής τους ή της ηχητικής ανοικειότητας. Η απόρριψη εκφράζεται είτε μειονοτικοποιώντας τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά («αλαμπουρνέζικα») είτε τοποθετώντας τα στη σφαίρα της αορατότητας («δεν έχει γλώσσα»). Η αναπαραγωγή παρόμοιων (σ)τάσεων μπορεί να οδηγήσει σε ετεροφοβικές αντιδράσεις που όμως δεν ταιριάζουν με τηναποτύπωση της ιδανικής τάξης, όπως μέχρι τώρα εμφανίζεται.

6.5. Αποτελέσματα Αναστοχαστικών ουτοπικών χαρτών

6.5.1. Α' φάση της παρέμβασης: Αναγνώριση των γλωσσικών-πολιτισμικών κατατετημένων και χωρικών ρεπερτορίων.

Από τη διερεύνηση και την ανάλυση των στοιχείων-λόγων διαφάνηκε ότι ο διαμοιρασμός των ουτοπικών χαρτών των άλλων υπό-ομάδων, ενθάρρυνε τους

μαθητές να δημιουργήσουν έναν πολύγλωσσο χώρο «άτυπης» μάθησης μέσα στο τυπικό πλαίσιο εκπαίδευσης. Οι τρόποι ανάπτυξης αμοιβαίας γνώσης στον συγκεκριμένο χώρο εκδηλώνονται κυρίως μέσα από πρακτικές εκμάθησης που ισοδυναμούν με πρακτικές αναγνώρισης των προσωπικών κατατετημένων καθώς και των χωρικών ρεπερτορίων των μαθητών. Οι παραπάνω πρακτικές λαμβάνουν ποικίλες μορφές, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω βάσει των δύο διαστάσεων που προέκυψαν και διατρέχουν το σύνολο των αποτελεσμάτων: τις ουτοπίες και τα συναισθήματα. Αρχικά διακρίνουμε την «ουτοπική» διάσταση της αναγνώρισης γλωσσικών-πολιτισμικών και χωρικών χαρακτηριστικών που προέρχονται από γλώσσες που δεν «ανήκουν» σε όσες διδάσκονται στο τυπικό πλαίσιο ή χρησιμοποιούνται από μαθητές και εκπαιδευτικούς στα γλωσσικά μαθήματα. Ωστόσο πρόκειται για χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη γλώσσα και διαμορφώνονται από κώδικες αλλά και από ήχους, γεύσεις, μυρωδιές και ταξίδια τα οποία έγιναν ορατά κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Η συγκεκριμένη διάσταση λαμβάνει δύο μορφές:

α. Αναγνώριση και αξιοποίηση των οικείων γλωσσικών-πολιτισμικών, χωρικών και γευστικών χαρακτηριστικών

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μορφής αποκαλύπτονται γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών μιας υπό-ομάδας μέσα από τις καλλιτεχνικές αποτυπώσεις των μαθητών άλλης υπό-ομάδας. Θα μπορούσαμε να περιγράψουμε τον συγκεκριμένο τρόπο ανάγνωσης του χάρτη ως έναν καθρέφτη που αντανακλά την πολλαπλότητα και την πολυπλοκότητα των πραγματικοτήτων των μαθητών.

«βρίσκουμε **γνωστό** ((εννοούν οικεία στοιχεία)) [...] την βιβλιοθήκη, τους υπολογιστές, **τα αλβανικά δεν ξέρω ποιο παιδί αλλά έχει γράψει αλβανικά και τα αναγνωρίζω** [...] **να εδώ κάποιος έχει γράψει [τσουπ] και είναι κορίτσια [...]** είσαι ένα [τσουπ] **Τα αραβικά τα αναγνωρίζει ο** (όνομα μαθητή)» (AX_ΣΧ3_ΟΑ_ΣΑ)

[...]

(Οι υπόλοιποι αρχίζουν να μιμούνται ότι μιλάνε στα κινέζικα (κάπως κοροϊδευτικά). **Η (όνομα μαθήτριας) λέει τα κινέζικα**).

«βλέπουμε γράμματα από άλλες χώρες όπως αραβικά»

«**[σαμπαχ αλχέ]** (το λέει η όνομα μαθήτριας) επαναλαμβάνουν όλοι οι μαθητές» (AX_ΣΧ2_ΣΑ)

«όταν είχα πάει στην Αφρική άρχισα να μαθαίνω αυτά [...] αλφάβητα στα φαρσί [...] **Έμαθα από τον (όνομα συμμαθητή) που μόλις έχει έρθει στο**

σχολείο) και λίγα από τη (όνομα συμμαθήτριάς του), είναι καλός δάσκαλος. Αλλά καταλαβαίνω όταν μιλάνε συνήθως αραβικά και φαρσί [...] Άκουσα, όταν μιλάνε τους καταλαβαίνω λίγο, είχα ζήσει για λίγο μαζί τους και μετά έμαθα λίγο τη γλώσσα, έτσι έμαθα και τα ελληνικά [...] έτσι μαθαίνουμε όλοι ζεις με κάποιον και μετά μαθαίνεις τη γλώσσα τους [...]» (AX_ΣX1_ΣΑ)

β. Αναγνώριση και αξιοποίηση γλωσσικών-πολιτισμικών χωρικών, γευστικών, κ.ά. χαρακτηριστικών των φίλων τους

Αποτελεί τη δεύτερη μορφή της υπό συζήτησης διάστασης και πρόκειται για χαρακτηριστικά που δεν χρησιμοποιούν οι ίδιοι στην καθημερινότητά τους, ωστόσο τα χαρακτηρίζουν ως γνώριμα στοιχεία.

«αυτή γλώσσα είναι πολύ κοντά στην δικιά μου [...] ξέρω κάποιες λέξεις από τις γλώσσα του, δηλαδή μου έχει μάθει ο (όνομα μαθητή) τα χρησιμοποιώ στον αδελφό μου, τα χρησιμοποιώ για να μην καταλαβαίνει» (AX_ΣX3_ΟΑ_ΣΑ)

«όχι δεν ξέρει κανείς Μπαγκλαντές [...] αλλά θυμόμαστε από τη (όνομα μαθήτριάς). Και τον (όνομα μαθητή)» (AX_ΣX1_ΣΑ)

«καταλαβαίνουμε ελληνικά τις λέξεις στα ελληνικά και αλβανικά»

- «ναι [νούμρα] [ζόφρι]»

- «(κοροϊδευτικά) [τσουπρα τσοπυπρο[...]αριθμοί και θεός»

- «και νομίζω ότι [τρεν] σημαίνει δέντρο»

- «θυμάμαι το [μιρ] που σημαίνει καλά και το [κατσαμπα]»

- «τι σημαίνει?»

- «(ταυτόχρονα και οι δύο μαθητές) τι κάνεις, γεια σου»

(Γέλια) «ε δεν θυμάμαι καλά»

- «δεν πειράζει καλή η προσπάθεια»

- «[άι ντου του] έλα εδώ [μπουκ ψωμί [ούι] νερό [σκολ] σχολείο» (AX_ΣX1_ΣΑ)

Ενδιαφέρον προκαλούν οι γνώσεις των μαθητών για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά αλλά και για τα στοιχεία που αναφέρονται στη θρησκεία. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις θρησκευτικές πεποιθήσεις και σε ενσώματες θρησκευτικές πρακτικές εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών στο πλαίσιο της περιέργειας. Οι ενσώματες θρησκευτικές εμπειρίες που ξεκίνησαν από την παρέμβαση του πορτρέτου χωροτόπων, ενισχύουν τη σημαντικότητά τους και από το ενδιαφέρον που προκύπτει στο πλαίσιο της

δημιουργίας νέων ροών εμμένειας για τη γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση. Θεωρούμε ότι πρόκειται για μια ουτοπική υπόρρητη επιθυμία ανάδειξης ενός θρησκευτικού πλουραλισμού από το γλωσσικό μάθημα.

- «έχω καταλάβει πως εδώ πέρα προσπαθούν να μας εξηγήσουν πως **είμαστε από διάφοροι λαοί** όπως βλέπω [...] **πολλά βιβλία που δεν είναι μόνο σε μια γλώσσα αλλά σε πολλές** ε αυτά βλέπω και μια γραφή.. αγία γραφή [...] **εκεί δεν είναι μόνο μια χώρα αλλά πολλές**»

- «εκτός από αυτά που είπε ο (όνομα μαθητή) **προσπαθούν να μας δείξουν και τις διαφορετικότητες που έχουν ο ένας από τον άλλον**, ο ένας μπορεί να έχει πιο **σκουρό δέρμα**, ο άλλος, **πιο ανοιχτό**, και εκτός από αυτό είναι και **η θρησκεία**, το δέρμα δεν το είδα από κάποια ζωγραφιά αλλά είναι μαζί με τη διαφορετικότητα ((στο collage τους είχαν αποτυπώσει κάτι παρόμοιο) υπάρχουν **κ οι θρησκείες ο καθένας μπορεί να έχει κάτι διαφορετικό**. Για παράδειγμα **ο ένας μπορεί να είναι μουσουλμάνος, ο άλλος ισλαμιστής και ο άλλος χριστιανός, δεν υπάρχει ένας αλλά πάρα πολλοί**. Αυτό». (ΑΧ_ΣΧ1_ΣΑ).

«**Νομίζω ότι όλα αυτά προέρχονται από ένα**. Δηλαδή ότι είναι **το σύμπαν και ο θεός έφτιαξε την Αγία γραφή** και μετά αυτό, αυτό **και συνδέονται με τα βελάκια** (με άλλες θρησκείες, γλώσσες, αντικείμενα)». (ΑΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

- «**αυτά τα χρήματα**»

- «είναι από την Αλβανία! Ναι τα αναγνωρίζουμε! Είναι αλβανικά!»

- «**2 έουρο [ντε μιλέκ] (το ξέρουν όλοι!)** αφού είναι όλοι από την Αλβανία!» (ΑΧ_ΣΧ2_ΣΑ)

γ. Αναγνώριση μιας πλουραλιστικής «προέλευσης» των γλωσσικών-πολιτισμικών, χωρικών, γευστικών, κ.ά χαρακτηριστικών

Άλλο ένα αποτέλεσμα που προκύπτει, αφορά στο δίπολο χώρα=γλώσσα, το οποίο εμφανίζεται σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Στη β' χρονική περίοδο οι μαθητές δεν συνδέουν με απόλυτο τρόπο τις γλώσσες με τις χώρες, που συνήθως χρησιμοποιούνται ως κυρίαρχες. Αλλά, οι συσχετίσεις γίνονται με συμμαθητές ή φίλους που τις χρησιμοποιούν στο σχολικό περιβάλλον, ή σώματα που σχετίζονται με αυτές, δίχως οι ίδιοι που τις επιλέγουν να (αυτό)προσδιορίζονται αποκλειστικά από τη συγκεκριμένη ταυτότητα. Το παρουσιαζόμενο αποτέλεσμα μας οδηγεί σε μια μετατόπιση από εθνικά και εθνοτικά πρότυπα σε συσχετίσεις με βάση τα συναισθήματα. Ο ισχυρισμός στοιχειοθετείται μέσα από τα στάδια της αποτύπωσης της αναστοχαστικής διαδικασίας, την οποία υιοθέτησαν πολλοί μαθητές ώστε να εμφανίσουν λέξεις, φράσεις, αντικείμενα, σκέψεις που τους φαίνονται γνώριμα. Κατά

τη διάρκεια μιας τέτοιας διαδικασίας, οι μαθητές ανακαλούν βιωμένες γλωσσικές-πολιτισμικές εμπειρίες, είτε από τις ερευνητικές παρεμβάσεις είτε από τη σχολική καθημερινότητα, αποδομώντας με αυτό τον τρόπο τη μακρινή εικόνα που εξέφραζαν μέσα από τις γεωγραφικές συνδέσεις. Παράλληλα, θεωρούμε ότι «διαψεύδουν» τις αρχικές αρχιτεκτονικές πρακτικές που παρουσιάστηκαν από την ερευνήτρια. Μια τέτοια προσέγγιση συσχέτισης γλωσσών με μαθητές, φίλους και άλλα σώματα, που προκύπτει από τους ίδιους μαθητές, μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντί-δράση στην αορατότητα κάποιων στοιχείων και κατ' επέκταση των μαθητών ή/και των σωμάτων που χρησιμοποιούν περισσότερο ή λιγότερο αυτά τα στοιχεία. Με άλλα λόγια, οι οι μαθητές απομακρύνουν από το περιθώριο της τάξης τα συγκεκριμένα γλωσσικά-πολιτισμικά στοιχεία στρέφοντας το βλέμμα τόσο σε αυτά όσο και στους μαθητές που τα χρησιμοποιούν.

«όχι δεν ξέρει κανείς Μπαγκλαντές [...] **αλλά θυμόμαστε από την (όνομα μαθήτριας). Και τον (όνομα μαθητή)**» (AX_ΣΧ1_ΣΑ).

«[...]και ο (όνομα μαθητή) **και αυτός μίλαγε αραβικά**» (AX_ΣΧ3_OA_ΣΑ)

«**[Σουκράν] είναι παρακαλώ από την (όνομα μαθήτριας)**»

«**Κινέζικα ξέρει η (όνομα μαθήτριας) πολλές λέξεις απο τη (όνομα μαθήτριας)**» (AX_ΣΧ2_ΣΑ)

«**[...]είναι ξεκάθαρα ότι είναι βουλγάρικα. Αναγνωρίζω το ΓΑΡ και το Β. Και το Κ και το Α. έχουμε ξαναδει και τα αναγνωρίζουμε [...] από τον (όνομα μαθητή) έναν φίλο μου έως που είναι από την Πολωνία**» (AX_ΣΧ3_OA_ΣΑ)

- «**εδώ νομίζω βουλγάρικα**»

- φαίνεται από **τον γραφικό χαρακτήρα** [...] το [α] τα έχω δει σε βιβλία, σε περιοδικά.. όχι δεν ξέρω να διαβάζω

- «όχι αυτά αραβικά είναι [...] από τον (όνομα μαθητή)»

- «α! Ναι!»

- «**και ο (όνομα μαθητή) και αυτός μίλαγε αραβικά**» (AX_ΣΧ1_ΣΑ)

Όλα τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να ενεργοποιηθούν με τη συμμετοχή των συναισθημάτων, διάσταση που (καθ)οδηγεί τα αποτελέσματα της β' φάσης της παρέμβασης και παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα.

6.5.2. Β' φάση της παρέμβασης. Συνολική αποδοχή και αντίδραση

Η διαδικασία ανάλυσης της β' φάσης της υπό συζήτησης παρέμβασης, εστιάζει στην

αναγνώριση της ποικιλομορφίας των γλωσσικών-πολιτισμικών, χωρικών, γευστικών, κ.ά χαρακτηριστικών, με συναισθηματικά κριτήρια, τα οποία σωματοποιούνται από τους συμμετέχοντες μέσω της αμφισβήτησης ακόμη και των «οδηγιών» της παρέμβασης. Παράλληλα, εντοπίζεται μια προσπάθεια αποδόμησης της υπό συζήτηση προβληματικής, η οποία προκύπτει από την «ευκολία» συζήτησης των μαθητών για τις γλωσσικές-πολιτισμικές διαδρομές τους στη δημόσια σφαίρα, ως απόρροια της εξέλιξης των παρεμβάσεων αλλά και άλλων πρακτικών. Υπό αυτή την οπτική, η εστίαση βρίσκεται στην αρχιτεκτονική αισθητική, και σπανιότερα σε «κομμάτια» της γλωσσικής-πολιτισμικής, και θρησκευτικής αισθητικής.

Κοινωνική δικαιοσύνη (για τα άλλα)

Από την επεξεργασία των στοιχείων-λόγων, η διάθεση υποστήριξης εκδηλώνεται μέσω της «υπεράσπισης» των συμμαθητών τους και της προσπάθειας να εξαλείψουν πιθανές στιγμές «αδικίας».

«Δεν άλλαξα κάτι στην τάξη σας [...] Θα αλλάζαμε το όνομα NAZATZIFA (υπονοώντας ότι θα προσθέσουν και το αρχικό γράμμα του μαθητή που ήρθε φέτος στην τάξη τους)» (AX_ΣΧ1_ΣΑ)

«εμείς καταλάβαμε τι θέλουν να πούνε τα παιδιά, ότι είμαστε μια ομάδα και εμείς έτσι είμαστε αλλά θα θέλαμε να προσθέσουμε τη δική μας ενέργεια» (AX_ΣΧ3_ΟΒ_ΣΑ)

«για να μην κοροϊδεύουν το παιδί (θα έβαζα το μαύρο παιδί) είναι ανάλογα μπορεί κάποιος να έκανε offensive humor [...] όταν κάποιος πραγματικά είναι ρατσιστής δεν συμφωνώ» (AX_ΣΧ2_ΣΑ)

«αυτές οι τέσσερις χώρες είναι μια χώρα μεγάλη που έχει όλα τα χρώματα [...] κάποιος να είναι μέσα στην Ελλάδα [...] γιατί κάποιος είναι λίγο πιο σκούρος στο δέρμα [...] οι Έλληνες δεν είναι λίγο λευκοί; και έτσι να έχει όλες τις αποχρώσεις» (AX_ΣΧ1_ΣΑ)

Όπως διαφαίνεται πιο πάνω, σε κάποια αποσπάσματα διακρίνουμε μια (αντί)δράση των μαθητών σε πιθανές εκφάνσεις της γλωσσικής-πολιτισμικής αδικίας, οι οποίες εμφανίζονται, ακόμη και, στους γλωσσικούς-πολιτισμικούς χάρτες. Ειδικότερα, φαίνεται να διεκδικούν τα γλωσσικά δικαιώματα των συμμαθητών τους, μέσα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής και εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Η (ανάγκη για) πολυχρωμία, οι υπόρρητες εμπειρίες επιβολής αρνητικών προσήμων, οι δυναμικές και αποφασιστικές δράσεις για την ένταξη των νέων μαθητών στην ομάδα, οι ενέργειες «αλληλεγγύης», συνιστούν κάποιες από τις εκφάνσεις-δράσεις των συμμετεχόντων για εκπαιδευτική και γλωσσική δικαιοσύνη.

Μια τέτοια προσέγγιση, δεν αφορά αποκλειστικά τα «δικαιώματα» των συμμαθητών ή/και σωμάτων, αλλά έχει ως αφετηρία μια προσωπική ικανοποίηση και υπεράσπιση των γλωσσικών-πολιτισμικών, χωρικών, γευστικών, κ.ά τους επιλογών, η οποία συνεκδοχικά ενισχύει και τη συνολική διάσταση.

Υπεράσπιση προσωπικών γλωσσικών-πολιτισμικών διαδρομών

- «θα έβγαζα αυτό με τις θρησκείες»
- «εγώ που μίλησαν για τη συνεργασία θα τις άφηνα τις θρησκείες (την εικόνα)»
- «θα την άφηνα έτσι γιατί τι έχει;» (ΑΧ_ΣΧ3_ΟΑ_ΣΑ)
- «εάν λες ότι είσαι σε ανεξιθρησκία τότε θα πρέπει να αφήσεις όλες τις γλώσσες»
- «εγώ θα έβαζα άλλη μια χώρα, την [δεν απάντησε]»
- «θα έβαζα την Τουρκία (έχει ρίζες από την Τουρκία)»
- «ή θα έβαζα τη Βουλγαρία ή [...]» (ΑΧ_ΣΧ3_ΟΑ_ΣΑ)

«όταν είχα πάει στην Αφρική άρχισα να μαθαίνω αυτά [...] αλφάβητα στα φαρσί [...] **Έμαθα από τον (όνομα συμμαθητή)** που μόλις έχει έρθει στο σχολείο) και **λίγα από τη (όνομα συμμαθήτριάς του), είναι καλός δάσκαλος.** Αλλά καταλαβαίνω όταν μιλάνε συνήθως αραβικά και φαρσί [...] Άκουσα, όταν μιλάνε τους καταλαβαίνω λίγο, **είχα ζήσει για λίγο μαζί τους και μετά έμαθα λίγο τη γλώσσα, έτσι έμαθα κ τα ελληνικά [...]** έτσι μαθαίνουμε όλοι ζεις με κάποιον και μετά μαθαίνεις τη γλώσσα τους [...] είναι πολύ αστείο αυτό [...] **καταλαβαίνω τη γλώσσα του αλλά τη γλώσσα των γονιών μου δεν την ξέρω ούτε καν [...]** ήθελα αλλά δεν ξέρω γιατί **δεν την έμαθα,** παρόλο που η μαμά μου μιλάει μπούρου μπούρου

- «συγκινήθηκα, κυρία» (ΑΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

Στα παραπάνω χωρία γίνεται φανερή η διεκδίκηση των προσωπικών διαδρομών του κάθε μαθητή. Η ύπαρξη μιας τέτοιας διάστασης καθώς και πρακτικές των τρόπων διεκδίκησης εκφράζονται (ενδεικτικά) μέσα από υβριδικούς λόγους που προκύπτουν από τις ενδο-δράσεις των σωμάτων. Στο πρώτο απόσπασμα η διεκδίκηση χώρου για τις θρησκευτικές επιλογές του καθένα, εκφράζεται μέσα από την αντίρρηση της αφαίρεσης αντικειμένων από το υπό μελέτη assemblage. Τα παραπάνω τοποθετούνται στο πλαίσιο *ανεξιθρησκίας* –που όπως παρουσιάζεται από τους μαθητές δεν αποκλείει τις υπόλοιπες θρησκείες, μένοντας με αυτό τον τρόπο συνεπείς σε μια κουλτούρα δικαιοσύνης. Στον δεύτερο χωρίο, συναντάμε την προσπάθεια των μαθητών, να εμφανίσουν χώρες (που δεν υπάρχουν στους γλωσσικούς-πολιτισμικούς

χάρτες) -δίχως να εστιάζουν σε εθνικά και εθνοτικά κριτήρια- υποστηρίζοντας τις επιλογές τους βάσει των (συναισθηματικών) δεσμών που έχουν δημιουργήσει και αποτελούν κομμάτια της ταυτότητάς τους. Ενώ στο τρίτο χωρίο διατυπώνεται καθαρά η επιθυμία του μαθητή για την απόκτηση γνώσεων στη γλώσσα των γονιών του, καθώς και η απογοήτευση λόγω της αδυναμίας εύρεσης τρόπου (ενεργής) επαφής με τη συγκεκριμένη γλώσσα.

Συνολικά, συγκρατούμε την έντονη επιθυμία της εμφάνισης ποικίλων κομματιών των ταυτοτήτων τους, δίχως αυτό να σημαίνει ότι «για να χωρέσουμε όλοι/ για να χωρέσουν όλα» πρέπει κάποιοι/κάποια να αποκλειστούν. Με άλλα λόγια οι ιδέες, προτάσεις, επιλογές, και δράσεις των μαθητών λειτουργούν συμπληρωματικά σε ό,τι έχουν δημιουργήσει οι συμμαθητές τους. Συνεπώς, σημειώνεται η διατήρηση των υποκειμενικότητων τους ως συνεκτικός παράγοντας των συνολικοτήτων.

Η αρχιτεκτονική αισθητική της τάξης της γλώσσας ως αντίδραση στο υπό διερεύνηση ζήτημα

Το τρίτο σημείο αναφέρεται σε συναισθηματικά πλέγματα, εμφανίζει στοιχεία που, κατά τη γνώμη μας, συνθέτουν την επιθυμία αποδόμησης του υπό μελέτη ζητήματος της παρουσιαζόμενης έρευνας. Το ενδιαφέρον που επέδειξαν οι μαθητές για την αρχιτεκτονική αισθητική, ιδιαίτερα του εσωτερικού της τάξης του γλωσσικού μαθήματος, συνιστά, κατά τη γνώμη μας, μια υπόρρητη αντίδραση στις γλώσσες-πολιτισμούς. Η «ευκολία» αφήγησης γλωσσικών-πολιτισμικών ιστοριών, διαμοιρασμού με το σύνολο της ομάδας, προβληματισμού για τις επιλογές των άλλων υπο-ομάδων σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον για ένα άρτιο καλλιτεχνικό έργο, αναδεικνύει την ελεύθερη έκφραση και χρήση όλων των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Η υλικότητα της διαδικασίας της δημιουργίας του χάρτη, του τρόπου παρέμβασης, των υλικό-οικονομικών διευθετήσεων φαίνεται να αποτελεί δίοδο από μια σιωπηλή εμφάνιση της ποικιλότητας των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ρεπερτορίων των μαθητών σε μια διεκδίκηση της ύπαρξής και της χρήσης τους στο γλωσσικό μάθημα.

- «είναι ωραίο γιατί έχουν βάλει δικά τους σημάδια από τη χώρα
- «τα έχουν βάλει όλα μέσα σε έναν ήλιο»
- «είναι σαν επιτραπέζιο -ναι είναι σαν να είναι μια αρχή και κάπου υπάρχει ένα τέλος[...]αλλά είναι λίγο μπερδεμένο» (ΑΧ_ΣΧ3_ΟΑ_ΣΑ)

- «ου! Τέλειο είναι παρόλο που το άφησαν στη μέση (αισθητικό)»

(AX_ΣX1_ΣΑ)

«εγώ δεν θα έβγαζα θα έβαζα για να γεμίζει (αισθητικό) εικόνες ζωγραφιές»

«θα προσθέταμε περισσότερο χρώμα! Έχει χρώμα αλλά είναι λίγο μουντό»

(AX_ΣX2_ΣΑ)

- για μένα η γνώμη μου για να το έχουν φτιάξει αυτοί, θα τους άρεσει

- δεν θα μπορούσε να είναι ο χάρτης της τάξης μας γιατί μου άρεσε όλο αυτό το σκεπτικό αλλά μπορεί να μην ταίριαζε στην προσωπικότητά μου

[...]

- «όχι γιατί δεν μ' αρέσουν τα βελάκια, δεν έχουν αρκετό χρώμα, μόνο οι γλώσσες»

- «μπορεί εμείς θα βάζαμε λιγότερα χρώματα [...] να μην βάζαμε; ή να βάζαμε περισσότερα;»

- «περισσότερα θα βάζαμε αλλά έντονα» (AX_ΣX3_OA_ΣΑ)

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι τα αποτελέσματα που αφορούν στο ερώτημα της μεθοδολογίας της έρευνας παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

6.6. Μια ερευνητική συναρμογή σε κίνηση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στις θεωρητικές διαδρομές ο φακός της υπερποικιλότητας που αντιπροσωπεύει την νέα διάσταση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, και τον οποίο υιοθετούμε στην παρουσιαζόμενη μελέτη ως ιδεολογικό φακό, απαιτεί την αναθεώρηση των ερευνητικών επιλογών στα ποικίλα επιστημονικά πεδία –όπως και στο πεδίο της (κοινωνιό)γλωσσολογίας και της εκπαίδευσης, διάσταση που για την παρούσα εργασία μελετάται στο πλαίσιο του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος. Σε αυτό το πλαίσιο θεωρήθηκε κρίσιμη μια αναστοχαστική διερεύνηση των ερευνητικών μας επιλογών –αποφάσεις, συσχετίσεις, συνδυασμοί, επιλογές). Οι όψεις των αναστοχαστικών διαδρομών που επιχειρούνται στο παρόν κεφάλαιο εκτείνονται σε ποικίλες κατευθύνσεις οι οποίες αναλύονται διεξοδικά στα επόμενα υπο-κεφάλαια. Παράμετροι που λαμβάνονται υπόψη είναι η τοποθέτηση της ερευνητικής διεργασίας στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, ο ιδεολογικός φακός της υπερποικιλότητας που φωτίζει το σύνολο των ερευνητικών επιλογών, καθώς και το μεταβατικό στάδιο από την ποιοτική μεθοδολογία στη μετα-ποιοτική διερεύνηση.

6.6.1. Σκεπτικό (αυτό)αναστοχαστικών διαδρομών

Η μετάβαση στη μετα-ποιοτική διερεύνηση επιδιώκει να υπερκεράσει τις σκληρόνσεις που συχνά εντοπίζονται στις μεθοδολογικές γραμματικές και να καταλήξει στον εντοπισμό των σημείων που αποτελούν κομμάτι μιας επιστημονολογικο-ηθικής αλλαγής που επιχειρείται από την παρούσα μελέτη. Σε αυτό το κεφάλαιο, αποτυπώνουμε σημεία από αυτοαναστοχαστικές διεργασίες που βασίζονται σημεία από τις καλλιτεχνικές αποτυπώσεις και μαγνητοφωνημένες αφηγήσεις των σωμάτων της έρευνας. Σκοπός των συγκεκριμένων διαδρομών είναι αναδυθούν εκείνα τα σημεία που θα μας οδηγήσουν σε μια ερευνητική αισθητική συναρμογή (*research aesthetics*)¹⁷⁷ στο έδαφος της εκπαίδευσης. Η σύλληψη της αισθητικής ερευνητικής συναρμογής, στο πλαίσιο του επιστημολογικού αναρχισμού, συμπεριλαμβάνει τις ενδο-δράσεις των σωμάτων της έρευνας, των χωροτόπων, των επιθυμιών, των μεθοδολογικών αρχών που γίνονται στο έδαφος της έρευνας.

Τόπος συνάντησης των παραπάνω είναι ο ελεύθερος χώρος έκφρασης των επιθυμιών των σωμάτων (ερευνήτρια, μαθητές, αντικείμενα, τόποι έρευνας). Ο χώρος, άλλοτε προσφέρθηκε στα σώματα βάσει των διαθεσιμοτήτων που υπάρχουν στα εδάφη της έρευνας και της γλωσσικής εκπαίδευσης, και άλλοτε, διεκδικήθηκε από τα ίδια τα σώματα. Ιδιαίτερα η τελευταία περίπτωση συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που υιοθετούμε στην εργασία μας, την έννοια της πολιτικής σε σχέση με τις επιθυμίες και κατ' επέκταση τις δυνατότητες των σωμάτων, που όμως δεν περιορίζονται προς μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση αλλά και προς μια πιο δίκαιη έρευνα για τη γλωσσική εκπαίδευση. Προσεγγίζουμε τις ερευνητικές επιλογές ως έναν ζωντανό οργανισμό που υποδέχεται τα σώματα της έρευνας, τους χωροτόπους και τις ιδέες τους. επίσης ως ζωντανούς οργανισμούς. Σε αυτό το έδαφος, αποδεχόμαστε την ιστορικότητα των σωμάτων και των χωροτόπων, τους ποικίλους τρόπους σκέψης τους, ύπαρξής τους και δράσης τους, τα όσα συμβαίνουν από τις ενδο-δράσεις τους στο έδαφος της έρευνας και τους κυρίαρχους ή από κάτω λόγους που προκύπτουν για τις εμπειρίες και επιθυμίες τους.

¹⁷⁷ Ο όρος *ερευνητική αισθητική* (*research aesthetics*) είναι εμπνευσμένος από το άρθρο Frimberger, K. (2016). 'Struggling with the word strange my hands have been burned many times': mapping a migratory research aesthetics in arts-based strangeness research. *Studies in Theatre and Performance*. 1-14. 10.1080/14682761.2016.1266583.

Η προσπάθειά μας γίνεται μέσα από το φίλτρο της κριτικής αυτοεθνογραφίας¹⁷⁸. Οι αυτοεθνογραφικές διαδρομές μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία νέας γνώσης (Holamn-Jones & Harris 2019: 2, Κίτσιου 2016) και ταυτόχρονα στην αισθητική (Holamn-Jones & Harris 2019:2) (βλ. αισθητική στον εννοιολογικό χάρτη). Σε αυτό το έδαφος προστίθεται το κριτικό πρίσμα το οποίο ενδυναμώνει τη μελέτη σημείων που στην περίπτωση της ακολουθίας μιας μεθοδολογικής γραμματικής, θα ήταν απαγορευτικά (βλ. για παράδειγμα συμπερίληψη των συναισθημάτων ή των πολιτικών ιδεολογιών της ερευνήτριας στην έρευνα). Το κριτικό πρίσμα μας βοηθά να επιχειρήσουμε ποικίλες αναγνώσεις για τις ερευνητικές μας επιλογές και να εντοπίσουμε ακόμη και αδικίες που προέκυψαν από τις επιλογές στις οποίες καταλήξαμε.

Παράλληλα, υιοθετήθηκε η έννοια της διεισθητικότητας (*intersectionality*, Kimberlé Crenshaw 1991 όπ. αναφ. σε Holamn Jones & Harris 2019: 2-3) με σκοπό να προσεγγίσουμε κριτικά τις κοινωνικές διαστάσεις που εντοπίζονται και στο πεδίο της μεθοδολογίας της έρευνας όπως «ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, ο κλασικισμός, οι διακρίσεις με βάση την ηλικία (*ageism*), ο άυλος φονταμενταλισμός»¹⁷⁹ (*ibid.*). Τα στάδια που ακολουθήσαμε βασίζονται στους προσανατολισμούς της αυτοεθνογραφίας ως μεθοδολογία όπως προτείνονται από τους Grenier & Collins (2016). Ειδικότερα¹⁸⁰, προβληματιζόμαστε τις υπάρχουσες γνώσεις, επιλογές, προσεγγίσεις για την έρευνα στην εκπαίδευση με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη, τοποθετώντας τη μελέτη μας στο μετα-ανθρωπιστικό παράδειγμα και στην μεταποιοτική συνθήκη διερεύνησης ώστε να εντοπίσουμε τις ερευνητικές ή μεθοδολογικές αδικίες. Στη συνέχεια, μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας μελετούμε τις επιλογές μας σε σχέση με τις κοινωνικο-οικονομικές και βιο-πολιτικές συνθήκες, με τα σώματα της έρευνας, τους χωροτόπους, τα δημιουργικά εργαλεία, καθώς και την αμεσότητα του πεδίου. Τέλος, εντοπίζουμε εκείνα τα σημεία που θα ενισχύσουν την ερευνητική αισθητική. Κάποια από τα σημεία που ελήφθησαν υπόψη στην πορεία του αυτοεθνογραφικών διαδρομών είναι σκέψεις που αφορούν στη μίξη των μεθοδολογιών, στη χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων (τεχνικά χαρακτηριστικά), στην ανάπτυξη και εξωτερίκευση της φαντασίας, στη συμπερίληψη

¹⁷⁸ Ιδέα σχετικά με την αυτοεθνογραφία εμπνευσμένη από Κίτσιου 2016.

¹⁷⁹ Ανάλογο επιχειρήμα βρίσκουμε στις queer μεθοδολογίες βλ. Holamn Jones & Harris (eds.) (2019). *Queering autoethnography*. NY:Routledge.

¹⁸⁰ Βλ. επίσης Holamn Jones & Harris 2019: 2-3.

της εμπρόθετης δράσης των σωμάτων, στην εμφάνιση των συναισθημάτων, στη ενεργή συμμετοχή των σωμάτων, στην αποδέσμευση από τεχνητά ή/και φυσικά σύνορα.

Όλα τα παραπάνω, θεωρούμε, ότι αποτελούν και ένα κομμάτι της ηθικής του αγωνισμού που προτείνεται και προκρίνεται από την παρούσα μελέτη (βλ. κεφ. 4.3.). Ειδικότερα, η υιοθέτηση της προσέγγισης του μεθοδολογικού αναρχισμού βάσει της οποίας αναπτύξαμε την ερευνητική συναρμογή (βλ. μπλεγμένες μεταξύ τους μεθοδολογίες, μέθοδοι, εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων), ενέχει μεθοδολογικούς κινδύνους, που όμως δεν είναι περισσότεροι από όσους συναντά κανείς ακολουθώντας μια κατά γράμμα μεθοδολογική γραμμή. Σταχυολογούμε : η αναπαραγωγή των προσωπικών ιδεολογικών στρατεύσεων, το υπέρμετρο ενδιαφέρον, η μη ύπαρξη κινήτρων, ένας μονοδιάστατος πλουραλισμός, η προσκόλληση σε επαναλαμβανόμενα πραγματιστικά μοτίβα (λόγω της ασφάλειας), η παθογένεια της ερευνητικής/επιστημονικής αυθεντίας, μια τελικά αποστειρωμένη συζήτηση (εδώ αποδίδουμε τον όρο *discourse*) για τη γλώσσα και την έρευνα στη γλώσσα, μια άτολμη (σ)τάση απέναντι στην αναρχ(ε)ία των στοιχείων-λόγων. Παρά τους κινδύνους, μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει πεδίο διαμόρφωσης εναλλακτικών αναγνώσεων σε «μεθοδολογικά ατοπήματα» που σχετίζονται με την αναπαραγωγή στερεοτυπικών μοντέλων σχετικά με την τάξη, τη θρησκευτική μεροληψία, την αποικιοκρατία και τον γλωσσικό-πολιτισμικό ρατσισμό. Με άλλα λόγια μπλέκοντας μεθοδολογικές «στιγμές» με στόχο την αποσυμφόρηση των μεθοδολογικών κανόνων (βλ. εγχειρίδια για τη μεθοδολογία της έρευνας) επιδιώκουμε την εστίαση σε συναισθηματικές, γλωσσικές, πολιτισμικές, αμήχανες, χαρούμενες, ευτυχείς «στιγμές» που προκύπτουν στο έδαφος της έρευνας και οι οποίες επηρεάζονται από τις πραγματικές και φαντασιακές ροές, τις συνολικές με τις ατομικές, τις υπαρκτές με τις ανύπαρκτες και αυτές που πρόκειται να έρθουν, ώστε να δημιουργηθεί μια ιδιόμορφη αισθητική που «μπορεί να φτάσει μέχρι και την αλλαγή των κανόνων του αγώνα» (Frimberger 2013: 293). Οι μετατοπίσεις που τελικά προέκυψαν (βλ. ανάλυση αυτών πιο κάτω) προσέφεραν τη μεθοδολογική ελευθερία που αποτέλεσε τη βάση για την ανάδυση ή/και δημιουργία α. ατομικών-

συνολικών¹⁸¹ ροών και β. πολιτικών-δημιουργικών ροών. Η δυναμική των ροών μετακινεί το ερευνητικό βαρόμετρο από τα μεθοδολογικά εγχειρίδια στην ερευνητική φαντασία των σωμάτων της έρευνας –προσωπικές εμπειρίες, επιθυμίες, ουτοπίες των σωμάτων της έρευνας και ενέργειες των χωροτόπων, που αναδύονται μέσα από ένα συνολικό γίνεσθαι. Με άλλα λόγια, οδηγούμαστε από μια μεθοδολογική «λατρεία» σε μια υποκειμενική ελευθερία που, όμως, υπάρχει μόνο μέσα από μια συνολική δυναμική.

6.6.2. (Αυτό)αναστοχαστικά αποτελέσματα

Ατομικές-συνολικές ροές

Εργαλεία και μέθοδοι παραγωγής στοιχείων-λόγων

Στην παρουσιαζόμενη έρευνα, ανάμεσα στις εναλλακτικές κατευθύνσεις που υιοθετήσαμε, υπολογίζουμε τους συνδυασμούς των μεθόδων παραγωγής στοιχείων-λόγων στους οποίους καταλήξαμε για το σύνολο των παρεμβάσεων καθώς και τις μορφές των στοιχείων λόγων.

Το στάδιο της *ευαισθητοποίησης* εκπληρώνεται με τις ζωγραφικές, μουσικές και λεκτικές αποτυπώσεις των συμμετεχόντων, παραγωγές που προκύπτουν από τα αναστοχαστικά πορτρέτα που δημιουργήθηκαν. Παρά τη μοναχική διαδικασία της δημιουργίας του πορτρέτου, η δισδιάστατη μορφή του, επέτρεψε στους συμμετέχοντες να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε ποικίλες καθημερινές (επικοινωνιακές) συνθήκες –πραγματικές ή/και φαντασιακές– ώστε να δημιουργήσουν το σχέδιο που ανταποκρίνεται κάθε φορά στις εμπειρίες, επιλογές και επιθυμίες τους. Η επιλογή *σχολείο-χώρος διαμονής* που επιφανειακά φαίνεται να αναπαράγει μια διπολική σχέση, απομακρύνεται σχεδόν αμέσως από ένα τέτοιο πρότυπο, αφού η εστίαση βρίσκεται στις γραμμές, τα σχέδια, τις μουσικές, τα ταξίδια, τις γεύσεις, τις μυρωδιές, τις ενσώματες δηλαδή εμπειρίες με τις οποίες οι συμμετέχοντες γέμισαν το *πορτρέτο* τους και στη συνέχεια, με τους ενσώματους αυτοσχεδιασμούς (*improvisation*) που γεννήθηκαν στη φάση του διαμοιρασμού με όλα τα σώματα της έρευνας. Ήδη από την ατομική δημιουργία του πορτρέτου, οι συμμετέχοντες εξέλαβαν τις προκαθορισμένες γραμμές-όρια

¹⁸¹ Το ατομικό-συλλογικό-συνολικό εκλαμβάνεται ως μια έννοια που συμπεριλαμβάνει τις υποκειμενικότητες μέσα σε ένα συνολικό πραγματικό-φαντασιακό.

(που βρίσκονται αποτυπωμένες στο χαρτί) ως όλον, κάτι που διαφάνηκε και αργότερα κατά το στάδιο του διαμοιρασμού, μέσα από τις «δειλές» αρχικά μίξεις εμπειριών στους τόπους σχολείο-χώρος διαμονής. Επιπρόσθετα, η ίδια η φύση του εργαλείου (βλ. παράρτημα Γ) υποδέχεται τις επιλογές των συμμετεχόντων ενώ εκλαμβάνει τα σημεία «σχολείο» και «χώρος διαμονής» ως χωροτόπους της έρευνας και της γλωσσικής εκπαίδευσης, χωρίς να αναπαράγει μια διπολική σχέση. Το στάδιο της *αποτύπωσης*, συμπεριλαμβάνει το γλωσσικό-πολιτισμικό πορτρέτο και το πορτρέτο χωροτόπων. Ο συνδυασμός στοιχείων που εντοπίστηκαν στις συγκεκριμένες παρεμβάσεις, ενθάρρυνε μια δυναμική διαδικασία ανάπτυξης ατομικών-συνολικών αφηγήσεων. Προκαλώντας εις βάθος διερεύνηση των προσωπικών γλωσσικών-πολιτισμικών εμπειριών, το γλωσσικό πολιτισμικό πορτρέτο προσέφερε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να προσεγγίσουν διαφορετικά (γνωστικά, καλλιτεχνικά, κ.ά.) τις γλώσσες που αποτελούν κομμάτι των ταυτοτήτων τους, αφού τους «επέτρεψε» να εμφανίσουν στο «σώμα» τους γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που δεν «ανήκουν» μόνο στους ίδιους αλλά και σε άλλα άτομα, άλλα σώματα. Η καλλιτεχνική έκφραση και η ελευθερία εκδήλωσης των επιθυμιών των σωμάτων, απενοχοποιούν τη φαντασία και την αξιοποίησή της στο ερευνητικό και εκπαιδευτικό έδαφος. Ιδιαίτερα, οι νέες διαδρομές, πραγματοποιήθηκαν, κυρίως, μέσα από το πορτρέτο χωροτόπων το οποίο προ(σ)κάλεσε τα σώματα να μοιραστούν γνώσεις και εμπειρίες μέσα από αυθόρμητες ενσώματες πρακτικές και αυτοσχεδιασμούς μίξης σημείων, στοιχείων, συναισθημάτων και συναισθήσεων. Πρόκειται δηλαδή για ταλέντα που οι συμμετέχοντες εμφάνισαν ή, θα λέγαμε, προέκυψαν ως μέρος των γνώσεών τους. Σε αυτό το σημείο, αναφερόμαστε στην κυριολεκτική μετακίνηση των αντικειμένων από τους χώρους διαμονής στον χώρο της τάξης, ως μια αρχικά συμβολική ερευνητική επιλογή που επεκτάθηκε σε «έκρηξη» του συλλογικού φαντασιακού.

Το στάδιο της *συνειδητοποίησης*, συνθέτει μια πρωτίστως συλλογική σύλληψη που προκύπτει από τη δημιουργία της ιδεατής-ουτοπικής τάξης του γλωσσικού μαθήματος. Η σύλληψη της ουτοπικής τάξης δεν (μπορεί να) είναι η ίδια για όλους, καθώς άτακτες επιθυμίες με μεγαλύτερες ή μικρότερες αποκλίσεις, με μεγαλύτερη ή μικρότερη ένταση διεκδίκησης, εμφανίστηκαν από τα σώματα της έρευνας. Μολαταύτα, τη συγκεκριμένη πρόκληση καταπραΰνουν η καλλιτεχνική

προσέγγιση του *assemblage* που υιοθετήθηκε για τη συγκεκριμένη παρέμβαση. Ήδη ως καλλιτεχνική πρακτική προϋποθέτει τη χρήση διαφορετικών μικρών ή μεγαλύτερων κομματιών (διαφορετικά σε μέγεθος, σχήμα, υφή, προέλευση, χρώματα κ.ά), και υλικών (χαρτί, ύφασμα, άλλα στοιχεία όπως πέτρες) και άυλων (γνώσεων, γεύσεων, μυρωδιές) σημείων που εκλαμβάνονται ως κομμάτια (*bits*) διαφορετικών γλωσσικών-πολιτισμικών εμπειριών, επιλογών και επιθυμιών και κατ' επέκταση δυνατοτήτων των συμμετεχόντων. Στο σύνολό τους όμως ενώθηκαν για να σχηματίσουν έμμορφα¹⁸² έργα τέχνης. Και στις δύο μεθόδους, λόγω της ευελιξίας των εργαλείων, οι συμμετέχοντες κατάφεραν να συνδυάσουν τη δημιουργικότητα με τη φαντασία και τη συλλογική σκέψη, κάτι που γίνεται φανερό από την ποικιλομορφία των χρήσεων της κάθε υπό-ομάδας.

Προχωρώντας στο στάδιο της *αναγνώρισης* παρατηρούμε ότι λειτούργησε, αρχικά, ως είσοδος των μαθητών στη σχολική ζωή, σε προσωπικές διαδρομές και επιθυμίες των συμμαθητών τους (αναφερόμαστε σε μαθητές που δεν γνωρίζονται μεταξύ τους), στις σχέσεις των μαθητών με άλλα σώματα πέρα από ανθρώπινες οντότητες. Και αργότερα, ως δίοδος συνειδητοποίησης των ποικιλοτήτων που συνθέτουν την κάθε ομάδα, το σύνολο των σωμάτων στην έρευνα, τους χωροτόπους της έρευνας και της εκπαίδευσης, την προσωπικότητα του κάθε σώματος.

Απεδαφικοποιήσεις και επανεδαφικοποιήσεις των ερευνητικών επιλογών στον χώρο

Η συγκεκριμένη ενότητα αφορά σε μια αναστοχαστική πορεία που ακολουθήσαμε σχετικά με την πολυδιάστατη έννοια του χώρου, η οποία επανέρχεται στις επιλογές, τις αναλύσεις, τις προτιμήσεις μας καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας. Κεντρικό σημείο του αναστοχασμού μας αποτελούν οι μετατοπίσεις στις σχέσεις των σωμάτων μέσα στον ριζοσπαστικό χώρο της διαμεσολάβησης. Η θέση μας εκκινεί από τη διαπίστωση που σημειώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο για την εναλλαγή των θέσεων και των σχέσεων εξουσίας¹⁸³ και εξετάζεται, εδώ,

¹⁸² Ο όρος «όμορφο» χρησιμοποιείται εδώ χαρακτηρίζοντας κάποιον ή κάτι που έχει μορφή και όχι με τη φιλοσοφική έννοια του κάλλους.

¹⁸³ Σε αυτό το σημείο αναφερόμαστε στην εναλλαγή των θέσεων και των σχέσεων εξουσίας και όχι στην απαλοιφή τους.

μέσα από τις σχέσεις των σωμάτων με τον χώρο –φαντασιακό, πραγματικό, συλλογικό, συνολικό, ατομικό, βιωματικό, σχεσιακό, απόλυτο, καθώς και μέσα από τις σχέσεις των ερευνητικών επιλογών με το έδαφος της συμβατικής έρευνας για την εκπαίδευση (βλ. διαθεσιμότητες για την έρευνα, αρχιτεκτονικές πρακτικές για την έρευνα). Οι πρακτικές οι οποίες επιλέχθηκαν για τη δημιουργία των «έργων τέχνης» απαιτούν μια, αρχικά, φυσική εναλλαγή θέσεων στον απόλυτο χώρο: στο πλαίσιο της συνεργασίας που καλλιεργήθηκε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι συμμετέχοντες ζήτησαν βοήθεια από άλλους συμμετέχοντες, από την ερευνήτρια, από εκπαιδευτικούς, από την ευρύτερη οικογένεια, από τη συσχέτισή τους με άλλα σώματα, ενέργειες που για να πραγματοποιηθούν απαιτούσαν την εναλλαγή των θέσεων στα θρανία, στον προαύλιο χώρο, στο οικογενειακό τραπέζι, ακόμη και σε σχολικούς και οικογενειακούς τόπους. Στα παραπάνω προσθέτουμε τη βοήθεια που προσφέρεται από το ίδιο το γλωσσικό-πολιτισμικό τοπίο των χώρων όπου πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις (σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον). Σταχυολογούμε: η επιθυμία αποτύπωσης γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών που κάποιοι συμμετέχοντες δεν γνώριζαν απαιτεί τη μετακίνηση άλλων παιδιών για προσφέρουν βοήθεια, η ανάγκη χρήσης καλλιτεχνικών εργαλείων (μαρκαδόρος, ξυλομπογιά, ψαλίδι) που ήταν τοποθετημένα σε τοποθεσίες μακριά από τα σημεία που δούλευε η ομάδα, η «βόλτα» στον χώρο της σχολικής τάξης και στον προαύλιο χώρο ως ενέργεια έμπνευσης και συλλογής στοιχείων για τις καλλιτεχνικές αποτυπώσεις, οι χορευτικές κινήσεις συνοδεία των τραγουδιών που ακούστηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί θρησκευτικών συνηθειών, η σωστή χρήση των συσκευών μαγνητοφώνησης, ακόμη και η κυριολεκτική μετακίνηση από σχολική τάξη σε σχολική τάξη στο πλαίσιο δημιουργίας νέων ροών εμμένειας, η μετακίνηση αντικείμενων από τον χώρο του σπιτιού στον χώρο της σχολικής τάξης. Ιδιαίτερα, για την τελευταία περίπτωση, σημειώνουμε ακόμη και τη δυναμική των σχέσεων (εξουσίας) που μπορεί να προκληθεί από τα ίδια τα αντικείμενα εστιάζοντας στην υλικότητα που αναδύεται από τους τρόπους χρήσης τους.

Τέλος, σε αυτή τη διάσταση των μετακινήσεων σημειώνονται και οι ψηφιακές μετακινήσεις: πρόκειται κυρίως για «ταξίδια» που πραγματοποίησαν οι συμμετέχοντες μέσω της εικόνας, και που αποτελούν κομμάτια των

κατατετηγμένων ρεπερτορίων τους. Παράλληλα, διακρίνουμε το πέρασμα από το ψηφιακό στο φαντασιακό, διάσταση που ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες στην αποτύπωση των φαντασιακών τους επιθυμιών και συνεκδοχικά στη δημιουργία ουτοπιών. Βάσει των παραπάνω, οι πραγματικές, ψηφιακές και φαντασιακές επιλογές των συμμετεχόντων, καταρίπτουν την ακαδημαϊκή ή ερευνητική αυθεντία που συχνά τους συνοδεύει. Μια τέτοια διάσταση σε συνδυασμό με τις κυριολεκτικές και μεταφορικές μετακινήσεις συντελούν σε μια ευρύτερη διάθεση ελευθερίας κινήσεων και έκφρασης, προσδιορίζοντας με αυτό τον τρόπο τους συμμετέχοντες, ως άτομα που μπορούν να επηρεάσουν με τις εμπειρίες, τις επιλογές και τις επιθυμίες τους, άλλα σώματα και εν τέλει της ερευνητικές διαδρομές.

Η ερευνητική πολυφωνία

Η ελευθερία έκφρασης, η οποία αποτυπώνεται στην προηγούμενη ενότητα μέσα από την παράμετρο του χώρου, εκλαμβάνεται εδώ μέσω της πολλαπλότητας των ταυτοτήτων των σωμάτων, που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας. Η μελέτη των ερευνητικών επιλογών καταδεικνύει την παρουσία ενός πλουραλισμού ταυτοτήτων που με διάφορους τρόπους συμπληρώνουν τις ταυτότητες του συν-ερευνητή, συμπεριλαμβάνουν την εμπρόθετη δράση των υλικών και άυλων σωμάτων, των χωροτόπων και προσδίδουν νέα στοιχεία στις ταυτότητές τους. Τα σώματα της έρευνας στην παρούσα μελέτη εμφανίζονται ως καλλιτέχνες, μαθητές, χρήστες της γλώσσας, αντικείμενα, υλικότητες θρησκευτικών πεποιθήσεων, ριζοσπαστικοί γεωγράφοι, ερευνητές, συγκρουσιακές ιδεολογίες, αρχιτέκτονες των διευθετήσεων για μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση –ταυτότητες που αποδεικνύουν κατά τη γνώμη μας δυνατότητες των σωμάτων που μέχρι τώρα δεν εμφανίζονται ή δεν εμφανίζονται συχνά στη γλωσσική μάθηση και στην έρευνα στην εκπαίδευση. Σημαντικό σημείο για την επίτευξη μιας τέτοιας πολυφωνίας, δηλαδή μιας συγκρουσιακής συνύπαρξης ποικίλων ταυτοτήτων, είναι η εστίαση στα συμβάντα του πεδίου. Πρόκειται κυρίως για την ανάδυση επιθυμιών των συμμετεχόντων που ενεργοποιούνται όταν έρθουν σε επαφή με άλλα σώματα. Το παρόδοξο στην ερευνητική πολυφωνία, είναι κατά τη γνώμη μας οι τρόποι προσέγγισης, σκέψης, δράσης, ύπαρξης των σωμάτων μέσα στις ερευνητικές διεργασίες. Σταχυολογούμε κάποια από τα σημεία που αναδεικνύουν αυτή την πολυπλοκότητα: τη μίξη των

γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών που αποτυπώνεται σε κάθε στοιχείο-λόγο των παρεμβάσεων, την πολυτροπικότητα εμφάνισης των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών –λεκτικά, πολιτισμικά, κοινωνικά, καλλιτεχνικά, τη μουσικότητα των αφηγήσεων, τα τραγούδια, τις προσευχές, τις –χρωματιστές ή μη– γραμμές των σχεδίων που δημιουργήσαν οι συμμετέχοντες, τους ήχους του περιβάλλοντος, τις γεύσεις, τις μυρωδιές, τις πολιτικές ιδέες. Επιπλέον, σημαντικές είναι οι «φωνές» που δεν αντιστοιχούν σε έμψυχους οργανισμούς αλλά στους χωροτόπους (βλ. σχολικό κτίριο) ή σε αντικείμενα (βλ. μαντήλα για την προσευχή, οικογενειακές φωτογραφίες) ή σε άυλα σημεία (βλ. ιδεολογίες, αντιλήψεις, ιδέες).

Η ανάπτυξη των ουτοπιών

Υπό το πρίσμα της υπερποικιλότητας, η ουτοπική προσέγγιση στην ερευνητική διεργασία συνιστά προάγγελο μιας πιο ανοιχτής και δίκαιης συνολικής (σ)τάσης στην εκπαιδευτική διεργασία αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Οι ουτοπίες στην έρευνα, διευρύνουν αποδεσμεύουν τα σώματα της έρευνας από τις μεθοδολογικές σταθερές των εγχειριδίων, επιτρέποντας τους να εκφράσουν τις επιθυμίες τους, μέσα την εν δυνάμει πραγματοποίησής τους. Μια τέτοια προοπτική τους ωθεί να μετακινούνται στη διάσταση του πραγματικού και του φαντασιακού μέσα από τη δημιουργικότητα. Σε αυτό το έδαφος, οι ουτοπίες εκλαμβάνονται ως δημιουργικές αποτυπώσεις των πολλαπλών πραγματικοτήτων που βιώνουν οι συμμετέχοντες και οι οποίες δημιουργούνται, νομιμοποιούνται και εξελίσσονται συνολικά μέσα από τις ελευθερίες που διεκδικούν τα σώματα από το έδαφος της έρευνας. Η συμμετοχικότητα και η κριτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε δημιούργησε ένα χώρο ελεύθερης πρόσβασης σε ποικίλους τόπους όπου τα σώματα της έρευνας δημιουργούν νέες ροές εμμένειας και αναδεικνύουν τις πολλαπλές τους πραγματικότητες (Law 2004). Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια στοιχεία που ενθάρρυναν τη δημιουργία ουτοπιών: η απομάκρυνση από αποστειρωμένες μεθοδολογίες, η μίξη των μεθόδων, των μεθοδολογιών και των εργαλείων προϋποθέτει τη φαντασία της ερευνήτριας και συνεκδοχικά προϋποθέτει τη φαντασία των σωμάτων που συμμετέχουν στην ερευνητική διεργασία, οι οδηγίες των παρεμβάσεων ενθάρρυναν την αυτονομία των συμμετεχόντων, τα εργαλεία βασισμένα στις τέχνες και τα χρωματιστά στοιχεία-λόγοι, οι «λόγοι» των αντικειμένων, η επιρροή των γεύσεων και της μυρωδιάς.

Με άλλα λόγια οι ερευνητικές επιλογές έγιναν με σκοπό να προσφέρουν χώρο στα όνειρα των συμμετεχόντων¹⁸⁴.

Η μη προσεγμένη αισθητική

Άλλη μια παράμετρος που συνθέτει τις ατομικές-συνολικές εμπειρίες, επιλογές και επιθυμίες, είναι η αισθητική. Οι (αυτό)αναστοχαστικές διαδρομές, μας οδηγούν στην ανάδυση μιας μη προσεγμένης αισθητικής, διαπίστωση που έρχεται σε αντίθεση με την κοινή χρήση του όρου –στη φιλοσοφία και σε άλλες επιστήμες. Εκφάνσεις της παραπάνω παραδοξότητας συναντάμε σε ποικίλες ερευνητικές επιλογές, που φαίνονται ασύνδετες ή αταίριαστες. Ο συνδυασμός τους όμως εξυπηρετεί τη γενική σύλληψη μιας ερευνητικής συναρμογής, που δεν έχει σχήμα και χρονικότητα. Πρόκειται δηλαδή για μια αισθητική που διαμορφώνεται στο έδαφος της έρευνας διατηρώντας τις βάσεις του ερευνητικού σχεδιασμού. Εργαλεία της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι τα μεθοδολογικά «ατοπήματα», η «εξουσία» της από κάτω ηθικής, οι μουτζούρες στα στοιχεία-λόγους, οι μισοτελειωμένες ζωγραφιές, οι αφηρημένες πινελιές των σωμάτων, η συνύπαρξη θρησκευτικών στοιχείων με ένα κομπολόι. Τα παραπάνω στις συμβατικές μεθοδολογικές διαδρομές αποτυπώνονται ως λάθη ή ως ανακολουθία της ηθικής και της δεοντολογίας. Σε μια μετα-ποιοτική διερεύνηση που τα σώματα δεν ακολουθούν τις νόρμες της ποιοτικής μεθόδου, τα στοιχεία που διαμορφώνουν τα παραπάνω «ατοπήματα» αποτελούν πτυχές της καθημερινότητας των σωμάτων. Με άλλα λόγια, μια μη προσεγμένη αισθητική στις ερευνητικές επιλογές νοηματοδοτείται ως ο χώρος όπου δεν υπάρχει σωστό και λάθος, όπου στόχος δεν είναι ένα άρτιο αποτέλεσμα.

Πολιτικές-δημιουργικές ροές

Η διατήρηση των υποκειμενικοτήτων στο συνολικό φαντασιακό, συνιστά και κομμάτι της πολιτικής ταυτότητας ενός ερευνητικού σχήματος, καθώς θεωρούμε πως μια τέτοια διάσταση μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα διεκδίκησης των σωμάτων της έρευνας για έναν χώρο πιο δίκαιης εκπαίδευσης και έρευνας. Η

¹⁸⁴ Στο αναστοχαστικό πορτρέτο οι υποθετικές ερωτήσεις που παραπέμπουν σε μια σουρεαλιστική αποτύπωση της πραγματικότητας (σχολεία-χώροι διαμονής) παράγουν (εν μέρει) προϊόντα που βρίσκονται πέρα από το ρεαλιστικό.

πολιτική δράση που συμπεριλαμβάνεται στα ερευνητικά ερωτήματα και αποτελεί έναν από τους στόχους της παρουσιαζόμενης μελέτης, δεν μπορεί να μην επηρεάζεται από τις ερευνητικές επιλογές ούτε και να μην τις επηρεάζει. Σε αυτό το έδαφος η πολιτική λαμβάνει ποικίλες μορφές, εκφάνσεις των οποίων παρατηρούμε στις διαφωνίες της μεθοδολογίας με την αμεσότητα του πεδίου, στις συγκρούσεις της δεοντολογίας με την ηθική του αγωνισμού που προτείνεται από την παρούσα μελέτη, στους τυπικούς απόλυτους γεωγραφικούς χώρους και στη συμπερίληψή τους ή μετάβασή τους στις φαντασίες της ερευνήτριας και στις ουτοπίες των σωμάτων. Η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα που προκύπτει από την (αυτό)αναστοχαστική διαδικασία για την πολιτική απόχρωση στις ερευνητικές επιλογές, συμπυκνώνεται σε όσα αναφέρει ο Thompson (2009:6) ο οποίος επισημαίνει ότι «μια μεθοδολογική προσέγγιση οφείλει να έχει μια ηθική εστίαση (πώς γίνονται τα πράγματα) αλλά και μια πολιτική εστίαση (γιατί γίνονται με αυτούς τους τρόπους τα πράγματα και ποια μπορεί να είναι τα προβλήματα που μπορεί να προκαλέσουν οι επιλογές)». Η πολιτική διάσταση επομένως, αναφέρεται στους λόγους που μας οδήγησαν στις συγκεκριμένες επιλογές (βλ. κεφ. 4.1.)¹⁸⁵ στις πιθανές αδικίες που προκλήθηκαν από αυτές καθώς και στις ποικίλες εκφάνσεις της δημιουργικότητας που χρειάστηκε ώστε να διεκδικηθεί ο πολιτικός χώρος στην έρευνα.

Η γλώσσα

Η γλώσσα εδώ δεν περιορίζεται στους γλωσσικούς κώδικες αλλά οργανώνεται γύρω από ποικίλα κομμάτια που μπορεί να αναφέρονται σε μη λεκτικούς κώδικες, όπως το γέλιο, το τραγούδι, ο χορός και το βλέμμα. Μια τέτοια προοπτική φαίνεται να ενθαρρύνει τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των σωμάτων που ήδη υπήρχαν ή σχέσεων που δημιουργούνται στο έδαφος της έρευνας. Σε αυτό το επίπεδο σημειώνουμε τον μεγάλο αριθμό των σωμάτων που συμμετείχαν σε κάθε παρέμβαση και κάποιες δυσκολίες διαχείρισης της ομάδας, την κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσα επικοινωνίας παρά τα άλλα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που αναδύθηκαν ή/και τις ενσώματες πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν, τη δυσκολία κάποιων μαθητών να εκφραστούν στην

¹⁸⁵ Μένοντας στην πολιτική διάσταση, σημειώνουμε ότι στο *γιατί* οφείλουμε να συμπεριλάβουμε τις γνώμες, απόψεις, ιδέες των σωμάτων, όσων δηλαδή αφορά άμεσα στην ερευνητική διεργασία.

καλλιτεχνική «γλώσσα» σημείο που δεν απουσίαζε από καμία ερευνητική παρέμβαση. Μολαταύτα, κάποιες σχέσεις δεν έμειναν σε απλές επικοινωνιακές καταστάσεις αλλά προχώρησαν στην ανάπτυξη συναισθημάτων και συναισθήσεων μέσα από ενσώματες πρακτικές που βοήθησαν στην αποδυνάμωση σκληρύνσεων που σχετίζονται με την έκφραση, την ελεύθερη έκφραση, ακόμη και την έκφραση της ερευνήτριας.

Οι ουτοπίες

Οι ουτοπίες αποτέλεσαν κατά τη γνώμη μας μια κατεξοχήν πολιτική έκφραση της ερευνητικής διεργασίας καθώς απελευθέρωσαν τη φαντασία των σωμάτων, της ερευνήτριας, των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν ή/και συμμετείχαν στις ερευνητικές παρεμβάσεις, ακόμη και των γονιών/ευρύτερης οικογένειας, ή/και άλλων μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου που έγιναν μάρτυρες στις διεργασίες της έρευνας, της καλλιτεχνικής δημιουργίας και της «παράδοσης» επικοινωνίας. Οι αντιστάσεις ωστόσο που εμφανίζονται είναι μεγάλες αφού πρόκειται για διαδικασίες που λόγω του αντιθετικού τους χαρακτήρα με κανονιστικές συνήθειες, εύκολα απορρίπτονται (Frimberger 2013: 288).

Σύνοψη

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται σύμφωνα με τα στάδια των ερευνητικών παρεμβάσεων, ακολουθώντας ωστόσο τη μη γραμμική πορεία ανάδυσής τους. Στο σύνολό τους ανέδειξαν τη σημαντικότητα ενός ελεύθερου χώρου έκφρασης όπου οι σχέσεις των σωμάτων βρίσκονται σε κίνηση. Ο προσανατολισμός μας βρίσκεται στη δυναμικότητα και παραγωγικότητα των ελευθεριών που απορρέουν από τις ενσώματες πρακτικές των σωμάτων οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την αξιοποίηση όλων των αισθήσεων (λέξεις, γεύσεις, μυρωδιές, ήχοι) δημιουργώντας στιγμές ενός συνολικού γίνεσθαι. Αναφορικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα, σημειώνουμε ότι μέσα από τις αυτοεθνογραφικές διαδρομές εντοπίστηκαν νέες ροές στο έδαφος της έρευνας κάποιες από τις οποίες διευκολύνουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των σωμάτων στις ερευνητικές παρεμβάσεις, ενώ άλλες προκαλούν εμπόδια. Ειδικότερα, οι νέες ροές εμμένειας συμπεριλαμβάνουν σχέσεις, όπως το ατομικό-συνολικό και πολιτικό-δημιουργικό.

7. Συμπεράσματα ανά ερευνητικό στάδιο

Από τη διαδικασία της ανάλυσης και την παράθεση των αποτελεσμάτων προκύπτουν συμπεράσματα¹⁸⁶ που αποτελούν την αρχή του μίτου για κάποιες πρώτες αποκρίσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Η εξαγωγή των συμπερασμάτων βασίστηκε σε στοιχεία που δεν έχουν επαρκώς μελετηθεί από προηγούμενες έρευνες και παρουσιάζονται, για λόγους ευκρίνειας του κειμένου, ακολουθώντας τις τέσσερις φάσεις της ερευνητικής διεργασίας: ευαισθητοποίηση, αποτύπωση, συνειδητοποίηση και αναγνώριση. Τα συμπεράσματα είναι ε-στιασμένα στον εντοπισμό των σημείων που διαμορφώνουν τις συνολικές δυνατότητες των σωμάτων προς μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση, καθώς επίσης και στα σημεία που διαμορφώνουν τον ριζοσπαστικό χώρο της διαμεσολάβησης, όπου εμφανίζονται και καλλιεργούνται οι συγκεκριμένες δυνατότητες. Παράλληλα, γίνονται αναφορές σε σημεία των αυτοαναστοχαστικών ερευνητικών διαδρομών.

7.1. Ευαισθητοποίηση

Ο φακός μας εστιάζει στην ανάδυση των σημείων που αποκαλύπτουν και με έναν τρόπο διατηρούν τις ιδιότητες του ιδεολογικού φακού της υπερποικιλότητας, δηλαδή της ρευστότητας, κινητικότητας και υπερπολυπλοκότητας. Η εστίασή μας δεν βρίσκεται αποκλειστικά στη γλώσσα, ή στις γλωσσικές-πολιτισμικές διαδρομές των σωμάτων. Αλλά, σε όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με τις αισθήσεις, τις συναισθήσεις και τους χωροτόπους που ενεργοποιούν τα συστατικά της υπερποικιλότητας και που αναδύθηκαν από τα σώματα της έρευνας. Ειδικότερα, συμπεριλήφθηκαν στοιχεία που ανήκουν στα χωρικά και κατατεταγμένα ρεπερτόρια των συμμετεχόντων, αντικείμενα, ιδέες, επιθυμίες, συναισθήματα που εκφράστηκαν μέσα από τις καλλιτεχνικές αποτυπώσεις. Τα παραπάνω προσεγγίστηκαν υπό το φως των σύγχρονων κοινωνικο-οικονομικών και βιο-πολιτικών συνθηκών¹⁸⁷. Σημειώνουμε ότι τα συστατικά που διέπουν τον φακό της υπερποικιλότητας για τη γλωσσική εκπαίδευση, δεν περιορίζονται στα συμπεράσματα του σταδίου της

¹⁸⁶ Τα συμπεράσματα παρουσιάζονται με γραμμικό τρόπο για λόγους ευκρίνειας της μελέτης. Επισημαίνουμε, ωστόσο, ότι στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη τα συμπεράσματα αποτελούν δυσιμούς του πριν και του μετά, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές του παραδείγματος στο οποίο βρισκόμαστε (Braidotti 2013).

¹⁸⁷ Σε μια τέτοια αναγκαιότητα, δηλαδή στην προσέγγιση των δεδομένων με τον φακό της υπερποικιλότητας υπό το φως ευρύτερων κοινωνικο-πολιτικών συνθηκών, αναφέρονται και οι Arnaut, Kargebæk & Spotti (2016: 3).

ευαισθητοποίησης αλλά, σημεία τους, εντοπίζονται σε όλα τα υπο-κεφάλαια των συμπερασμάτων.

7.1.1. Τα πολυαισθητηριακά ρεπερτόρια των σωμάτων

Η μίξη πραγματικών και φαντασιακών χαρακτηριστικών των ρεπερτορίων, οι χωρικές και συναισθητικές επιθυμίες και η άμεση σχέση των δικτύων που δημιουργούνται από τα παραπάνω με τις καθημερινότητες των σωμάτων συνιστούν σημεία που αναδεικνύουν τις ρευστές, σε κίνηση και υπερπολύπλοκες πραγματικότητες της γλωσσικής τάξης. Η εμφάνιση των ήχων, της μουσικής, των γεύσεων, οι μυρωδιές, τα γλωσσικά χαρακτηριστικά, οι πολιτισμικές «νότες», η αρχιτεκτονική των φανταστικών κτιρίων και τα ταξίδια που πρόκειται να έρθουν αποτελούν κάποια από τα στοιχεία που συνθέτουν τις καθημερινότητες των σωμάτων. Με άλλα λόγια, η εμφάνιση στοιχείων που συνθέτουν τα πολυαισθητηριακά ρεπερτόρια, συνιστούν παράλληλα μια ουτοπική εικόνα για τη συμβατική γλωσσική τάξη στον ελληνικό χρονοτόπο, και αντικατοπτρίζουν τις πολλαπλές πραγματικότητες για τα σώματα που μετέχουν σε αυτή. Η παραπάνω διαπίστωση δημιουργεί την εντύπωση ενός πολύχρωμου και πολυαισθητηριακού περιγράμματος το οποίο συμπεριλαμβάνει πραγματικές και φαντασιακές επιλογές, εμπειρίες και επιθυμίες των συμμετεχόντων, οι οποίες υπάρχουν και δύναται να εμφανιστούν όταν αυτές συναντηθούν στη γλωσσική τάξη. Ωστόσο, εάν προσεγγίσουμε τις συγκεκριμένες επιλογές, εμπειρίες και επιθυμίες με τον φακό της υπερποικιλότητας διαπιστώνουμε ότι προβάλλουν, κυρίως, ένα κοσμοπολίτικο ευρωπαϊκό μοντέλο, κατάσταση που χαρακτηρίζουμε ως *περιορισμένη υπερποικιλότητα*. Η τελευταία εκδηλώνεται μέσα από την ανάγκη των μαθητών προς ένα διεθνικό ανήκειν, το οποίο διαμορφώνεται, ωστόσο, από ευρωπαϊκά εθνικά κριτήρια¹⁸⁸. Μια τέτοια διάσταση του ανήκειν οδηγεί σε έναν στερεοτυπικό εθνικισμό, στην επιλογή δηλαδή ονοματισμένων γλωσσών, βιωμένων γεωγραφικών εμπειριών, σχέσεων με απόλυτα σύνορα/όρια που σχετίζονται με εθνικές χώρες λόγω συνήθειας ή γοήτρου. Πρόκειται για προτιμήσεις που έχουν τη βάση τους σε έναν υπόρρητο «προσωπικό φασισμό» ή έναν εξιδανικευμένο πλουραλισμό (βλ. επίσης εκθιασμένη πολυγλωσσία), εκφάνσεις των οποίων συναντάμε στην ανάγκη των μαθητών να εμφανίσουν σχέσεις με πολλές χώρες, με χώρες με κύρος, με τραγούδια

¹⁸⁸ Βλ. επίσης «εθνικό» ανήκειν σε πολλές χώρες ταυτόχρονα (Piller 2017).

για την αγάπη και την ισότητα, με την ανάγκη να επιδείξουν τις πολλές γνώσεις τους, τα πολλά ταξίδια. Ο εθνικισμός που απορρέει από τα παραπάνω δεν αφορά, κατά τη γνώμη μας, σε μια βίαιη μορφή του αλλά περισσότερο σε μια συνήθεια που έχει τις βάσεις της στις αρχές του νεοφιλελευθερισμού.

7.1.2. Διαστάσεις της συνήθειας

Η κανονικότητα

Η κανονικότητα (Blommaert 2015, Donchin 2017, Gogolin 2017, Leppänen *et al.*, 2009, Pennycook & Otsuji 2015) εκφράζει είτε την καθημερινότητα –φαντασιακές και πραγματικές διαδρομές των σωμάτων της έρευνας, είτε το καθημερινό –επιλογές που βασίζονται στη συνήθεια. Και στις δύο περιπτώσεις η ρευστότητα, η κινητικότητα και η υπερπολυπλοκότητα αναδύεται με μεγαλύτερη ή μικρότερη ένταση από τα συναισθήματα και τις συναισθήσεις που αναμειγνύονται στους βιωμένους, σχεσιακούς και απόλυτους χώρους της καθημερινότητας των σωμάτων. Οι ποικιλότητες εδώ εκφράζονται βάσει των γεύσεων, των μουσικών, των φανταστικών ή/και γεωγραφικών ή/και απόλυτων χώρων που ανήκουν στις καθημερινότητες των μαθητών και δεν απομονώνονται σε διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες. Σταχυολογούμε στοιχεία που διαμορφώνουν και ενδυναμώνουν τη θεώρηση μιας *πολυαισθητηριακής υπερποίκιλης κανονικότητας*: η περιγραφή των υλικών μαγειρικής και η γεύση του φαγητού από τη Ρουμανία, οι καλοκαιρινές αναμνήσεις από την Αλβανία, από τη Ρουμανία, από την Αγγλία, το όμορφο σπίτι στην Αμερική, στην Αγγλία, το νανούρισμα στα φάρσι, στα αλβανικά, οι στίχοι και η επανάληψη του ρεφρέν από το ποπ τραγούδι στα αγγλικά και στα ελληνικά, ο ρυθμός και οι κινήσεις των συμμετεχόντων από το ραπ τραγούδι στα ελληνικά, η μυρωδιά από τα δέντρα στην αυλή του σχολείου στην Ελλάδα, ο ενοχλητικός ήχος από το κουδούνι, το διαφορετικό κτίριο του σχολείου στην Αγγλία και στην Αλβανία. Παρόλο που τα παραδείγματα αναφέρονται σε πολυαισθητηριακές ποικιλότητες που σχετίζονται με εθνικά γεωγραφικά σύνορα/όρια, η ενέργεια της ανάμιξης (Blommaert & Rampton 2011, Phillipmore 2015 & 2017), η οποία ενισχύεται και από το ίδιο το εργαλείο της παρέμβασης, ενθαρρύνει, υπόρρητα σε αυτό το στάδιο, τη συνύπαρξη των ποικιλοτήτων που εμφανίστηκαν μέσω των επιθυμιών των μεσολαβούντων.

Η ξενικότητα

Αρκετοί ερευνητές που ασχολούνται με την υπερποικιλότητα έχουν ήδη

απομακρυνθεί από τον χαρακτήρα του *εξωτικού ή του περίεργου Άλλου* (Canagarajah 2013). Από την έρευνά μας, η έννοια της ξενικότητας εμφανίζεται στα στοιχεία-λόγους των σωμάτων, απομακρύνεται, ωστόσο, από τη νόρμα. Μια τέτοια διάσταση δεν λαμβάνει αρνητικό πρόσημο αναφερόμενη σε κάτι το εξωπραγματικό (Frimberger 2009 & 2018) αλλά αποτελεί ένα αισθητικό ερέθισμα (Braidotti 2012 όπ. αναφ. σε Frimberger 2018: 201) που ανήκει στη σχολική καθημερινότητα των σωμάτων της γλωσσικής εκπαίδευσης δημιουργώντας συνεχείς μεταμορφώσεις του καθημερινού. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη διάσταση της ξενικότητας διαμορφώνεται στο έδαφος της έρευνας –και της γλωσσικής μάθησης, από τις συναντήσεις των επιθυμιών των μεσολαβούντων. Για να συμβεί το παραπάνω είναι απαραίτητος ο χώρος διαμοιρασμού –ο χώρος ελεύθερης έκφρασης των ουτοπιών και των πραγματικοτήτων. Ειδικότερα, στη φάση του διαμοιρασμού των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων, η εμφάνιση ήχων, γεύσεων, τραγουδιών, εικόνων, κτιρίων, τόπων που δεν είναι οικεία σε όλους τους μαθητές καλλιέργησε μια ατμόσφαιρα περιέργειας και κινήτρων για περισσότερες πληροφορίες, αφηγήσεις, λεπτομέρειες απαλύνοντας στερεοτυπικές (σ)τάσεις και φραγμούς που υπάρχουν προς το «ξένο», το «διαφορετικό». Σταχυολογούμε ενδεικτικά: το νανούρισμα του μαθητή στην περσική γλώσσα και τα συναισθήματα των συμμαθητών του, η προσπάθεια του συνόλου των σωμάτων να ακολουθήσουν τη μελωδία, η αποτύπωση του σχολείου στην Αλβανία και οι ερωτήσεις για την αρχιτεκτονική του κτιρίου, η συσχέτιση του χάμπουργκερ με την Αλβανία και το ενδιαφέρον των συμμαθητών για τον τρόπο παρασκευής και τη γεύση του, η αποτύπωση του σχολείου ως κουτί. Ένα ακόμη στοιχείο που προκύπτει από την ξενικότητα ως κομμάτι της σχολικής καθημερινότητας, είναι ο συλλογικός της χαρακτήρας. Ενδεικτικά αναφέρουμε την ενεργητική εμπλοκή των σωμάτων στις στιγμές τους διαμοιρασμού: η μελωδική συνοδεία του συνόλου της τάξης στο νανούρισμα, η προσθήκη λόγων στην προσευχή, η επέκταση του παιχνιδιού με το κομπολόι.

Συνοψίζοντας, ο ιδεολογικός φακός της υπερποικιλότητας στη γλωσσική εκπαίδευση, φωτίζει τις πολλαπλές πραγματικότητες και ουτοπίες των σωμάτων και προσπαθεί να αναδείξει και να αξιολογήσει τις ποικιλότητες που εμφανίζουν τα σώματα. Οι ποικιλότητες δεν είναι ποτέ οι ίδιες καθώς αναδύονται βάσει των συναντήσεων των επιθυμιών των σωμάτων, δηλαδή βάσει των σχέσεων, των λόγων και των δράσεων ή καλύτερα βάσει των ελευθεριών που δημιουργούνται στο έδαφος της έρευνας και της

εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο «υπακούουν» στη ρευστότητα, κινητικότητα και υπερπολυπλοκότητα του περιβάλλοντος της γλωσσικής μάθησης, κατάσταση που οδηγεί σε διαδικασίες δημιουργίας ά-μορφων, ά-χρονων και μη στατικών, υβριδικών λόγων. Το τελευταίο εκλαμβάνεται με θετικό πρόσημο καθώς οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν τις ποικίλες ταυτότητες τους, να επικοινωνήσουν πολυτροπικά, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να συνυπάρξουν στις ερευνητικές παρεμβάσεις μέσα από τις ποικιλότητές τους. Ωστόσο, εάν μεταφέρουμε τα παραπάνω στις παρούσες κοινωνικο-οικονομικές και βιο-πολιτικές συνθήκες, εντοπίζουμε μια μορφή λογοκρισίας στις από πάνω διαθεσιμότητες του γλωσσικού μαθήματος (βλ. γλωσσικές και εκπαιδευτικές πολιτικές, διδακτικές προσεγγίσεις, εγχειρίδια, γλωσσικό τοπίο στο σχολείο), που καταλήγει να λαμβάνει διαστάσεις ελλείμματος αναφορικά με την προσβασιμότητα και τη συμμετοχή στη διεργασία μάθησης. Θεωρούμε, επομένως, κρίσιμη τη διεκδίκηση χωροτόπων από τα ίδια τα σώματα της γλωσσικής μάθησης μέσα στους οποίους θα δρουν με σκοπό τον περιορισμό της συνήθειας που περιορίζει τις ποιότητες της υπερποικιλότητας.

7.2. Αποτύπωση

Ο φακός μας βρίσκεται στην ανάδυση των γλωσσικών-πολιτισμικών διαδρομών των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης και των ποικίλων μεταμορφώσεων που λαμβάνουν οι ονοματισμένες γλώσσες όταν οι αφηγήσεις που σχετίζονται με αυτές διαμοιραστούν στο σύνολο της τάξης. Αρχικά, αναφερόμαστε στις σκληρύνσεις που αναδύθηκαν από τα στοιχεία-λόγους των σωμάτων σε σχέση με την αποτύπωση διαδρομών που στην πλειονότητά τους, δεν είχαν εμφανιστεί ξανά στο πλαίσιο της γλωσσικής τάξης. Στη συνέχεια, εντοπίζουμε τις μετατοπίσεις των αρχιτεκτονικών πρακτικών που συνέβησαν στο πεδίο των παρεμβάσεων, κατά τη διάρκεια της φάσης του διαμοιρασμού. Ειδικότερα, οι αφηγήσεις των σωμάτων μαρτυρούν τον πλούτο γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, γεύσεων, μουσικών, εικόνων και ταξιδιών που υπάρχει στη σχολική τάξη, στη σκέψη των μαθητών και στην ύπαρξη των σωμάτων. Ένας πλούτος που εξ αιτίας ενός συνηθισμένου εθνικισμού (*banal nationalism*, Piller 2017)¹⁸⁹ μένει αόρατος, κατά τη γνώμη, λόγω έλλειψης χώρου

¹⁸⁹ Ο κοσμοπολιτισμός, εκλαμβάνεται και αναλύεται λαμβάνοντας υπόψη τις ευρύτερες πολιτικό-οικονομικές διευθετήσεις που επηρεάζουν την εκπαίδευση και πηγάζουν από τα στοιχεία-λόγους που αναδείχθηκαν. Η έννοια του εθνικισμού υιοθετείται βάσει του ορισμού που έχουν δώσει οι Wimmer &

έκφρασης και πρόσβασης των σωμάτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να σημειώνονται γλωσσικές-πολιτισμικές ακινησίες και αμηχανίες, όταν στοιχεία του εμφανίζονται και διαμοιράζονται στο σύνολο της τάξης. Οι φαντασιακές και φιλικές αφηγήσεις αποτελούν στιγμές άμβλυνσης των συνθηκών που εμμένουν να αναπαράγουν γλωσσικές ακινησίες και αμηχανίες.

7.2.1. Ο συνηθισμένος εθνικισμός στη γλωσσική μάθηση

Οι καλλιτεχνικές αποτυπώσεις των συμμετεχόντων στα γλωσσικά πορτρέτα, συνηγορούν στην εμφάνιση ενός συνηθισμένου εθνικισμού, που επηρεάζει τις επιλογές, εμπειρίες, επιθυμίες καθώς τις δράσεις των μεσολαβούντων της γλωσσικής μάθησης. Οι γλώσσες εμφανίζονται ονοματισμένες και σαφώς διαχωρισμένες βάσει γεωγραφικών συνόρων/ορίων. Από τις αφηγήσεις των σωμάτων της έρευνας αναδύονται οι καλές (*good languages*, Arnaut *et al.* 2016) ή χρήσιμες γλώσσες¹⁹⁰ (βλ. παγκοσμιοποιημένη αγορά), που ενισχύουν το φαντασιακό του συνηθισμένου εθνικισμού. Παράλληλα, οι μειονοτικοποιημένες γλώσσες αναδύονται ως επιλογές συναισθηματικά ή ιδεολογικά φορτισμένες. Η εστίαση μας, ωστόσο, δεν είναι στην αναφορά και ανάλυση του δίπολου κυρίαρχες και μειονοτικοποιημένες γλώσσες, αλλά στα απόλυτα γεωγραφικά χαρακτηριστικά που αποδίδουν σε αυτές οι μαθητές. Τα τελευταία αποτυπώνονται, μέσω της καλλιτεχνικής (σύμβολα, χρώματα σημαίας) καθώς και λεκτικής (χρήση του ονόματος της χώρας αντί για ονοματισμένη γλώσσα) έκφρασης. Στις συγκεκριμένες αποτυπώσεις συμβάλλουν ποικίλες παράμετροι που σχετίζονται με τις αρχικές αρχιτεκτονικές πρακτικές. Ο συνηθισμένος εθνικισμός ερμηνεύεται από την ανάγκη των σωμάτων να ανήκουν σε μια ή περισσότερες ισχυρές ομάδες, η επιλογή των οποίων γίνεται σε σχέση με τη δυναμική της εθνικής γλώσσας. Η επιθυμία του ανήκειν σε μια ομάδα δεν ορίζεται με όρους ποσοτικούς που αντιστοιχούν στους ομιλούντες μιας γλώσσας, στον πληθυσμό μιας χώρας, κ.ά. Οι επιλογές πραγματοποιούνται περισσότερο βάσει ενός «καθεστώτος» που έχει δημιουργηθεί στην καθημερινότητα των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης. Για παράδειγμα η Αλβανία εκλαμβάνεται ως μια μεγάλη και δυνατή χώρα, με όρους συναισθημάτων, σχέσεων, προσωπικής εγγύτητας των σωμάτων, γι' αυτό κάποιοι

Schiller (2002: 303 όπ. αναφ. σε Piller 2017) σύμφωνα με τον οποίο «το έθνος είναι μια φυσική κοινωνική και πολιτική μορφή του σύγχρονου κόσμου».

¹⁹⁰ Αντιπαραβάλλεται ο όρος ασήμαντες γλώσσες, οι οποίες δεν αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της γλωσσικής μάθησης (Blommaert & Varis 2015).

μαθητές εκφράζουν την επιθυμία να μάθουν στοιχεία της αλβανικής γλώσσας ώστε να ανήκουν στην ομάδα των σωμάτων που επικοινωνεί με τους συγκεκριμένους κώδικες. Οφείλουμε, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι κάποιες επιλογές αναφέρονται ως σημεία αντίδρασης στις «κυριαρχούσες» ομάδες.

Γλωσσική-πολιτισμική ακινησία

Η κυριαρχία των εθνικών γλωσσών -κυρίως των ευρωπαϊκών, δεν περιορίζει την εμφάνιση και γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών που συχνά μένουν αόρατα στη γλωσσική μάθηση. Σε αρκετές έρευνες έχουν χαρακτηριστεί ως κομμάτια ενός κρυμμένου μονογλωσσικού *habitus* (Bourdieu & Passeron 1990 [1977], Piller 2016) που, στη δική μας εργασία, σωματοποιείται μέσα από μια γλωσσική-πολιτισμική, γευστική, ηχητική ακινησία. Πρόκειται για την επιλογή γλωσσών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών που «ανήκουν» σε κυρίαρχες κουλτούρες¹⁹¹ και γίνονται, συνήθως, αποδεκτά από τους μαθητές βάσει συναισθηματικών κριτηρίων. Σταχυολογούμε: τη χρήση της ελληνικής γλώσσας για τις περιγραφές των καλλιτεχνημάτων, τη χρήση γλωσσών όπως η αλβανική και η βουλγαρική για την αποτύπωση μυστικών συνεννοήσεων, για βωμολοχίες. Οι συγκεκριμένες επιλογές, ωστόσο, μένουν ακίνητες στο πλαίσιο των ερευνητικών παρεμβάσεων ή σε άλλους χώρους στο σχολικό περιβάλλον όπως το διάλειμμα (σημειώσεις πεδίου), δίχως να συμπορεύονται με τις πολιτικές και διδακτικές κατευθύνσεις στο γλωσσικό μάθημα. Μια τέτοια κατάσταση δεν μπορεί παρά να γίνει αντιληπτή μέσα από την έννοια της ακινησίας. Ειδικότερα, η ακινησία αντανακλάται α. στις άκαμπτες νόρμες των γλωσσικών πολιτικών β. στις αμετάβλητες σχέσεις εξουσίας γ. στα αόρατα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά δ. στη μη συμμετοχή άλλων σώματα στις διεργασίες μάθησης. Οι σκληρύνσεις που καταλήγουν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα αφορούν στην έλλειψη χώρου έκφρασης, στη νομιμοποίηση της εμπρόθετης δράσης των άλλων σωμάτων, στις επαναλαμβανόμενες αδικίες ως στοιχεία μιας κανονικότητας του γλωσσικού μαθήματος.

¹⁹¹ Η κυρίαρχη κουλτούρα δεν εννοιολογείται με εθνικά, οικονομικά ή πολιτικά κριτήρια. Τα αποτελέσματα της παρουσιαζόμενης έρευνας, αναδεικνύουν ως κυρίαρχες κουλτούρες εκείνες των οποίων τα χαρακτηριστικά βοηθούν σε μια επιτυχημένη και άμεση επικοινωνία (αγγλικά, ελληνικά κ.ά.), ή/και των οποίων τα χαρακτηριστικά ανήκουν σε κάποια μυστική γλώσσα που χρησιμοποιεί μια ομάδα μαθητών για να επικοινωνήσει.

(Γλωσσική) αμηχανία

Από την πορεία των παρεμβάσεων επισημαίνεται ότι οι συμμετέχοντες ανοίχτηκαν περισσότερο ως προς την εμφάνιση των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών που ανήκουν στα ρεπερτόριά τους και ως προς τους χωροτόπους που βίωσαν συγκεκριμένα γλωσσικά συμβάντα (προσωπικό επίπεδο). Παράλληλα, ενδιαφέρθηκαν για χαρακτηριστικά που αναδύθηκαν από τις συναντήσεις τους με τα άλλα σώματα της έρευνας, γνώρισαν καλύτερα τους συμμαθητές τους, και ήρθαν σε επαφή με (νέες) πολιτικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές ιδέες, σκέψεις, ιδεολογίες και άλλα στοιχεία. Ωστόσο η μη συχνή χρήση των κάποιων χαρακτηριστικών ανέδειξε μια πολυεπίπεδη αμηχανία (*shaming*)¹⁹², η οποία εκτείνεται στο γλωσσικό αλλά και στο χρονοτοπικό, πολιτικό, θρησκευτικό επίπεδο. Εκλαμβάνοντας τα παραπάνω επίπεδα ως αλληλένδετα, σημειώνουμε ότι οι μεσολαβούντες δυσκολεύτηκαν να χρησιμοποιήσουν άλλα γλωσσικά χαρακτηριστικά εκτός της ελληνικής γλώσσας, ακόμη και εάν έδειξαν να «παρασύρονται» και να απελευθερώνονται εκφραστικά μέσω ενσώματων πρακτικών, από αντικείμενα και άλλα στοιχεία που αναφέρονται στον πλουραλισμό των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Εξαίρεση στα παραπάνω αποτελούν μαθητές που δεν διέθεταν στο ρεπερτόριό τους γλωσσικά χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας ή που εμψυχώθηκαν ιδιαίτερα από τους συμμαθητές τους και τα άλλα σώματα ώστε να αξιοποιήσουν και άλλα σημεία των χωρικών και κατατετμημένων τους ρεπερτορίων. Όλες οι άλλες γλώσσες που αποτυπώθηκαν στα καλλιτεχνικά τεχνουργήματα αναφέρονται μέσω της μεταγλώσσας. Οι εξωλεκτικές μορφές έκφρασης, παρόλο που οι ενσώματες πρακτικές ξεκίνησαν διστακτικά, καταλήγουν σε έντονα συναισθηματικά και συναισθητικά συμβάντα (βλ. θεατρική απόδοση παραδοσιακών χορών φορώντας τις στολές που έφεραν στο σχολείο για το πορτρέτο χωροτόπων). Οι λόγοι που, όπως προκύπτει, οδηγούν σε αμήχανες συμπεριφορές διαμορφώνονται από ιδεολογικούς προβληματισμούς, κοινωνικά στερεότυπα, αγκιστρωμένες έξεις που αναπαράγονται μέσω της δύναμης της συνήθειας.

7.2.2. Οι φαντασιακές γραμμές διαφυγής

Ο Sartre (2002 [1940]) αναγνωρίζει «δύο διαφορετικά είδη μέλλοντος: αυτό που

¹⁹² Ο όρος αποτελεί δάνειο από τις έρευνες που έχει διεξάγει η Piller (2017) η οποία εστιάζει στην κατωτερότητα των γλωσσών μέσω των διαφημίσεων.

χαρακτηρίζεται βάσει της ανάπτυξης της τωρινής μας αντίληψης, και το άλλο που τοποθετείται σε κάτι που δεν έχει έρθει ακόμη» (όπ. αναφ. σε Andrews 2014: 6). Στο παραπάνω απόφθεγμα συμπυκνώνονται η ακινησία και η αμηχανία της κινητικότητας. Οι επιθυμίες συσχετίζονται με τη φαντασία και δημιουργούν ουτοπίες που «πρόκειται να έρθουν». Το φαντασιακό τοπίο ενέχει παράλληλα τις διαστάσεις του χρόνου, του τόπου και της δράσης, τρίπτυχο που προσφέρει χώρο για να εμφανιστούν οι βαθύτερες σκέψεις, επιλογές και προσδοκίες των μεσολαβούντων. Αναφορικά με τις δύο πρώτες διαστάσεις, σημειώνουμε ότι «η κίνηση ανάμεσα στο πραγματικό και φαντασιακό είναι ταυτόχρονα χρονική και χωρική δίχως όμως να ακολουθεί τη συμβατική ιστοριογραμμή παρελθόν, παρόν και μέλλον. Πρόκειται για νοητές διαδρομές που φανερώνουν τόπους που υπήρχαν, που θα έρθουν και που δημιουργήθηκαν από τις σχέσεις των σωμάτων (βλ. σχετικό επιχείρημα Andrews 2014: 6). Τα γεωγραφικά σύνορα/όρια ή οι απόλυτοι χώροι που φαίνεται να κυριαρχούν στις σχέσεις των σωμάτων με τα σημεία που διαμορφώνουν τα κατατετημημένα και χωρικά τους ρεπερτόρια, δείχνουν να εξασθενούν μέσα από τις φαντασιακές διαδρομές εκμηδενίζοντας πολλές φορές τον χρόνο. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις μετακινήσεις των αντικειμένων από τους χώρους διαμονής στη σχολική τάξη, τα φαντασιακά ταξίδια που πραγματοποιήθηκαν με τη δύναμη των αντικειμένων, τις προσωπικές εμπειρίες που διαμοιράστηκαν στην ομάδα της κάθε παρέμβασης, τη σωματοποίηση της μουσουλμανικής προσευχής μέσα στον χώρο της τάξης μεταφέροντας όλα τα σώματα της ερευνητικής διεργασίας σε ένα φαντασιακό *πολύτοπον*.

Γίνεται κατανοητό, ότι το πραγματικό και το φαντασιακό διαμορφώνουν το ουτοπικό και «δεν εκλαμβάνονται ως αντίθετοι πόλοι αλλά ως αλληλένδετα συνδεδεμένοι από ένα νήμα συνεχών μετατοπίσεων και αδιάκοπου γίνεσθαι» (Andrews 2014: 7), κάτι που διαφυλάττει την συνεχή κίνηση των μετατοπίσεων, διανοίγοντας νέες διαδρομές. Η κίνηση, όπως εμφανίζεται από τα στοιχεία-λόγους των σωμάτων, είναι η αισθητική. Η τελευταία συνιστά την κινητήρια δύναμη για τη δημιουργία του χώρου της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης και την ενεργοποίηση των στοιχείων που τον διαμορφώνουν. Η αισθητική¹⁹³ λειτουργεί σε ποικίλα επίπεδα

¹⁹³ Η αισθητική δεν εκλαμβάνεται, στην παρουσιαζόμενη έρευνα, με την έννοια του αισθητικά ωραίου αλλά με την αισθητική που αναδύεται από τις ενδο-δράσεις των σωμάτων της έρευνας. Διάσταση που δεν σχηματίζεται από προκαθορισμένα καλούπια και επιτρέπει στα σώματα να (συν)διαμορφώσουν -

όπως αυτά εντοπίστηκαν ή/και δημιουργήθηκαν στο έδαφος της έρευνας. Πρόκειται, δηλαδή, για μια καλλιτεχνική αισθητική που αναδύεται από τις ενσώματες πρακτικές των σωμάτων (ζωγραφική, θεατρική αναπαράσταση, τραγούδι). Επιπλέον, πρόκειται για μια αισθητική συν-διαμόρφωση η οποία συμπεριλαμβάνει σημεία από τις προσωπικές εμπειρίες του κάθε σώματος και σημεία από τις συνολικές αφηγήσεις που σχηματίζονται στο έδαφος των παρεμβάσεων. Επαναφέρουμε το παράδειγμα της προσευχής, στο οποίο τα σώματα αναμιγνύουν στοιχεία από τη μουσουλμανική προσευχή (προσωπική εμπειρία) με χριστιανικά στοιχεία, εμπειρίες από οικογενειακές και φιλικές εκδρομές και φαντασιακές επιθυμίες (συνολικές εμπειρίες). Με άλλα λόγια, κομμάτια από τις προσωπικές στιγμές της καθημερινότητας των μεσολαβούντων μετασχηματίζονται, μέσω του φαντασιακού, σε συλλογικά γεγονότα και μετακινούνται μέχρι και την ανάπτυξή τους σε συλλογικά «αισθητικά έργα» που θα ικανοποιούν όλα τα σώματα.

7.2.3. Οι φιλικές γραμμές διαφυγής

Η μετάβαση από το ατομικό στο συνολικό περιλαμβάνει την ανάδυση συναισθημάτων ενσυναίσθησης ή συμπόνιας που προϋπάρχουν λόγω των φιλικών σχέσεων, ή/και την ανάπτυξη συναισθημάτων συμπάθειας και συγκρούσεων που προκύπτουν από τις εμπειρίες διαμοιρασμού στο έδαφος της έρευνας. Συναισθήματα, επίσης, διακρίνονται προς αντικείμενα ή/και στα συλλογικά τεχνουργήματα που προκύπτουν χάρη στις φιλικές ή/και μαθητικές σχέσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα αισθήματα υπερηφάνειας που δείχνουν οι μαθητές για το συλλογικό έργο αλληλεγγύης που έφτιαξαν στον τοίχο του σχολείου, το θεατρικό έργο που έπαιζαν για θέματα ισότητας, η γνώση ενός μαθητή για τους ρουμανικούς χορούς που χορεύει ο φίλος του. Οι γραμμές διαφυγής που εντοπίζονται χάρη στη φιλία, συνιστούν κατά τη γνώμη μας προϊόν συναισθηματικής οικονομίας (Zingaro 2009) που συνδέει, συνήθως, σε όλα τα σχολικά πλαίσια τα σώματα της γλωσσικής μάθησης. Υπό αυτή την οπτική καλλιεργείται η δυνατότητα συνειδητοποίησης και κατανόησης των ποικιλοτήτων σε διάφορα επίπεδα της καθημερινότητας, η ανακάλυψη ερεθισμάτων που οδηγούν στη δημιουργία ουτοπικών επιθυμιών που ακόμη δεν έχουν έρθει. Ειδικότερα, η τελευταία αναφέρεται στη δυνατότητα να μετέχουν, εφόσον το

ελεύθερα, το υπό συζήτηση πλαίσιο, με αισθητικά συμβάντα που τους ευχαριστούν.

επιθυμούν στις εμπειρίες των συμμαθητών τους. Οι τρόποι εκδήλωσης της παραπάνω θέσης αφορούν στην εισχώρηση των σωμάτων στις αφηγήσεις άλλων σωμάτων είτε επειδή γνωρίζουν τις εμπειρίες που αφηγούνται είτε γιατί επιθυμούν να συμπληρώσουν την εμπειρία με τις δικές τους γνώσεις. Σταχυολογούμε: την εμφάνιση γραφικών αποδόσεων ποικίλων γλωσσικών χαρακτηριστικών, τη χρήση συμβολισμών ή φωτογραφιών ή αντικειμένων που παραπέμπουν σε πολιτισμικά στοιχεία εμπειριών άλλων σωμάτων, αποτύπωση κτιρίων, δρόμων, συμβόλων. Η γνώση εδώ λαμβάνει μια άλλη μορφή από αυτή που έχουμε συνηθίσει. Δεν πρόκειται για γνώση αποστειρωμένη από τις σχέσεις, τα λεγόμενα και τις δράσεις των σωμάτων στο έδαφος της ερευνητικής διεργασίας. Αντίθετα είναι η γνώση που πηγάζει από τις ενδο-δράσεις των παραπάνω και που παρά την όποια παραδοξότητα, έχει άμεση σχέση με τη γλώσσα και κατ' επέκταση με τη γλωσσική εκπαίδευση. Πρόκειται για γνώση που γεννάται από τα συναισθήματα των σωμάτων, από τις διαφορετικές επιθυμίες, από τη δημιουργικότητα που προκύπτει όταν αυτές συναντηθούν και συνυπάρξουν. Τα παραπάνω οδηγούν στην ανάπτυξη μιας αμοιβαίας κουλτούρας (McKnight 2016 όπ. αναφ. σε Puren 2002) που βασίζεται στις φιλικές, κυρίως, σχέσεις των σωμάτων. Οι φιλικές σχέσεις των συμμετεχόντων επεκτείνουν την επικοινωνία τους χρονικά και χωρικά. Αυτές οι εκφράσεις υιοθετούνται συνήθως μέσω της μίμησης ή της μνημονικής αποτύπωσης. Άλλη μια περίπτωση που εντοπίζεται σε αυτό το πλαίσιο είναι τα περιθωριακά γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που αναδύονται χάρη στη δημιουργικότητα των μαθητών. Ως τέτοια ορίζονται στοιχεία που δεν συνδέονται με εθνικές, διεθνικές πηγές αλλά είναι κομμάτι της της μικρό-κοινότητας του σχολείου¹⁹⁴. Σταχυολογούμε: τη δημιουργία μιας μυστικής γλώσσας για την επικοινωνία ανάμεσα σε φίλους, μια φανταστική γλώσσα-σύμβολο της φιλίας και της αλληλεγγύης ανάμεσα στους συμμαθητές. Απόρροια των παραπάνω είναι η ενεργοποίηση και ανάπτυξη της γλωσσικής δημιουργικότητας (βλ. για παράδειγμα κρυμμένος γραμματισμός¹⁹⁵) η οποία ορίζεται εδώ ως μια διαδικασία που μπλέκει ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, θρησκευτικά στοιχεία, γεύσεις, μυρωδιές, ήχους με σκοπό τη

¹⁹⁴ Για παρόμοιες μελέτες βλ. Dovchin 2017, Leppanen & *et al.* 2009, Dovchin, Sultana & Pennycook 2015.

¹⁹⁵ Έχει διαπιστωθεί από άλλες έρευνες ότι οι υβριδικές λέξεις που προέρχονται από τη δημιουργική αποτύπωση λέξεων, τη χρήση κομματιών από τα ρεπερτόρια των συμμετεχόντων χαρακτηρίζονται ως «διασκεδαστικές, αστείες, νεανικές και παιχνιδιάρικες γλωσσικές δράσεις» (Godin 2006, Donvich 2015 όπ. αναφ. σε Donvich 2016).

διαμόρφωση μιας αμοιβαίας κουλτούρας αλληλοκατανόησης, επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης, που βασίζεται όμως στις ποικιλότητες των σωμάτων και όχι στις ομοιότητες και στις κοινές διαδρομές (βλ. για παράδειγμα στιγμιότυπο της προσευχής¹⁹⁶).

7.3. Συνειδητοποίηση

Η συνειδητοποίηση αφορά στα ατομικά και συνολικά κατατετημένα και χωρικά ρεπερτόρια των σωμάτων, ως κομμάτια της καθημερινότητά τους, καθώς και στις μετατοπίσεις που συνέβησαν με σκοπό την ανάδειξη των δράσεων διεκδίκησης χωροτόπων για τη γλωσσική μάθηση και τη δημιουργία συνολικών υβριδικοτήτων. Η δημιουργία ουτοπιών, διαδικασία που ενθαρρύνεται και από τα εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων, αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο για τους συμμετέχοντες και παράλληλα έναν χωροτόπο ελεύθερης έκφρασης και φαντασίας. Εδώ η κινητικότητα, η συνύπαρξη, η ρευστότητα, οι πολλαπλές ταυτότητες των συμμετεχόντων συνιστούν έννοιες κλειδιά για τη δημιουργία συνολικών ουτοπιών. Στο πλαίσιο της συμμετοχικότητας τα σώματα της έρευνας προχώρησαν σε «μετακινήσεις» των τρόπων επικοινωνίας, της θέσης τους μέσα στους τόπους της τάξης, του σχολείου και του εδάφους της έρευνας, στις μεταξύ τους σχέσεις, στις σχέσεις τους με τους χωροτόπους, στις συναισθήσεις τους σχετικά με τις ιδέες, τις επιλογές και τις επιθυμίες των άλλων σωμάτων. Κατά συνέπεια, στο στάδιο της συνειδητοποίησης δημιουργήθηκαν νέες πραγματικότητες και σε αυτές διενεργήθηκαν πραγματικές και φαντασιακές μετακινήσεις των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στα σώματα της έρευνας.

7.3.1. Η άμβλυνση των (γλωσσικών) σχέσεων εξουσίας

Ο χώρος του χάρτη που δημιουργείται από το ίδιο το εργαλείο παραγωγής στοιχείων-λόγων, ενθαρρύνει την ανάδυση ποικίλων ποιοτήτων της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης, οι οποίες αναδύονται άμεσα από το έδαφος της έρευνας μέσω εξωλεκτικών και ενσώματων πρακτικών. Οι τελευταίες ενεργοποιούνται μέσα από τις πρακτικές βασισμένες στις τέχνες που ενθαρρύνονται από τα εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων, μιας και αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωση

¹⁹⁶ Στη συγκεκριμένη περίπτωση η συμμετέχουσα που ξεκίνησε την προσευχή, φόρεσε τη μαντίλα, στάθηκε όρθια και προσευχήθηκε στη γλώσσα της προσευχής που συνήθως χρησιμοποιεί ενώ τα υπόλοιπα σώματα συμμετείχαν μέσα από κινήσεις, τον ρυθμό, με θραύσματα λέξεων -όχι απαραίτητα με πραγματικές λέξεις, με τη φαντασία, με προηγούμενες θρησκευτικές εμπειρίες.

του χάρτη. Διαπιστώνουμε ότι οι υβριδικές πρακτικές, που εν τέλει δημιουργούνται, προσφέρουν ένα κριτικό φίλτρο στη χαρτογράφηση της ιδανικής τάξης, το οποίο «ψάχνει να ανακαλύψει τις κρυμμένες ιδεολογίες ανάμεσα στον χάρτη» (Pickles 2004) και να τις απαλύνει. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη σύνδεση ανόμοιων αντικειμένων και υλικών, τη χρήση ποικίλων εργαλείων (μαρκαδόροι, χρώματα, ψαλίδια, χαρτόνια κ.ά), τις λεκτικές και ιδιαίτερα εξωλεκτικές συνεννοήσεις για τον σχεδιασμό και τοποθέτηση των αντικειμένων, ατόμων, τη μη γραμμικότητα στην τοποθέτηση των στοιχείων στο *assemblage*, τα βλέμματα ως μέσο επικοινωνίας, τις συνέργειες ιδεών με καλλιτεχνικές αποτυπώσεις, τη δράση των αντικειμένων που τοποθετήθηκαν στους χάρτες. Σημαντικό ρόλο στα παραπάνω έχει η ελευθερία ως προς την επιλογή των υλικών, τη συνεργασία μεταξύ των σωμάτων, τους τρόπους επικοινωνίας, τη μετακίνηση στο έδαφος της έρευνας, την επικοινωνία μέσα από τη μουσική. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι εξωλεκτικές και ενσώματες πρακτικές προέκυψαν, αρχικά, ως αναπόφευκτες αντανάκλασεις για την ολοκλήρωση του χάρτη, ωστόσο στην πορεία εξελίχθηκαν σε συνειδητές επιλογές. Και στις δύο περιπτώσεις, οι ελευθερίες ή οι γραμμές διαφυγής που εντοπίστηκαν και οδήγησαν σε άλλους τρόπους επικοινωνίας, επηρέασαν κυριολεκτικά και μεταφορικά τις θέσεις-σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα σώματα.

7.3.2. Η ανακατανομή των σχέσεων εξουσίας

Άτακτη παράθεση αντικειμένων)

Οι εξωλεκτικές πρακτικές αποτέλεσαν ερέθισμα για την ενεργοποίηση δυο μηχανισμών που, κατά τη γνώμη μας, ενισχύουν την πράξη της δικαιοσύνης μέσω της ανακατανομής των σχέσεων εξουσίας. Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται στην άτακτη παράθεση των αντικειμένων. Η τέχνη του *assemblage* είναι τέτοια που όχι απλά επιτρέπει αλλά προϋποθέτει μια ποικιλία κινήσεων και τρόπων έκφρασης. Εστιάζοντας τον φακό μας στα αντικείμενα, ενδεικτικά αναφέρουμε την ανάμειξη γλωσσικών και ηχητικών τοπίων με ποικίλα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, την ανάμειξη των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν όπως ζωγραφική με φαντασιακές επιθυμίες, αντικείμενα που «ανήκουν» στο σχολικό περιβάλλον και αντικείμενα που μετακινήθηκαν στον χώρο του σχολείου. Παράλληλα σημειώνουμε την άτακτη τοποθέτησή τους μέσα στον χάρτη η οποία δεν ακολουθεί μια γραμμική πορεία αλλά άλλοτε μια συνολική πορεία, απόφαση της εκάστοτε ομάδας, άλλοτε την πορεία ενός αντικειμένου που μονοπώλησε το ενδιαφέρον όπως για παράδειγμα τα νομίσματα,

άλλοτε τις διαδρομές γλωσσικών χαρακτηριστικών. Ακόμη και στις περιπτώσεις που συναντάμε στοιχεία που είναι διαχωρισμένα μεταξύ τους με ποικίλους τρόπους όπως γραμμές, πλαίσια, στοιχεία που βρίσκονται εκτός του σχήματος της τάξης, διακρίνουμε την ανάγκη αναγνώρισης της προσωπικής ταυτότητας, των προσωπικών ιστοριών του κάθε σώματος μέσα όμως από συνολικές αποφάσεις. Ιδιαίτερα εκείνων των στοιχείων που μένουν, συνήθως, ανενεργά ή αόρατα (βλ. επίσης καχεκτική δικαιοσύνη).

Σε αυτή τη φάση τα αντικείμενα ενεργούν, ζητούν τη θέση τους μέσα στην τάξη του γλωσσικού μαθήματος και συνειδητά συμπεριλαμβάνονται στο *assemblage* ως κομμάτια της καθημερινότητας και κυρίως, ως κομμάτια της γλωσσικής μάθησης. Η υποδοχή ενεργοποιείται μέσω των συναισθημάτων και των συναισθήσεων, αφού οι περισσότερες μίξεις φαινομενικά αταίριαστων γλωσσικών και άλλων χαρακτηριστικών έχουν την αφετηρία τους σε συναισθήματα αποδοχής, φιλίας, σεβασμού, συγκρουσιακών ιδεών και διαφωνιών.

Άτακτη παράθεση προσώπων

Η παρούσα ενότητα εστιάζει στις μετακινήσεις των σωμάτων, κυρίως των μαθητών, και των μετατοπίσεων που απορρέουν από αυτές. Οι πολλαπλές ταυτότητες που αναδύθηκαν από τη συγκεκριμένη διεργασία αποτέλεσαν τη βάση για τις πολλαπλές πραγματικές και φαντασιακές μετακινήσεις. Παρακάτω παρουσιάζονται οι ποικίλοι τ(ρ)όποι (ό)που οι συμμετέχοντες τοποθέτησαν τους εαυτούς τους επηρεαζόμενοι από τις ενδο-δράσεις ανάμεσα στα άλλα σώματα και στους χωροτόπους.

Καλλιτεχνική τοποθέτηση

Η αφηγηματική διάθεση βοήθησε τους μαθητές που, αρχικά, δεν επιθυμούσαν να «βρίσκονται» μέσα στον ουτοπικό χάρτη να ανακαλύψουν λόγους, κίνητρα, και συναισθήματα και εντέλει να αλλάξουν τις αρχικές τους (σ)τάσεις. Σημαντικό ρόλο είχαν οι ενδο-δράσεις με τα άλλα σώματα της έρευνας, οι οποίες επετεύχθηκαν μέσω των καλλιτεχνικών, λεκτικών και θρησκευτικών αφηγήσεων μετατρέποντας τις προσωπικές αμηχανίες σε συλλογικές «έγνοιες». Η Arendt (1976 [1951]) επισημαίνει ότι η αφήγηση είναι η γέφυρα με την οποία μετασχηματίζουμε ότι είναι προσωπικό σε δημόσιο, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους ανθρώπους, κρατώντας τις κοινές συναντήσεις αλλά και τις διαφορετικές (σ)τάσεις, επιλογές και επιθυμίες. Ανάλογες σχέσεις δημιούργησαν και οι συμμετέχοντες με τα άλλα σώματα, χωροτόπους, ιδέες,

αντικείμενα και άλλα στοιχεία.

Χωροταξική τοποθέτηση

Η ελευθερία έκφρασης ενσαρκώνεται μέσα από τις πολλαπλές μετακινήσεις στους χωροτόπους των παρεμβάσεων. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να αλλάξουν θέσεις ανάλογα με τις ανάγκες του καλλιτεχνικού έργου ώστε να δημιουργήσουν ένα αισθητικό αποτέλεσμα που να τους ικανοποιεί. Σε αυτό το πλαίσιο ενδυναμώθηκαν μαθητές με ποικίλες γνώσεις όπως καλλιτεχνικές, γλωσσικές, σχεδιασμού, μουσικές, κριτικού αναγνώστη. Επιπλέον, η χωροταξική τοποθέτηση επεκτάθηκε κατά το στάδιο του διαμοιρασμού σε σημεία της τάξης που οι μαθητές, τα αντικείμενα και άλλα στοιχεία που συνδέονται με αυτούς, συνήθως, δεν έχουν το «δικαίωμα» να βρίσκονται π.χ. στην έδρα, στο γραφείο των καθηγητών, στην αίθουσα εκδηλώσεων χωρίς να υπάρχει κάποια εκδήλωση. Παράλληλα, οι συνολικές αφηγήσεις παίρνουν και μια μορφή φαντασιακού, αφού πολλές από αυτές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης. Ανταποκρίνονται όμως στις πραγματικότητες των σωμάτων, αποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο την ανάγκη επέκτασης των συνόρων/ορίων των χώρων δράσης και των χώρων μάθησης.

Ιδεολογική τοποθέτηση

Μια δημοκρατική προσέγγιση ή μια προσέγγιση με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης δεν απομονώνεται σε νόμους και θεσμικούς κανόνες που θα την κάνουν δίκαιη αλλά, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, οφείλει να συμπεριλάβει στοιχεία όπως η συνύπαρξη της ποικιλότητας των ιδεολογιών των σωμάτων, την ύπαρξη χώρου έκφρασης των ιδεών και επιθυμιών των σωμάτων, τη διεκδίκηση της συνύπαρξης και της ύπαρξης ανάμεσα σε άλλες ποικιλότητες όταν αυτές δεν προσφέρονται στο έδαφος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Τα παραπάνω αποτελούν κομμάτια του πολιτικού που, κατά τη γνώμη μας, οφείλει να συντροφεύει τη γλωσσική μάθηση και που άρχισε δειλά να εμφανίζεται μέσα από τις μετατοπίσεις που αναλύθηκαν στο συγκεκριμένο κεφάλαιο και ολοκληρώνονται στο επόμενο στάδιο.

7.4. Αναγνώριση

Η αναγνώριση των γλωσσικών-πολιτισμικών υβριδικοτήτων, των υβριδικών χωροτόπων, των νέων αντικειμένων, των ιδεών, της μίξης θρησκευτικών, γλωσσικών, φαντασιακών εμπειριών, με άλλα λόγια των νέων πραγματικοτήτων που υπήρχαν ή δημιουργήθηκαν στο έδαφος των ερευνητικών παρεμβάσεων και αφορούν στη

γλωσσική μάθηση, διαμορφώνουν τα συμπεράσματα του συγκεκριμένου σταδίου. Σε αυτό το πλαίσιο εντοπίζονται οι αποδομήσεις των λόγων, των δράσεων και των σχέσεων που οδήγησαν στη νέα πολλαπλή πραγματικότητα των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης. Οι τελευταίες συμπυκνώνονται στην έννοια των δικαιωμάτων ή της ηθικής του αγωνισμού που στην παρούσα μελέτη λαμβάνει τη μορφή ενός πολιτικού γίνεσθαι μέσα από το φίλτρο των σωμάτων της έρευνας. Οι ιδεολογικές *ρήσεις* και *αντι-ρήσεις* που προκύπτουν στη συγκεκριμένη παρέμβαση, αποκτούν πολιτική χροιά αφού τα σώματα (εκ)δηλώνουν χαρακτηριστικά που συγκροτούν τις πολιτικές τους ταυτότητες, κοντά στην ιδιότητα της εμπρόθετης δράσης που τους αναγνωρίζεται (βλ. παιδιά, αντικείμενα, ιδέες και άλλα στοιχεία). Κύρια συστατικά του πολιτικού γίνεσθαι είναι τα συναισθήματα και η φαντασία που εκκινούν από προσωπικές διαδρομές και καταλήγουν σε συλλογικές διεκδικήσεις. Η φαντασία, ως υποκειμενική υπόθεση, εκκινεί ως κομμάτι της «πολιτικής εμπρόθετης δράσης έξω από τα αναμενόμενα όρια» (Biesta 2011). Η μετάβαση από το προσωπικό φαντασιακό στο συνολικό φαντασιακό της δημιουργίας μιας ουτοπικής γλωσσικής τάξης και στη συνέχεια της πρόσβασης σε μια ουτοπική γλωσσική τάξη άλλων σωμάτων, δημιούργησε μια ουτοπική πραγματικότητα για το τυπικό σχολικό πλαίσιο: τη συνύπαρξη συγκρουσιακών πραγματικοτήτων των σωμάτων που διαμορφώνονται μέσα από διαφορετικές ιδεολογίες, εμπειρίες, προσδοκίες ακόμη και μέσα από ποικίλους χώρους του τυπικού σχολικού πλαισίου. Τα σώματα μετέχουν σε πολλές πραγματικότητες, η συνύπαρξη των οποίων, υπό άλλες συνθήκες θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αδύνατη, άτοπη. Όμως, οι τρόποι προσέγγισης των πραγματικοτήτων, δηλαδή οι βασισμένες στις τέχνες και οι ενσώματες πρακτικές, βοήθησαν τα σώματα να διεκδικήσουν τους χωροτόπους ύπαρξης, σκέψης και δράσης τους αναγνωρίζοντας αντίστοιχα τους χωροτόπους ύπαρξης, σκέψης και δράσης των άλλων σωμάτων, συνδημιουργώντας τελικά έναν πολιτικό χωροτόπο διεκδίκησης των πολλών πραγματικοτήτων. Σε αυτό το έδαφος, τα σώματα διεκδικούν τα γλωσσικά-πολιτισμικά, θρησκευτικά, φαντασιακά, ουτοπικά «δικαιώματά» τους, και παράλληλα υπερασπίζονται αυτά των φίλων και συμμαθητών τους, των μελών της σχολικής τάξης, των αντικειμένων, των τόπων. Ενδεικτικά αναφέρουμε δράσεις και αντι-δράσεις των μεσολαβούντων σχετικά με το περιεχόμενο, το περίβλημα, τα αντικείμενα που (θα) βρίσκονται μέσα στην τάξη. Το πολιτικό γίνεσθαι εδώ δεν αφορά μια σαλαφιστική ερμηνεία των θεσμικών και κοινωνικών κανόνων (που διέπουν το σχολείο και τη γλωσσική εκπαίδευση) ούτε ακραίες τάσεις υποστήριξης

προσωπικών «δικαιωμάτων» αλλά δυναμικές διαδικασίες υποστήριξης, αποδοχής, νομιμοποίησης, δημιουργίας νέων πραγματικοτήτων *από κάτω*.

Σύνοψη

Το σύνολο των συμπερασμάτων μας οδηγεί στην προσέγγιση του περιβάλλοντος της γλωσσικής εκπαίδευσης μέσα από ποικίλα πρίσματα. Το σχολικό περιβάλλον, οι διαδρομές και επιθυμίες των μαθητών, η γλωσσική μάθηση δεν απευθύνονται αποκλειστικά σε ανθρώπινες οντότητες αλλά και σε υλικά και άυλα σώμα, σε αντικείμενα, σε ιδέες, σε συναντήσεις, σε χωροτόπους. Τα παραπάνω σημεία παραμένουν, ωστόσο, κρυμμένα ή ανενεργά ή αόρατα. Συνεχίζουμε να εμμένουμε σε μια εθνικιστική, κατά τη γνώμη μας, προσέγγιση της γλωσσικής μάθησης, η οποία αναδύθηκε και από τους λόγους των σωμάτων της έρευνας. Δεν πρόκειται, ωστόσο για μια μορφή εθνικισμού με ρατσιστικά κίνητρα. Πρόκειται για έναν, κατά τη γνώμη μας, φασισμό της καθημερινότητας, ο οποίος κρύβεται πίσω από εκθειασμένες μορφές της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας, των προκαθορισμένων διαδρομών, της συνήθειας, του καθημερινού. Τα σώματα αποδίδουν τις συγκεκριμένες μορφές σε έννοιες, όπως η κανονικότητα και η ξενικότητα. Ο φακός της υπερποικιλότητας μαρτυρά τον πλούτο των γλωσσικών-πολιτισμικών χωρικών, γευστικών και μουσικών χαρακτηριστικών, που υπάρχει στη σχολική τάξη, στη σκέψη των μαθητών και στην ύπαρξη των σωμάτων. Ένας πλούτος που μπροστά του τα σώματα νιώθουν αμήχανα, που μένει ακίνητος, εξ αιτίας των σκληρύνσεων ενός συνηθισμένου εθνικισμού.

Τα σώματα μέσα από την ανάπτυξη χώρου αντί-δρασης, ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας υβριδικοτήτων, ενθάρρυναν μετατοπίσεις που υποστήριζαν διαφορετικές αναγνώσεις της υπάρχουσας πραγματικότητας.

Οι φαντασιακές και φιλικές αφηγήσεις, η γλωσσική δημιουργικότητα, η δημιουργία μιας αμοιβαίας κουλτούρας που βασίζεται στις ποικιλότητες και όχι στις ομοιότητες, συνιστούν κομμάτια των πολλαπλών πραγματικοτήτων. Σε αυτά προστίθενται και οι τρόποι έκφρασής τους όπως οι ενσώματες πρακτικές, οι υβριδικές λέξεις και εκφράσεις, οι καλλιτεχνικές αποτυπώσεις.

8. Ο χώρος της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης (1^ο ερευνητικό ερώτημα)

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναζητά τα χαρακτηριστικά του χώρου της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης ο οποίος θα αποτελέσει κομμάτι μιας πιο δίκαιης γλωσσικής εκπαίδευσης. Προσεγγίσαμε το ερευνητικό μας ερώτημα μέσα από την έννοια του χώρου, όπως αυτός ορίζεται από τη ριζοσπαστική γεωγραφία, σε συνδυασμό με το θεωρητικό πλαίσιο της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης. Σε αυτό το έδαφος, η διαμεσολάβηση, απομακρύνεται από διαδικασίες αναπαράστασης και αποκτά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αμεσότητα και καθημερινότητα της γλωσσικής μάθησης. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η κινητικότητα, η ρευστότητα και η υπερπολυπλοκότητα, τα οποία εμφανίζονται με τη βοήθεια του φακού της υπερποικιλότητας καθώς επίσης και των ενδιάμεσων γλωσσικών-πολιτισμικών¹⁹⁷ χαρακτηριστικών (βλ. επόμενα υπο-κεφάλαια). Η αναγκαιότητα του χώρου της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης εκκινεί από την επέκταση του όρου των δυνατοτήτων από ατομικές σε συνολικές, μια από τις συνεισφορές της παρούσας μελέτης. Σύμφωνα με τον Sen (1999: 75) η δυνατότητα ενός ατόμου αναφέρεται σε ένα «εναλλακτικό σύνολο συνδυασμών λειτουργιών που είναι εφικτό για εκείνον να πετύχει». Είναι θέμα επιλογής εάν θα αξιοποιήσει τις δυνατότητές του επειδή το επιθυμεί ή επειδή δεν διαθέτει τον χώρο να το κάνει. Για τις συνολικές δυνατότητες – που προτείνονται από το παρόν πλαίσιο, η ύπαρξη χώρου, ώστε να εμφανιστούν, καλλιεργηθούν και αξιοποιηθούν θεωρείται κρίσιμη. Ο τελευταίος δεν μπορεί να είναι απόλυτος αλλά οφείλει να προσφέρει τόπους πολιτικούς, μετασχηματιστικούς και να εμπλέκεται με την καθημερινότητα των σωμάτων που υπάρχουν σε αυτόν. Πρόκειται για έναν χώρο που φιλοδοξεί να υποδεχτεί τις συνολικές δυνατότητες των μαθητών και να υποστηρίξει τις ελευθερίες που τα παιδιά, τα αντικείμενα, οι τόποι, οι ιδέες θα εμφανίσουν. Ερεθίσματα για την ανάπτυξη των ενδιάμεσων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών συνιστούν σημεία που εντοπίστηκαν στο έδαφος της έρευνας. Ενδεικτικά σταχυολογούμε: οι ήχοι (από το σχολείο, σπίτι, κουδούνι κ.ά), η μουσική και τα τραγούδια, τα διαφορετικά φαγητά, οι ποικίλοι γλωσσικοί κώδικες

¹⁹⁷ Σημειώνεται ότι ο όρος «γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά» διαμορφώνεται από τα σημεία της διαφορετικής εννοιολόγησης της γλώσσας, όπως υιοθετείται στην παρούσα μελέτη (βλ. γλώσσα στον εννοιολογικό χάρτη) η οποία βρίσκεται διαμοιρασμένη στον χώρο και συμπεριλαμβάνει γεύσεις, μυρωδιές, ζωγραφίες, τραγούδια, ήχους και γλωσσικούς κώδικες.

που εμφανίστηκαν στην τάξη και συνετέλεσαν στην παραγωγή των νοημάτων. Γίνεται κατανοητό ότι οι ποικιλότητες σε όλους τους πιθανούς χωροτόπους που συνδέονται με τη γλωσσική μάθηση συνιστούν κομμάτια της καθημερινότητας των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης και όχι αποκλίσεις από το σωστό, από τον κανόνα. Τα ενδιάμεσα γλωσσικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά βρίσκονται σε όλα τα επίπεδα του χώρου της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης.

8.1. Τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά

8.1.1. Το ενδιάμεσο

Αρχή του συλλογισμού μας για τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά είναι η έννοια ενδιάμεσου. Ο όρος εκκινεί για το συγκεκριμένο πλαίσιο από το γαλλικό *mi-lieu*¹⁹⁸ και σε αυτό το πλαίσιο αναφερόμαστε ταυτόχρονα σε δύο σημεία: το μέσον και ο τόπος. Τα δύο αυτά σημεία, ωστόσο, χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Ο όρος *mi-lieu* «δεν είναι ακριβώς στο κέντρο αλλά ανάμεσα ή γύρω, στο κέντρο ή περιμετρικά» (Petit 2017: 16). Υπό αυτή την οπτική, σε πολλές έρευνες φαίνεται η προσπάθεια αποσαφήνισής του μέσα από ποικίλους όρους που τον περιγράφουν όπως ιντερμέδιο (Deleuze & Guattari 1987) ή τρίτο (*tiers*)¹⁹⁹ (Petit 2017) ή ακόμη προσδίδοντάς του μια πολιτική χροιά μέσα από τον όρο μεσοπολιτική (*mesopolitique*, Pignarre & Stengers 2009) στο πλαίσιο της οποίας αναδεικνύεται η κίνηση που το *meso* δύναται να αποδώσει στον όρο. Το επίθετο *διάμεσος*, σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία, «χρονολογείται στην αναρχική παράδοση, ενώ επηρεάζει και σήμερα κάποια ρεύματα αναρχικών και αυτονομίας» (Wright [2010] 2018: 506, μτφ. Κωτσονόπουλος & Παπαδοπούλου) και αποτελεί μηχανισμό αποδυνάμωσης της καπιταλιστικής σκέψης. Αυτό συμβαίνει γιατί εισχωρεί στις ρωγμές που υπάρχουν στις κυρίαρχες δομές εξουσίας, προσπαθώντας να απομακρυνθεί από τη συμπόρευση με τις σκληρύνσεις των θεσμικών κανόνων (*ibid.*). Όπως ο ίδιος αναφέρει:

αυτό δεν σημαίνει ότι οι πρακτικές διάμεσων μετασχηματισμών αυτού του τύπου είναι ανατρεπτικές ή διαβρώνουν κατ' ανάγκη τη λογική του συστήματος, αλλά ότι απλώς δεν ελέγχονται άμεσα από τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας και τις αρχές της κοινωνικής οργάνωσης (Wright [2010] 2018: 505-506, μτφ. Κωτσονόπουλος & Παπαδοπούλου).

Όλες οι προαναφερθείσες προσπάθειες συγκλίνουν στην ακαθόριστη ενέργεια που το

¹⁹⁸ Η επιλογή του γαλλικού όρου από το αγγλικό *middle* είναι συνειδητή.

¹⁹⁹ Ο όρος αποδόθηκε ως ενδιάμεσος.

χαρακτηρίζει. Με άλλα λόγια πρόκειται για *κάτι που επαναπροσδιορίζεται* βάσει της τοπικότητας των όσων συμβαίνουν στο έδαφος των ενδο-δράσεων. Οι πολλαπλές διαστάσεις που μπορεί να λάβει διαμορφώνονται από τη συμπερίληψη «ποικίλων χαρακτηριστικών, μοναδικοτήτων, πειραματικών στοιχείων» (Moisala, Leppänen, Tiainen & Väättäinen 2014: 78). Η ρευστότητα, κινητικότητα και υπερπολυπλοκότητα που, κατά τη γνώμη μας, διαμορφώνουν το μέσο, η αχρονικότητα και το μη σχήμα που αποτελούν χαρακτηριστικά τους, δυσκολεύουν την αποτύπωση της συγκεκριμένης έννοιας με λόγια²⁰⁰. Οι Deleuze & Guattari (1983) επισημαίνουν ότι μπορούμε πιο εύκολα να εντοπίσουμε τι δεν είναι μέσον παρά τι είναι. Συμπεραίνουμε ότι το μέσον είναι «ένας δύσκολος τόπος για να βριστεί κανείς γιατί δεν μπορεί να δει καθαρά». Αυτό όμως είναι το σημαντικό, να μην ξέρουμε εκ των προτέρων τι θα δούμε» (Deleuze & Guattari όπ. αναφ. σε Springgay & Truman 2017: 4).

8.1.2. Ορισμός των ενδιάμεσων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών

Για να μπορέσουμε να διακρίνουμε τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά μέσα στη γλωσσική τάξη, και στη συνέχεια να τα αξιοποιήσουμε για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων μέσα στους χώρους της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης, θεωρούμε κρίσιμο να προχωρήσουμε, με έναν τρόπο²⁰¹, στον ορισμό τους και στα συστατικά που τα διαμορφώνουν. Το σκεπτικό της ενέργειας των ενδιάμεσων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών εκκινεί από τη συσχέτισή τους με το αναπάντεχο, με αυτό που δεν έχει έρθει ακόμη. Σε αυτό το πλαίσιο αναφερόμαστε στην έννοια των γραμμών διαφυγής (Deleuze & Guattari 1987) και ειδικότερα στις ιδιότητές τους. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο των γραμμών διαφυγής, σκοπός της ύπαρξής τους είναι η δημιουργία και η καλλιέργεια χώρων δυνατοτήτων. Σύμφωνα με τους Deleuze & Guattari (1987) κάθε σύστημα – όπως το εκπαιδευτικό– συμπεριλαμβάνει –ρητά ή υπόρητα– γραμμές διαφυγής από το όμοιο, το συνηθισμένο, το καθημερινό. Κεντρική λειτουργία τους είναι να «κάνουν τα όποια ζητήματα να διαφέρουν, να δημιουργούν αφηρημένες και περίπλοκες γραμμές, διαστάσεις και θρυμματισμένες κατευθύνσεις» (Deleuze &

²⁰⁰ Βλ. επίσης προσπάθεια αποτύπωσης με καλλιτεχνικά μέσα.

²⁰¹ Υπευθυμίζουμε ότι οι ορισμοί των εννοιών αποτελούν μέρος του γίνεσθαι και είναι πάντα προσωρινοί, αφού σχηματίζονται μέσα από τις συνεχείς μετατοπίσεις.

Guattari 1987: 11 όπ. αναφ. σε De Freitas 2014: 562). Το δύσκολο, ωστόσο, ειδικά σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, είναι να εντοπίσουμε τις συγκεκριμένες γραμμές διαφυγής.

Με βάση τα παραπάνω, τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά ορίζονται ως τα χαρακτηριστικά εκείνα που κάθε φορά αναπτύσσουν, φαντάζονται, δημιουργούν, διεκδικούν, ενεργοποιούν, ανακαλύπτουν, αφήνουν, προσφέρουν χωροτόπους ώστε να εισχωρήσουν, αναπτυχθούν, δημιουργηθούν, καλλιεργηθούν σχέσεις, αντι-ρρήσεις, υβριδικότητες και δράσεις που θα συντελέσουν στη δημιουργία ενός ριζοσπαστικού χώρου διαμεσολάβησης και της ανάπτυξης των συνολικών δυνατοτήτων. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η δράση των ενδιάμεσων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών υπο-στηρίζεται από όσα συμβαίνουν στο έδαφος ή καλύτερα από τα δίκτυα των σωμάτων που σχηματίζονται μέσα από τις ενδο-δράσεις τους στο έδαφος της γλωσσικής μάθησης. Με άλλα λόγια δεν πρόκειται για γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που η αξιοποίησή τους καθορίζεται από εγχειρίδια²⁰² ή βιβλία, ούτε και από τις θεσμικές, εκπαιδευτικές και γλωσσικές πολιτικές. Σε αυτό το έδαφος τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά διαμορφώνονται από φαντασιακά, φιλικά, μαθητικά, φροντίδας, φιλοξενίας, σημεία και σχετίζονται άμεσα με τις μεσο-πολιτικές του εδάφους της εκπαίδευσης, καθώς και με τις ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές και βιο-πολιτικές συνθήκες. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά δεν είναι προκαθορισμένα, δεν τα γνωρίζουμε δηλαδή στην αρχή της έρευνας. Η δράση τους είναι τέτοια που συμβαίνει στις στιγμές της γλωσσικής μάθησης, συν-διαμορφώνεται και συν-αποφασίζεται από τα σώματα που κάθε φορά συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές ενδο-δράσεις. Η Barad (2007) με τον όρο αποσπασματικοί παράγοντες δίνει έμφαση στη συμβολή των παραγόντων-σωμάτων, και στη δράση τους στο έδαφος. Με άλλα λόγια, όπως και στη δράση των ενδιάμεσων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, η έμφαση δεν βρίσκεται στα

²⁰² Σημειώνουμε μια υπόρρητη κριτική βάσει στοιχείων που προέκυψαν από το πεδίο. Κάποιοι μαθητές χρησιμοποίησαν παραδείγματα από τα εγχειρίδια που τους πρότειναν να εμφανίσουν τις μητρικές ή άλλες γλώσσες στην τάξη, μέσω, κυρίως, της πρακτικής της μετάφρασης. Η συγκεκριμένη ενέργεια βοήθησε στην εμφάνιση και άλλων στοιχείων που δεν εμφανίζονται στη σχολική τάξη, δίχως όμως αυτά τα στοιχεία να αποτελούν πραγματική επιλογή ή επιλογή που απορρέει από την καθημερινότητα των μαθητών.

άτομα, στις ιδέες, στα αντικείμενα, στα στοιχεία αλλά στις ενδο-δράσεις, στις σχέσεις, στους λόγους, στα δίκτυα που δημιουργούνται, στους τρόπους που σκέφτονται, που υπάρχουν, που δρουν. Τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, δεν είναι ουδέτερα, αλλά ενέχουν μια πολιτική διάσταση αφού απορρέουν από τις προσπάθειες των σωμάτων για τη διεκδίκηση των δυνατοτήτων τους, των ελευθεριών τους. Υπό αυτή την οπτική, συνδέουμε τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά με την έννοια του νομαδισμού (Deleuze & Guattari 1983). Η τελευταία, βάσει του τρόπου που έχει οριστεί από τους Deleuze & Guattari έχει τα χαρακτηριστικά του νομάδα: δηλαδή βρίσκεται σε συνεχή κίνηση, δεν μένει προσκολλημένη σε ένα έδαφος, ούτε υπηρετεί γραμμικές κατευθύνσεις (Γούναρη 2018), και παράλληλα ενέχει μια εντοπισμένη πολιτική θέση (Braidotti 2013)²⁰³ που ακουμπά στην καθημερινότητα. Η νομαδική φύση των ενδιάμεσων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών προσφέρει στον χώρο της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης και κατ' επέκταση στη γλωσσική μάθηση έναν «μηχανισμό»²⁰⁴ αντίστασης στη στατικότητα των εγχειριδίων, των σκληρύνσεων των θεσμικών γλωσσικών πολιτικών, των διδακτικών προσεγγίσεων που βασίζονται στη συνήθεια, των αναπαραστατικών τρόπων έκφρασης. Οφείλουμε όμως να λάβουμε υπόψη πως ακόμη και με την άμβλυνση των από πάνω σκληρύνσεων, παρά δηλαδή την απεδαφικοποίηση από την κρατική μηχανή, υπάρχει περίπτωση να σχηματιστούν μικροφασισμοί στην καθημερινότητα (Γούναρη 2018) των σωμάτων της γλωσσικής μάθησης, οι οποίοι, κατά τη γνώμη μας, δύναται να και απεδαφοποιηθούν και επανεδαφικοποιηθούν μέσα από τις μετακινήσεις των σχέσεων εξουσίας.

8.1.3. Βασικά συστατικά

Το περιεχόμενο

Ξεκινώντας από τη θέση ότι η «γλώσσα δεν μπορεί να υπάρξει ποτέ μόνη της» (Guattari 2015: 151) υπογραμμίζουμε ότι τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά δεν νοούνται, ως συστήματα, καθαρά και ολοκληρωμένα, αλλά ως συνθέσεις, που συμπεριλαμβάνουν γλωσσικούς κώδικες, αντικείμενα, ιδέες, στοιχεία και χωροτόπους. Τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά δεν είναι

²⁰³ Για ένα πιο αναλυτικό επιχειρήμα βλ. επίσης φεμινιστική επιστημολογία της τοποθεσίας, Haraway 1988).

²⁰⁴ Για τους Deleuze & Guattari ο νομαδισμός αποτελεί μια μηχανή που έρχεται αντιμέτωπη με το Κράτος (Γούναρη 2018).

προκαθορισμένα, ούτε μονοδιάστατα και είναι ορατά μόνο στο πεδίο. Αυτό συμβαίνει γιατί ενεργοποιούνται, εισχωρούν ή δημιουργούνται μέσα από τις μεταξύ τους ενδο-δράσεις, τις διευθετήσεις του εδάφους της γλωσσικής εκπαίδευσης, των υποδομών που υπάρχουν. Σταχυολογούμε: τη μίξη γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, τις ενσώματες πρακτικές, όπως η προσευχή, τα ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα από τη γεύση του φαγητού που μαγείρεψε η μαθήτρια με τη μητέρα της, κ.ά. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, μπορούν να διατηρήσουν σε ένα έδαφος, αυτό της γλωσσικής μάθησης, συγκρουσιακές σχέσεις, λόγους, δράσεις δίχως όμως να καθοδηγούνται από εθνικά κριτήρια, σύνορα/όρια, στέρεων ιδιοτήτων αλλά διαμορφώνονται συνεχώς.

Οι χρονοτόποι

Η έννοια του χρονοτόπου είναι ορατή και επηρεάζει τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά ποικιλοτρόπως. Η διαλογική μορφή των χρονοτόπων παρά τον εν δυνάμει συγκρουσιακό της χαρακτήρα τροφοδοτεί τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά και επηρεάζει τις λειτουργίες τους. Η επιρροή του εδάφους στο οποίο συμβαίνουν οι ενδο-δράσεις, λαμβάνει υπόψη την ιστορικότητα²⁰⁵ των γλωσσικών-πολιτισμικών λόγων, δίχως ωστόσο να υιοθετεί μια αποστειρωμένη χρονική γραμμικότητα (παρελθόν, παρόν και μέλλον). Η σημαντικότητα των χρονοτόπων συνίσταται στη διευκόλυνση καθώς και στην αξιοποίηση της ρευστότητας που χαρακτηρίζει τον ιδεολογικό μας φακό. Έτσι, ο εντοπισμός των χρονοτόπων είναι απαραίτητος για τις διεργασίες των ενδιάμεσων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη γλωσσική εκπαίδευση. Σημεία που ορίζουν τους χρονοτόπους των ενδιάμεσων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών είναι:

²⁰⁵ Με τον όρο «χρονοτόποι που έρχονται μαζί» ('brought-along' chronotopes) ο Blommaert (2015 όπ. αναφ. σε Karimzad & Katedral 2017:8) αναφέρεται σε εκείνα τα «κομμάτια της ιστορίας των οποίων τα αποτυπώματα μπορούν να εντοπιστούν κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης, αλλά τα οποία δεν μπορούν να έρθουν στην επιφάνεια με κάθε λεπτομέρεια. Είναι οι χρονοτόποι «που ανακατασκευάζονται μέσα από τη συζήτηση, και οι οποίοι μας επιτρέπουν να παρατηρήσουμε την αλληλεπίδραση ανάμεσα από δράσεις ταυτοποίησης, τις ιστορίες των συμμετεχόντων, και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις» (*ibid.*).

α. Οι χωρικές προσεγγίσεις. Η πρώτη ερμηνεία που οφείλουμε να αποδώσουμε στον συγκεκριμένο χρονοτόπο είναι αυτή του χώρου ή των χώρων που κρίνονται απαραίτητοι ή που τα σώματα της γλωσσικής μάθησης οφείλουν να διεκδικούν και να δημιουργούν για να μπορούν τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά να δράσουν. Παράλληλα, ο χώρος, καθορίζεται από το πραγματικό και φανταστικό, δίχως ωστόσο οι γραμμές που τα χωρίζουν να είναι ξεκάθαρες, αντίθετα, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τους δύο χώρους ως ένα. Έτσι ο χώρος του διαλείμματος μπορεί να συνδεθεί με εμπειρίες από την επικοινωνία ενός μαθητή με τον συμμαθητή του που δεν βρίσκεται στην Ελλάδα ή ακόμη και με κώδικες, αντικείμενα δίχως η συνάντηση να αφορά αποκλειστικά μια ανθρώπινη διάσταση.

β. Η μεσοπολιτική. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, σημειώνουμε ότι με τον όρο *μεσοπολιτική* (*mesopolitique*, Petit 2017) γίνεται προσπάθεια να αποδεσμευτούμε από μικροσκοπικές και μακροσκοπικές προσεγγίσεις και να εστιάσουμε στο περιεχόμενο, αφού ο ιδεολογικός φακός της υπερποικιλότητας και η μετα-ανθρωπιστική συνθήκη αναμειγνύει ποικίλα πρίσματα. Αυτό σημαίνει ότι τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά δύναται να διαμορφωθούν μέσα από κοινωνικά, πολιτικά, εθνικά αντικρουόμενα κομμάτια. Η συνύπαρξή τους αναδύεται ακριβώς από την ποικιλότητα των πρισμάτων. Έτσι, φαίνεται να απομακρυνόμαστε από εθνικιστικούς χρονοτόπους –που ενισχύουν και διατηρούν την καχεκτική δικαιοσύνη.

Τα σώματα των ενδιάμεσων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών

Τα σώματα των ενδιάμεσων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν με όρους ικανοτήτων τη γλώσσα από την οποία προέρχονται τα κομμάτια που θα χρησιμοποιήσουν. Πιθανές πηγές προέλευσης είναι η ευρύτερη οικογένεια, οι φίλοι ή/και συμμαθητές τα κοινωνικά δίκτυα, η τηλεόραση, τα ταξίδια (φανταστικά και πραγματικά), τα αντικείμενα, το γλωσσικό τοπίο, αλλά και επινοήματα της φαντασίας. Άλλη μια σημαντική επισήμανση είναι ο συλλογικός χαρακτήρας των χρηστών. Τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά μπορούν να εμφανιστούν, καλλιεργηθούν και αξιοποιηθούν μέσα από τις συνολικές ενδο-δράσεις που συμβαίνουν στο έδαφος. Εκείνες είναι που θα εμπνεύσουν τους μαθητές για να δημιουργήσουν τα γλωσσικά-πολιτισμικά κομμάτια που θα ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές και μαθησιακές τους ανάγκες, όπως έγινε στην παρέμβαση με τον γλωσσικό-πολιτισμικό χάρτη και τη δημιουργία της «Ναντζιατικής γλώσσας». Η θεώρησή μας στηρίζεται στην εμπρόθετη δράση, η οποία δεν «ανήκει» αποκλειστικά

στα ανθρώπινα όντα, αλλά διαχέεται σε όλα τα σώματα. Ο Latour επισημαίνει ότι «ένας δρών μπορεί να εμφανιστεί κάποιες φορές ως αντικείμενο, κάποιες φορές ως αφήγηση, κάποιες φορές ως ένας κοινωνικός δεσμός, δίχως το ον να αποδυναμώνεται» (1993:89) όλοι και όλα είναι εν δυνάμει σώματα της γλωσσικής μάθησης.

Η νομαδική ατμόσφαιρα

Η ενεργοποίηση των ενδιάμεσων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών πραγματοποιείται μέσα από την κίνηση. Η ιδιότητα αυτή προέκυψε από την ισχυρή παρουσία των δίπολων που επισημάνθηκε στην παρουσιαζόμενη έρευνα. Ενδεικτικά αναφερόμαστε σε σχέσεις εξουσίας, στο τυπικό πλαίσιο εκπαίδευσης με τυπικά πλαίσια μάθησης, καταστάσεις που εμποδίζουν την εμφάνιση των γραμμών διαφυγής που είναι απαραίτητες για τη δράση των ενδιάμεσων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Ο ορισμός των τελευταίων υπογραμμίζει τον ημιτελή χαρακτήρα της έννοιας-ενέργειας καθώς σχηματίζονται από μίξεις συστατικών που έρχονται σε επαφή στο έδαφος. Εκφάνσεις της κινητικότητας εντοπίζονται ακριβώς στις συνεχείς αλληλεπιδράσεις που είναι απαραίτητες για να μπορέσουν να δημιουργηθούν οι κατάλληλες ζυμώσεις και να σχηματιστούν τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά που αναμειγνύονται δεν είναι πάντα εμφανή στη σχολική τάξη, όπως αποδεικνύεται και από την έρευνά μας, ούτε εκ των προτέρων σχεδιασμένα. Επιπρόσθετα, εκφάνσεις της κινητικότητας εντοπίζονται στις φαντασιακές αναζητήσεις των μαθητών που συνιστούν αναπόσπαστο κομμάτι της επικοινωνίας τους καθώς και των τρόπων που μαθαίνουν. Θεωρούμε ότι τα παραπάνω έρχονται σε άμεση σχέση, και σε αυτή την περίπτωση, με την έννοια του νομαδισμού (Deleuze & Guattari 1987). Ο τελευταίος ισοδυναμεί με έναν τρόπο ζωής που δεν υπακούει σε θεσμικούς κανόνες, διακατέχεται από κίνηση, δεν ακολουθεί τα συνηθισμένα «μονοπάτια», δεν μετακινείται από το ένα σημείο στο άλλο με μαθηματική ακρίβεια (Deleuze & Guattari 1987: 380). Αλλά λαμβάνει υπόψη του τις ενέργειες, τις εμπειρίες, τις επιλογές και τις επιθυμίες των σωμάτων, τα οποία στο παρόν κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο υπακούν σε κανόνες και νόρμες ειδικά στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια πρόκειται για μια κατάσταση που βρίσκεται συνεχώς ενδιάμεσα στην αυτονομία και σε ελεγχόμενες κατευθύνσεις (*ibid.*), όπως ακριβώς και τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

8.2. Οι χώροι της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης για τη γλωσσική εκπαίδευση

8.2.1. Ο πολιτικός χώρος

Βάση για τη συγκεκριμένη διεργασία αποτελεί η σύνδεση του απόλυτου και σχεσιακού χώρου με σκοπό τη δημιουργία ενός τόπου που θα αναφέρεται στο εμείς δίχως να λείπει το εγώ (βλ. υποκειμενικότητα στον εννοιολογικό χάρτη). Σε αυτό το πλαίσιο δεχόμαστε την ύπαρξη της εδαφικής και της πολιτικής εξουσίας, ωστόσο μέσα από τις ενδο-δράσεις που συμβαίνουν στη διαμεσολαβητική λειτουργία, οι σχέσεις εξουσίας αναδύονται ή/και δημιουργούνται μέσα από συγκρουσιακές ρήσεις για τον απόλυτο και σχεσιακό χώρο, και συνεχώς μετατοπίζονται ανάλογα με τις ενδο-δράσεις των σωμάτων παρόλο που τα γεωμετρικά σύνορα/όρια χαρακτηρίζονται από σταθερότητα. Αυτό συμβαίνει γιατί, στο πλαίσιο του νέου υλισμού, όλα τα σώματα έχουν «λόγο», δρουν και δημιουργούν σχέσεις. Τα συστατικά του βιωμένου χώρου δύναται να έρθουν σε αντιπαράθεση με τα συστατικά του σχεσιακού χώρου, και έτσι η εξουσία του χώρου να έρθει σε αντιπαράθεση με την πολιτική εξουσία. Πιο συγκεκριμένα, ο διαμεσολαβητικός χώρος ισοδυναμεί με τον χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης, ο οποίος εκλαμβάνεται ως πεδίο έντασης (δεν είναι δηλαδή ουδέτερος), και μέσα από την κινητικότητα των σημείων που τον διαμορφώνουν αποκτά μια συνέχεια χωρίς αρχή και τέλος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο τόπος της γλωσσικής μάθησης να μην είναι ποτέ ο ίδιος, να μην βασίζεται αποκλειστικά σε προκαθορισμένες νόρμες αλλά να δημιουργείται από όσες συναντήσεις και ενδο-δράσεις γίνονται στο πεδίο. Η σχέση ενδο-δράσης που έχουν οι δύο χώροι (απόλυτος και σχεσιακός) αμβλύνει την απολυτότητα του ενός και ενδυναμώνει τη συναισθηματική επιδραστικότητα²⁰⁶ των άλλων. Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσονται ποικίλα συμβάντα που σχετίζονται με τη γεωμετρική και πολιτική εξουσία, ο εγκλεισμός και ο αποκλεισμός από τα γεωμετρικά όρια του σχολικού κτιρίου της της τάξης, η άσκηση των γλωσσικών πολιτικών σε σχέση με τις καθημερινές πολιτικές, η αποδοχή και η φιλοξενία στα γεωμετρικά όρια της τάξης.

8.2.2. Ο καθημερινός χώρος

Βάση για τον συγκεκριμένο χώρο αποτελεί ο βιωμένος χώρος με σκοπό τη

²⁰⁶ Η έννοια πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Gustin (2015).

δημιουργία ενός τόπου που σχετίζεται με τους χρονοτόπους που τελούνται τα γλωσσικά συμβάντα, η εκπαιδευτική πράξη. Σε αυτό το πλαίσιο δεχόμαστε την ύπαρξη της εξουσίας χωρίς επιβολή που από τη φύση της μεταβάλλεται ανάλογα με όσα συμβαίνουν στην καθημερινότητα²⁰⁷ της εκπαιδευτικής πράξης. Σε αυτό το πλαίσιο, τα σώματα εκλαμβάνονται ως υβρίδια καθώς η α-χρονική σύνδεση των εμπειριών –αυτό συμβαίνει καθώς η εμπειρία αναφέρεται και σε ότι θα ζήσουμε στο μέλλον– προσφέρει τη δυνατότητα συνεχών μετατοπίσεων των ταυτοτήτων τους, των επιλογών τους, των σχέσεων και επομένως των τρόπων και της έντασης με την οποία μαθαίνουν τη γλώσσα ή/και υιοθετούν τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ο διαμεσολαβητικός χώρος ισοδυναμεί με την πολλαπλότητα των πραγματικοτήτων και τις φαντασιακές ουτοπίες που δημιουργούνται άμεσα όταν οι δύο διαστάσεις συναντηθούν στον χωροτόπο της γλωσσικής μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσονται ποικίλα συμβάντα που σχετίζονται με τις δυνατότητες δράσης των ανθρώπινων και μη ανθρώπινων σωμάτων, τον χώρο μνήμης των μαθητών, τον χώρο των γλωσσικών δικαιωμάτων των παιδιών και τις διεκδικήσεις γι' αυτά. Σημειώνουμε, ωστόσο, ότι στο πλαίσιο των σχέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στα σώματα δεν μπορούμε να απομονώσουμε τον απόλυτο και σχεσιακό χώρο καθώς το σύνολο τους δημιουργεί την καθημερινότητα των παιδιών.

8.2.3. Ο μετασχηματιστικός χώρος

Βάση για τον συγκεκριμένο χώρο αποτελεί ο απόλυτος χώρος, καθώς και η επικοινωνία του με τον σχεσιακό και τον βιωμένο χώρο. Οι συναντήσεις της εδαφικής, της πολιτικής και της χωρίς επιβολή εξουσίας, και οι ενδο-δράσεις που συμβαίνουν μεταξύ τους μπορεί να φτάσει στο φαντασιακό, αρχικά, μετασχηματισμό του χώρου. Κάθε τέτοια, δηλαδή, συνάντηση μετασχηματίζει τον χώρο σε τόπο (για παράδειγμα, σε τόπο εκπαίδευσης), μέσα, ωστόσο, σε ένα πλαίσιο ελευθερίας. Σε αυτό το πλαίσιο η εδαφική κυριαρχία των γεωμετρικών και γεωγραφικών συνόρων/ορίων ενός χώρου αλλάζει σχήμα και επομένως, μπορεί να «υποδεχτεί» διαφορετικό περιεχόμενο. Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσονται ποικίλα συμβάντα που

²⁰⁷ Το καθημερινό διαφοροποιείται από την καθημερινή ζωή. Το καθημερινό αφορά στη μονοτονία, στην ασήμαντότητα, στην επανάληψη της καθημερινής ζωής στον καπιταλισμό (Lefebvre όπ. αναφ. σε Βαΐου & Χατζημιχάλης 2012: 90) και δεν μπορεί να αποδεσμευτεί από την καθημερινότητα. Ωστόσο, στην καθημερινή ζωή βρίσκονται και στιγμές αντίστασης και ανανέωσης (Βαΐου & Χατζημιχάλης 2012: 90).

σχετίζονται με την αποδυνάμωση των ορίων, την αλλαγή του κλίματος στην τάξη, τις ρωγμές που μπορούν να γίνουν από κάτω απέναντι στο σύστημα, τη δίκαιη πρόσβαση των μεσολαβούντων της γλωσσικής μάθησης στις πιθανότητες που δημιουργούνται από την ελεύθερη έκφραση των επιθυμιών τους.

Σύνοψη

Ο χώρος της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης θεωρείται κατά τη γνώμη μας, απαραίτητος για τη γλωσσική μάθηση, καθώς τα χαρακτηριστικά του, ενδυναμώνουν και ενθαρρύνουν την κινητικότητα, ρευστότητα και υπερπολυπλοκότητα των σχέσεων, των ιδεών, των συναισθημάτων, των γλωσσικών χαρακτηριστικών, των διδακτικών προσεγγίσεων, των λόγων, των δράσεων. Με άλλα λόγια προκρίνουν τις μετατοπίσεις των αρχιτεκτονικών πρακτικών της γλωσσικής μάθησης, απομακρύνοντας την ανακύκλωση δίπολων αφού η γλώσσα και η γνώση βρίσκονται διαμοιρασμένες στον χώρο, στους τόπους, στις διαδικασίες, στα σώματα και όχι αποκλειστικά στα αποτελέσματα της μάθησης. Η διαμεσολάβηση που αποτελεί την έννοια κλειδί για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου χώρου, φτάνει στα όρια μιας νέας διαμεσολάβησης, αφού προσεγγίζεται με όρους αμεσότητας και καθημερινότητας τους εδάφους της γλωσσικής εκπαίδευσης. Για να συμβεί αυτό ο χώρος συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τις απόλυτες αλλά, κυρίως, τις βιωμένες και σχεσιακές εμπειρίες και επιθυμίες των σωμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, ο χωροτόπος αποκτά χαρακτηριστικά εμπρόθετης δράσης τα οποία όπως υποδεικνύουν τα σώματα συγκεντρώνονται στη διάκρισή του σε πολιτικό, μετασχηματιστικό και καθημερινό χώρο. Ενεργοποιητικός παράγοντας των παραπάνω είναι τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, που, χάρη στη νομαδική τους «φύση», αντιστέκονται στη στατικότητα των σκληρύνσεων και των αδικιών της καχεκτικής δικαιοσύνης. Αυτό συμβαίνει καθώς βρίσκονται σε συνεχή κίνηση, και κάθε φορά αναπτύσσουν, φαντάζονται, δημιουργούν, διεκδικούν, ενεργοποιούν, ανακαλύπτουν, αφήνουν, προσφέρουν χωροτόπους ώστε να εισχωρήσουν και άλλα ταλέντα, άλλες δυνατότητες και ελευθερίες των μαθητών στο έδαφος της γλωσσικής μάθησης.

9. Συνολικές δυνατότητες (2^ο ερευνητικό ερώτημα)

Το 2^ο ερευνητικό μας ερώτημα αφορά στις συνολικές δυνατότητες. Οι πρακτικές γλωσσικής διαμεσολάβησης που εκλαμβάνονται τα τελευταία χρόνια από την επιστημονική κοινότητα ως σημεία υπέρβασης των σκληρύνσεων των ονοματισμένων γλωσσών και της προσέγγισης της γλωσσικής μάθησης μέσα από απόλυτα εθνικά και γεωγραφικά σύνορα/όρια προβληματοποιούνται όταν τοποθετηθούν στο μετα-ανθρωπιστικό παράδειγμα. Ο Pennycook (2018:130) στην προσπάθειά του να τοποθετήσει τη γλώσσα στον μετα-ανθρωπισμό σημειώνει ότι «η διαγλωσσικότητα η οποία εκλαμβάνει την πολλαπλότητα των γλωσσών όχι ως αυτόνομα συστήματα αλλά ως ένα γλωσσικό ρεπερτόριο», φαίνεται ότι γρήγορα έχει επιτρέψει σε μια έννοια διγλωσσικής δραστηριότητας (Pennycook 2016 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018) ανακυκλώνοντας μια καθοδηγητική μορφή της χρήσης της γλώσσας μέσα σε προκαθορισμένα σύνορα/όρια. Για να αποφύγουμε μια τέτοια προσέγγιση θεωρούμε ότι ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας της γλώσσας στον μετα-ανθρωπισμό αποτελεί μια κρίσιμη διάσταση (βλ. γλώσσα στον εννοιολογικό χάρτη, βλ. ανάλογο επιχείρημα Pennycook 2018). Στη συνθήκη του μετα-ανθρωπισμού προσπαθούμε να απομακρυνθούμε από την ανθρωποκεντρική προσέγγιση της γλώσσας. Σε αυτό το έδαφος, αντιλαμβανόμαστε τη γλώσσα ως διαμοιρασμένη (βλ. επίσης Pennycook 2018) στις ανθρώπινες και μη ανθρώπινες οντότητες, στους χωροτόπους, στα δημιουργήματα, στα συναισθήματα, στις συναισθήσεις, στις ιδέες, στα υλικά αντικείμενα, στις επιθυμίες και στις εμπειρίες. Μια τέτοια προσέγγιση της γλώσσας απομακρύνεται από τη γλώσσα και τη γνώση ως προϊόντα σκέψης (γνωστική διάσταση) και προσεγγίζεται περισσότερο ως ενσώματη, τοποθετημένη και συναισθηματικά τοποθετημένη (βλ. ανάλογο επιχείρημα Pennycook 2018)²⁰⁸. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Pennycook (2018: 17) επισημαίνει πως μια τέτοια διάσταση της γλώσσας, δεν μπορεί να εκλαμβάνεται «με όρους ατομικών ικανοτήτων, της ταυτότητας ως κάτι προσωπικό, των γλωσσών ως κάτι που αποκτούμε ή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ως κάτι το αποκλειστικά ανθρώπινο». Βλέποντας τη στροφή στον τρόπο που προσεγγίζουμε τη γλώσσα, θεωρούμε κρίσιμη μια αντίστοιχη στροφή στον τρόπο που μαθαίνουμε τη γλώσσα. Σε αυτό το πλαίσιο,

²⁰⁸ Σε αυτό το έδαφος η γνώση προσεγγίζεται ως διαμοιρασμένη (βλ. Clark 2008, Hutchins 1995 όπ. αναφ. σε Pennycook 2018:9), όπως επίσης και τα γλωσσικά ρεπερτόρια (Pennycook 2018: 38).

υιοθετώντας και μελετώντας την προσέγγιση των δυνατοτήτων ως μια προσέγγιση που έχει τις βάσεις της στην ελευθερία, στη δικαιοσύνη και στην ευεξία του ατόμου, την τοποθετούμε στη διάσταση της διαμοιρασμένης γλώσσας. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας μας οδήγησαν στην προσέγγιση των δυνατοτήτων ως διαμοιρασμένες στα άτομα, στους χωροτόπους, στα αντικείμενα, στις ιδέες, στα συναισθήματα, στις ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές και βιοπολιτικές συνθήκες. Μια τέτοια προσέγγιση, θεωρούμε, ότι μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την πορεία προς πιο ελεύθερες επιλογές, μια πολιτική διάσταση που «υπηρετεί» η παρούσα μελέτη. Σε αυτό το έδαφος, βλέπουμε τις δυνατότητες ως συνολικά διαμοιρασμένες. Στο παρόν κεφάλαιο, ορίζουμε τις βασικές ιδιότητές τους.

Είναι σημαντικό, ωστόσο, να αναφερθούμε σύντομα στην έννοια της συνολικότητας και των συνολικών δυνατοτήτων, ως συνέχεια του επιχειρήματος που αναλύσαμε στο κεφάλαιο 3. Η συνολικότητα ενέχει για τη συγκεκριμένη μελέτη δύο επίπεδα. Το επίπεδο της πρόσβασης όλων των σωμάτων στις διαδικασίες της γλωσσικής μάθησης και το επίπεδο της ενεργής συμμετοχής όλων των σωμάτων στην ανάπτυξη και εξέλιξη αυτών. Βασικά συστατικά που εντοπίσαμε στις ερευνητικές διαδρομές μας, είναι η εμπρόθετη δράση όλων των σωμάτων και οι σχέσεις εξουσίας σε κίνηση. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και κυρίως τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας καταλήγουμε σε τρεις συνολικές δυνατότητες²⁰⁹ για μια πιο δίκαιη γλωσσική μάθηση, οι οποίες αναφέρονται σε ελευθερίες πρόσβασης, συμμετοχής και δημιουργίας ουτοπιών. Πρόκειται για διαστάσεις που, αρχικά, δείχνουν ίσως απλοϊκές, φαίνεται ωστόσο ότι μια νέα διάσταση της γλώσσας και της γλωσσικής εκπαίδευσης, δεν μπορεί παρά να ξεκινήσει από τη βάση μιας νέας πραγματικότητας. Οι τρεις συνολικές δυνατότητες δεν νοούνται απομονωμένες η μια από την άλλη, αλλά ως ένα σύνολο.

Τα στοιχεία, που αναδύθηκαν από την έρευνά μας σχετικά με τις λειτουργικότητες, δεν ήταν ικανοποιητικά ώστε να απαντήσουν στο υποερώτημά μας. Για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση θεωρούμε κρίσιμη την εφαρμογή της προσέγγισης των δυνατοτήτων στο γλωσσικό μάθημα και την μελέτη των λειτουργικοτήτων, σε συνδυασμό τον χώρο της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης.

²⁰⁹ Ιδέα για τους τρεις όρους των δυνατοτήτων εμπνευσμένη από Καραμπά 2011

9.1. Η δυνατότητα της διαμοιρασμένης πρόσβασης

9.1.1. Το σκεπικό

Η συνολική δυνατότητα της διαμοιρασμένης πρόσβασης σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργία χώρων για την υποδοχή όλων των σωμάτων στη γλωσσική μάθηση. Οι ελευθερίες της έκφρασης των συναισθημάτων, η σχέση τους με τις απόλυτες, βιωμένες και σχεσιακές εμπειρίες καθώς και με τον πολιτικό, καθημερινό και μετασχηματιστικό χώρο αποτελούν τα σημεία που διαμορφώνουν τη συγκεκριμένη συνολική δυνατότητα. Τα συναισθήματα και οι ενσώματες πρακτικές που προσφέρουν ή διεκδικούν χώρο υποδοχής των άλλων σωμάτων στη γλωσσική εκπαίδευση σχετίζονται άμεσα με τη φιλία. Πολλές μελέτες αποδεικνύουν τη σπουδαιότητα της φιλίας –γενικότερα- για τα «πολυπολιτισμικά» περιβάλλοντα σε διάφορες περιοχές του κόσμου (Aboud & Sankar 2007, Brison 2014, Cekaite & Bjork-Willen 2013, Feng, Fan Foo, Kretschmer, Prendeville & Elgas 2004, Goldstein 2003, Housen 2002, McLeod, Verdon & Theobald 2015 όπ. αναφ. σε Hopf *et al.* 2017: 59) και ειδικότερα για την ένταξη των παιδιών στα σχολεία (Travers *et al.* 2010 όπ. αναφ. σε McDonnell 2017: 37) καθώς και για τη γλωσσική μάθηση (Theobald 2017). Η πλειονότητα των ερευνών προσεγγίζει τη φιλία ως μέσο κοινωνικοποίησης, που χαρακτηρίζεται από θετικά συναισθήματα, οικειότητα και τη δημιουργία δεσμών με μια ομάδα (Berndt 2002, Corsaro 1985 & 2003 όπ. αναφ. σε Hopf *et al.* 2017). Πολλές από αυτές αναφέρονται στον αγώνα για ένα περιβάλλον με λιγότερο ανταγωνισμό (Berndt 2002: 7 όπ. αναφ. σε Hopf *et al.* 2017: 59), κάτι που έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με την ηθική του αγωνισμού που προτείνουμε με την παρούσα μελέτη (βλ. κεφ.4.3.). Περνώντας στην προσέγγιση των δυνατοτήτων σημειώνουμε ότι η Nussbaum προτείνει τις δυνατότητες των συναισθημάτων και των δεσμών με κάποια ομάδα (2006 & 2011: 33-34). Ειδικότερα η δυνατότητα του δεσμού σχετίζεται με την κοινωνικότητα των ανθρώπων (Nussbaum 2006: 389) δηλαδή «με τη δυνατότητά τους να δουν τους εαυτούς τους όχι ως απλούς πολίτες μιας τοπικής περιοχής ή μιας ομάδας, αλλά, πάνω κυρίως, ως ανθρώπους συνδέονται με άλλους μέσα από δεσμούς, ενέργειες αναγνώρισης και συναισθημάτων που δηλώνουν ενδιαφέρον». Μια τέτοια διάσταση όταν προσεγγιστεί με βάση το σύνολο και όχι το άτομο, μπορεί να καταλήξει σε μια διεργασία διαμοιρασμένων αναγκών (Nussbaum 2011). Ειδικότερα για το πεδίο της εκπαίδευσης, η Imperiale (2017) σημειώνει ότι οι δυνατότητες που σχετίζονται με τα συναισθήματα (μπορούν να) ενθαρρύνουν «μια πολυπολιτισμική

εκπαίδευση προς μια πλουραλιστική δημοκρατία» (Imperiale 2017: 53).

Από τα συμπεράσματα της έρευνάς μας η φιλία εμφανίζεται ως μια πολυμορφική δυνατότητα με διάφορους «πομπούς» και «αποδέκτες». Πρόκειται για μια συνολική δυνατότητα που αφορά σε φιλικά συναισθήματα που υπήρχαν ανάμεσα στα σώματα της έρευνας, ή υβριδικά συναισθήματα που καλλιεργήθηκαν και αναδύθηκαν στο πεδίο μέσα από τις ενδο-δράσεις κατά τη διάρκεια των ερευνητικών παρεμβάσεων. Τα φιλικά συναισθήματα δεν έχουν πάντα θετικό πρόσημο, κάτι που αναδύεται και από τα συστατικά που διαμορφώνουν την υπό συζήτηση συνολική δυνατότητα. Και στις δύο περιπτώσεις, τα συναισθήματα που συνοδεύουν τη φιλία αποτέλεσαν ερεθίσματα εμφάνισης, ακόμη και διεκδίκησης της παρουσίας και άλλων σωμάτων που, συχνά, μένουν αόρατα. Το χιούμορ, οι αστείες αμηχανίες, οι κοινές μνήμες από αφηγήσεις του παρελθόντος, τα όνειρα, οι διαφωνίες και τα πειράγματα αποτελούν κάποιες εκφάνσεις της δυνατότητας της φιλίας. Ειδικότερα μέσα από τις παραπάνω συναντήσεις οι μαθητές εμφάνισαν, ανακάλυψαν και μοιράστηκαν σημεία των κατατετημημένων και χωρικών τους ρεπερτορίων που, συχνά, δεν αξιοποιούν στη γλωσσική τάξη. Αποτελούν ωστόσο κομμάτι της σχολικής τους καθημερινότητας. Τέτοια σημεία μπορεί να είναι γλωσσικά χαρακτηριστικά που τους βοηθούν να γίνουν αποδεκτοί από τους υπόλοιπους, πολιτισμικά στοιχεία που αποτελούν προσωπικές και ξεχωριστές τους επιλογές, αντικείμενα που προκαλούν το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους, τόποι με τους οποίους συνδέονται ή θέλουν να συνδεθούν. Η εμφάνιση των παραπάνω πραγματοποιήθηκε μέσα από διαφορετικά επίπεδα έντασης όπως για παράδειγμα η εμφάνιση των διαφόρων στοιχείων μετά την υποστήριξη των συμμαθητών τους, ή/και μέσα από τους συμμαθητές τους, ή/και μέσα από τα αντικείμενα, ή/και μέσα από την έκφραση ιδεών, ή/και μέσα από τη διεκδίκηση χώρου. Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για την ανάπτυξη μιας αμοιβαίας κουλτούρας (Corsaro 2003, Corsaro & Honing 2009 όπ. αναφ. σε Corsaro 2015), που στη δική μας περίπτωση σχηματίζεται από τις συγκρουσιακές επιθυμίες των σωμάτων και όχι από τις κοινές τους διαδρομές.

9.1.2. Τα βασικά χαρακτηριστικά

Η υποδοχή

Η υποδοχή ως χαρακτηριστικό της δυνατότητας της φιλίας λαμβάνει, επίσης, ποικίλες μορφές. Ειδικότερα, αναφέρεται στην υποδοχή και α. άλλων σωμάτων όπως

(συμ)μαθητές, αντικείμενα, ιδέες, στοιχεία και υβριδικότητες, β. άλλων γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών που ήταν αόρατα ή που δημιουργήθηκαν από τις ενδο-δράσεις των σωμάτων γ. φαντασιακών και πραγματικών χωροτόπων. Όλα τα παραπάνω αποτελούν σημεία που υπάρχουν στη γλωσσική τάξη αλλά μένουν αόρατα ή σημεία που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των ερευνητικών παρεμβάσεων. Με βάση τα παραπάνω η υποδοχή λαμβάνει δύο αναγνώσεις:

α. Η υποδοχή σε μια ευρύτερη ομάδα σωμάτων. Οι τρόποι υποδοχής είναι ποικίλοι και σχετίζονται: α. με την υποδοχή-συνειδητοποίηση σημείων που οι μαθητές χρησιμοποιούν ή έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους, β. με την υποδοχή-διεκδίκηση της ύπαρξης σημείων που γνώρισα από τους συμμαθητές τους, και γ. με την υποδοχή-αναγνώριση της ύπαρξης αντικειμένων και χωροτόπων που σχετίζονται με τη σχολική καθημερινότητα. Σταχυολογούμε: οι ερωτήσεις των συμμαθητών σε (καινούργιες) λέξεις που άκουγαν και η φωνητική επανάληψη αυτών, ώστε να γίνουν κατανοητές, η προσπάθεια συνέχισης της μελωδίας του τραγουδιού στην περσική γλώσσα, η περιέργεια για τα αντικείμενα και την ιστορία τους, το περιθωριακό λεξιλόγιο, οι λέξεις που χρησιμοποιούν για τα μυστικά τους.

β. Η υποδοχή σε μικρότερες ομάδες σωμάτων. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια αντίστροφη διεργασία από τη γραμμική κανονικότητα που έχουμε συνηθίσει και συνήθως επιδιώκουμε: του *ανήκειν* δηλαδή σε ομάδες που φαίνεται να έχουν την εξουσία στο σχολείο (γλωσσική κυριαρχία, γνωστική κυριαρχία). Η αντίστροφη υποδοχή ορίζεται εδώ ως η διάθεση κάποιων μαθητών να υιοθετήσουν γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, συνήθειες, μικρότερων ομάδων. Τα τελευταία είναι χαρακτηριστικά, κινήσεις, γεύσεις που δεν επιλέγει η πλειονότητα των μαθητών ή υβριδικότητες που απορρέουν από τη δυναμική συσχέτιση αντικειμένων, άλλων στοιχείων, χώρων, ανθρώπινων και μη ανθρώπινων οντοτήτων. Και στις δύο περιπτώσεις, αποτελούν στοιχεία που ελκύουν ορισμένους μαθητές λόγω της φιλίας τους με τα σώματα, της οικειότητας ή του ενδιαφέροντος που προκύπτουν από τις συναντήσεις τους.

Η παραπάνω διάσταση, συνήθως, αποκλείεται από τον χωροτόπο της γλωσσικής τάξης και οι μαθητές αξιοποιούν άλλους χρόνους και τόπους οικειοποίησης των σημείων προσπαθώντας να αποκτήσουν πρόσβαση και να συμμετέχουν στις συγκεκριμένες ομάδες. Σταχυολογούμε: ο χρόνος του διαλείμματος, τα σύντομα δίκτυα που σχηματίζονται κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος, οι στιγμές

διά-δρασης των σωμάτων μιας ομάδας δίχως να θέλουν να γίνουν αντιληπτοί από τους υπόλοιπους. Η υποδοχή εκκινεί από συναισθήματα αλληλεγγύης, περιέργειας, φόβου απομόνωσης, ενσυναίσθησης, εμφάνισης άλλων σωμάτων ή ακόμη και προσέγγισης, ανακάλυψης, αποδοχής, ανάδυσης σημεία των άλλων σωμάτων μέσα στα οποία βρίσκονται γλωσσικά χαρακτηριστικά ή χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τη γλώσσα. Το επιχείρημά μας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο βασίζεται στις σχέσεις που υπάρχουν, δημιουργούνται ή θα έρθουν ανάμεσα στα σώματα, σχέσεις που μπορούν να χαρακτηριστούν αντίστροφες και σε αυτό το πλαίσιο είναι αδύνατον να κρατήσουν μια γραμμική πορεία, και συνεκδοχικά να αναπαράγουν αγκιστρωμένες σχέσεις εξουσίας.

Η φροντίδα

Οι τρόποι που εκλαμβάνεται η φροντίδα εστιάζουν στην έννοια της *ορατότητας*. Ερέθισμα για τον συλλογισμό που ξετυλίγεται παρακάτω αποτελεί η δυνατότητα της εγρήγορσης (*attentiveness*, Phipps 2012) η οποία προσανατολίζεται σε σημεία της καθημερινής επικοινωνίας που κάνουν εντύπωση στους μαθητές και τα οποία προσθέτουν στα ρεπερτόριά τους. Εκκινώντας από τα παραπάνω, η φροντίδα για την παρούσα μελέτη, έχει τη βάση της στις φιλικές σχέσεις ή καλύτερα στα θετικά συναισθήματα που νιώθει και εκφράζει ένα σώμα για άλλα σώματα. Σε αυτό το έδαφος, πολλά από σημεία που σε άλλες περιπτώσεις δεν κινούν το ενδιαφέρον, γίνονται υπό αυτές τις συνθήκες ορατά. Ειδικότερα, η φροντίδα εμφανίζεται ως μια γλωσσική-πολιτισμική φροντίδα για τους συμμαθητές, τους φίλους και τους εαυτούς των μαθητών. Όπως και η υποδοχή, διαμεσολαβείται μέσα από τα συναισθήματα. Σταχυολόγουμε: τη συμπερίληψη γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών ή αντικειμένων, ιδεών των συμμαθητών τους στο γλωσσικό πορτρέτο. Πρόκειται για την ανάδυση στοιχείων που οι συμμαθητές εμφανίζουν για χάρη άλλων σωμάτων ως κίνηση πρόληψης της αμηχανίας που (μπορεί να) προκύψει εξ' αιτίας της καχεκτικής δικαιοσύνης. Πρόκειται με άλλα λόγια για εκφάνσεις υπεράσπισης σημείων των άλλων σωμάτων που συχνά είναι αόρατα, περιθωριοποιημένα, μη αποδεκτά. Για να συμβεί το παραπάνω, είναι απαραίτητο να είμαστε ανοιχτοί στο νέο, στο καινούργιο, σε αυτό που δεν έχουμε δει, δεν έχουμε σκεφτεί, δεν έχουμε γευτεί, σε αυτό που δεν έχει έρθει ακόμη.

Η ανοικτότητα

Το σύνολο των δυνατοτήτων που έχουν εντοπιστεί και αναφέρονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Crosbie 2013 & 2014, Imperiale 2017, Nussbaum 2006) προκρίνουν το ανήκειν σε μια ή περισσότερες ομάδες, σε έναν ή περισσότερους χώρους. Μια τέτοια περίπτωση φαίνεται στατική και άκαμπτη. Ως αντίδοτο στη στατικότητα, προσεγγίζουμε το ζήτημα της ομάδας, κοινότητας, και συμμετοχής μέσα από την ενέργεια του γίνεσθαι. Η τελευταία εστιάζει στην ενέργεια, στην κίνηση, στη ρευστότητα και κινητικότητα των σχέσεων που συνδέουν και αναπτύσσονται ανάμεσα στα σώματα. Η ανοικτότητα αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, απαραίτητο συστατικό για την ενεργοποίηση του γίνεσθαι ώστε να συμπεριλάβει ποικίλα στοιχεία. Καθώς και αντίστροφα, για να συμμετέχει οποιοδήποτε σώμα στο γίνεσθαι, οφείλει να είναι ανοιχτό στις ποικίλες συναντήσεις. Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και η άμεση σχέση που έχει η συγκεκριμένη δυνατότητα με το έδαφος της έρευνας ή το έδαφος της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι στην πορεία του γίνεσθαι, συναντάμε σημεία που δεν συμβαδίζουν με τις ιδέες μας, τις σκέψεις μας, τις δικές μας επιθυμίες. Η ανοικτότητα σε αυτή την περίπτωση βοηθά τους μαθητές να δημιουργήσουν θετικά συναισθήματα απέναντι σε στοιχεία που φαίνονται «μακριά» από αυτούς. Για να συμβεί το παραπάνω απεδαφοποιούν τους τρόπους που προσεγγίζουν για παράδειγμα τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα αντικείμενα, άλλα στοιχεία που συναντούν, που μυρίζουν, που γεύονται, που ακούν πρώτη φορά, ή που άλλοτε δεν έδωσαν σημασία. Στη συνέχεια επανεδαφοποιούν τους τρόπους που σκέφτονται συμπεριλαμβάνοντας ή όχι τα ίδια σημεία. Ενδεικτικά αναφέρουμε την τοποθέτηση γλωσσών-πολιτισμών των φίλων τους στα γλωσσικά πορτρέτα, το ενδιαφέρον που έδειξαν για νέους κώδικες επικοινωνίας που διαμοιράστηκαν στην τάξη, τη διατήρηση όλων των γλωσσών-πολιτισμών στους χάρτες της τάξης.

9.2. Η δυνατότητα της διαμοιρασμένης συμμετοχής

9.2.1. Το σκεπτικό

Η συνολική δυνατότητα της διαμοιρασμένης συμμετοχής σχετίζεται άμεσα με την ποικιλία των σωμάτων που βρίσκονται στο έδαφος της έρευνας και της εκπαίδευσης και τη διεκδίκηση των τρόπων συμμετοχής τους στη γλωσσική μάθηση. Η έννοια της πολιτικής πράξης, όπως αναδύεται από το έργο της Arendt, αποτελεί παράμετρο του επιχειρήματός μας. Η Arendt (2005) αναφέρει ότι η πολιτική έχει αξία μόνο όταν καταφέρει να συμφιλιώσει τη μοναδικότητα με την συνολικότητα των ατόμων. Συνεκδοχικά, πρόκειται για τη διεκδίκηση χώρου για τη συμμετοχή όλων των σωμάτων σε μια δίκαιη γλωσσική μάθηση. Επομένως, η συμμετοχή δεν ορίζεται ως μια διαδικασία δεδομένη και προκαθορισμένη αλλά ως μια διαδικασία που τα σώματα οφείλουν να διεκδικήσουν. Εφόσον υπάρχει ο χώρος συμμετοχής για όλους, η επιλογή για το εάν θα προχωρήσουν με όποιον τρόπο σε αυτή αφορά και τα ίδια τα σώματα. Η ύπαρξη ενός σκοπού αποτελεί και το σημείο διαφοροποίησης με τις αρχές της Arendt, η οποία είναι αντίθετη στον τελεολογικό χαρακτήρα της πολιτικής. Ωστόσο, επιμένει στην αξία και ανάγκη της θεώρησης της πολιτικής ως πράξη, κάτι που ταυτίζεται απόλυτα με τις διαθέσεις και αρχές της παρουσιαζόμενης έρευνας. Επομένως, η πολιτική διεκδίκηση χώρου για τη συμμετοχή όλων των σωμάτων στη γλωσσική μάθηση, λαμβάνει ποικίλες μορφές στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις ελευθερίες έκφρασης, κίνησης και επιλογής. Αλλά και τις ελευθερίες να εκφράσει κανείς αντι-ρήσεις²¹⁰, σε όσα λέγονται, συμβαίνουν, πρόκειται να έρθουν, όταν θεωρεί ότι «αφαιρείται» το δικαίωμα συμμετοχής του ή συμμετοχής των άλλων σωμάτων από τη μαθησιακή διεργασία. Εδώ η διεκδίκηση της συμμετοχής λαμβάνει μια μορφή δικαιώματος που όμως σχετίζεται με την καθημερινότητα, με όσα συμβαίνουν σε ένα σχολικό πλαίσιο²¹¹. Δεν πρόκειται για ένα καθολικό δικαίωμα με τη νομική του υπόσταση αλλά για ένα δικαίωμα υπεράσπισης των τρόπων που κάθε σώμα επιλέγει για να συμμετέχει στη γλωσσική μάθηση, των στοιχείων που κάθε σώμα αξιοποιεί και

²¹⁰ Κρίνεται απαραίτητο να υπογραμμίσουμε την προσθήκη της ενέργειας των αντί-ρήσεων στο πλαίσιο των αρχιτεκτονικών πρακτικών. Ειδικότερα οι αντί-ρήσεις προέκυψαν από την παρουσιαζόμενη μελέτη ως σημαντική προσθήκη στις ρήσεις, στο επίπεδο των πολιτισμικό-διαλογικών διευθετήσεων.

²¹¹ Βλ. επίσης ανάλογο επιχείρημα Canagarajah 1999 όπ. αναφ. σε Imperiale 2017: 68 και κουλτούρα της αντίστασης Frimberger 2013.

διαθέτει για αξιοποίηση από τα άλλα σώματα για να διευκολυνθεί και να διευκολύνει τη μαθησιακή διεργασία. Οι τρόποι υπεράσπισης του «καθημερινού δικαιώματος» της συμμετοχής όπως εκφράστηκαν στην παρούσα μελέτη ενθαρρύνθηκαν μέσα από τις δράσεις που βασίζονται στις τέχνες, οι οποίες αποτέλεσαν έναν χώρο συμπερίληψης ποικίλων τρόπων έκφρασης. Η συνολικότητα που απορρέει από τη συγκεκριμένη δυνατότητα απομακρύνεται από το δίπολο «δικό μου» - «δικό σου». Αντίθετα αφορά μια αίσθηση υπευθυνότητας δημιουργίας των κατάλληλων συνθηκών ώστε το άλλοτε «δικό σου» να αποτελεί κομμάτι της γλωσσικής μάθησης.

9.2.2. Τα χαρακτηριστικά

Η υπευθυνότητα

Ο Williams (1977 όπ. αναφ. σε Del Percio, Flubacher & Duchene 2017) ορίζει την υπευθυνότητα των θεσμικών οργάνων του εκπαιδευτικού συστήματος για τους μαθητές ως ουσιώδη παράγοντα της εύρυθμης λειτουργίας της εκπαίδευσης για τους μαθητές. Διατηρώντας κάποια από τα στοιχεία της έννοιας όπως παρουσιάζεται στο παραπάνω πλαίσιο, την τοποθετούμε στο ειδικότερο πλαίσιο της γλωσσικής μάθησης και της δυνατότητας της διαμοιρασμένης συμμετοχής. Η υπευθυνότητα, δεν καθορίζεται με και δεν συνδέεται από τις θεσμικές νόρμες αλλά αναπτύσσεται καθημερινά στο έδαφος της μάθησης. Κινητήριοις δύναμη είναι η εμπρόθετη δράση των σωμάτων της μάθησης καθώς και των χωροτόπων της συγκεκριμένης διαδικασίας. Η εμπρόθετη δράση συνδέεται άμεσα με την ενέργεια της διεκδίκησης και της αντίρρησης. Από τις διαδρομές των σωμάτων στην παρούσα μελέτη, διακρίνουμε δύο ενδεικτικά σημεία:

α. Η υπευθυνότητα με τη μορφή υποστήριξης η οποία εκφράζεται μέσα από την αναφορά των μαθητών σε εκφράσεις καθημερινότητας άλλων σωμάτων που έχουν οικειοποιηθεί και θεωρούν ότι αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς τους.

β. Η υπευθυνότητα με τη μορφή της ηθικής ανταπόκρισης η οποία εκφράζεται μέσα από ενέργειες που αναφέρονται σε γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, εκφράσεις της καθημερινότητας, εικαστικές εκφράσεις ή ανάδειξη αντικειμένων που μέχρι τώρα ήταν άορατα.

Οι αντιρρήσεις διαμορφώνονται, επίσης, μέσα από την υπεράσπιση συνομιλιών, την προσθαφαίρεση εικαστικών επιλογών, κ.ά. που δημιουργήθηκαν από άλλα σώματα τα οποία σε άλλους χώρους δεν κατάφεραν να εκφραστούν ή δεν εκφράστηκαν με

ελευθερία.

Η πολιτική φαντασία

Οι Lather & St Pierre (2013) σημειώνουν ότι στο έργο των Deleuze & Guattari, η πολιτική διάσταση είναι σχεδόν απύσχα. Στη μελέτη μας γίνεται λόγος για μια διαφορετική οντολογική θεώρηση που επηρεάζει τα ίδια τα άτομα, υλικά και άυλα σώματα που συμμετέχουν και συν-διαμορφώνουν τη γλωσσική μάθηση όσο και την ίδια τη γλώσσα. Εστιάζοντας στη γλώσσα και στη συμμετοχή των σωμάτων για τη διαμόρφωση της γλώσσας που θα υιοθετούν σε μια δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση, επισημαίνουμε την ανάγκη απομάκρυνσης από την προσέγγισή της βάσει εθνικών και απόλυτα γεωγραφικών κριτηρίων (βλ. ονοματισμένες γλώσσες), διάσταση που, κατά τη γνώμη μας, ενέχει μια καθαρά πολιτική χροιά. Δύο είναι οι ελευθερίες που θεωρούνται κρίσιμες για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού: η συλλογική διάθεση και η καλλιτεχνική έκφραση. Η συνολικότητα δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη διεκδίκηση του στόχου της καθολικής συμμετοχής στη γλωσσική μάθηση. Η εστίαση βρίσκεται στη διαδικασία ανάπτυξης ενός συνόλου σωμάτων που το καθένα θα εκφράζει υποκειμενικές ιδέες, επιλογές, επιθυμίες αλλά θα λειτουργούν ταυτόχρονα ως σύνολο. Η καλλιτεχνική έκφραση αναφέρεται κυρίως στη συλλογική προσπάθεια ενεργοποίησης και συμμετοχής σε φαντασιακές διαδικασίες, όπου τα σώματα διαπραγματεύονται στοιχεία που αποτελούν προσωπικά κομμάτια της καθημερινότητά τους (Glăveanu & de Saint Laurent 2015), κάποια από τα οποία αποτελούν ταυτόχρονα και κομμάτια της καθημερινότητας των άλλων σωμάτων. Για να συμβούν τα παραπάνω, καταφεύγουμε στην έννοια του νομαδισμού, η οποία μας προσφέρει μια διαφορετική προσέγγιση της γλώσσας και της γλωσσικής εκπαίδευσης. Ο νομαδισμός²¹² πρωτοεμφανίστηκε από τη Braidotti (1994 & 2011) για να δηλώσει τη διαφορά «ανάμεσα σε μια καθαρή και καθορισμένη υποκειμενικότητα και σε μια ρευστή και μεταμορφική υποκειμενικότητα, εστιάζοντας στην αναγκαιότητα της δεύτερης» (Braidotti 2011: 22-23). Η ρευστή πραγματικότητα η οποία χαρακτηρίζει το κοινωνικό πλαίσιο και κατ' επέκταση, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, έχει ανάγκη ακριβώς από προσεγγίσεις που να υποστηρίζουν την περιπλανώμενη σκέψη, μια σκέψη που δεν θα κατακάθεται, ούτε προκύπτει από

²¹² Πιο αναλυτικά για την έννοια της νομαδικής επιτελεστικότητας δείτε Deleuze 1987.

συμβατικές προσεγγίσεις, μεθόδους και διδασκαλίες. Με άλλα λόγια έχει ανάγκη από φαντασία και δημιουργικότητα, ενέργειες που ενθαρρύνουν τις διεκδικήσεις των υποκειμενικότητων μέσα στις συνολικότητες, που διανοίγουν ποικίλες ροές εμμένειας, που οδηγούν σε ποικίλα εδάφη μάθησης. Σκοπός του συνδυασμού των δύο προαναφερθέντων συστατικών είναι να κινητοποιηθούν εκείνοι οι μηχανισμοί που θα φέρουν και θα αποδεχτούν μετατοπίσεις μέσα στο γλωσσικό μάθημα αλλά και ευρύτερα στο πολιτικό επίπεδο, γλωσσικές και εκπαιδευτικές πολιτικές.

Η μάθηση από τους άλλους

Η συμμετοχή δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην έννοια της διεκδίκησης, ως υπεράσπιση για τα άλλα σώματα, αλλά και αντίστροφα. Δηλαδή στο τι κάθε σώμα ή μια ομάδα σωμάτων μαθαίνει από τις σχέσεις της με τους γύρω της (ανθρώπινα και μη ανθρώπινα όντα, αντικείμενα, χωροτόπους). Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία μετάβασης από το μαθαίνω ΜΕ τα άλλα σώματα στο μαθαίνω ΑΠΟ τα άλλα σώματα (βλ. επίσης μάθηση στον εννοιολογικό χάρτη). Η Frimberger (2013: 116) αναφέρεται σε ένα μοντέλο διδασκαλίας-μάθησης όπου οι δρώντες μπορούν να ανοιχτούν ο ένας στον άλλο, να πλησιάσουν ο ένας τον άλλο, να ακούσουν ο ένας τον άλλο και να μάθουν από τους άλλους. Αναφέρεται δηλαδή σε έναν χώρο όπου η διδασκαλία εστιάζει περισσότερο στις ανθρώπινες σχέσεις (*ibid.*) παρά σε μια γνωσιακή ορθότητα. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης της γλωσσικής εκπαίδευσης, αναδύθηκε από την παρούσα μελέτη η δυνατότητα κατά την οποία μαθαίνω από τα άλλα σώματα, η οποία (ανά)τροφοδοτείται από τις σχέσεις αλλά λαμβάνει υπόψη της, αξιοποιεί και καλλιεργεί πολυαισθητηριακές²¹³ παραμέτρους που σχετίζονται με ενσώματες εμπειρίες, τις αισθήσεις της αφής, της γεύσης, της ακοής σε συνδυασμό με πρακτικές που βασίζονται στις τέχνες. Για να επιτευχθεί μια τέτοια διαδικασία, εκτός από την επιθυμία-ελευθερία των σωμάτων, κρίνεται απαραίτητη και η ελευθερία κίνησης στον χώρο της γλωσσικής μάθησης. Η κίνηση λαμβάνει μεταφορική και κυριολεκτική σημασία. Πρόκειται για χωρική μετακίνηση στους βιωμένες, απόλυτες και σχεσιακές εμπειρίες, για χωρική μετακίνηση στους τόπους του γλωσσικού μαθήματος, για μετακίνηση ιδεών και επιλογών, μετακίνηση παγιωμένων δίπολων όπως δάσκαλος-μαθητής. Το σύνολο των παραπάνω καταλήγει

²¹³ Ο όρος αποτελεί έμπνευση από την έννοια του αισθητηριακού μαθητευόμενου (sensory apprentices, Pink 2009 όπ. αναφ. σε Frimberger 2013: 116).

σε σχέσεις εξουσίας σε κίνηση, διανοίγοντας, κατά τη γνώμη μας, σημεία πρόσβασης και ενεργής συμμετοχής στη γλωσσική μάθηση. Με άλλα λόγια η ενέργεια του μαθαίνω ΑΠΟ ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μοντέλου του συνεχούς γίνεσθαι, που ενθαρρύνει μαθητές, εκπαιδευτικούς και άλλα σώματα να βρίσκονται (πάντα) σε μια θέση μαθητευόμενου (βλ. μάθηση στον εννοιολογικό χάρτη).

9.3. Η δυνατότητα των διαμοιρασμένων ουτοπιών

9.3.1. Το σκεπτικό

Η συνολική δυνατότητα των διαμοιρασμένων ουτοπιών σχετίζεται με την ενίσχυση των δυο προηγούμενων δυνατοτήτων της διαμοιρασμένης πρόσβασης και συμμετοχής. Η φαντασία ενεργοποιεί τις ελευθερίες της επιθυμίας, της δημιουργικότητας και των ενσώματων πρακτικών που διαμορφώνουν τις ουτοπίες. Η φαντασία εμφανίστηκε σε όλες τις παρεμβάσεις με ποικίλους τρόπους περισσότερο ή λιγότερο περιορισμένη από τις θεσμικές νόρμες που συνοδεύουν το τυπικό πλαίσιο εκπαίδευσης έως και τις άτυπες οικογενειακές, φιλικές, εκπαιδευτικές και γλωσσικές πολιτικές που πραγματώνονται στο έδαφος του σχολείου.

Στο πεδίο της εκπαίδευσης αρκετές έρευνες ανέδειξαν το εύρος των δυνατοτήτων που προσφέρει η φαντασία αναφορικά με τους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της γλωσσικής μάθησης ειδικά σε «πολυπολιτισμικά» περιβάλλοντα. Οι μελέτες εκτείνονται από το σχολικό περιβάλλον έως και την ευρύτερη οικογένεια. Η φαντασία μπορεί σε κάθε περίπτωση να επηρεάσει οποιαδήποτε εκπαιδευτική ενέργεια, να επιδράσει σε αυτή είτε με θετικό ή με αρνητικό πρόσημο, επιβραδύνοντας ή ενισχύοντας τη συμμετοχή των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα (Kanno & Norton 2003, Kramsch 2009, Norton 2011). Ωστόσο, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της ύπαρξης χώρου για φαντασιακές αναζητήσεις μέσα στον οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν κίνητρα για μάθηση. Ιδιαίτερα, οι Kanno & Norton (2003), κάνουν λόγο για την ανάγκη δημιουργίας φαντασιακών κοινοτήτων, οι οποίες συχνά αναφέρονται σε διεθνικές ταυτότητες, ως μια ασφαλή αναπαράσταση του ανήκειν σε μια κοινότητα. Όπως διαφάνηκε από τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης, ωστόσο, τέτοιες φαντασιακές εκδηλώσεις οδηγούν σε ένα στερεοτυπικό εθνικισμό, στη σύνδεση των γλωσσών με εθνικούς γεωγραφικούς απόλυτους όρους, που απομακρύνει τους μαθητές από μια πιο ανοιχτή προσέγγιση της γλώσσας.

Ειδικότερα, αναφορικά με την προσέγγιση των δυνατοτήτων, η Nussbaum (2007)

εμφανίζει την έννοια της φαντασίας μέσα στη λίστα με τις 10 δυνατότητες για την εκπαίδευση. Η ίδια επισημαίνει ότι η αφηγηματική φαντασία, μας επιτρέπει να δούμε «πώς θα μπορούσαν να είναι τα πράγματα εάν βρισκόμασταν στα παπούτσια του άλλου, εάν ως έξυπνοι αναγνώστες ‘μελετήσουμε’ την ιστορία του άλλου και καταλάβουμε τα συναισθήματά του και τις επιθυμίες του» (Nussbaum 2007: 390). Σε αυτό το πλαίσιο, η Nussbaum (2007) επισημαίνει ότι η ελευθερία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη φαντασία, συνδυασμός που επιτρέπει στα παιδιά να εμπλέκονται κριτικά με την αίσθηση του ταυτόχρονου ανήκειν σε ένα εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, να διαπραγματεύονται τις πολλαπλές τους ταυτότητες, να μπλέκουν τις ταυτότητές τους με αυτές των άλλων παιδιών και να καταλήγουν σε ποικίλες φαντασιώσεις. Στις ερευνητικές-εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, η φαντασία αξιοποιήθηκε ως ενεργοποιητικός μηχανισμός για την αποτύπωση των επιθυμιών των σωμάτων της έρευνας μέσα από τις ποικίλες καλλιτεχνικές δράσεις. Βοήθησε τους μαθητές να περάσουν από μια πραγματικότητα η οποία στηρίζεται σε νόρμες, κανόνες και από πάνω πολιτικές, στη φαντασίωση μιας γλωσσικής τάξης με πολλές πραγματικότητες. Παράλληλα, η φαντασία, για την παρουσιαζόμενη μελέτη, αποτέλεσε το όχημα για να φτάσουν τα σώματα στις ουτοπίες. Οι ουτοπίες αποτέλεσαν έναν από τους στόχους της έρευνας, και η δυνατότητα δημιουργίας τους σχετίζεται άμεσα με την ελευθερία έκφρασης, με την ανάπτυξη «ετερόκλητων» ομάδων, με τη συμπερίληψη και άλλων σωμάτων, ιδεών, στοιχείων, επιθυμιών, χώρων στη γλωσσική μάθηση. Ειδικότερα, η δυνατότητα της ουτοπίας, όπως προσεγγίστηκε από τα σώματα της έρευνας, σχετίζεται περισσότερο με τον τόπο, αλλά σε μια διάστασή του που αναφέρεται στην καθημερινότητα των σωμάτων, στην αχρονικότητα και στο μη σχήμα. Οι μαθητές υιοθετούν κυρίως γεωγραφικούς όρους για να περιγράψουν τις ουτοπίες τους. Εντοπίζουμε, ωστόσο, ότι στις τελευταίες παρεμβάσεις απομακρύνονται από την γεωγραφία και τη συσχέτισή της με τον απόλυτο χώρο (βλ. εθνικές χώρες) και προχωρούν σε γεωγραφίες που έχουν στο μυαλό τους, που επιθυμούν, φτάνοντας με αυτό τον τρόπο στις ουτοπίες. Οι συγκεκριμένες ουτοπίες σχετίζονται με μια φαντασιακή συγκρότηση της ιδανικής τάξης από την οποία απορρέουν στοιχεία μετατόπισης όπως ακριβώς προτείνονται από τα σώματα που μετέχουν στη μάθηση. Οι τρόποι έκφρασης και αποτύπωσης των ουτοπιών γίνεται με τη μίξη ιδεών, χρωμάτων, τόπων, αντικειμένων, απτικών υλικών. Συστατικά που δεν προϋπάρχουν αλλά διαμορφώνονται στις συνθήκες διά-δρασης που προκύπτουν από τις συναντήσεις των σωμάτων στις ερευνητικές παρεμβάσεις.

Παρά τις (έντονες) θεσμικές σκληρύνσεις, παρατηρήθηκε ότι τα σώματα κατάφεραν – με την υποστήριξη των εργαλείων και της φιλοσοφίας των προσεγγίσεων που υιοθετήθηκαν– να (συν)δημιουργήσουν ουτοπίες οι οποίες συνετέλεσαν σε μετατοπίσεις για πιο δίκαιες μορφές έκφρασης. Αυτές έγιναν σε μια διαβαθμισμένη ένταση που ξεκινά από τις προσωπικές φαντασιώσεις και φτάνει μέχρι τις συνολικές φαντασιώσεις.

9.3.2. Τα χαρακτηριστικά

Η δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα αποτέλεσε έναν μηχανισμό κινητοποίησης των σωμάτων για την ανάπτυξη ουτοπιών, στοιχείο που εκφράστηκε μέσω της φαντασίας αλλά και αντίστροφα. Η δημιουργικότητα εμφανίζεται με πολλαπλούς ρόλους κατά τη διάρκεια των ερευνητικών παρεμβάσεων, οι οποίοι όμως συγκλίνουν στην αποδόμηση μιας «απόλυτης» κανονικότητας που χαρακτηρίζει τη γλωσσική εκπαίδευση (βλ. γλώσσα στον εννοιολογικό χάρτη, βλ. καχεκτική δικαιοσύνη). Ο χώρος ελευθεριών που, κυρίως μέσα από τις βασισμένες στις τέχνες πρακτικές, ενθάρρυνε τα σώματα να δημιουργήσουν νέες ροές εμμένειας, τα οποία σε μια ουτοπική διάσταση, μπερδεύουν τις ποικίλες προσωπικές πραγματικότητές τους. Εκφάνσεις των δικτύων που δημιουργήθηκαν είναι η μίξη των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών με συναισθήματα με θρησκευτικές πεποιθήσεις με διαφορετικές γεύσεις, με άλλα στοιχεία, όπως ο ήχος από το κουδούνι του σχολείου και ο ήχος από την προσευχή. Μια τέτοια διάσταση δεν αντιστοιχεί στην πραγματικότητα της γλωσσικής τάξης, σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο, αλλά περισσότερο σε μια πραγματικότητα που οι μαθητές ελπίζουν να έρθει. Οι πολλαπλές πραγματικότητες που «αντιτάσσονται» σε μια και μοναδική πραγματικότητα, δεν έχουν προκαθορισμένο σχήμα, συγκεκριμένους χρόνους, δεν προκρίνουν συγκεκριμένες σχέσεις, αλλά δημιουργούνται μέσα στην έρευνα και στην εκπαίδευση. Οι παραγωγές επηρεάζονται από την ύπαρξη ή την ανάπτυξη μιας συνολικής δημιουργικότητας. Η ανάπτυξη των ελευθεριών για την ουτοπία εκκινεί από τις προσωπικές επιθυμίες των σωμάτων οι οποίες αποτυπώθηκαν μέσα από τις καλλιτεχνικές παρεμβάσεις. Οι αποτυπώσεις ενός ιδανικού περιβάλλοντος γλωσσικής εκπαίδευσης, μιας ατμόσφαιρας στην τάξη που συμπεριλαμβάνει όλες τις εμπειρίες, επιλογές και επιθυμίες των μαθητών –με άλλα λόγια μιας καθημερινότητας που χαρακτηρίζεται από την ελευθερία της έκφρασης– μπορεί όπως δείχνουν τα σώματα

της έρευνας, να εκφραστεί μέσα από τις ενδο-δράσεις τους, από τις συναντήσεις τους, από τις σχέσεις τους, από τους δημιουργικούς συγκρουσιακούς διαλόγους τους, από τη δημιουργία συνολικοτήτων. Η δημοκρατική συμμετοχή των σωμάτων αποφέρει ένα δημοκρατικό συλλογικό αναστοχασμό (Eikeland 2007, Nies & Sauer 2012 οπ. αναφ. σε Fricke 2013) και στη συνέχεια έναν δημοκρατικό διάλογο (Gustavsen 1992 οπ. αναφ. σε Fricke 2013). Το στάδιο του διαμοιρασμού, που προϋποθέτει κάθε παρέμβαση για την ολοκλήρωσή της, αποτελεί ένα σημείο «γέφυρα», από το προσωπικό στο συλλογικό στο συνολικό, κάτι που αποδείχτηκε ιδιαίτερα σημαντικό. Οι συμμετέχοντες συνειδητά ή ασυνείδητα γίνονται μάρτυρες και διαμοιράζονται σημαντικά σημεία των ρεπερτορίων τους, των επιθυμιών τους και των εμπειριών τους, που σε άλλη περίπτωση μπορεί να μην είχαν εμφανίσει. Παράλληλα, μέσα από τις ίδιες διεργασίες μαθαίνουν τα άλλα σώματα –γίνονται δηλαδή κομμάτι των ρεπερτορίων τους, των επιθυμιών τους, των εμπειριών τους και συνεκδοχικά αναπτύσσουν συναισθήματα που είτε είχαν για τα σώματα είτε καλλιεργήθηκαν μέσα από τις παρεμβάσεις. Σε αυτό το έδαφος, ο μετασχηματισμός των προσωπικών ελευθεριών σε μια δυναμική συνολικότητα ή σε συνολικές ελευθερίες μπορεί να απομακρύνει τα σώματα από μια «καθομιλουμένη κατανόηση των δυστοπιών» (Bell 2017: 9), και την αποδοχή τους. Όπως σημειώνει ο Wenger (1998) η προσωπική και η κοινωνική φαντασία [δημιουργικότητα] μπορεί να (μετά)φέρει (νέες) ιδέες, να οραματιστεί (νέους) μέλλοντες, ο χαρακτήρας των οποίων είναι συλλογικός. Συμπυκνώνοντας τα παραπάνω, σημειώνουμε ότι η δημιουργικότητα συνιστά μια γραμμή ελευθερίας ποικίλων αναγνώσεων της κανονικότητας –της εκπαιδευτικής κανονικότητας– και όχι μια διαδικασία εύρεσης νέων τρόπων σκέψης, νέων τρόπων διδασκαλίας.

Οι ενσώματες πρακτικές

Η κινητικότητα αποτελεί σημαντική παράμετρο της δυνατότητας της ουτοπίας καθώς τα σώματα μετακινούνται από το πραγματικό στο φαντασιακό, από το ατομικό στο συλλογικό στο συνολικό, από την τάξη της γλώσσας σε άλλους χωροτόπους. Οι συμβολικές και πραγματικές μετακινήσεις αποτελούν κομμάτι μιας συναρμογής, η οποία διαμορφώνει τη γλώσσα, την επικοινωνία και, κατ'επέκταση, τη γλωσσική μάθηση. Σε αυτό το έδαφος παρατηρούμε ότι οι μαθητές υιοθετούν διαφορετικές πρακτικές για να επικοινωνήσουν, εκφραστούν, αξιοποιήσουν χαρακτηριστικά μιας γλώσσας. Οι πρακτικές δεν περιορίζονται σε γλωσσικούς κώδικες και επομένως στον

λόγο, στη λεκτική έκφραση αλλά διαχέονται σε πρακτικές που σχετίζονται με καλλιτεχνικές αποτυπώσεις, με αισθητικές παρεμβάσεις, με μυρωδιές και γεύσεις. Πρόκειται με άλλα λόγια για την προσέγγιση της γλώσσας μέσα από ενσώματες πρακτικές οι οποίες εκκινούν από προσωπικές βιωμένες και σχεσιακές εμπειρίες και καταλήγουν σε συνολικές βιωμένες εμπειρίες. Ο διαμοιρασμός των στοιχείων-λόγων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων ενίσχυσε τις ενσώματες πρακτικές που επέλεξαν να υιοθετήσουν οι μαθητές, και μάλιστα τις επέκτεινε από προσωπικές σε συλλογικές σε συνολικές μέσα σε ένα πλαίσιο δημιουργίας νέας γνώσης, νέων κωδίκων, νέων ήχων ή γενικότερα με την παραγωγή υβριδικοτήτων. Η συμμετοχή του σώματος, είναι κρίσιμη. Σε αυτό το πλαίσιο, το σώμα εκλαμβάνεται ως «ένα σύστημα πιθανών δράσεων» (Merleau-Ponty 2002: 289). Αυτές οι πιθανότητες ισοδυναμούν με γραμμές διαφυγής από τον κυρίαρχο λόγο και τις «κυρίαρχες» γλώσσες. Σε αυτά προστίθεται η σημαντικότητα της ανάδειξης και αξιοποίησης της υλικότητας των γεύσεων, μυρωδιών, ήχων και λόγων. που θα γεμίσουν τις γραμμές διαφυγής από τις κυρίαρχουσες δομές. Οι ενσώματες πρακτικές εκκινούν από την επιθυμία των μαθητών να εκφραστούν μέσα από κινήσεις του σώματος, από αισθήσεις όπως η γεύση και η αφή. Οι ενδο-δράσεις τους με τους συμμαθητές τους, με τους χωροτόπους της έρευνας, με τα αντικείμενα οδηγούν στη δημιουργία ενός συνολικού σώματος. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις θρησκευτικές σωματοποιήσεις που προέκυψαν από την προσευχή της μαθήτριας με ερέθισμα τη μαντίλα. Τα παραπάνω μας οδηγούν στην έννοια της συναισθησίας η οποία θεωρούμε ότι αποτελεί κομμάτι των εσώματων πρακτικών και κατ' επέκταση της δυνατότητας της ουτοπίας. Ο Merleau-Ponty (2012 [1945]: 283) υποστηρίζει ότι «ανάμεσα στο σώμα μου, το ίδιο όργανο μπορεί να νιώσει το άγγιγμα και να αγγίξει, μπορεί να γίνει κατανοητό μέσα από άλλους τρόπους (βλ. όραση, μυρωδιά) [όταν δημιουργήσει σχέσεις] με άλλα σώματα»²¹⁴. Οι συναισθήσεις ενός σώματος αποτελούν μέρος της αισθητηριακής συναρμογής (βλ. επίσης Pennycook 2018). Η διάσταση αυτή δεν επικεντρώνεται στην ανάδυση νέων στοιχείων αλλά επιτρέπει διαφορετικές αναγνώσεις των σχέσεων, των λόγων και των δράσεων.

Η δυνατότητα αυτή προσφέρει χώρο στα σώματα για ποικίλους τρόπους έκφρασης, και παράλληλα, τους βοηθά να υποδεχτούν, να φροντίσουν και να μάθουν από τα

²¹⁴ Βλ. επίσης ενσώματη διαμεσολάβηση (Aden 2012) και ενσώματα συναισθήματα (Imperiale 2017).

άλλα σώματα (βλ. επίσης σωματική μνήμη, *skin memories*, Ahmed 2000 όπ. αναφ. σε Frimberger 2016: 9).

Σύνοψη

Οι δυνατότητες προσεγγίζονται σε αυτή τη μελέτη ως συνολική υπόθεση διαμοιρασμένη στα σώματα που μετέχουν στη γλωσσική μάθηση και στην έρευνα για την εκπαίδευση. Οι συνολικές δυνατότητες αφορούν όχι μόνο σε μια διάσταση ευεξίας των σωμάτων μέσα στο γλωσσικό μάθημα αλλά σε μια πολιτική διάσταση διεκδίκησης του γίνεσθαι ελεύθερος για την πολιτική έκφραση, ως κομμάτι μιας δίκαιης γλωσσικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο τα σώματα ανέδειξαν την ανάγκη τριών συνολικών δυνατοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με την πρόσβαση, τη συμμετοχή και τη δημιουργία ουτοπιών στο γλωσσικό μάθημα και διαμορφώνονται από πολλαπλές συναρτήσεις στοιχείων, όπως η υποδοχή, η φροντίδα, η ανοιχτότητα, η υπευθυνότητα, η πολιτική φαντασία, η μάθηση από τα άλλα σώματα, η δημιουργικότητα και οι ενσώματες πρακτικές.

Η *συνολική δυνατότητα της διαμοιρασμένης πρόσβασης*, αφορά στη τη δημιουργία χώρου πρόσβασης στη γλωσσική μάθηση για όλα τα σώματα (ανθρώπινα και μη ανθρώπινα όντα, αντικείμενα, ιδέες, δημιουργήματα, άλλα στοιχεία, χωροτόπους). Η γλωσσική εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως διαμοιρασμένη στον χώρο και σε αυτό το έδαφος η συνολική δυνατότητα πρόσβασης αφορά ακριβώς στη δημιουργία αυτών των χώρων. Η δημιουργία νέων χώρων και, επομένως, η πρόσβαση όλων των σωμάτων στη γλωσσική μάθηση εξαρτώνται από τις ελευθερίες έκφρασης των συναισθημάτων, τη φροντίδα και την υποδοχή των σωμάτων.

Η *συνολική δυνατότητα της διαμοιρασμένης συμμετοχής*, αφορά στη διεκδίκηση της παρουσίας και της ενεργής συμμετοχής όλων των σωμάτων στη γλωσσική μάθηση. Αυτό σχετίζεται άμεσα με τις σχέσεις εξουσίας, που εδώ βρίσκονται σε κίνηση και διαμοιρασμένη σε όλα τα σώματα καθώς επίσης και με την εμπρόθετη δράση που εδώ βρίσκεται διαμοιρασμένη σε όλα τα σώματα, με σκοπό να απομακρυνθεί από επαναλαμβανόμενες σχέσεις εξουσίας. Η συμμετοχή δεν εκλαμβάνεται εδώ ως ατομική υπόθεση, αλλά, μέσω της εμπρόθετης δράσης, είναι διαμοιρασμένη σε όλα τα σώματα. Η συγκεκριμένη δυνατότητα εκλαμβάνεται ως μια πολιτική πράξη και σε αυτό το πλαίσιο, οι απορρέουσες ελευθερίες είναι η υπευθυνότητα, η πολιτική φαντασία και η μάθηση μέσα από τους άλλους.

Η συνολική δυνατότητα της διαμοιρασμένης δημιουργίας ουτοπιών σχετίζεται με τον χώρο έκφρασης. Η συγκεκριμένη δυνατότητα αναφέρεται στους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης στο γλωσσικό μάθημα και στην απομάκρυνση της γλωσσικής μάθησης, ως μια κατάσταση που προδιαθέτει τη μοναδική χρήση των γλωσσικών κωδίκων. Για να μπορέσει, αρχικά, η γλώσσα και στη συνέχεια η γλωσσική εκπαίδευση να ιδωθεί ως διαμοιρασμένη στον χώρο, στα άτομα, στα αντικείμενα κ.τ.λ. είναι σημαντικό να συμμετέχουν όλες οι αισθήσεις. Σε αυτό το έδαφος, απομακρυνόμαστε τη γλωσσική εκπαίδευσης των δυτικών προτύπων συμπεριλαμβάνοντας σε αυτή αισθήσεις, όπως η μυρωδιά, η μουσική και η γεύση μέσα από ενσώματες πρακτικές. Απορρέουσες ελευθερίες είναι η φαντασία, η δημιουργικότητα και οι ενσώματες πρακτικές.

10. Η μετα-ποιοτική διερεύνηση στη γλωσσική εκπαίδευση (3^ο ερευνητικό ερώτημα)

Το παρόν κεφάλαιο συνιστά συνέχεια της αυτο-εθνογραφικής διαδρομής που υιοθετήθηκε και αφορά στις ερευνητικές επιλογές μας. Βάσει των επιπλέον στοιχείων που προστίθενται στην αναστοχαστική διαδρομή προσπαθούμε να απαντήσουμε στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα αποτυπώνοντας τα σημεία που συνθέτουν τη μετα-ποιοτική διερεύνηση για τη γλωσσική εκπαίδευση στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη. Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι η δημιουργία ενός χώρου συζήτησης των ποικίλων ερευνητικών πειραματισμών που επιχειρήθηκαν κατά τη διάρκεια της μελέτης μας και ο εντοπισμός εναλλακτικών διαδρομών για την έρευνα στην (γλωσσική) εκπαίδευση υπό τον φακό της υπερποικιλότητας στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη. Επισημαίνεται ότι στα κεφάλαια και υπό-κεφάλαια που ακολουθούν περιγράφεται ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης για την έρευνα και προτείνεται η επέκτασή του στο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, επι δεν δίνονται λύσεις πρακτικής εφαρμογής –με τον τρόπο που έχουμε συνηθίσει από τα μεθοδολογικά εγχειρίδια– καθώς ο ιδεολογικός μας φακός απομακρύνεται από τη συγκεκριμένη διάσταση.

10.1. Η διερεύνηση ως «γίγνεσθαι»

Οι ερευνητικές μας επιλογές έχουν τη βάση τους, στον μεθοδολογικό αναρχισμό ο οποίος μας επέτρεψε να υιοθετήσουμε ποικίλες μεθοδολογίες και προσεγγίσεις με αρχικό σκοπό να καταφέρουμε να αξιοποιήσουμε τις ελευθερίες που αναδύονται από τον ιδεολογικό φακό της υπερποικιλότητας καθώς και να μεταβούμε από την ποιοτική έρευνα στη μετα-ποιοτική διερεύνηση. Οι αναστοχαστικές διαδρομές (βλ. κεφ. 6.6.) ανέδειξαν τη λειτουργία, καταστολή, μετατόπιση, ενεργοποίηση των μεθοδολογικών επιλογών μέσα από τις οποίες γεννήθηκαν, απορρίφθηκαν ή/και μετασχηματίστηκαν μεθοδολογικές διαδρομές που ενίσχυσαν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό την εφαρμογή του φακού της υπερποικιλότητας. Από τα παραπάνω, η εστίαση προσανατολίστηκε στην εις βάθος μελέτη των επιλογών, εναλλακτικών συνδυασμών, παρεμβάσεων που οδήγησαν σε μετατοπίσεις, μεθοδολογικές αστοχίες και μεθοδολογικά κενά.

Στο παρόν κεφάλαιο, απαντάμε στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης

για το ποια στοιχεία διαμορφώνουν μια μετα-ποιοτική διερεύνηση στη γλωσσική εκπαίδευση. Σημείο εκκίνησης αποτελεί η προσέγγιση της έρευνας ως ένα συνεχές γίνεσθαι, ως μια συνεχόμενη διερεύνηση²¹⁵ (*inquiry*), που ακουμπά σε δύο σημεία:

Οι (μετα)κινήσεις

Η εστίαση της διερεύνησης ως γίνεσθαι σε κίνηση βρίσκεται κυρίως στις ενέργειες του *πράττω/πράττουμε* από τις ενέργειες του *ακολουθώ/ακολουθούμε* νόρμες και μεθοδολογικές γραμματικές, που ταιριάζουν περισσότερο σε διαδικασίες, όπως αυτές που προκρίνει η ποιοτική μέθοδος. Πυρήνας της παραπάνω περιγραφής ορίζεται η διερεύνηση ως (πολιτική) πράξη αλλαγής, η οποία συμπεριλαμβάνει, για τον συλλογισμό μας, πέραν της ανθρώπινης εμπρόθετης δράσης, τη δυναμική των διευθετήσεων του εδάφους της έρευνας, την εμπρόθετη δράση των μη ανθρώπινων οντοτήτων, των αντικειμένων, των ιδεών, των επιθυμιών. Το παραπάνω πλαίσιο υποστήριξε –στην αρχή ασυνείδητα– την υιοθέτηση μη γραμμικών συσχετίσεων οι οποίες επέτρεψαν μεθοδολογικές (μετά)κινήσεις που δύσκολα μπορούν να εμφανιστούν σε ένα πλαίσιο μεθοδολογικών «παραγγελιών». Το τελευταίο, ωστόσο, δεν αποδυναμώνει τις σκληρύνσεις που προκύπτουν κυρίως λόγω της γραμμικότητας της ποιοτικής μεθόδου. Τη γραμμική πορεία ενός συμβάντος –στην παρούσα περίπτωση της ερευνητικής διεργασίας– αποδοκιμάζουν και οι Deleuze & Guattari (1987) οι οποίοι επισημαίνουν ότι τέτοιες γραμμικές προσεγγίσεις μπορούν να συμπεριλάβουν μόνο το *είμαι* που αντανακλά αποκλειστικά την ανθρώπινη υπόσταση (όπ. αναφ. σε St Pierre 2019). Αντ’ αυτού, τάσσονται υπέρ μιας εξακολουθητικής πορείας που χαρακτηρίζεται από *και άλλα* στοιχεία, *και άλλα* πρόσωπα, *και άλλες* ιδέες (*ibid.*). Η σημαντικότητα του εδάφους της διερεύνησης ενισχύεται από το παραπάνω αξίωμα, και αποζητά νέες αναγνώσεις ώστε να αποδώσει περισσότερους καρπούς.

Η ποικιλότητα των αναγνώσεων ενέχει την έννοια της μετακίνησης η οποία δεν μπορεί ποτέ να είναι στάσιμη. Η μετακίνηση αφορά σε νέες ή διαφορετικές διαδρομές της διερεύνησης, που δεν είναι προκαθορισμένες αλλά δημιουργούνται βάσει των όσων συμβαίνουν με τις συναντήσεις των σωμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, η

²¹⁵ Οι έννοιες έρευνα (*research*) και διερεύνηση (*inquiry*) χρησιμοποιούνται για να υπογραμμιστεί η διαφορά της διερεύνησης ως ένα ερώτημα, για παραπάνω πληροφόρηση και η έρευνα ως μια διαδικασία με προκαθορισμένα στάδια όπως ο ερευνητικός σχεδιασμός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η συλλογή δεδομένων και η ανάλυση (St Pierre 2014).

έννοια της εμμένειας σχετίζεται άμεσα με χαρακτηριστικά όπως η ενεργητικότητα, τη δράση και την αμεσότητα. Οι Deleuze & Guattari (1987) κάνουν λόγο για μια κατάσταση συνεχούς επαναπροσδιορισμού, μια αέναη εδαφικοποίηση και απεδαφικοποίηση του πεδίου δράσης. Στην εξέλιξή της, η εμμένεια συσχετίζεται με τη φιλοσοφία της οντολογίας και φτάνει μέχρι την οντογένεση (*ontogenesis*), προκρίνοντας μια διαφορετική ανάγνωση της οντολογίας, η οποία θέτει στο κέντρο της την κίνηση, ως κινητήρια δύναμη των δράσεων (Simondon 1958 [2012]). Η συγκεκριμένη πρόταση εκλαμβάνει ακόμη και την αδράνεια (*stasis*) ως ένα είδος κίνησης, μια διαδικασία που υπάρχει ως σιωπηλή αντίδραση και που (μπορεί να) προσφέρει πλούσιες δυνατότητες στην ερευνητική διεργασία (όπ. αναφ. σε Nordstrom 2017: 6). Σταχυολογούμε: η μετακίνηση των παιδιών σε ποικίλους χώρους διαμοιρασμού των στοιχείων-λόγων, η πολυτροπικότητα και η πολυεπίπεδη χρήση των εργαλείων αλλά και των διαθέσιμων του σχολικού περιβάλλοντος, η πραγματική και φαντασιακή υπέρβαση των γεωγραφικών συνόρων/ορίων του εδάφους της έρευνας (χώρος διαμονής-σχολείο, διαφορετικές σχολικές τάξεις), οι ενσώματες πρακτικές (προσωπική και συνολική) ως μέσο αφήγησης των ιστοριών και εμπειριών των σωμάτων, τα ηχοτοπία, η φαντασιακή μετακίνηση των μεθοδολογικών δομών που προέκυψε από τη μίξη των μεθόδων που υιοθετήθηκαν, η ανάμειξη των τριών ταυτοτήτων της ερευνήτριας και των συν-ερευνητών καθώς και η ανακάλυψη νέων ταυτοτήτων –παρόλο που κάποιες από αυτές έμειναν ανενεργές.

Γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω παραδείγματα πως οι (μετά)κινήσεις που εντοπίζονται αναφέρονται σε κενά που συναντάμε ακόμη και στις αυστηρές μεθοδολογικές νόρμες της ποιοτικής μεθόδου. Η εμπιστοσύνη ωστόσο που δημιουργήθηκε με τα σώματα, κυρίως στο έδαφος της έρευνας, ενθάρρυνε μια σειρά από άναρχες επιλογές. Επιπρόσθετα, ένα στοιχείο που ενδυνάμωσε τη συγκεκριμένη στάση είναι ο έντονος πολιτικός χαρακτήρας του συνόλου της μελέτης μας, με σκοπό την άμβλυνση των αδικιών που προκύπτουν από την καχεκτική δικαιοσύνη στο σχολικό πλαίσιο.

Το θάρρος των επιλογών

Οι αρχικά ασυνείδητες και άτολμες επιλογές αναφορικά με την ποικιλία και την άτακτη τοποθέτηση των μεθοδολογιών και μεθόδων που υιοθετήθηκαν, μετασχηματίστηκαν σε συνειδητές αντι-δράσεις χάρη στη δυναμική του εδάφους. Σε

αυτό συνετέλεσαν οι ελευθερίες που προκύπτουν από τα υπό διερεύνηση ζητήματα, από τις ενέργειες διεκδίκησης χώρου ερευνητικής έκφρασης της ερευνήτριας και των συν-ερευνητών, των εργαλείων παραγωγής στοιχείων-λόγων που βασίζονται στις τέχνες αλλά και από την ανάγκη της πολυεπίπεδης και πολυδιάστατης διερεύνησης των ζητημάτων, λόγω του φακού της υπερποικιλότητας. Σημαντική παράμετρος στο ταξίδι των επιλογών συνιστά ο διαμοιρασμός των εμπειριών και των συναισθημάτων της ερευνήτριας και των σωμάτων, ως μέσο ενίσχυσης, ανάδυσης αλλά και ανάπτυξης σχέσεων ανάμεσα στα σώματα της έρευνας.

Παρόλ' αυτά, επισημαίνουμε τον ερευνητικό εγκλωβισμό σε διαδοχικές διπολικές καταστάσεις. Το σύνολο των παραπάνω θέσεων μας οδήγησε στην αναζήτηση ενός εναλλακτικού πλαισίου που εστιάζει στην εννοιολόγηση της έρευνας και δεν περιορίζεται στην εφευρετικότητα των ερευνητών για εναλλακτικές ερευνητικές επιλογές. Ο συλλογισμός μας έχει αφετηρία τις προσεγγίσεις απεδαφικοποίησης και επανεδαφικοποίησης των μεθοδολογικών σκληρύνσεων, και κυρίως, των στοιχείων που προέκυψαν από τις αυτό-αναστοχαστικές διαδρομές. Βάσει του προηγούμενου επιχειρήματος, κρίνεται απαραίτητη η έξοδος από ένα πλαίσιο μεθοδολατρίας (Mosconici 1994 [1972], Nordstrom 2017) ή αυστηρής συστηματοποίησης της έρευνας (Manning 2016 όπ. αναφ. σε St Pierre 2019), εκφάνσεις των οποίων συναντάμε στους πολυάριθμους οδηγούς μεθοδολογίας της έρευνας, στις συναντήσεις που προβάλλουν προσχεδιασμένες και ατσαλάκωτες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και επιλογές, στη – συνήθως– φοβική (σ)τάση υπέρβασης του κανονιστικού μοντέλου.

Στόχος μας δεν είναι να αγνοήσουμε την ύπαρξη στέρεων ερευνητικών δομών –που προσφέρουν ασφάλεια– αλλά να υπερκεράσουμε τις μεθοδολογικές σκληρύνσεις που απορρίπτουν τη φαντασία και κρατούν την έρευνα αποστειρωμένη. Η μετατόπιση της ερευνητικής σκέψης από το πλαίσιο των ποιοτικών μεθόδων σε μια μετα-ποιοτική συνθήκη αποτελεί ζωτικό πυρήνα της θέσης μας που παρουσιάζεται στα επόμενα υπό-κεφάλαια. Η νέα βάση που αναπλάθεται δεν (μπορεί να) επηρεάζει αποκλειστικά την αναθεώρηση της έρευνας αλλά και την ίδια τη γλωσσική εκπαίδευση, πόσο μάλλον όταν εκείνη προσεγγίζεται με όρους δυνατοτήτων και ελευθεριών των σωμάτων.

10.2. Ορίζοντας την εκπαίδευση στη μετα-ποιοτική διερεύνηση

Το παρόν κεφάλαιο προέκυψε ως ανάγκη κατά τη διάρκεια των αναστοχαστικών

διαδρομών για τις ερευνητικές επιλογές που υιοθετήσαμε. Σκοπός των αναστοχαστικών διαδρομών είναι να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά που προσανατολίζουν σε άλλες κατευθύνσεις τη μεθοδολογία της έρευνας, που συνθέτουν μια μετα-ποιοτική διερεύνηση²¹⁶ για την εκπαίδευση. Στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, η έρευνα και η εκπαίδευση συνιστούν τα κομμάτια μιας συναρμογής για μια πιο δίκαιη γλωσσική μάθηση, και σε αυτό το πλαίσιο, θα ήταν οξύμωρο να μην τοποθετηθεί και η εκπαίδευση στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη. Ή με άλλα λόγια η ανάγκη (μας) να περάσουμε σε μια μετα-ποιοτική διερεύνηση για τη γλωσσική εκπαίδευση, προϋποθέτει και μια διαφορετική εννοιολόγηση της γλωσσικής εκπαίδευσης. Θεωρούμε κρίσιμη μια τέτοια προσπάθεια, ειδικότερα, στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, όπου οι σκληρύνσεις είναι περισσότερες, και συχνά τείνουν να καταλήγουν σε αυτό που η Arendt (1958) ονομάζει «εκπαιδευτική καθαρότητα» εκφάνσεις της οποίας δύναται να οδηγήσουν σε «φασιστικές» μορφές εκπαίδευσης (οπ. αναφ. σε Taguchi 2017: 701), όχι απαραίτητα με εθνικές και απόλυτα γεωγραφικές εννοιολογήσεις. Στα παραπάνω προστίθενται και οι πρόσφατες κοινωνικο-οικονομικές και βιο-πολιτικές συνθήκες (βλ. προσφυγικές ροές, ρητορική του μίσους, έλεγχος συναισθημάτων και επιθυμιών) που καταδεικνύουν - επεκτείνοντας όσα σημειώνουν οι Σπυροπούλου & Χριστόπουλος (2016), μια κρίση υποδοχής όχι μόνο στο κοινωνικό επίπεδο αλλά και στο εκπαιδευτικό, όχι μόνο σε σχέση με το προσφυγικό/μεταναστευτικό αλλά στην ευρύτερη συμπερίληψη των σωμάτων καθώς και των ιδεών, των ήχων και των γεύσεων στη γλωσσική εκπαίδευση.

Η προσπάθεια μιας διαφορετικής προσέγγισης της εκπαίδευσης εκκινεί από τη διαφορετική εννοιολόγηση της γλώσσας στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, από την αναζήτηση άλλων ερευνητικών προσεγγίσεων, με την τοποθέτηση περισσότερων πρισμάτων στον ιδεολογικό φακό της υπερποικιλότητας. Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη συγκεκριμένη ανησυχία μας ως μια αντίστροφης οπτικής προσέγγιση της εκπαίδευσης καθώς η νόρμα «επιβάλλει» μια πορεία από την έρευνα στην εκπαίδευση και όχι από την εκπαίδευση στην έρευνα –ή εδώ, αναζήτηση– όπως

²¹⁶ Πρόκειται για τη μετάβαση από ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης σε ένα μετα-ανθρωπιστικό που ισότιμα λαμβάνει υπόψη τους εκπαιδευτικούς και μαθητές καθώς και τα υλικά και άυλα σώματα ως κομμάτια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ερευνητικής διερεύνησης (Colebrook 2017: 4).

συμβαίνει στο παρόν κεφάλαιο.

10.2.1. Γιατί η εκπαίδευση αλλιώς;

Ειδικότερα, επισημαίνεται μια εμμονική διάθεση εστίασης της περιγραφής του εκπαιδευτικού και ερευνητικού τοπίου βάσει εθνικών συνόρων και απόλυτων γεωγραφικών ορίων δίχως να λαμβάνονται υπόψη έννοιες όπως η χρονικότητα, το τοπικό-παγκόσμιο, το πολυεπίπεδο και η πολυτροπικότητα. Ιδιαίτερα στην έρευνα στην εκπαίδευση αλλά και ειδικότερα στη γλωσσική εκπαίδευση, φαίνεται να αναπαράγονται άκαμπτα ερείσματα αναπαραστάσεων, (σ)τάσεων, επιλογών, επιθυμιών και συσχετίσεων που έχουν τη βάση τους σε παραμέτρους κοινότητας, εθνικών κρατών, εθνοτήτων κ.ά.²¹⁷. Ειδικότερα, στο πεδίο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, σχεδιάζεται, συνήθως, βάσει εθνικών ή/και κρατικών κριτηρίων, αναπαράγοντας με αυτόν τον τρόπο έναν μεθοδολογικό εθνικισμό (Wimmer & Glick Schiller 2002 όπ. αναφ. σε Canagarajah 2017: 10). Σε αυτό το έδαφος, η ερευνητική διεργασία αναπόφευκτα αναπαράγει διπολικές αγκυλώσεις όπως για παράδειγμα μητρική και άλλες γλώσσες, κυρίαρχες και άλλες γλώσσες, οι ανθρώπινες και άλλες οντότητες, αγνοώντας ποιες πραγματικά είναι οι δυνατότητες των μαθητών (May 1994). Σκληρόνσεις σε μορφή διλημμάτων που επίσης απορρέουν από μια τέτοια κατάσταση είναι η αξιοποίηση ή όχι πολιτισμικών στοιχείων, η ελεύθερη ή όχι έκφραση συναισθημάτων, η δημιουργία ή μη συναισθηματικών δεσμών με τα σώματα της έρευνας, η περιορισμένη εμπλοκή των παιδιών ως συν-ερευνητές, η ναρκοθετημένη συμπερίληψη της πολιτικής διάστασης στην έρευνα, οι συμμετέχοντες που δεν μιλάνε καλά ελληνικά, οι συμμετέχοντες που δεν είναι χριστιανοί αλλά ασπάζονται άλλες θρησκείες, οι γονείς που δεν κατανοούν τις φόρμες ηθικής και δεοντολογίας των θεσμικών οργάνων. Παράλληλα, είναι σημαντικό να σημειώσουμε και την ύπαρξη οικονομικών παραγόντων που συνηγορούν στην περιγραφόμενη κατάσταση: δηλαδή οι εκφάνσεις του νεοφιλελεύθερου συστήματος που σαφώς επηρεάζουν και την εκπαίδευση.

Ειδικότερα, εστιάζουμε στις προκαθορισμένες νόρμες και μια πορεία οικονομικού -

²¹⁷ Η τοποθέτηση μας ενισχύεται από τη θέση της Gogolin (2011) η οποία σημειώνει ότι «η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική οφείλει να εμπλέκει συνέχεια την *υπερποικιλότητα* στις εκπαιδευτικές διαδικασίες ως χαρακτηριστικό των σύγχρονων σχολείων». Όπως επίσης και να εκλαμβάνεται ως μέρος της δομής της διδακτικής πράξης (Creese & Blackledge 2018: xxviii).

με την έννοια του κερδοφόρου, γίνεσθαι, που ακολουθούν, συχνά, οι νόρμες της εκπαίδευσης (Braidotti 2013, Esposito 2008, Foucault 2008, Lazzarato 2014 όπ. αναφ. σε Gildersleeve 2018: 3). Από τη συγκεκριμένη πορεία δεν μένουν ανεπηρέαστες οι προσεγγίσεις για την έρευνα. Το πιο εμφανές σημείο της βρίσκεται στο οικονομικό όφελος (Springgay & Truman 2016) που συχνά απορρέει από τη χρηματοδότηση προγραμμάτων. Ωστόσο, υπάρχουν και οι υπόρρητες οικονομικές «ευεργετήσεις» που βρίσκονται εντοπισμένες –με την έννοια της συνήθειας, στις μεθόδους, μεθοδολογίες και ερευνητικές προσεγγίσεις. Απόρροια των παραπάνω είναι η μαθηματική και αποκλειστική διαιώνιση προβλέψιμων εννοιών που συμπεριλαμβάνονται στην ερευνητική διεργασία, όπως «η κουλτούρα, ο πολιτισμός και η κοινωνική κατασκευή» (Canagarajah 2017: 12), καθώς επίσης και η αναπαραγωγή των εθνικών, κρατικών και φυλετικών κριτηρίων και παραμέτρων για την έρευνα (Meissner & Vertovec 2015), ενισχύοντας μορφές της καχεκτικής δικαιοσύνης, αναπαράγοντας σημεία εξιδανικευμένων εννοιών (βλ. πολυγλωσσία), μη επιτρέποντας στις ποιότητες πολυπρισματικών φακών να «επέμβουν» –όπως η υπερποικιλότητα, (βλ. Canagarajah 2017). Συμπερασματικά, η ύπαρξη εκπαιδευτικής και ερευνητικής φαντασίας οδηγεί προς την αλλαγή.

Ανάλογες συνθήκες επικρατούν και στο τυπικό πλαίσιο, στο σχολείο. Όμοια με την έννοια της εκπαίδευσης, ο χωροτόπος²¹⁸ του σχολείου απαντά στις ανάγκες ενός δυτικού ανθρωποκεντρικού μοντέλου, διαχωρίζοντας με αυτό τον τρόπο τις μη ανθρώπινες οντότητες που δικαιούνται να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διεργασία (είδη, ζώα²¹⁹ και σώματα, Ferrante & Sartori 2016: 180). Πέρα από τα ζητήματα που εντοπίζουμε στην εκπαίδευση γενικότερα και στη σχολική εκπαίδευση, ειδικότερα, προστίθενται ζητήματα που σχετίζονται με τις συμβατικές διαθεσιμότητες του χώρου της τάξης όπως για παράδειγμα θρανία, έδρα, κανόνες και περιορισμένα συναισθήματα –σημεία που μπορούν κατά τη γνώμη μας να θεωρηθούν όργανα αναπαραγωγής συμβατικών ιδεών– ή όπως το θέτει ο Foucault (1978) πειθαρχημένα σώματα που δύσκολα απομακρύνονται από τη νόρμα. Ιδιαίτερα η έλλειψη

²¹⁸ Στην έννοια του χωροτόπου συμπεριλαμβάνονται όλοι χώροι –απόλυτος, βιωμένος και σχεσιακός– σύμφωνα με το πλαίσιο της ριζοσπαστικής γεωγραφίας που υιοθετούμε στη μελέτη μας (βλ. χώρος στον εννοιολογικό χάρτη). Δεν απομονώνεται δηλαδή στον απόλυτο γεωγραφικό χώρο ή στο σχολικό κτίριο.

²¹⁹ Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι ο όρος ζώα συμπεριλαμβάνει εδώ όλα τα είδη που δεν είναι ανθρώπινα, δηλαδή είδη που είναι οργανικά και άλλα που δεν είναι όπως τα σώματα, οι ιδέες.

συναίσθηματος και ενσυναίσθησης που προκύπτει από τα παραπάνω καταλήγει, συχνά, σε έναν «ακρωτηριασμό συναισθημάτων» (Springer 2016) καθώς και σε έναν ανταγωνισμό βαθμοθηρίας (Kropotkin [1927] 2002 όπ. αναφ. σε Springer 2016: 248), μη αφήνοντας περιθώρια ανάπτυξης στη φαντασία, για την καλλιέργεια άλλων ταλέντων των μαθητών.

Πώς όμως μια διαφορετική εννοιολόγηση της (γλωσσικής) εκπαίδευσης, της τάξης (βλ. de Freitas 2014) και της έρευνας στην (γλωσσική) εκπαίδευση, μπορεί να απαγκιστρωθεί από την οπτική που τείνει να γίνει κανόνας;

Ο συλλογισμός μας επικεντρώνεται στα εξής δυο σημεία:

α. Η συμμετοχή των παιδιών. Από την έρευνά μας, προκύπτει μια συνολική αμηχανία στην εμφάνιση των συνηθισμένων δίπολων όπως γλωσσική εκπαίδευση και επικοινωνία για παιδιά με προσφυγικό ή όχι υπόβαθρο, παιδιά με μεταναστευτικό ή όχι υπόβαθρο, παιδιά με έναν ή περισσότερους πολιτισμούς, γλώσσες που χρησιμοποιούνται στην οικογένεια και γλώσσες που επιλέγονται για το σχολείο, χρήση μιας ή περισσότερων γλωσσών κατά τη διδακτική πράξη. Σημεία που παρουσιάζονται ως ζητήματα και έρχονται να προστεθούν σε μια κουλτούρα μειονοτικοποίηση των παιδιών λόγω ηλικίας, στην προσέγγιση των παιδιών ως «υπάκουα υποκείμενα» και του σχολείου ως «εργαστήριο των υπάκουων υποκειμένων» (Colebrook 2017: 4) (βλ. επίσης Freire 2000 [1968]).

β. Οι ανθρώπινες και μη ανθρώπινες οντότητες. Από τα παραπάνω γίνεται, επίσης, φανερή η ανθρωποκεντρική εστίαση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθοδολογικών μοντέλων, γεγονός που όπως έχει αναφερθεί αποτελεί μια από τις σκληρύνσεις της ποιοτικής μεθόδου²²⁰. Σε αυτό το πλαίσιο υιοθετούμε τη θέση ότι η εκπαίδευση οφείλει να εκλαμβάνεται ως κάτι περισσότερο από μια επιστήμη για τον άνθρωπο (Colebrook 2017:4). Το συγκεκριμένο σημείο κρίνεται σημαντικό, καθώς όπως αναφέρει η Braidotti (2000 & 2003), μια οντολογική προσέγγιση που αγγίζει έναν χώρο πέρα από το ανθρώπινο, συνιστά μια πολιτική θέση για ένα περισσότερο ηθικό μέλλον.

²²⁰ Για την παρουσιαζόμενη μελέτη οι προσπάθειες αλλαγής εστιάζουν στις εναλλακτικές επιλογές.

10.2.2. Η εκπαίδευση στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη

Η Colebrook (2017) προτείνει την εννοιολόγηση της εκπαίδευσης μέσα από έναν φιλοσοφικό φακό, ως συμπλήρωμα του παιδαγωγικού «σώματος», που έως σήμερα καθορίζει την εκπαιδευτική διεργασία. Η ίδια υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη οπτική προσεγγίζει τις έννοιες που συνθέτουν την εκπαιδευτική διεργασία με ένα φιλοσοφικό φίλτρο κάτι που ενεργοποιεί όσα πιθανά «γίνεσθαι» δεν έχουν έρθει ακόμη (*ibid.*). Μια ανάλογη οπτική επιθυμούμε και για τη γλωσσική εκπαίδευση. Ειδικότερα, η γλωσσική εκπαίδευση δεν αναφέρεται μόνο στον τρόπο μελέτης της επικοινωνίας, ή της ανάπτυξης ικανοτήτων, δεξιοτήτων και δυνατοτήτων. Στη μετά-ανθρωπιστική συνθήκη η γλώσσα τίθεται στο επίκεντρο ως υλική παρέμβαση.

Εκπαίδευση δίχως όργανα

Τα δύο σημεία που θεωρούμε κρίσιμα για μια εναλλακτική προσέγγιση της εκπαίδευσης συμπυκνώνονται για την παρούσα μελέτη στην έννοια της εκπαίδευσης δίχως όργανα (Eakle 2017, Lenz-Taguchi 2010). Η έννοια «σώμα δίχως όργανα» πρωτοεμφανίστηκε από τους Deleuze & Guattari (1987), οι οποίοι εκλαμβάνουν το σώμα ως έναν κενό χώρο δίχως προκαθορισμένα λειτουργικά όργανα, παρά μόνο με ένα περίγραμμα, κατάσταση που επιτρέπει πλήρη ελευθερία έκφρασης. Η δυναμική που δημιουργείται στο πεδίο –όταν προσφέρεται ο ανάλογος χώρος– «επιτρέπει τις συναισθηματικές [καθώς και άλλες] εντάσεις οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν τη θέση πέρα από τα όρια του σώματος²²¹, πέρα από όσα οι μαθητές έχουν συνηθίσει» (Eakle 2017: 2). Για να συμβεί το παραπάνω είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ιδιαίτερα καλά τις εκπαιδευτικές νόρμες ή/και τις πολιτικές των θεσμικών ιδρυμάτων ώστε να καταφέρουμε να αποκωδικοποιήσουμε ό,τι δεν επιτρέπει ελεύθερες κινήσεις, την έκφραση των συναισθημάτων, ή σημεία που συνήθως μειονοτικοποιούν (κάποιες) εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης όπως αυτές που ενθαρρύνουν τη φαντασία²²² και το συναισθηματικό δέσιμο (*ibid.*).

Όπως διαφαίνεται, από τις αναστοχαστικές μας διαδρομές, η αξιοποίηση πειραματικών, παιγνιωδών και δημιουργικών πρακτικών προκαλούν την ενεργή

²²¹ Αυτό έρχεται σε αντίθεση με μια διάσταση κατά την οποία δεν χρειάζεται να ξεπεράσουμε οποιαδήποτε όρια καθώς όλα βρίσκονται σε ένα έδαφος με διαφορετικές ροές εμμένειας.

²²² Εμμένουμε στην έννοια της φαντασίας καθώς αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό της μετά-ποιοτικής εποχής. Η Colebrook (2017:4) μάλιστα εκλαμβάνει τη φαντασία ως κινητήρια δύναμη για την πραγματοποίηση του αδύνατου.

εμπλοκή και άλλων σωμάτων στο έδαφος της έρευνας. Παράλληλα, εμπλέκουν τα σώματα σε νέες συναντήσεις και συνεκδοχικά σε διαδικασίες ανάδυσης νέας γνώσης (Lenz-Taguchi & St Pierre 2017: 2). Ενδεικτικά αναφέρουμε τις φάσεις διαμοιρασμού της παρουσιαζόμενης έρευνας ως χώρους υποδοχής διαφορετικών σωμάτων της εκπαιδευτικής διεργασίας, ως χώρους συνάντησης ποικίλων χαρακτηριστικών, διαδρομών, ιδεών, ενσώματων πρακτικών, συναισθημάτων, επιθυμιών και κατ'επέκταση ως χώρους δημιουργίας νέων γνώσεων.

Επιπλέον, ένα σημαντικό στοιχείο της διαφορετικής προσέγγισης της εκπαίδευσης στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη είναι η συνολικότητα. Η νέα γνώση, δεν προκύπτει δηλαδή από ένα άτομο, δεν πρόκειται για μια ατομική διαδικασία. Αλλά για μια πολύπλοκη διαδικασία που συν-δημιουργείται συνολικά από ανθρώπινες και μη ανθρώπινες οντότητες (Fenwick & Edwards 2011, Ferrante & Sartori 2016: 186). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η πραγματικότητα μπερδεύεται με τη φαντασία, επιδρώντας ακόμη και στην ίδια τη βιωμένη εμπειρία (Lenz-Taguchi & St Pierre 2017: 2). Ακόμη ένα χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης προσέγγισης αναφέρεται στην αμεσότητα και σε όσα συμβαίνουν στο έδαφος της εκπαίδευσης. Μια τέτοια διάσταση μάλιστα σύμφωνα με τον Springer (2014 & 2016) μπορεί να καταλήξει σε τόπους όπου οι σχέσεις εξουσίας δεν θα ανακυκλώνονται. Σε αυτό το πλαίσιο, ακόμη και η έννοια της ελευθερίας, με τον τρόπο που έχει εξελιχθεί η σχολική εκπαίδευση, φαίνεται να έχει «μεταμφιεστεί» σε μια έννοια που υπηρετεί κανόνες (Springer 2016). Η απομάκρυνση από μια τέτοια διάσταση –θέση την οποία υιοθετούμε και παρακάτω στο ερευνητικό σχήμα που προτείνουμε– είναι η εκπαίδευση που ξεκινά ή καταλήγει από το/στο «άνοιγμα» του μυαλού και της καρδιάς (hooks 1994).

10.3. Η διερεύνηση ως «σώμα δίχως όργανα»

Στο παρόν κεφάλαιο προτείνεται και αναλύεται μια εναλλακτική προσέγγιση για την έρευνα στη (γλωσσική) εκπαίδευση που έχει τη βάση της στην έννοια «σώμα δίχως όργανα» (Deleuze & Guattari 1987). Στα υπο-κεφάλαια που ακολουθούν αναφερόμαστε στη μετα-ποιοτική διερεύνηση και στις αρχές της. Στη συνέχεια, αναπτύσσουμε την πρότασή μας σχετικά με την διερεύνηση, ως σώμα δίχως όργανα, αναλύοντας τα εννοιολογικά πλέγματα που τη συνθέτουν.

10.3.1. Βασικά συστατικά της μετα-ποιοτικής διερεύνησης

Πρόκειται για μια διαφορετική προσέγγιση της έρευνας στη(ν) (γλωσσική)

εκπαίδευση που έχει τις βάσεις της στη φιλοσοφική έννοια των Deleuze & Guattari (1983 & 1987) και, για την παρούσα μελέτη τοποθετείται στη μετα-ποιοτική διερεύνηση. Το αξιολογικό σύστημα που χαρακτηρίζει την (ποιοτική) έρευνα και το οποίο υιοθετεί κάθε ερευνητής, παρόλο που ποικίλει βάσει ποικίλων κριτηρίων, αναφέρεται σε μια μέθοδο ή σε μικτή (ποσοτική και ποιοτική) και, συνήθως, σε μια μεθοδολογική προσέγγιση. Παράλληλα, κοινός παρονομαστής κάθε μεθοδολογικής επιλογής, στο πεδίο που βρισκόμαστε, είναι η εστίαση στον άνθρωπο και η ανάδειξη του ως ειδήμονα στο εκάστοτε θέμα. Διάσταση που υπόρρητα προσεγγίζει τα άλλα σώματα όπως αντικείμενα, ιδέες και χώρους ως πηγές δευτερευούσης σημασίας (Braidotti 2014). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της παρουσιαζόμενης έρευνας τοποθετήθηκε εξ αρχής στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, και στη θεωρητική και ερευνητική συναρμογή έλαβε υπόψη και προσπάθησε να αναδείξει την εμπρόθετη δράση των υλικών και άυλων σωμάτων καθώς και των χώρων. Ειδικότερα, οι επιλογές που υιοθετήθηκαν κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό, συνιστούν μια μετάβαση από την ποιοτική έρευνα στην μετα-ποιοτική διερεύνηση²²³. Η μετα-ποιοτική διερεύνηση προσπαθεί να αποδεσμευτεί από οποιαδήποτε χειραφέτηση της ερευνητικής φαντασίας, δεν «χρησιμοποιεί προκατασκευασμένες και επαναλαμβανόμενες δομές, αλήθειες και κρίσεις» και δρα σε μια «ανεξερεύνητη γη» (Deleuze 1990 [1969]: 129 όπ. αναφ. σε St Pierre 2019: 7). Οι συμμετέχοντες δεν είναι «δέσμιοι» ενός άκαμπτου ερευνητικού σχεδιασμού ή ερευνητικών μεθόδων και πρακτικών που είναι αγκιστρωμένες σε μεθοδολογικές γραμματικές (St Pierre 2019). Αλλά, ο προσανατολισμός μας βρίσκεται στις ενδο-δράσεις των σωμάτων, στα στοιχεία που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της έρευνας και στους χώρους της έρευνας. Όλα τα παραπάνω αποτελούν κομμάτια ενός *γίνεσθαι*.

Σε αυτό το σημείο, θεωρούμε σημαντικό να παραθέσουμε κάποια σημεία που μας βοήθησαν να προσεγγίσουμε τη μετα-ποιοτική συνθήκη, βάσει των οποίων εξελίχθηκε

α. Το μετά- που προηγείται της ποιοτικής μεθόδου, είναι ένας χώρος διερεύνησης

²²³ Οι μετα-ποιοτικές μεθοδολογίες εμφανίστηκαν από τις έρευνες και προτάσεις των Lather (2013a & 2013b & 2015) και St. Pierre (2013 & 2016) και εξαπλώθηκαν σε ποικίλα πεδία όπως αυτό της εκπαίδευσης (Springgay 2016). Άλλοι ερευνητές χρησιμοποιούν στοιχεία τους ή αναφέρονται σε αυτές ως αντι-μεθοδολογία (*antimethodology*) (βλ. Manning 2016 και Nordstrom 2017 όπ. αναφ. σε St Pierre 2019).

που, αρχικά, βρίσκεται εκεί για να προσφέρει μια κριτική ματιά σε ό, τι πρόκειται να έρθει, απομακρύνοντας τις σκέψεις και τις δράσεις από αυτό που όλοι ήδη γνωρίζουν, τις δομημένες επιθυμίες και ό,τι μας πιέζει να σκεφτούμε προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση (St Pierre 2019).

β. Τα χαρακτηριστικά του νέου-υλισμού προκρίνουν την εμπρόθετη δράση των ανθρώπινων αλλά και των μη ανθρώπινων οντοτήτων, στις εμπειρίες, στις επιθυμίες.

γ. Βάση της μετα-ποιοτικής διερεύνησης είναι η προσέγγιση μέσω των εννοιών (notions) η επιλογή των οποίων προκύπτει σε συνάρτηση με όσα συμβαίνουν στο πεδίο. Το παραπάνω αντιπαρατίθεται σε όσες προσεγγίσεις βασίζονται στην επανάληψη μοτίβων που απορρέουν από προδιαγεγραμμένες πρακτικές που οδηγούν σε συνήθη συμπεράσματα (Colebrook 2017 όπ. αναφ. σε Lenz-Taguchi & St Pierre 2017: 4).

Οι παραπάνω αναφορές καταδεικνύουν, κατά τη γνώμη μας, την ανάγκη μετακίνησης από μια γραμμική λογική διεξαγωγής της έρευνας σε ένα (συχνά ουτοπικό) συνθετόπλεγμα που κατασκευάζεται σε πραγματικό χρόνο και τόπο, αντικατοπτρίζοντας έτσι τη σύνθετη λειτουργία της κοινωνίας και του σχολείου. Ως συνιστώσες της μεταποιοτικής διερεύνησης ορίζονται τα εξής:

Ο υπερβατικός εμπειρισμός

Ήδη από το ξεκίνημα της παραγωγής των στοιχείων-λόγων βρεθήκαμε μπροστά σε μια άναρχη κατάσταση αναφορικά με τα παραγόμενα στοιχεία-λόγοι της κάθε παρέμβασης. Η κατάσταση που περιγράφουμε οφείλεται στον πρωτότυπο συνδυασμό των τριών μεθοδολογιών που υιοθετήθηκαν καθώς και στα βασισμένα στις τέχνες εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν –λαμβάνοντας υπόψη, στα όρια που μας επέτρεψε η ποιοτική μέθοδος– τις ανησυχίες, εμπειρίες, και επιθυμίες των συν-ερευνητών καθώς και των διαθεσιμοτήτων του περιβάλλοντος. Σε αυτά προστίθενται οι ιστορίες των αντικειμένων, των γλωσσικών-πολιτισμικών τοπίων, καθώς και των φανταστικών διαδρομών. Με άλλα λόγια, η άναρχη κατάσταση που αρχικά εκλήφθηκε με αρνητικό πρόσημο, αποτέλεσε στη συνέχεια το έρεισμα για την εισχώρηση σε έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και παραγωγής γνώσης της ερευνήτριας και των σωμάτων της έρευνας. Πρόκειται για έναν πολύπλοκο τρόπο σκέψης που επέτρεψε ποικίλες συσχετίσεις και συνδυασμούς και που, σε αρκετά σημεία απομακρύνθηκε από τη συνηθισμένη χρονογραμμή (παρελθόν, παρόν και μέλλον). Μια ανάλογη άναρχη κατάσταση σε σχέση με τον χρόνο και όχι μόνο, υποστηρίζουν οι επιστήμονες, που

ερευνούν στη μετα-ποιοτική συνθήκη, μέσα από την έννοια του υπερβατικού εμπειρισμού (*transcendental*) (Deleuze & Guattari 1983 & 1987). Σε αυτό το πλαίσιο, στο έδαφος της έρευνας δεν υπάρχουν σύνορα/όρια για να ξεπεράσει ο ερευνητής και οι συμμετέχοντες. Οι εμπειρίες είναι υπερβατικές εξ αρχής, αφού δεν υπακούν σε μια «λογική» αποτύπωση, δεν αφορούν αποκλειστικά σε προσωπικές εμπειρίες, δεν αναδύονται γραμμικά. Παράλληλα, οι εμπειρίες δεν αφορούν και πηγάζουν αποκλειστικά σε ανθρώπινες οντότητες αλλά και σε άλλα υλικά και άυλα σώματα (St. Pierre 2013 όπ. αναφ. σε Springgay 2016: 3).

Η εστίαση τους συλλογισμού μας βρίσκεται, πέρα από την εμπρόθετη δράση των υλικών και άυλων σωμάτων, και σε όσα προσφέρουν ή διεκδικούν οι χωροτόποι των εμπειριών των σωμάτων της έρευνας. Εκτός από τις βιωμένες εμπειρίες, ενθαρρύνεται η αναφορά των συμμετεχόντων σε φαντασιακές εμπειρίες, σε όσα δεν ανήκουν στη σφαίρα του πραγματικού, σε όσα ακόμη δεν έχουν έρθει. Πρόκειται για μια συνεχή διά-δραση του πραγματικού με το φαντασιακό. Ακόμη μια σημαντική διάσταση του υπερβατικού εμπειρισμού για την παρούσα μελέτη αποτελεί ο τρόπος έκφρασης των εμπειριών. Σε αυτό το πλαίσιο, αναφέρουμε ότι η εστίαση δεν βρίσκεται αποκλειστικά στους λεκτικούς κώδικες αλλά στους λόγους που αναδύονται από τα σώματα με τη μορφή γεύσεων, μυρωδιάς, τραγουδιών και προσευχής, δηλαδή μέσα από ενσώματες πρακτικές.

Η Οντολογία

Η διαφορετική προσέγγιση των εμπειριών (ανθρώπινες και μη ανθρώπινες οντότητες, αντικείμενα, άλλα στοιχεία, ιδέες) προϋποθέτει και μια διαφορετική θεώρηση της οντολογίας²²⁴. Στην ποιοτική προσέγγιση, η ύπαρξη εκλαμβάνεται ως κάτι σταθερό (Nordstrom 2017) που αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο για την ενότητα μιας ρεαλιστικής κατάστασης. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν ισχύει στη μετα-ποιοτική διερεύνηση αφού, αυτόματα θα αναζητούσαμε προκαθορισμένες νόρμες και κατευθύνσεις με σκοπό την εξέλιξη της ερευνητικής διεργασίας (*ibid.*). Μια τέτοια διάσταση όπως έχουμε αναφέρει θα καταλήξει στην ανακύκλωση των δίπολων, σε ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις, στη διατήρηση των σκληρύνσεων της καχεκτικής

²²⁴ Σημειώνουμε ότι οι Deleuze & Guattari (1983 & 1987) στον ορισμό τους περί οντολογίας αναρωτιούνται πώς θα μπορούσε να είναι μια τέτοια προσέγγιση δίχως να αποδίδει προκαθορισμένα χαρακτηριστικά.

δικαιοσύνης που επηρεάζουν, κατά τη γνώμη μας, ακόμη και την ερευνητική διεργασία. Η οντολογία στη μετα-ποιοτική εκκινεί από ό,τι η Braidotti (2013) ονομάζει το «μετα-μετά» (post-post). Η Lather (2016) αναδεικνύει σημαντικές όψεις της μεταποιοτικής διερεύνησης, ως ακολούθως²²⁵:

α. επισημαίνει ότι η κοινωνική θεωρία [και γενικότερα η πλειονότητα των επιστημών] αναπαράγει προσεγγίσεις που βασίζονται στον λόγο, ως ανθρώπινη ιδιότητα. Μια τέτοια διάσταση αφορά και την έρευνα στη γλωσσική εκπαίδευση η οποία επίσης προσεγγίζει τη γλώσσα, συνήθως, ως αποκλειστικό εφόδιο των ανθρώπων, και μάλιστα των ενήλικων ανθρώπων. Η μετα-ποιοτική οντολογική στροφή απομακρύνεται από τη συγκεκριμένη διάσταση και αναζητά «τι τα πράγματα έχουν να πουν» (DeLanda 2010:47). Η βάση για το συγκεκριμένο επιχείρημα βρίσκεται στον νέο υλισμό²²⁶ και στις εννοήσεις που μια τέτοια προσέγγιση προκαλεί όχι μόνο στα αποτελέσματα μιας έρευνας αλλά, κυρίως, στις ερευνητικές διεργασίες. Υιοθετώντας τη θεωρία της μεθοδολογικής αναρχίας καταφέραμε να υιοθετήσουμε περισσότερες από μια μεθοδολογίες και να τις συνδυάσουμε μεταξύ τους με σκοπό την ανάδυση αναγνώσεων για το υπό διερεύνηση ζήτημα που διαφορετικά δεν θα είχαν εμφανιστεί. Στην ίδια κατεύθυνση κινηθήκαμε και με τα εργαλεία παραγωγής στοιχείων-λόγων, η αξιοποίηση των οποίων μας επέτρεψε να διερευνήσουμε διαφορετικές πτυχές των ερωτημάτων. Το σημαντικό είναι ότι μέσα από τους «χαοτικούς» συνδυασμούς και τις ετερόκλητες, αρκετές φορές, συσχετίσεις καταφέραμε σε ένα βαθμό να υποστηρίξουμε την πρόσβαση και συμμετοχή των μη ανθρώπινων οντοτήτων, των αντικειμένων, άλλων στοιχείων και των ιδεών. Όψη του συγκεκριμένου φακού είναι η «απαραίτητη αποδόμηση (με όρους Derrida) των συγκεκριμένων διαδικασιών.

Βάσει των τελευταίων που επιχειρήθηκαν για τη μελέτη των ερευνητικών μας επιλογών, η εστίαση βρίσκεται στον εντοπισμό των αδικιών που μπορεί να προκλήθηκαν από τις επιλογές μας. Για να συμβεί αυτό, η αξιοποίηση του κριτικού φίλτρου πραγματοποιήθηκε μέσα από τον εντοπισμό των μετατοπίσεων σε σχέση με τις «αυστηρές» μεθοδολογικές αρχές και τα συναισθήματα των σωμάτων της

²²⁵ Όλες οι αναφορές παρατίθενται από το άρθρο της Lather 2016.

²²⁶ Ο νέος υλισμός εκλαμβάνεται περισσότερο με όρους της φεμινιστικής θεωρίας που έχουν να κάνουν με το σώμα και τη βιολογική του προέλευση (βλ. επίσης Derrida, βλ. επίσης νέος υλισμός στον εννοιολογικό χάρτη).

έρευνας.

β. το σώμα εκλαμβάνεται ως ένα υποκείμενο που επιθυμεί, που μέσα από ποικίλες διαδικασίες αναδιπλώνεται (Lather 2016). Σε αυτό το έδαφος μελετήθηκαν οι επιθυμίες των σωμάτων, οι οποίες για την παρούσα μελέτη ισοδυναμούν με την έννοια της ελευθερίας (βλ. πολιτική στον εννοιολογικό χάρτη). Οι επιθυμίες σε αυτή την περίπτωση δεν είναι στατικές αλλά μέσα από τις ερευνητικές παρεμβάσεις ωριμάζουν, αλλάζουν, μετατρέπονται από προσωπικές σε συλλογικές σε συνολικές, αποκτούν έναν αγωνιστικό χαρακτήρα.

γ. Για να συμβούν τα παραπάνω, οφείλουμε να είμαστε ανοιχτοί στη διαφορετική οντολογική προσέγγιση που υιοθετούμε και να απομακρυνθούμε από τις ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις. Σε αυτό το πλαίσιο η αναγνώριση και αξιοποίηση στην έρευνα, της εμπρόθετης δράσης των μη ανθρώπινων σωμάτων επιζητά μια διαφορετική ανάγνωση της ζωής. Η Lather (2016) επίσης αναφέρεται στην αναγκαιότητα αναγνώρισης της εμπρόθετης δράσης των σωμάτων. Η ίδια επισημαίνει ότι η εμπρόθετη δράση των σωμάτων δεν μπορεί να λειτουργήσει εάν τα σώματα δεν συναντηθούν. Ειδικότερα, αναφέρεται στην αναγκαιότητα δημιουργίας δικτύων (*networks*) από σώματα όπως οι άνθρωποι, τα αντικείμενα, οι ιδέες και οι επιθυμίες. Δίκτυα τα οποία προκρίνουν τη συνολική δράση παρά τη λειτουργία του ως μονάδες. Κάτι τέτοιο θεωρούμε ότι ήταν εφικτό στην παρούσα μελέτη με τις διαφορετικές πτυχές που προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε μέσω των εργαλείων βασισμένων στις τέχνες. Μια τέτοια διάσταση –η εστίαση στη συνολικότητα, κατά τη Lather (2016) είναι απαραίτητη για την κοινωνική αλλαγή, για να καταφέρουμε να κάνουμε ορατά σημεία που μέχρι τώρα βρίσκονται στο περιθώριο. Εδώ σημειώνουμε, την πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης αναφορικά με τους χώρους ή φάσεις διαμοιρασμού, την επέκταση αυτών εκτός του ενός σχολικού περιβάλλοντος, τη μετάβαση από το ατομικό στο συλλογικό στο συνολικό, τις συνολικές δυνατότητες, και τις συνολικές διεκδικήσεις.

δ. Αναφορικά με την ανάλυση των στοιχείων που παράγονται, η Lather (2016) αναφέρεται σε μια διάσταση διαθλάσεων που ξεπερνά την επιτελεστικότητα ως

αναλυτικό φακό η οποία εστιάζει στις ποικιλότητες²²⁷ καταστάσεων, στις γλωσσικές και στις σχολικές ποικιλότητες. Τα στοιχεία-λόγοι, που παράχθηκαν σε αυτό το έδαφος, προσεγγίστηκαν με την ανάλυση πλεγμάτων, επιλογή που μας βοήθησε να απομακρυνθούμε από μοτίβα και επαναλαμβανόμενα σχήματα. Σε αυτό το πλαίσιο, το αντικείμενο βρίσκεται έξω από τα όρια του σχήματος αλλά και το σχήμα και τα όριά του βρίσκονται έξω από το αντικείμενο. Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα εξακολουθεί να παίρνει σχήμα, ακόμη και μετά την ολοκλήρωσή της. Επομένως, η μετα-ποιοτική διερεύνηση δεν έχει σχήμα, χρόνο και προκαθορισμένες σχέσεις.

ε. Η συναισθηματική στροφή και η αναγκαιότητα ύπαρξης και ανάδειξης των συναισθημάτων στην έρευνα συνιστά ακόμη ένα στοιχείο της μετα-ποιοτικής διερεύνησης (Lather 2016). Ωστόσο αυτά δεν θα πρέπει να αφορούν αποκλειστικά το άτομο, δεν πρόκειται για προσωπικά συναισθήματα, αλλά για συναισθήματα τα οποία αναδύονται και δημιουργούνται από τις ενδο-δράσεις των σωμάτων που διαμορφώνουν τα ποικίλα δίκτυα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας. Η δημιουργία της σκέψης μέσα από τα συναισθήματα μας μεταφέρει σε διαδρομές που διαφορετικά δεν θα είχαμε κάνει.

Μια τέτοια διάσταση μπορούν να υποστηρίξουν τα εργαλεία που βασίζονται στις τέχνες. Τα τελευταία αναδεικνύουν σχέσεις, συζητήσεις, εικόνες και ιδέες, οι οποίες βασίζονται στις καθημερινές ενδο-δράσεις των σωμάτων και στα συναισθήματα που αναδύονται από αυτές (Lather 2016). Η συγκεκριμένη τοποθέτηση αποτελεί θέση της παρούσας μελέτης. Θεωρούμε ότι οι άχρωμες και αποστειρωμένες «οδηγίες» που υιοθετούνται από τις περισσότερες μεθοδολογίες των ποιοτικών μεθόδων, ενθαρρύνουν την κυριαρχία της λεκτικής επικοινωνίας και της έκφρασης μέσω γλωσσικών κωδίκων και δεν επιτρέπουν σε άλλους τρόπους έκφρασης να αναδυθούν. Τα συναισθήματα, θεωρούμε, ότι αποτελούν έναν από αυτούς.

στ. Η πλειονότητα των σημείων που προαναφέραμε ενδέχεται να φέρει σε αμηχανία τον ερευνητή, προβληματοποιώντας ακόμη και τον ρόλο του. Σε αυτό το έδαφος η Lather (2016) κάνει λόγο για μια «αποπληθωριστική αισθητική» η οποία καταλήγει

²²⁷ Ένα τέτοιο πλαίσιο ανάλυσης εστιάζει «στο πώς το μυαλό και το σώμα ενός ερευνητή μετατρέπονται σε έναν χώρο μετάβασης (*transit*) (Lenz-Taguchi 2012: 272 όπ. αναφ. σε Lather 2016: 2).

στην αβεβαιότητα της γνώσης (βλ. επίσης Britzman 2009). Σε αυτό το πλαίσιο η κυριαρχία του ερευνητή –ο ερευνητής ως παντογνώστης– αποδυναμώνεται και αφήνεται να «παρασυρθεί» από τις ενδο-δράσεις του πεδίου. Το παραπάνω σε συνδυασμό με την προσπάθεια αποδυνάμωσης του ανθρωποκεντρισμού στις μεθοδολογίες καταλήγει στην προσέγγιση της έρευνας ως «ένας λιγότερο ηρωικός χώρος» (Britzman 2009), που έρχεται σε αντίθεση «με τις μεγάλες αφηγήσεις της σωτηρίας του κόσμου» (Lather 2016: 3). Το απρόσμενο και η αμηχανία του ερευνητή αποτελούν ζητούμενα της μελέτης μας. Προσπαθήσαμε δημιουργώντας χωροτόπους ελεύθερης έκφρασης να ενθαρρύνουμε τις αυθόρμητες επιλογές, αντιδράσεις, και δράσεις. Μια τέτοια διάσταση, αρκετές φορές μας έφερε σε αμηχανία, αδιέξοδα, άγνωστες διαδρομές. Ήταν, ωστόσο, μια από τις διαδρομές που μας προσανατόλισε σε μια άλλη ανάγνωση της διεργασίας της μάθησης (βλ. μάθηση στον εννοιολογικό χάρτη).

ζ. Όπως αναφέραμε ένα από τα σημεία που επισημαίνει η Lather (2016) είναι τα συναισθήματα στη μετα-ποιοτική διερεύνηση. Ειδικότερα, η ίδια υπογραμμίζει ότι η εμφάνιση των συναισθημάτων –η νομιμοποίησή τους στην ερευνητική διεργασία– δύναται να βοηθήσει στη μετατόπιση σημείων που διαμορφώνουν τα δίπολα όπως οι δυτικές αναπαραστάσεις και η κυριαρχία των γηγενών. Παράλληλα, η Povinelli (2002 όπ. αναφ. σε Lather 2016) κάνει λόγο για απομάκρυνση από τα δυτικά δίπολα που συνήθως επιφέρουν οι συμβατικές μέθοδοι, όπως οργανικό/μη οργανικό και υποκειμενικότητα/εμπρόθετη δράση, προς τον νέο υλισμό και νέες ζωτικότητες προς νέες πιθανότητες μέσα από γεωβιογραφίες ή ακόμη και θετικές βιοπολιτικές συνθήκες, κάτι που μπορεί να αντικρούσει ακόμη και σημεία από τη νεοφιλελεύθερη ατμόσφαιρα (Lather 2016).

η. Ο νέος υλισμός αναφέρεται σε δίκτυα που σχηματίζονται με ανθρώπινες, μη ανθρώπινες οντότητες και άλλα στοιχεία, αντικείμενα. Τα παραπάνω δεν εκλαμβάνονται ως ξεχωριστές οντότητες αλλά πλεγμένα μεταξύ τους (Fenwick & Edwards 2011:712). Αντίστοιχα, τα παραπάνω, θεωρούμε, ότι δεν δύναται να μελετηθούν ως ατομικότητες αλλά ως συνολικότητες, δεν δύναται να περιοριστούν στις προσωπικές αλλά και στις συνολικές τους ιδεολογίες, ιδέες, επιθυμίες. Μια τέτοια διάσταση επιτρέπει τη συνύπαρξη των ποικιλοτήτων, τις άτακτες τοποθετήσεις τους στους χωροτόπους της έρευνας, τις πολλαπλές πραγματικότητες –σημεία που δεν χαρακτηρίζονται πάντα από αρμονία (Lather 2016). Συναντώνται, ωστόσο, σε μια

παγκόσμια τοπικότητα που κατά τη γνώμη μας αποτελεί κομμάτι της νέας οντολογίας και κατ'επέκταση της μετα-ποιοτικής διερεύνησης. Το σημαντικό είναι να είμαστε ανοιχτοί για να αναγνωρίσουμε, να υποδεχτούμε και να μοιραστούμε με τους άλλους, τα νέες γνώσεις που προκύπτουν και τις πολλαπλές πραγματικότητες που υπάρχουν.

10.3.2. Το έδαφος της διερεύνησης ως «σώμα δίχως όργανα» για τη γλωσσική εκπαίδευση

Η έννοια «σώμα δίχως όργανα» προέρχεται από τη φιλοσοφική σύλληψη των Deleuze & Guattari (1983)²²⁸ με την οποία περιγράφουν έναν «οργανισμό που διαμορφώνεται από συνθετοπλέγματα δυνάμεων, επιθυμιών και (εν)τάσεων» (Mazzei 2013: 734). Τα παραπάνω ενεργοποιούνται και αναπτύσσονται στο πεδίο, αφού το σώμα δεν έχει, εξ' αρχής, λειτουργικά όργανα (υποκειμενικότητες, αντικειμενικότητες, αρχή και τέλος), κατάσταση που θα οδηγούσε σε μια προκαθορισμένη πορεία. Αντίθετα, ένας από τους στόχους της ύπαρξής του είναι να αποσταθεροποιεί τις καταστάσεις –ή απεδαφοποιεί και επανεδαφοποιεί– προσφέροντας με αυτό τον τρόπο χώρο για τον πολλαπλασιασμό των εμπειριών, επιλογών και επιθυμιών, για τη συμμετοχή και άλλων σωμάτων στο γίνεσθαι και στην αλλαγή (*ibid.*). Το ακαθόριστο σχήμα του σώματος μέσα από ποικίλες συνεχόμενες δυναμικές ενδο-δράσεις, καθορίζει το ίδιο τα σύνορα/όρια ενός χώρου δυνατοτήτων (DeLanda 1998) που ακόμη δεν έχουν αναδυθεί.

Στη δική μας περίπτωση δημιουργεί από μόνο του νέες ροές εμμένειας –πολλές φορές συγκρουσιακά – που συνυπάρχουν στο έδαφος της έρευνας. Τα σύνορα/όρια είναι εύπλαστα και ευέλικτα καθώς δεν πρόκειται για ένα σώμα στο οποίο ενεργούν αποκλειστικά άνθρωποι αλλά ένα σώμα που συμπεριλαμβάνει στοιχεία, αντικείμενα και ιδέες που ανήκουν σε διαφορετικά σημειωτικά πολυσήμαντα και ετερογενή συστήματα (Deleuze & Guattari 1972 όπ. αναφ. σε Mazzei 2013: 734). Σε μια περιγραφή τους οι Deleuze & Guattari αναφέρονται στο *σώμα* μέσα από τη γλώσσα και σημειώνουν ότι πρόκειται για ένα σύνολο στο οποίο «παρελαύνουν γράμματα που ανήκουν σε διαφορετικά αλφάβητα, απ' όπου μπορεί να ξεπηδήσει ξαφνικά

²²⁸ Ο Slavoj Žižek (2003) προσεγγίζει κριτικά την έννοια σώμα δίχως όργανα και επισημαίνει ότι ο οργανισμός δεν είναι κάτι που μπορούμε να ορίσουμε, ότι ο οργανισμός είναι μια διαδικασία υπέρβασης, μια διαδικασία του «γίνεσθαι» άλλος (Organs Without Bodies: On Deleuze and Consequences, Routledge).

κάποιο ιδεόγραμμα, κάποιο εικονόγραμμα» (1972: 16) αλλά όλα τα παραπάνω συνυπάρχουν αρμονικά και συγκρουσιακά.

Σε αυτό το πλαίσιο, η διερεύνηση ως σώμα δίχως όργανα για τη γλωσσική εκπαίδευση θέτει κάποια σημεία ως προϋποθέσεις για να αναπτυχθούν τα εννοιολογικά πλέγματα της ερευνητικής συναρμογής (βλ. παρακάτω):

α. Αρχικά, σε ότι αφορά τους *χωροτόπους* της έρευνας επισημαίνουμε ότι δεν μπορεί να είναι προκαθορισμένοι και συγκεκριμένοι όπως για παράδειγμα το σχολείο, η οικογένεια, το camp και οι χώροι διαμονής. Παράλληλα δεν μπορεί να διαμορφώνονται αποκλειστικά από απόλυτα γεωγραφικά σύνορα/όρια όπως για παράδειγμα το σχολικό κτίριο, το πάρκο, η οικογένεια και το camp. Οι χωροτόποι μπορούν να οριστούν βάσει απόλυτων συνόρων/ορίων (σχολείο ή/και οικογένεια ή/και προαύλιο ή/και πάρκο ή/και χώροι μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης ή/και γειτονιές). Παράλληλα μπορούν να οριστούν βάσει φαντασιακών ή/και ουτοπικών χώρων, όπως επίσης βάσει εικονικών ή/και ψηφιακών χώρων. Σημαντική παράμετροι για τους χωροτόπους για τη διερεύνηση ως σώμα δίχως όργανα είναι ότι ο χωροτόπος της διερεύνησης δεν μπορεί να είναι μόνο ένας, και επίσης ότι δεν μπορούν να προκαθοριστούν όλοι οι χωροτόποι την ίδια στιγμή. Πρόκειται για μια διαδικασία όπου οι χωροτόποι συνεχίζουν να ορίζονται κατά τη διάρκεια της διερεύνησης. Σημαντική παράμετρος και εδώ όπως και στο σύνολο της διατριβής είναι ότι ο χώρος δεν προσεγγίζεται –αποκλειστικά– ως απόλυτος αλλά κυρίως, ως βιωματικός και σχεσιακός.

β. Οι *χρονοτόποι* στη διερεύνηση ως σώμα δίχως όργανα επίσης δεν μπορεί να προκαθοριστούν. Για το συγκεκριμένο σημείο αναφερόμαστε σε δύο παραμέτρους:

- η έρευνα στη (γλωσσική) εκπαίδευση βρίσκεται πάντα σε ένα μέσον και επομένως δεν μπορούμε να ορίσουμε απόλυτα την αρχή και το τέλος της διερεύνησης. Η διερεύνηση ορίζεται ως ένα συνεχές γίνεσθαι που δεν ξεκινά και δεν ολοκληρώνεται με μια επιστημονική εργασία, έναν ερευνητικό πρόγραμμα ή μια διατριβή.
- Επιπλέον εκλαμβάνουμε τους συμμετέχοντες στη διερεύνηση ως σώματα με ιστορία. Η ιστορικότητα δεν προσεγγίζεται αποκλειστικά με παρελθοντικούς χρόνους αλλά αποτελεί ένα όλον που η συμβατική ιστοριογραμμή παρελθόν, παρόν και μέλλον, μπορεί να ιδωθεί με διαφορετική σειρά. Τόσο διαφορετική

που μπορεί να καταλήξει σε μια χαοτική μορφή.

γ. *οι σχέσεις* στην διερεύνηση ως σώμα δίχως όργανα βασίζονται σε προηγούμενες και υπάρχουσες σχέσεις των σωμάτων μεταξύ τους, με τους χωροτόπους και με τους χρονοτόπους αλλά και σε αυτές που θα έρθουν. Η ιστορικότητα που συνοδεύει τα σώματα, εμφανίζει προϋπάρχουσες και παρούσες σχέσεις με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, του σχολείου, με τους γονείς, με το προαύλιο, με την τάξη, με το γραφείο των εκπαιδευτικών, με τους λόγους της γλωσσικής μάθησης, με τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, με τις διδακτικές προσεγγίσεις και με τα εγχειρίδια. Υπάρχουν, ωστόσο, και οι σχέσεις που είναι αόρατες και οι οποίες στη συμβατική έρευνα που, όπως είδαμε, συχνά αναπαράγει δίπολα, θα παραμείνουν αόρατες, εδώ θα προσπαθήσουν να εμφανιστούν και να επηρεάσουν και να επηρεαστούν από τις διεργασίες της διερεύνησης. Παράλληλα, υπάρχουν και οι σχέσεις που ακόμη δεν έχουν έρθει. Οι σχέσεις που θα αναπτυχθούν βάσει των ενδοδράσεων που θα συμβούν στο πεδίο.

δ. *η διερεύνηση ως σώμα δίχως όργανα είναι μια πολιτική πράξη*. Η πολιτική είναι μια διάσταση που οι Deleuze & Guattari δεν έχουν δώσει έμφαση, ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν αποτελεί την περίπτωση της παρούσας εργασίας. Για την πρόταση που στοιχειοθετείται, το σώμα δίχως όργανα ενέχει μια πολιτική διάσταση η οποία αφορά στην αντί-δραση στις νόρμες, στις οδηγίες, στις προκαθορισμένες κατευθύνσεις, στον, πολλές φορές, μονόδρομο που ακολουθούμε για την έρευνα στην εκπαίδευση. Αποτελεί μια αντί-δραση στις εξαναγκασμένες σχέσεις που δημιουργούμε, στους χωροτόπους που πρέπει να χωρέσουμε, στους χρονοτόπους που πρέπει να πετύχουμε για να πραγματοποιηθεί μια έρευνα.

ε. Με βάση το συγκεκριμένο πλαίσιο, *η ανάλυση* όσων θα παραχθούν μαζί με τα σώματα της έρευνας δεν μπορεί να αφορά την ανάδυση μοτίβων και κοινών διαδρομών. Η διερεύνηση ως σώμα δίχως όργανα αναφέρεται περισσότερο σε μια ανάλυση που θα εντοπίσει νέες κατευθύνσεις, θα ακολουθήσει τις διαδρομές όλων των σωμάτων –όχι μόνο των ανθρώπινων οντοτήτων– και θα λάβει υπόψη τις υλικότητές τους (βλ. για παράδειγμα ανάλυση fractal, Jackson & Mazzei 2012).

στ. Η διερεύνηση ως σώμα δίχως όργανα, αφορά, όπως αναλυτικά παρουσιάστηκε παραπάνω διαδικασίες που δεν ακολουθούν μόνο, κανόνες και νόρμες. Σε αυτό το έδαφος η έννοια του *ερευνητή* λαμβάνει μια διαφορετική εννοιολόγηση.

Απομακρύνεται από την προσέγγιση του ερευνητή ως όχημα ή ο μηχανή –με Ντελεζιανούς όρους– των οργάνων που διαμορφώνουν το σώμα.

10.3.3. Τα εννοιολογικά πλέγματα της διερεύνησης ως σώμα δίχως όργανα για τη γλωσσική εκπαίδευση

Το σύνολο των εννοιολογικών πλεγμάτων μαζί με τα σημεία που προαναφέρθηκαν, συνθέτουν την πρότασή μας για τη διερεύνηση ως σώμα δίχως όργανα. Μια πρόταση που προσπαθεί να αντισταθεί στον μεθοδολογικό αυταρχισμό που, θεωρούμε ότι, αποδυναμώνει τις δυνατότητες της έρευνας. Μια τέτοια οντολογική στάση –η οποία εγκολπώνεται στη μετα-ποιοτική εποχή– στοχεύει, ως μέρος μιας οικολογικής προσέγγισης για την έρευνα, να μας μεταφέρει στην αναγκαιότητα της ζωτικής οργανικής φόρμας (Colebrook 2017 όπ. αναφ. σε Lenz-Taguchi 2017: 701-702). Με άλλα λόγια, το παρουσιαζόμενο πλαίσιο καλεί όσους εμπλέκονται στην έρευνα να επι(σ)τρέψουν (σ)τη δυναμική του εδάφους της διερεύνησης, μακριά από αυστηρούς κανόνες, και κοντά σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο που θα αποτελέσει τη βάση για μια διερεύνηση ή έρευνα της πολλαπλότητας, της πολυπλοκότητας, της ρευστότητας και των δυνατοτήτων που προκύπτουν σε «πραγματικό» χώρο και χρόνο. Το προτεινόμενο εννοιολογικό πλαίσιο βασίζεται στα τρία διασυνδεδεμένα επίπεδα της έννοιας σώμα δίχως όργανα: τον πολλαπλασιασμό, το «γίγνεσθαι» και την αλλαγή. Από τα παραπάνω σε συνδυασμό με τις σημειώσεις των αυτό-αναστοχαστικών διαδρομών, καταλήγουμε σε τρία εννοιολογικά πλέγματα:

Η εμμένεια και οι δυνητικές ουτοπίες

Η *εμμένεια*, όπως έχει αναφερθεί (βλ. εμμένεια στον εννοιολογικό χάρτη) συνιστά μια κομβική έννοια για την περιγραφή, κατανόηση και υιοθέτηση της μετα-ποιοτικής διερεύνησης. Για την παρούσα περίπτωση, η εμμένεια αναφέρεται τόσο στην ανάγκη της αναζήτησης στοιχείων της καθημερινότητας των σωμάτων που μετέχουν σε αυτή και στην αμεσότητα του πεδίου όσο και στις ποικίλες ροές εμμένειας που τα σώματα θα σχηματίσουν από τις ενδο-δράσεις τους. Οι ουτοπίες λειτουργούν ως μηχανισμοί πρόσβασης των σωμάτων στα επίπεδα της εμμένειας και επομένως στις διεργασίες της διερεύνησης. Η συσχέτιση των ουτοπιών με τις ροές εμμένειας αναφέρεται στην ανάδυση των πολλαπλών πραγματικοτήτων που διαμορφώνουν ένα σώμα. Αλλά, σχετίζεται ακόμη και με τις πολλαπλές πραγματικότητες της διερεύνησης, της μη ύπαρξης, δηλαδή, μιας και μόνης αλήθειας. Ο συνδυασμός των επιπέδων εμμένειας

με τις ουτοπίες που δυνητικά αναπτύσσουν τα σώματα μέσα στις διαδικασίες της διερεύνησης, αποδέχεται την πολλαπλότητα της ύπαρξης, την πολλαπλότητα των προσεγγίσεων, την πολλαπλότητα στους τρόπους μελέτης ενός ζητήματος και στα εργαλεία παραγωγής στοιχείων.

Η ουτοπία εννοιολογείται μέσα από τη φεμινιστική παράδοση (Bardzell & Bardzell 2013) και τοποθετείται στο υπό συζήτηση πλέγμα ως ένας δυναμικός μηχανισμός για την πραγματοποίηση των επιθυμιών των σωμάτων της εκπαιδευτικής πράξης. Το παράδοξο της σχέσης ουτοπίας και πραγματικότητας έχει αναλυτικά παρουσιαστεί στον εννοιολογικό χάρτη. Εάν, επομένως, εκλάβουμε την ουτοπία ως συνέχεια των πραγματικοτήτων και αντίστροφα τότε, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα όνειρα του παρελθόντος [και του παρόντος και του μέλλοντος, τα α-χρονικά όνειρα] μπορεί να πραγματοποιηθούν και να δημιουργηθούν άλλα όνειρα, άλλες επιθυμίες (Bardzell & Bardzell 2013). Η παραπάνω περιγραφή σχηματίζει ένα γίνεσθαι διερεύνησης που δεν έχει τέλος. Αυτό σημαίνει ότι πρόκειται για μια συνεχόμενη δημιουργία πλεγμάτων, τα οποία ενεργοποιούν νέες ροές εμμένειας, πάντα σύμφωνα με τα όσα συμβαίνουν στο πεδίο. Οι νέες ροές εμμένειας ισοδυναμούν με την πρόσβαση των σωμάτων σε (νέους) χώρους αναζήτησης ή σε διαφορετικές αναγνώσεις των χώρων αναζήτησης που υπάρχουν. Ένας πραγματικός ή φαντασιακός χώρος δεν είναι ποτέ άδειος αλλά εμπεριέχει εμπειρίες, φαντασιώσεις, οι οποίες κάποιες φορές τον κάνουν περισσότερο διάφανο και άλλες φορές πιο θαμπό (Foucault 1986). Η ένταση με την οποία εμφανίζονται οι συγκρουσιακές εμπειρίες, επιλογές, επιθυμίες εξαρτώνται από τις ελευθερίες που διαθέτει ο ίδιος ο χώρος, από το πώς επιδρά στα σώματα και από το πώς τα σώματα ανταποκρίνονται. Με άλλα λόγια εξαρτώνται από όσα συμβαίνουν στην καθημερινότητα του εδάφους, η οποία περιλαμβάνει συνήθειες, ρουτίνες, εντάσεις και στιγμές δημιουργίας. Ένα τέτοιο πλέγμα, μπορεί να υποστηρίξει και ένα μεγαλύτερο φάσμα, περισσότερους χώρους διαμοιρασμού και επομένως περισσότερους τρόπους πρόσβασης και ενεργής συμμετοχής των σωμάτων στην ερευνητική διεργασία.

Η ηθική ενός συνολικού αγωνισμού

Κίνητρο για το παρόν εννοιολογικό πλέγμα αποτελεί μια γενικότερη έλλειψη ή καλύτερα αποδυνάμωση της πολιτικής διάστασης στην έρευνα που, κατά τη γνώμη μας, έχει τις ρίζες της σε εκφάνσεις του νεοφιλελευθερισμού ή/και μιας συνειδητής

αποχής από την πολιτική ταυτότητα της έρευνας, η οποία καθοδηγείται από τις μεθοδολογικές γραμματικές. Μια τέτοια διάσταση –απομακρυσμένη από την πολιτική δράση– δεν αποτελεί την περίπτωση της παρούσας μελέτης. Μεταξύ των στόχων μας είναι και η επιστημο-οντολογικο-ηθική αλλαγή, η οποία ενέχει μια πολιτική διάσταση. Η τελευταία συμπεριλαμβάνεται στον ειδικότερο σκοπό της έρευνας, που είναι το γίνεσθαι ελεύθερος, διάσταση που προσεγγίζεται από την παρούσα μελέτη μέσω των δυνατοτήτων, τον χώρο της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης και μια πιο ανοιχτή μορφή στην έρευνα. Ο μη προκαθορισμένος τρόπος της ερευνητικής διεργασίας, βοηθά ώστε οι σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν ή σχηματίζονται από τις συναντήσεις των σωμάτων, να βρίσκονται σε κίνηση.

Όπως, ήδη έχει αναφερθεί, η κινητικότητα, η ρευστότητα και η υπερπολυπλοκότητα που επιθυμούμε να διατηρήσουμε και αξιοποιήσουμε στην έρευνα και στην εκπαίδευση δύναται να αναδυθεί μόνο μέσα από τις συναντήσεις των σωμάτων που παρουσιάζονται ως συνολικές υποκειμενικότητες, μόνο μέσα από τη συλλογικότητα. Εξάλλου, η έννοια της συνολικότητας διαμορφώνεται από τις πολλαπλές ποικιλότητες που αναδύονται και αξιοποιούνται χάρη στον φακό της υπερποικιλότητας. Η συνολικότητα σε ένα πλαίσιο διερεύνησης ενέχει ως κύριο χαρακτηριστικό την κίνηση που θέτει τους δρώντες, τα αντικείμενα, τα υλικά και άυλα σώματα που τη διαμορφώνουν να βρίσκονται σε ένα συνεχές γίνεσθαι διεκδίκησης. Η έννοια της διεκδίκησης μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές όπως η διεκδίκηση χωροτόπων δράσης, σχέσεων, ποικίλων τρόπων έκφρασης, της νομιμοποίησης γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών που είναι ανενεργά, της εμφάνισης σωμάτων που είναι αόρατα, της δημιουργίας υβριδικοτήτων και της μετατόπισης των λόγων που αναπαράγουν στερεότυπα φτάνοντας μέχρι και σε φασιστικές εκφάνσεις αυτών.

Σε αυτό το σημείο, θεωρήσαμε κρίσιμη «την εμφάνιση» της έννοιας του αγωνισμού (Mouffe 2000) που εάν συσχετιστεί με τη συνολικότητα, θεωρούμε ότι ενδυναμώνει την ηθική διάσταση του γίνεσθαι ελεύθερος και της δράσης προς αυτό. Η ηθική του αγωνισμού όπως παρουσιάζεται στο κεφ. 4.3., αναγνωρίζει την ύπαρξη σχέσεων εξουσίας μέσα στις συνολικότητες και μάλιστα τις προκρίνει. Πρόκειται ωστόσο, για σχέσεις εξουσίας που δεν ακουμπούν σε σκληρότυπα του συστήματος, δεν είναι στάσιμες και δεν ανακυκλώνουν δίπολα που βασίζονται στο κυρίαρχο και στο μειονοτικό. Αναφερόμαστε σε σχέσεις εξουσίας που αναδύονται από κάτω, που

αφορούν στη φροντίδα των σωμάτων, στη συμπερίληψη ποικίλων τρόπων έκφρασης στην έρευνα, στην υπευθυνότητα για τη συμμετοχή όλων των σωμάτων στην έρευνα και για όσα συμβαίνουν στο έδαφος, στην ευθύνη για την πρόσβαση όλων των σωμάτων σε όλους τους χωροτόπους της έρευνας, στη δημιουργία νέων επιπέδων εμμένειας που μπορούν να αξιοποιηθούν για ανάλογους σκοπούς, στην ευθύνη για τη συνύπαρξη διαφωνιών και συγκρουσιακών ιδεών, επιθυμιών και ονείρων, στη αντίδραση αλλά και αντίσταση στις αδικίες της καχεκτικής δικαιοσύνης.

Για να συμβούν τα παραπάνω, οφείλουμε να απομακρυνθούμε από μεθοδολογικές νόρμες ηθικής και δεοντολογίας που αναπαράγουν στοιχεία ανταγωνισμού και να μεταβούμε σε επιλογές που ενθαρρύνουν τη διάσταση του αγωνισμού, δράσεων δηλαδή ευθύνης, φροντίδας, υπευθυνότητας, υποστήριξης, δράσεων συνολικής διεκδίκησης. Η καλλιέργεια ενός ενσώματου πλουραλισμού εκλαμβάνεται ως προέκταση ενός καλοδεχόμενου πλουραλισμού (Connolly 2005), ο οποίος ενισχύει τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων των σωμάτων στην έρευνα και επιτρέπει την έκφραση συναισθημάτων. Τα παραπάνω, θεωρούμε ότι, μπορούν να ενισχυθούν με τη φαντασία. Η τελευταία αποτελεί μια δυναμική ενέργεια δημιουργίας, επιλογής προσέγγισης, δράσης, έκφρασης, συζήτησης και ονειροπόλησης. Αλλά παράλληλα πρόκειται για μια διαδικασία που διατηρεί τη ρευστότητα και την κινητικότητα σε όλες τις ενέργειες που συμβαίνουν κατά την διερεύνηση.

Συμπυκνώνοντας τα παραπάνω, μια *από κάτω* ηθική του αγωνισμού ενδυναμώνει μια πολιτική διάσταση αγωνισμού που βασίζεται στη φαντασία και στη δημιουργικότητα.

Οι βασισμένες πρακτικές στις τέχνες και η ελευθερία ως πράξη

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στις τέχνες και τις δυναμικές, οι οποίες αποτελούν ακόμη ένα εννοιολογικό πλέγμα της διερεύνησης ως σώμα δίχως όργανα. Το επιχείρημά μας συμπυκνώνεται στο ότι οι τέχνες αποτελούν μέρος της καθημερινότητας των σωμάτων, και ταυτόχρονα έναν μηχανισμό ενεργοποίησης της φαντασίας και της δημιουργικότητας, στοιχεία απαραίτητα για την αντί-δραση στις αδικίες της καχεκτικής δικαιοσύνης. Η εννοιολόγηση της τέχνης, στο παρουσιαζόμενο πλέγμα, απομακρύνεται από πιθανές συμβατικές μορφές της, οι οποίες μπορούν εύκολα να οδηγήσουν σε μια συστηματοποίηση των διεργασιών της διερεύνησης όπως για παράδειγμα να αποτελέσουν οχήματα προς την αξιοπιστία, την κωδικοποίηση και την εμφάνιση αναπαραστάσεων (Spinggay 2017: 4 όπ. αναφ. σε

Gildersleeve 2018: 1). Για την απομάκρυνση από ένα τέτοιο πλαίσιο σημειώνουμε δύο κύρια χαρακτηριστικά που συντροφεύουν την εννοιολόγηση της τέχνης στην διερεύνηση ως σώμα δίχως όργανα:

α. Η δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας. Η έννοια της ατμόσφαιρας λαμβάνει τη μορφή μιας διάστασης που δημιουργείται στο πεδίο από τις εμπρόθετες δράσεις των σωμάτων και διαμορφώνεται δεχόμενη επιρροές από όσα συμβαίνουν στο πεδίο (Adey *et al.* 2013, Anderson 2006, Ash 2012, Stewart 2011)²²⁹. Γίνεται, επομένως κατανοητό ότι η ατμόσφαιρα αποτελεί μια συλλογική ενέργεια (Adey *et al.* 2013: 301) που είναι α-χρονική, δεν προϋπάρχει στο έδαφος της έρευνας, αλλά δημιουργείται τη στιγμή της δράσης συμπεριλαμβάνοντας την ιστορικότητα των σωμάτων αλλά και όσες υβριδικότητες σχηματίζονται στο έδαφος των ενδο-δράσεων.

β. Η ελευθερία του πράττω/πράττουμε²³⁰. Η ανάπτυξη μιας πολιτικής και ελεύθερης ατμόσφαιρας αποτελεί τον προάγγελο μιας πολιτικής και ελεύθερης πράξης, αφού αφήνει ελεύθερες τις καλλιτεχνικές εκφράσεις να δράσουν. Το ρήμα πράττω έχει ιδιαίτερη βαρύτητα αφού οι ιδιότητές του ορίζονται ως αυτές που θα σχεδιάσουν, εμφανίσουν, ενεργοποιήσουν την (πολιτική) πράξη για την αλλαγή. Ο συνολικός χαρακτήρας θέτει το έργο του πράττω/πράττουμε προκλητικό και ταυτόχρονα θελκτικό. Η καλλιτεχνική έκφραση μέσα από το πράττω/πράττουμε προσφέρει χώρους έκφρασης για όλα τα σώματα. Παράλληλα, ο πληθυντικός και ενικός αριθμός έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς ενέργειες όπως πράττω/πράττουμε συναισθήματα, πράττω/πράττουμε επιθυμίες, πράττω/πράττουμε εμπειρίες, πράττω/πράττουμε επιλογές βρίσκονται σε μια συνεχή ανάπτυξη αφού εμπεριέχουν ταυτόχρονα της ενικότητες του κάθε σώματος καθώς και τις συνολικότητες που απορρέουν από τις ενδο-δράσεις τους. Τα δύο χαρακτηριστικά λειτουργούν σε αλληλεξάρτηση, δηλαδή το ένα δεν προϋπάρχει από το άλλο, αλλά αλληλοτροφοδοτούνται και ανατροφοδοτούνται.

Οι παραπάνω διεργασίες μας οδηγούν σε δύο σημεία που χαρακτηρίζουν την διερεύνηση ως σώμα δίχως όργανα και αναδύονται από τις καλλιτεχνικές πρακτικές:

α. η μη γραμμική πορεία της διερεύνησης και β. η ελευθερία της έκφρασης στην

²²⁹ Η έννοια της ατμόσφαιρας εκκινεί από τη μη-παραστατική θεωρία για τη μεθοδολογία της έρευνας και αποτελεί μια εναλλακτική ανάγνωση των σχέσεων που έχουν τα σώματα με την έννοια του χώρου.

²³⁰ Η σκέψη μας εκκινεί από την εννοιολόγηση της τέχνης σύμφωνα με τον Duchamp.

διερεύνηση. Τα δύο σημεία λειτουργούν μαζί καθώς είναι αλληλοσυμπληρούμενα. Σε αυτό το έδαφος δεν υπάρχουν σύνορα/όρια αφού η πορεία είναι άναρχη. Δεν υπάρχει αρχή και τέλος αφού η τέχνη είναι αφηρημένη. Δεν υπάρχει συγκεκριμένο πλάνο αναζήτησης αφού οι καλλιτεχνικές εκφράσεις όταν συναντηθούν με άλλες μορφές έκφρασης καταλήγουν σε ά-μορφους λόγους. Οι καλλιτεχνικές αποτυπώσεις μπορούν εκτός από τον απόλυτο χώρο να συμπεριλάβουν και τον σχεσιακό, τον βιωματικό, τον πολιτικό, τον μετασχηματιστικό και τον καθημερινό αφού οι καλλιτεχνικές πρακτικές όταν συναντηθούν με τις εμπειρίες, επιθυμίες και επιλογές των σωμάτων ενθαρρύνουν ά-χρονες αφηγήσεις.

Σύνοψη

Η ποιοτική μέθοδος φαίνεται να μην μπορεί να απομακρυνθεί από τις σκληρόνσεις, που απορρέουν από μια μεθοδολογική γραμματική. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια μετάβαση από την ποιοτική μέθοδο στη μετα-ποιοτική διερεύνηση για τη γλωσσική εκπαίδευση. Η τελευταία, βάσει των σημείων που παραθέσαμε, συνιστά μια συνάρτηση επιθυμιών, σωμάτων, χωροτόπων, φαντασίας και πολλαπλών πραγματικοτήτων που δεν έχει συγκεκριμένους χρόνους, χώρους και τόπους, συγκεκριμένες σχέσεις, που δεν έχει αρχή και τέλος. Έχει μια πολιτική δράση για μια πιο δίκαιη εκπαίδευση που δεν υπακούει –μόνο σε κανόνες, νόρμες και από πάνω πολιτικές– διατηρεί μια ηθική που πηγάζει από κάτω, οι σχέσεις και οι ιεραρχίες βρίσκονται σε κίνηση, οι λόγοι είναι υπερπολύπλοκοι και ρευστοί. Η διερεύνηση ως σώμα δίχως όργανα αποτελεί μια πρωτότυπη πρόταση για την έρευνα στη γλωσσική εκπαίδευση στη μετα-ποιοτική συνθήκη, η οποία, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της μελέτης μας ακουμπά σε τρία εννοιολογικά πλέγματα: στην εμμένεια και στις δυνητικές ουτοπίες, στην ηθική ενός συνολικού αγωνισμού και οι βασισμένες πρακτικές στις τέχνες και η ελευθερία ως πράξη.

11. Περιορισμοί και Μελλοντικές διαδρομές

Στο τελευταίο κεφάλαιο παραθέτουμε τους περιορισμούς της ερευνητική πορείας, αναφερόμαστε στην απήχηση της έρευνας και προτείνουμε μελλοντικές διαδρομές που προ(σ)καλούν το ενδιαφέρον μας –και ίσως το ενδιαφέρον και άλλων ερευνητών, εκπαιδευτικών, μαθητών, καλλιτεχνών και γονέων. Οι περιορισμοί καθώς και οι μελλοντικές διαδρομές της έρευνας ξετυλίγονται ως προς:

- τη φροντίδα των μαθησιακών προσεγγίσεων,
- την ερευνητική δημιουργικότητα, και
- τις προσωπικές ανησυχίες.

11.1. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρουσιαζόμενη εργασία λόγω της πολυπλοκότητας που τη διατρέχει –της συμπερίληψης δηλαδή ποικίλων ασύμμετρων, άναρχων, αταίριαστων χαρακτηριστικών στη θεωρητική και ερευνητική συναρμογή, ενέχει κάποια σημεία που οφείλουμε να δούμε κριτικά.

11.1.1. Εννοιολογικοί περιορισμοί

Η βιβλιογραφική μελέτη στηρίζεται σε βασικές πηγές και αναφορές που διαφωτίζουν τις ιδεολογικές, γλωσσικές-πολιτισμικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές όψεις των υπό συζήτηση θεμάτων. Παρόλο που η ανάλυσή τους κρίνεται επαρκής για τη στήριξη των ερευνητικών ερωτημάτων, μεθοδολογικών επιλογών και συμπερασμάτων, επισημαίνουμε ότι θα μπορούσε να εμπλουτιστεί και με άλλες πηγές που, πιθανώς, θα οδηγούσαν σε εις βάθος προσέγγιση εννοιών, καταστάσεων ή θεωρητικής σύλληψης σημείων που δεν έχουν ακόμη μελετηθεί. Επομένως η σύλληψη της υπερποικιλότητας στην ελληνική τυπική εκπαίδευση, της προσέγγισης των δυνατοτήτων, της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης και των (γλωσσικών) δικαιωμάτων, μπορούν να συμπεριληφθούν σε νέα εννοιολογικά πλέγματα και συνεκδοχικά να επεκταθούν, δημιουργώντας νέα ζητήματα, προ(σ)κλήσεις για τους ερευνητές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, χώρους εκπαίδευσης για όλα τα σώματα.

Επιπλέον, ακόμη μια παράμετρος που οφείλουμε να λάβουμε υπόψη είναι η πρωτοτυπία του υπό διερεύνηση εδάφους για το ελληνικό τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα την έλλειψη ή την περιορισμένη πρόσβαση σε δεδομένα, μαρτυρίες, εμπειρίες, εφαρμογές

προσεγγίσεων για τη γλωσσική μάθηση/έρευνα στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη. Σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή του προτεινόμενου πλαισίου των δυνατοτήτων καθώς και της διερεύνησης ως σώμα δίχως όργανα ώστε να μελετηθούν οι λειτουργικότητες των δυνατοτήτων και η εφαρμοσιμότητα της έρευνας μακριά από προκαθορισμένες νόρμες.

11.1.2. Ερευνητικοί περιορισμοί

Οι παράτολμες συσχετίσεις και συνδυασμοί

Σε ερευνητικό επίπεδο οι συσχετίσεις και συνδυασμοί που επιχειρήθηκαν, κυρίως ως προς τις μεθοδολογικές συναντήσεις γεννούν περιορισμούς ως προς την επιλογή συχνά ασύμμετρων στοιχείων που με έναν γραμμικό τρόπο σκέψης φαίνεται να μην συνδέονται.

Η συμμετοχικότητα

Η συμμετοχικότητα αποτέλεσε μια κατάσταση η οποία εντάσσεται στους ερευνητικούς περιορισμούς καθώς προσεγγίστηκε διαφορετικά α. από τη μορφή που θα είχε σε μια μεθοδολογική επιλογή όπως για παράδειγμα στην ΚΣΕΔ και β. λόγω περιορισμών του τυπικού σχολικού πλαισίου.

Τυπικό πλαίσιο

Η ερευνητική συναρμογή που αναπτύχθηκε και υιοθετήθηκε προϋποθέτει χρόνο στο πεδίο για την εις βάθος εφαρμογή των παρεμβάσεων και μελέτη των μετατοπίσεων. Η παρουσιαζόμενη έρευνα μετράει δύο σχολικά έτη ως χρονική διάρκεια της υλοποίησής της. Ωστόσο, πετυχαίνοντας το χρονικό στόχο ήρθαμε αντιμέτωποι με άλλους περιορισμούς που εντάσσονται στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, οι οποίοι επηρέασαν τις συνθήκες της ερευνητικής πράξης. Με άλλα λόγια έγινε προσπάθεια η έρευνα να « χωρέσει » στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παράγοντες που σχετίζονται με τη γραμμικότητα της τυπικής μάθησης απέτρεψαν μια εξ' ολοκλήρου ελεύθερη ερευνητική ατμόσφαιρα, παρά τη θετική και ευέλικτη διάθεση των διευθυντών και εκπαιδευτικών.

Περιορισμοί στον τρόπο ανάλυσης

Παρά την ανοιχτότητα και τη μη γραμμικότητα που μας προσέφερε η ανάλυση των πλεγμάτων, η ενέργεια εύρεσης στοιχείων-λόγων που να ανταποκρίνονται στον άναρχο χαρακτήρα της, ήταν περιοριστική. Οι καλλιτεχνικές αποτυπώσεις, οι

πολυεπίπεδοι και πολυτροπικοί συνδυασμοί πιθανώς να χάνουν κάποιες ιδιότητές τους από την τακτοποίησή τους σε «κουτάκια», στα οποία αναπόφευκτα καταλήγουμε λόγω της ερευνητικής κουλτούρας που, συνήθως, αποκτούμε από τις σπουδές μας, τα μεθοδολογικά εγχειρίδια, κ.ά.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τον κίνδυνο εστίασης σε πιο προσωπικά στοιχεία και όχι σε συνολικά που επίσης απαιτούσαν προσοχή στη διάρκεια της έρευνας. Αλλά και λόγω της πολυπλοκότητας, την εστίαση σε γενικές προτιμήσεις, επιλογές μη λαμβάνοντας υπόψη πιο προσωπικά γεγονότα (Lyons 2016).

11.1.3. Προσωπικές δεσμεύσεις

Οι προσωπικές αφηγήσεις

Η ενέργεια της αφήγησης αποτελεί έναν από τους τρόπους έκφρασης των εμπειριών, επιλογών και επιθυμιών των σωμάτων. Η αφήγηση χαρακτηρίζεται πολυτροπική, αφού ποικίλοι τρόποι έκφρασης αναδύθηκαν από αυτήν. Τα στοιχεία ωστόσο που εμφανίστηκαν είναι στη βάση τους προσωπικά. Οι περιορισμοί διαρθρώνονται βάσει: α. των προσωπικών ιστοριών και οι πληροφοριών που συμπεριλαμβάνουν οι αφηγήσεις, β. του διαμοιρασμού των προσωπικών στοιχείων κατά τη διάρκεια της έρευνας, και γ. στοιχεία-λόγοι με τα οποία η ερευνήτρια ερχόταν σε επαφή πρώτη φορά ή/ και στοιχεία-λόγοι που της προκαλούσαν αμηχανία.

Αναφορικά με την πρώτη περίπτωση, προσωπικά στοιχεία-λόγοι των αφηγήσεων των παιδιών, αποτέλεσαν περιοριστικό παράγοντα ως προς μια σε βάθος συζήτηση ή/και επεξεργασία.

Οι περιορισμοί που προέκυψαν ως προς την ενέργεια του διαμοιρασμού αποτελούν συνέχεια των προσωπικών στοιχείων που διαμορφώνουν τις αφηγήσεις των σωμάτων. Σε αυτή την περίπτωση, η προσπάθεια υιοθέτησης της ηθικής του αγωνισμού βοήθησε να υπερκεραστούν περιορισμοί όπως οι επικριτικές αντιδράσεις των μαθητών, οι αμφιβολίες των εκπαιδευτικών, η αγωνία της ερευνήτριας.

Η τελευταία περίπτωση αφορά στην ανάδυση πληροφοριών από τις αφηγήσεις, οι οποίες δεν ήταν γνωστές στην ερευνήτρια και κρίθηκε απαραίτητη η μελέτη τους για τη συνέχεια της έρευνας. Ενδεικτικά αναφέρουμε μουσικούς, καλλιτέχνες, είδη μουσικής, στίχους, βιντεοπαιχνίδια, παιχνίδια στον υπολογιστή, πόλεις και χωριά. Είναι κρίσιμο, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι οι παραπάνω ενδεικτικοί περιορισμοί

αποτελούν ταυτόχρονα μια επιθυμητή συνθήκη που δημιουργεί χώρο για το απρόσμενο.

Η ιδεολογία της ερευνήτριας

Η πρόταση της αγωνιστικής ηθικής και η υιοθέτησή της από την παρουσιαζόμενη μελέτη, υποστήριξε την πολιτική ιδεολογία της ερευνήτριας και τους περιορισμούς που μπορεί να προκύπτουν αναφορικά με την αξιοπιστία της έρευνας. Η πολιτική τοποθέτηση της συγκεκριμένης μελέτης αποτέλεσε ταυτόχρονα κομμάτι των περιορισμών αλλά και της συμβολής της στην προσωπική καθώς και, θεωρούμε στην εκπαιδευτική σφαίρα. Η πολιτική (σ)τάση «οπτικοποιήθηκε» στον ερευνητικό σχεδιασμό ως *κεφάλαιο* (capital) που φέρει η ερευνήτρια, ενώ εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια των ερευνητικών παρεμβάσεων, της ανάλυσης, των συμπερασμάτων, της συζήτησης, λαμβάνοντας ερεθίσματα από την κριτική θεωρία και τη δυναμική του πεδίου και των σχέσεων. Ειδικότερα, σημειώνουμε ότι οι περιορισμοί στον πολιτικό προσανατολισμό, εμφανίζονται ως μια προσωπική προληπτική (αυτό)λογοκρισία που έγινε εντονότερη λόγω του τυπικού σχολικού πλαισίου, της ηλικιακής ομάδας των παιδιών και τον αποκλεισμό οποιουδήποτε άλλου σώματος στην γλωσσική μάθηση και την έρευνα.

11.2. Αντίκτυπος της έρευνας

Η κοινωνική ρευστότητα, η κινητικότητα, η πολιτική ιδεολογία, η γλωσσική-πολιτισμική πολυπλοκότητα εμφανίζονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, συχνά, ως περιοριστικοί παράγοντες για τη γλωσσική εκπαίδευση. Μέσα από το φίλτρο μιας ιδεολογικής τοποθέτησης, η παρούσα εργασία, εκλαμβάνει τα παραπάνω ως σημαντικές παραμέτρους για μια δίκαιη εκπαίδευση συνολικής δράσης. Κάνοντας ορατά και αξιοποιώντας σημεία που συνήθως μένουν ανενεργά και αόρατα στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, δημιουργήσαμε σχέσεις, συνδέσεις και συσχετίσεις με άτομα, χώρους, αντικείμενα, έννοιες, και προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε την έρευνα και τη γλωσσική εκπαίδευση ως μια συναρμογή.

Φιλοδοξία της διατριβής είναι:

- α. η ανάδυση ενός πλαισίου δυνατοτήτων των σωμάτων προς μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση, και
- β. η σύνταξη μιας πρότασης για τη διερεύνηση στη γλωσσική εκπαίδευση ως σώμα

δίχως όργανα.

Τα παραπάνω αποτελούν κομμάτια της μετάβασης που επιχειρείται στο ευρύτερο πλαίσιο της επιστημο-οντολογικο-ηθικής αλλαγής. Κύριες συνιστώσες της αλλαγής και κατ' επέκταση των μελλοντικών διαδρομών που προτείνουμε είναι:

α. η μετάβαση από την ποιοτική μέθοδο έρευνας στη μετα-ποιοτική διερεύνηση για τη γλωσσική εκπαίδευση,

β. η αναγνώριση της εμπρόθετης δράσης και της συμπερίληψης και άλλων σωμάτων στην έρευνα όπως μη ανθρώπινων οντοτήτων, άλλων στοιχείων, αντικειμένων, ιδεών και χωροτόπων,

γ. η διαφορετική ανάγνωση της ηθικής για την έρευνα και, σε αυτό το πλαίσιο, η ανάπτυξη και υποστήριξη της ηθικής του αγωνισμού.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι «χώροι» σημεία των οποίων πιθανά να επηρεάσει η συγκεκριμένη μελέτη.

11.2.1. Προσεγγίσεις μάθησης

Η γλωσσική εκπαίδευση στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνιστά, κατά τη γνώμη μας, μια συνεχόμενη πρό(σ)κληση για έρευνα, (ανά)στοχασμό και παρέμβαση με σκοπό την άμβλυνση των θεσμικών σκληρύνσεων και τη δημιουργία χώρων εμφάνισης και αξιοποίησης των ελευθεριών που οφείλουν να απολαμβάνουν όλα τα σώματα που μετέχουν στη γλωσσική μάθηση. Ένας από τους τρεις άξονες της μελέτης μας –η προσέγγιση των δυνατοτήτων– αποτελεί, για το τυπικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τον μηχανισμό επίτευξης μιας γλωσσικής εκπαίδευσης που βασίζεται στην ελευθερία, μακριά από τις αδικίες της καχεκτικής δικαιοσύνης. Ειδικότερα στην παρούσα διατριβή, οι δυνατότητες τοποθετήθηκαν όπως και το σύνολο της εργασίας στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, και μελετήθηκαν με τον ιδεολογικό φακό της υπερποικιλότητας. Η πρωτοτυπία συνίσταται στην ανάπτυξη ενός θεωρητικού πλαισίου για τις συνολικές δυνατότητες βάσει τριών παραμέτρων: α. τη συμπερίληψη της εμπρόθετης δράσης και των μη ανθρώπινων οντοτήτων, β. τη συμπερίληψη της εμπρόθετης δράσης των χωροτόπων και γ. την ανάδειξη και νομιμοποίηση της πολιτικής δράσης των σωμάτων και των χωροτόπων. Στόχος για τον εντοπισμό των συνολικών δυνατοτήτων των σωμάτων είναι να εμφανίσουν τις επιθυμίες τους και να γίνουν ελεύθερα στη γλωσσική

μάθηση. Η μελέτη του συγκεκριμένου πλαισίου ανέδειξε την αναγκαιότητα της πολιτικής φαντασίας ως έννοιας-κλειδί για τον εντοπισμό και την ανάδυση των συνολικών δυνατοτήτων.

Η διατριβή καταλήγει σε ένα πλαίσιο δυνατοτήτων όπου ο διαμοιρασμός συνιστά τη «συγκολλητική γλώσσα» ανάμεσα στις τρεις συνολικές δυνατότητες που αναδύθηκαν από τα σώματα. Πιο συγκεκριμένα, οι δυνατότητες της διαμοιρασμένης πρόσβασης, οι δυνατότητες της διαμοιρασμένης συμμετοχής και των διαμοιρασμένων ουτοπιών, συνιστούν το τρίπτυχο που μπορεί να επιφέρει πιο δίκαιες μορφές γλωσσικής μάθησης, μακριά από εκφάνσεις της καχεκτικής δικαιοσύνης. Για να λειτουργήσουν οι παραπάνω δυνατότητες στο γλωσσικό μάθημα, θεωρούμε κρίσιμη την ανάπτυξη ενός χώρου ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης. Ο συγκεκριμένος χώρος βασίζεται στη σύνθεση θεωρητικών πλαισίων²³¹, που προσεγγίζουν τη διαμεσολάβηση με τα χαρακτηριστικά της αμεσότητας, της καθημερινότητας και της συμπερίληψης. Πρόκειται για έναν χώρο που οφείλει να διατηρήσει τα χαρακτηριστικά της ρευστότητας, της υπερπολυπλοκότητας και της κινητικότητας που ενδυναμώνουν τον στόχο μας για μια πιο δίκαιη γλωσσική μάθηση. Για να συμβούν τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη ανέδειξε την αναγκαιότητα της ύπαρξης των ενδιάμεσων χαρακτηριστικών ως κινητήρια δύναμη μεγαλύτερης ή μικρότερης έντασης μετατοπίσεων. Η δράση τους, όπως διαφάνηκε από την παρούσα μελέτη, επεκτείνει την τριμερή προσέγγιση του απόλυτου, σχεσιακού και βιωματικού χώρου, σε έναν πολιτικό, καθημερινό και μετασηματιστικό χώρο στον οποίο εμπεριέχονται οι απόλυτες, βιωμένες και σχεσιακές εμπειρίες και επιθυμίες των σωμάτων. Θεωρούμε ότι η εφαρμογή των συνολικών δυνατοτήτων σε έναν χώρο ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης μπορεί να αποφέρει σημαντικές λειτουργικότητες για τη γλωσσική μάθηση.

11.2.2. Ερευνητικές προσεγγίσεις

Η μεθοδολογία της έρευνας συνιστά ένα πεδίο που για την παρούσα εργασία προσέλκυσε το ενδιαφέρον, αρχικά, λόγω ζητημάτων που εμφανίστηκαν στο έδαφος της έρευνας. Σε αυτά προστέθηκε μια γενικότερη αορατότητα που, συχνά, συνοδεύει

²³¹ Αναφερόμαστε στη ριζοσπαστικότητα (Grusin 2015), στη ριζοσπαστική γεωγραφία (Χατζημιχάλης και Βαΐου 2012 & 2017), στην κοινωνιολογική διαμεσολάβηση (Appadurai 2015) και στη ριζοσπαστικοποίηση του χώρου (Massey 1993).

τη μελέτη των ίδιων των ερευνητικών επιλογών και διεργασιών. Η διερεύνηση στο συγκεκριμένο πλαίσιο ξεκίνησε από την ανάγκη μιας πολυδιάστατης, πολυεπίπεδης και πολυτροπικής προσέγγισης που «απαιτεί» ο ιδεολογικός φακός της υπερποικιλότητας. Οι σκόπελοι που προέκυψαν κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού των ερευνητικών παρεμβάσεων επηρέασαν τους μεθοδολογικούς προσανατολισμούς, (ανα)τροφοδότησαν τις εθνογραφικές μας διαδρομές και απέδωσαν την πρόταση ενός εννοιολογικού πλέγματος για τη γλωσσική εκπαίδευση στη μετα-ποιοτική «εποχή». Αξίωμα της διατριβής αποτελεί η διαμόρφωση δίκαιων συνθηκών μέσα από τις ερευνητικές διεργασίες, που συνεκδοχικά θα υποστηρίξουν και δίκαιες συνθήκες για τη γλωσσική μάθηση.

Όπως αναφέρεται σε αρκετά σημεία της διατριβής μας, η έρευνα και η γλωσσική εκπαίδευση προσεγγίζονται ως μια συναρμογή. Σημείο εκκίνησης για τη μελέτη των ερευνητικών επιλογών και για τη μετάβαση στη μετα-ποιοτική συνθήκη αποτελεί η απομάκρυνση από μια ορθόδοξη αρμονική διαδικασία η οποία, πιθανώς, να αναπαράγει αναμενόμενα αποτελέσματα. Καθώς και η τοποθέτηση της παρούσας μελέτης στο παράδειγμα του μετα-ανθρωπισμού. Σε αυτό το έδαφος, βασιστήκαμε στις αρχές του μεθοδολογικού αναρχισμού, ο οποίος μας επέτρεψε την έμπνευση, ανάπτυξη και εφαρμογή άναρχων μεθοδολογικών συνδυασμών. Ο συνδυασμός τριών μεθοδολογιών, η υιοθέτηση δημιουργικών εργαλείων παραγωγής στοιχείων-λόγων, και η (πολιτική) φαντασία ως ως πρίσμα για τα παραπάνω μας οδήγησαν σε νέες ερευνητικές διαδρομές. Οι τελευταίες μελετήθηκαν μέσα από τον φακό της κριτικής αυτό-εθνοεργαφίας, ο οποίος μας επέτρεψε να εντοπίσουμε τις προ(σ)κλήσεις και τις πιθανές αδικίες που απορρέουν από τις προσεγγίσεις και τους τρόπους εφαρμογής που υιοθετήθηκαν.

Ειδικότερα, οι προκλήσεις συνοψίζονται: α. στη γραμμικότητα λόγω της μεθοδολογικής συνέπειας που οφείλει κάθε ερευνητής να επιδείξει, β. στις διπολικές αμηχανίες, συμπεριφορές που αναδύονται αντικατοπτρίζοντας τις συνήθειες αγκιστρωμένες κοινωνικές πρακτικές, και γ. στη φοβία της εμφάνισης ή/και της στήριξης ενός πολιτικού-ιδεολογικού προσανατολισμού, ειδικά σε ένα πλαίσιο όπως το σχολικό περιβάλλον που οι λέξεις έχουν δύναμη (πολιτική ορθότητα). Βάσεις για τις παραπάνω διαπιστώσεις είναι η ανάμειξη των τριών μεθοδολογιών, τα εργαλεία βασισμένα στις τέχνες και η υιοθέτηση του πρίσματος των αρχιτεκτονικών πρακτικών. Ιδιαίτερα οι κοινωνικό-πολιτικές, οικονομικό-υλικές και πολιτισμικό-

διαλογικές διευθετήσεις που αναδύθηκαν καθώς και οι πολιτικές των χωροτόπων, ενίσχυσαν τις δράσεις και αντιδράσεις στο πεδίο μέσω προσεγγίσεων όπως οι ενσώματες πρακτικές και οι καλλιτεχνικές αποτυπώσεις. Ο συνδυασμός των παραπάνω ενίσχυσε την ανάπτυξη ενός εννοιολογικού πλαισίου που κατάφερε να υπερκεράσει θεσμικές σκληρόνσεις και απόλυτες αρχιτεκτονικές, κυρίως μέσω της δημιουργικότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις πολυπλοκότητες που προέκυπταν από τον πολυεπίπεδο και πολυτροπικό ερευνητικό φακό. Σημαντικό αποτέλεσμα των παραπάνω αποτελεί η ενέργεια της κινητικότητας που ήταν εμφανής και ζητούμενη σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διεργασίας καταφέροντας να υποστηρίξει μια ατμόσφαιρα συνεχούς «γίγνεσθαι».

Οι ίδιες αναστοχαστικές διαδρομές μας οδήγησαν στη μετάβαση από την ποιοτική έρευνα προς μια μετα-ποιοτική διερεύνηση ως τον καταλληλότερο χώρο εφαρμογής του ιδεολογικού φακού της υπερποικιλότητας, καθώς και του πλαισίου που διαμορφώθηκε από την παρούσα μελέτη για μια πιο δίκαιη γλωσσική μάθηση. Καρπός των παραπάνω προσπαθειών οδήγησε στη μετατόπιση του μακροσκοπικού²³² ερευνητικού φακού που υιοθετούμε.

Απόσταγμα των παραπάνω είναι η πρότασή μας για μια διερεύνηση ως σώμα δίχως όργανα για τη γλωσσική εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη κατεύθυνση αποτελεί μια πρωτότυπη πρόταση σε ότι αφορά τη σύλληψη αλλά και τις ιδεολογικές προοπτικές της. Θεωρούμε ότι η έρευνα, στη μετα-ποιοτική συνθήκη, η διερεύνηση στην εκπαίδευση οφείλει να έχει πολιτικό χαρακτήρα (βλ. επίσης Kincheloe 2009, MacDonald 2012) και συγκρουσιακό χαρακτήρα απέναντι στις θεσμικές, στις κοινωνικές, στις οικονομικές και στις βιοπολιτικές σκληρόνσεις. Η διερεύνηση ως σώμα δίχως όργανα στη μετα-ποιοτική συνθήκη, διαμορφώνεται με τη χρήση εννοιολογικών πλεγμάτων στη θέση των μεθοδολογικών οδηγιών. Το προτεινόμενο ερευνητικό πλέγμα συμπεριλαμβάνει: α. την εμμένεια και τις δυνητικές ουτοπίες, β. την ηθική ενός συνολικού αγωνισμού και γ. την τέχνη και την ελευθερία στην πράξη.

11.2.3. Προσωπικό επίπεδο

Η μεθοδολογική αυστηρότητα των ερευνητικών προσεγγίσεων και η, συνήθως, άκαμπτη (σ)τάση του τυπικού σχολικού πλαισίου αναφορικά με τις προσεγγίσεις για

²³² Ο όρος αν και στη μετα-ποιοτική διερεύνηση δεν είναι δόκιμος χρησιμοποιείται εδώ για να δείξει την ερευνητική μετατόπιση από την έρευνα στη διερεύνηση.

τη γλωσσική εκπαίδευση καθώς και τη διεξαγωγή ερευνών, θεωρήθηκε, αρχικά, ως μια περιοριστική κατάσταση. Ωστόσο, στην πορεία των ερευνητικών παρεμβάσεων και της επαφής μας με το πεδίο δράσης, οι περιορισμοί μετασχηματίστηκαν σε χώρο ανάπτυξης ουτοπιών, καταλήγοντας πολλές φορές στην πραγμάτωσή τους. Για να συμβούν τα παραπάνω, στηριχτήκαμε στην εμφάνιση, ανάπτυξη και, εν τέλει, στην εξωτερίκευση της δημιουργικότητας της ερευνήτριας, σε συνδυασμό με τη δημιουργικότητα των συνερευνητών, τη νομιμοποίηση και την αξιοποίηση της φαντασίας.

Οι προσωπικές μου²³³ μετατοπίσεις αναδύονται από την ενεργή εμπλοκή μου στις ερευνητικές παρεμβάσεις, ως σώμα μαζί με τα υπόλοιπα σώματα της έρευνας. Σε αυτό το πλαίσιο, η ίδια συμμετείχα στις διεργασίες του γίνεσθαι, μέσα από ποικίλους ρόλους όπως ερευνήτρια, μαθήτρια, εκπαιδευτικός, καλλιτέχνης. Ειδικότερα η μάθηση από τα παιδιά, από τα υπόλοιπα σώματα, αποτέλεσε για εμένα μια διαδικασία νέας γνώσης, ανακάλυψης ήχων, μουσικής, γεύσεων, νέων τόπων, γλωσσικών χαρακτηριστικών, δημιουργία περισσότερων σχέσεων με ανθρώπινες και μη ανθρώπινες οντότητες. Όλα τα παραπάνω θεωρώ ότι συμπεκνώνονται στο ότι η συγκεκριμένη πορεία βοήθησε ώστε να αλλάξω τον τρόπο που σκέφτομαι και που προσεγγίζω τα αντικείμενα, τις ιδέες και επιθυμίες των παιδιών και τους χωροτόπους στους οποίους βρίσκομαι, συναντώ τα άλλα σώματα, δημιουργώ, μαθαίνω. Ακόμη με βοήθησαν να εκφράσω την πολιτική μου ταυτότητα, να ανακαλύψω νέες δυνατότητες για τον εαυτό μου, να διεκδικήσω χώρο έκφρασης και δράσης για εμένα, για την έρευνα και για τα άλλα σώματα.

Τα παραπάνω συνέβησαν, κυρίως, με την ανάπτυξη της πολιτικής μου φαντασίας. Μέσα από τη(ν) (υπό)στήριξη των άλλων σωμάτων, τις ευφάνταστες ουτοπίες των μαθητών, την πολιτική διάσταση που απορρέει από αυτές και τη σχέση της με την καθημερινότητα του εδάφους της έρευνας και της εκπαίδευσης, κατάφερα να υπερκεράσω τις όποιες από πάνω πολιτικές σκληρόνσεις αλλά και αυτολοκρισίας τάσεις συνάντησα στην πορεία της διατριβής.

11.3. Μελλοντικές κατευθύνσεις

Μέλημά μας είναι η έμπνευση και, κατ'επέκταση, η αξιοποίηση κάποιων προτάσεων,

²³³ Στο συγκεκριμένο υπό-κεφάλαιο υιοθετώ τον πρώτο ενικό πρόσωπο καθώς αναφέρομαι σε προσωπικές εμπειρίες και απόψεις.

ιδεών και επιθυμιών, ώστε η συγκεκριμένη διαδρομή να μην αποτελέσει μια μελέτη που σταδιακά θα αφυδατώνεται.

11.3.1. Παιδαγωγικές διαδρομές

Αναφορικά με την προσέγγιση των δυνατοτήτων θεωρούμε κρίσιμη την εφαρμογή στο γλωσσικό μάθημα, των συνολικών διαμοιρασμένων δυνατοτήτων που αναδύθηκαν. Σε αυτό το έδαφος, θα καταφέρουμε να εντοπίσουμε τις λειτουργικότητές τους, καθώς επίσης και πιθανές μετατοπίσεις, αφού οι συνολικές δυνατότητες, όπως υιοθετούνται από τη συγκεκριμένη διατριβή, δεν αποτελούν έναν και μοναδικό απόλυτο πυρήνα.

Με βάση τα παραπάνω προτείνουμε μια μακρόχρονη εφαρμογή του πλαισίου και την ερευνητική παρακολούθησή του, η οποία: εκκινεί από την ένταξη της προσέγγισης των δυνατοτήτων στη γλωσσική εκπαίδευση, με εστίαση σε μια εναλλακτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης με σκοπό την άμβλυνση της καχεκτικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο. Ο φακός της έρευνας βρίσκεται σε σημεία που αναπτύσσουν ή/και διεκδικούν ή/και προσφέρουν χώρο για πιο δίκαιες μορφές γλωσσικής μάθησης. Οι επιθυμίες των μαθητών, η ενεργή συμμετοχή των μη ανθρώπινων οντοτήτων, ο ρόλος των χωροτόπων, η συμμετοχικότητα, η δημιουργία ουτοπιών, η εναλλαγή των σχέσεων εξουσίας συνιστούν κάποια από τα σημεία που θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθούν. Σε ένα μακροεπίπεδο η προσέγγιση των δυνατοτήτων θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος των εκπαιδευτικών πολιτικών για μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση.

Παράλληλα, ο χώρος της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης μπορεί να αποτελέσει μια ευκαιρία εστίασης και προσανατολισμού στη δυναμική του χώρου (βλ. χωρικά ρεπερτόρια, ενσώματες πρακτικές, βιωμένες και σχεσιακές εμπειρίες, πολιτικός, μετασχηματιστικός και καθημερινός χώρος) και της σύνδεσής της με τη γλωσσική εκπαίδευση. Ο χώρος της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης, θεωρούμε ότι με τις ενδοδράσεις των σωμάτων, πιθανά να συνθέτει έναν τόπο πρόσβασης των συνολικών δυνατοτήτων και κατ'έπекταση υποδοχής, συμμετοχής των σωμάτων της εκπαιδευτικής πράξης και των ουτοπιών τους. Τα ενδιάμεσα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, η ρευστότητα της μορφής τους, η υπερπολυπλοκότητα των υλικότητων τους και η κινητικότητά τους ενεργοποιούν τον νομαδικό χαρακτήρα των δυνατοτήτων, των σχέσεων εξουσίας, πιθανώς ακόμη και των θεσμικών

σκληρύνσεων –και γενικότερα της αρχιτεκτονικής της εκπαιδευτικής πράξης.

11.3.2. Ερευνητικές διαδρομές

Ένας επαναλαμβανόμενος μηδενισμός ο οποίος βρίσκει εφαρμογή στην αναζήτηση λύσεων μέσα από ευφάνταστες μεθοδολογικές δημιουργίες (νέες μεθοδολογίες, νέα εργαλεία συλλογής/παραγωγής δεδομένων/στοιχείων), θεωρούμε ότι ανακυκλώνει τις υπάρχουσες στρεβλώσεις που απορρέουν από τις «αυστηρές» γραμμές των μεθοδολογιών (ποιοτική και ποσοτική). Ο προσανατολισμός στη μετα-ποιοτική διερεύνηση και η πρόταση μας για τη διερεύνηση ως *σώμα δίχως όργανα* αποτελεί μια πρωτότυπη πρόταση, την εφαρμογή της οποίας θα επιδιώξουμε στο μέλλον.

Γιατί είναι σημαντική η υιοθέτηση της προτεινόμενης προσέγγισης για το υπό διερεύνηση πλαίσιο;

Το τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και η γλωσσική εκπαίδευση προσκρούει σε χρόνιες σκληρύνσεις οι οποίες δεν έχουν ξεπεραστεί με τις μέχρι τώρα ερευνητικές προσπάθειες. Αρχικό μέλημα, για τις μελλοντικές διαδρομές είναι, η διερεύνηση της μετατόπισης στο μετα- (*post-*) της μετα-ανθρωπιστικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της ποιοτικής έρευνας. Η πρότασή μας στηρίζεται στην εφαρμογή του εννοιολογικού πλέγματος για το πλαίσιο των δυνατοτήτων, μέσα από μια μακροχρόνια έρευνα (*longitudinal research*), κατά την οποία, μακριά από μια μεθοδολατρεία που συχνά καταλήγει στον συντηρητισμό (Nordstrom 2017:9), οι έννοιες των πλεγμάτων εκλαμβάνονται ως μέθοδοι. Όπως έκδηλα αναφέρει η St. Pierre (2015 & 2018) η υιοθέτηση ενός εννοιολογικού πλαισίου ως μέθοδος διερεύνησης αποτρέπει μια γραμμική ακολουθία διεργασιών όπως τα ερευνητικά ερωτήματα, ο ερευνητικός σχεδιασμός, οι μέθοδοι, η ανάλυση, η κωδικοποίηση, η εύρεση μοτίβων, τα αποτελέσματα, ακόμη και ο γραμμικός τρόπος συγγραφής. Αλλά, εστιάζει στις δυναμικές συναντήσεις των σωμάτων, ανακαλύπτοντας στοιχεία που μια γραμμική προσέγγιση δεν θα μπορούσε να διακρίνει. Και ταυτόχρονα, δημιουργεί χώρο γι' αυτά που πρόκειται να έρθουν. Για την παραπάνω περιγραφή της μετα-ποιοτικής διερεύνησης έχουν –ήδη– χρησιμοποιηθεί ποικίλοι ονομαστικοί προσδιορισμοί, όπως μετά τη μέθοδο (*after method*, Law 2004), εναντίον της μεθόδου (*against method*, Manning 2015), αντιμέθοδος (*antimethodology*, Nosostrom 2016 & 2017). Η δική μας πρόταση εστιάζει σε ένα μακροσκοπικό επίπεδο ή σε ποικίλες ροές εμμένειας, που θα ενθαρρύνουν την μετατόπιση της ερευνητικής

οπτικής για τη γλωσσική εκπαίδευση.

Αντί επιλόγου: η γλωσσική εκπαίδευση και έρευνα ως μια αισθητική διεκδίκηση

Η επιμονή σε μοτίβα που συμβαίνουν ή/και αναπαράγονται στο τυπικό πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης, κρατούν αόρατα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ρεπερτορίων των μαθητών, με αποτέλεσμα όχι απλά να αναπαράγουν αδικίες ως προς τους τρόπους παραγωγής της γνώσης και μάθησης, αλλά να καλλιεργούν ωραιοποιημένες κανονικότητες (βλ. προβληματοποίηση του όρου της πολυγλωσσίας, κριτική στις πρακτικές γλωσσικής διαμεσολάβησης). Με αυτό τον τρόπο αποκλείουν σημαντικά σημεία από το γλωσσικό μάθημα, που υπό κάποιες συνθήκες μπορούν να αποτελέσουν βάση για πιο δίκαιες μορφές της. Μάλιστα, όταν μια τέτοια κατάσταση ιδωθεί με ένα κοινωνικο-οικονομικό και βιοπολιτικό φακό, οι επαναλαμβανόμενοι αποκλεισμοί γλωσσών, ήχων και πολιτισμικών στοιχείων καταλήγουν ακόμη και σε μια «φασιστική» ατμόσφαιρα ή μια ατμόσφαιρα καχεκτικής δικαιοσύνης.

Ως αντίβαρο στα παραπάνω, με την παρούσα μελέτη, περάσαμε από τον ανθρωπισμό στον μετα-ανθρωπισμό, από την ποιοτική μέθοδο στη μετα-ποιοτική διερεύνηση με σκοπό να μετατοπίσουμε τον μακροσκοπικό φακό και όχι να βρούμε ακόμη μια εναλλακτική μεθοδολογία ή άλλες όψεις των διαμεσολαβητικών πρακτικών ή άλλες διδακτικές προσεγγίσεις. Σκοπός της μελέτης μας είναι ο εντοπισμός των σημείων που θα υποστηρίξουν μια επιστημο-οντολογικο-ηθική αλλαγή για τη γλωσσική εκπαίδευση προς πιο δίκαιες μορφές της.

Σε αυτό το έδαφος, προσεγγίσαμε τη γλωσσική εκπαίδευση και την έρευνα για την εκπαίδευση, ως μια συναρμογή και όχι ως δυο διαφορετικές οδούς που κάπου συγκλίνουν. Πρόκειται για σώματα που ενδο-δρουν με έναν κοινό σκοπό. Το σώμα υιοθετείται, εδώ, κυριολεκτικά και συμβολικά, αποδίδοντας χαρακτηριστικά οργανισμού σε έννοιες όπως η έρευνα, η γλωσσική εκπαίδευση, τα παιδιά, τα αντικείμενα και οι ιδέες. Στη συνθήκη της τυπικής εκπαίδευσης, τα σώματα λειτουργούν βάσει των οργάνων που τα διαμορφώνουν. Τα «ζωτικά» τους όργανα απαντούν σε θεσμικές, κυβερνητικές, πολιτικές, από πάνω νόρμες, δίχως να λαμβάνουν υπόψη τις καθημερινότητες και τις πραγματικότητες των χωροτόπων στους οποίους υπάρχουν, δρουν, σκέφτονται. Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη συνθήκη αποτελεί τη βάση για την ύπαρξη αμηχανιών, αδιεξόδων και περιορισμού της

φαντασίας. Τοποθετώντας τα σώματα, στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη υπό τον ιδεολογικό φακό της υπερποικιλότητας, θεωρούμε ότι μπορούν να μετασχηματιστούν σε εύπλαστες, ευέλικτες και ανοιχτές πηγές που μαζί με άλλες διαθεσιμότητες σχηματίζουν έναν χώρο δυνατοτήτων, που συμπορεύονται με το εδώ και το τώρα. Η συναρμογή *γλωσσική εκπαίδευση και έρευνα* διαμορφώνεται με ισχυρότερες και ασθενέστερες συναρμογές σωμάτων και δημιουργεί μια αισθητική μετατόπιση.

Η αισθητική στη μετά-ανθρωπιστική συνθήκη δεν συνδέεται με την κλασσική έννοια του ωραίου, αλλά πρόκειται για μια κατάσταση πιο πολύπλοκη. Στην έρευνά μας, η αισθητική εκδηλώνεται και στα τρία επίπεδα ενδιαφέροντος, και σχηματίζεται κυρίως από τα συναισθήματα. Τα συναισθήματα μπορεί να είναι θετικά, συγκρουσιακά, πρωτόγνωρα, οικεία. Συνυπάρχουν, ωστόσο, με μεγαλύτερη ή μικρότερη ένταση. Η συνύπαρξη, εκλαμβάνεται από την παρούσα μελέτη ως μια μίξη συναισθημάτων και αισθήσεων με άναρχους τρόπους, που σκοπό της έχει την απομάκρυνση από τα υπάρχοντα μοτίβα, τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε το άτομο (Pennycook 2018) και συνεκδοχικά τους τρόπους που αντιλαμβανόμαστε και προσεγγίζουμε τις καθημερινές του ενέργειες όπως η μάθηση. Συνήθως, τα συναισθήματα, στον «δυτικό τρόπο» μάθησης δεν αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική πράξη και μάλιστα «χάνονται» στους απόλυτους εθνικούς χώρους καθώς και στις ατομικές βιωμένες εμπειρίες. Η θέση της παρούσας μελέτης, συνοψίζεται στην προσπάθεια διατήρησης των συναισθημάτων και των συναισθήσεων, που διαμορφώνουν τη γλωσσική μάθηση μέσα από συνολικές διεργασίες. Σε αυτό το έδαφος, η εφαρμογή των ερευνητικών παρεμβάσεων μας οδήγησε σε μια προσέγγιση της γλώσσας και της γλωσσικής εκπαίδευσης που δεν περιορίζεται σε γλωσσικούς κώδικες αλλά επεκτείνεται στην ενσώματη μάθηση, στην αξιοποίηση δηλαδή του σώματος (κυριολεκτικά) και των δυνατοτήτων του (για παράδειγμα κίνηση, συναισθήματα και αισθήσεις). Μια τέτοια διάσταση της μάθησης, που απολαμβάνει τα συναισθήματα και τις συναισθήσεις, δεν αποτελεί προσωπική υπόθεση. Αλλά, πρόκειται μια συνολική προσπάθεια που συνδιαμορφώνεται από όλα τα σώματα και τους χωροτόπους που μετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη. Τα παραπάνω επηρεάζουν και την «ταυτότητα της τάξης», η οποία μετατρέπεται σε ένα συνεχές, που διαμορφώνεται από τις, πολλές φορές συγκρουσιακές, ενδο-δράσεις των σωμάτων, οι οποίες δεν εκλαμβάνονται ως περιορισμοί αλλά ως δυναμικά στοιχεία που τα κρατούν σε εκγρήγορση, δίχως να επιζητούν την ολοκλήρωση της μάθησης με όρους ορθότητας (*correctness*).

Τα παραπάνω θεωρούμε ότι συνιστούν τη βάση για μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση, υπό το φως της κοινωνικής δικαιοσύνης. Πώς όμως αντιλαμβάνονται τα σώματα της εκπαίδευσης μια πιο δίκαιη μορφή της; Στίγματα απαντήσεων στο συγκεκριμένο ερώτημα αναδύθηκαν από τη μελέτη των κεντρικών εννοιών της διατριβής. Οι δυνατότητες-ελευθερίες που εμφανίστηκαν συμπυκνώνονται στις μετατοπίσεις που θα συντελέσουν στην επιστημο-οντολογικο-ηθική αλλαγή. Στη νέα αυτή η διάσταση, τα σώματα της εκπαίδευσης επιθυμούν τη συνολική πρόσβαση, τη συνολική συμμετοχή και τη συνολική δημιουργία ουτοπιών με σκοπό τις συνεχείς «μετακινήσεις» που καταλήγουν να διατηρούν τη ρευστότητα, κινητικότητα και υπερπολυπλοκότητα, ως ιδεολογικές εκφάνσεις της υπερποικιλότητας. Η συνολική προσέγγιση, εκκινώντας από τις σχέσεις εξουσίας όπως ορίζονται από τον Foucault, δεν λαμβάνει μια μορφή καθολικότητας. Αλλά, αφορά σε μια μορφή διαμοιρασμένης πρόσβασης, διαμοιρασμένης συμμετοχής και διαμοιρασμένων ουτοπιών, συνθήκη που, σύμφωνα με την παρούσα μελέτη, μας φέρνει πιο κόντα σε δίκαιες μορφές (γλωσσικής) εκπαίδευσης. Ο διαμοιρασμός αναφέρεται στη γλώσσα και στη γνώση (βλ. ανάλογο επιχείρημα Pennycook 2018), στις σχέσεις εξουσίας, στα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, στις επιλογές, στις πραγματικότητες και στη φαντασία, στα συναισθήματα και στις συναισθήσεις.

Οι διαμοιρασμένες συνολικότητες για μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση, όπως φαίνεται, συμπεριλαμβάνουν τρία κομβικά σημεία.

Η πολιτική φαντασία των παιδιών

Η διαφορετική επιστημο-οντολογικο-ηθική προσέγγιση προϋποθέτει όχι απλά την ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε αποφάσεις που τα αφορούν άμεσα αλλά σε ρόλους που μπορούν να σχεδιάσουν και να επηρεάσουν τις αποφάσεις, τις επιλογές και τις υπάρχουσες κατευθύνσεις. Ακόμη και σε ρόλους που μπορούν να διεκδικήσουν χώρο για την υποδοχή και συμμετοχή και άλλων σωμάτων στην έρευνα και στη γλωσσική μάθηση. Η φαντασία αποτελεί συνιστώσα της συγκεκριμένης διάστασης, και στη παρούσα μελέτη αφήνεται να αναδυθεί από τον φακό της υπερποικιλότητας, του οποίου τα πολυεπίπεδα πρίσματα ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ουτοπιών. Οι τελευταίες, στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη –και στην υποδοχή και αποδοχή των πολλαπλών πραγματικοτήτων των σωμάτων– δεν συνιστούν μια κατάσταση ανεκπλήρωτη.

Αντίθετα, πολλές από αυτές εκπληρώνονται μέσα από τις ίδιες τις διεργασίες που γεννιούνται. Οι τρόποι εκπλήρωσης είναι πολλοί και διαφορετικοί. Είναι προσωπικοί και ταυτόχρονα συλλογικοί, ενέχουν έντονη πολιτική δράση και ταυτόχρονα έντονα συναισθήματα, εξωτερικεύονται μέσα από γλωσσικές κώδικες και ταυτόχρονα μέσα από ενσώματες πρακτικές που εστιάζουν στις αισθήσεις όπως οι γεύσεις και οι μυρωδιές. Για να συμβούν τα παραπάνω κρίνεται, επίσης, απαραίτητη η ύπαρξη χώρου που θα υποδεχτεί και αποδεχτεί τις ουτοπίες των σωμάτων.

Ειδικότερα, στο ο χώρο του τυπικού πλαισίου της γλωσσικής μάθησης, συνήθως, δεν προσφέρεται, αλλά διεκδικείται από τα σώματα για άλλα σώματα, για άλλους χωροτόπους, για τα ίδια τα σώματα που ασκούν τη δράση διεκδίκησης. Στην παρούσα μελέτη λαμβάνει τη μορφή του χώρου της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης, ο οποίος είναι ά-μορφος, ά-χρονος, δεν περιέχει μόνο προκαθορισμένες σχέσεις και αποδέχεται τις πολλαπλές πραγματικότητες. Το μέσο συγκόλλησης των ετερόκλητων σημείων –όπως παρουσιάστηκαν στο σύνολο της διατριβής– είναι η πολιτική ατμόσφαιρα που συνειδητά δημιουργείται από τις διεκδικήσεις των σωμάτων.

Η δίχως όργανα διερεύνηση

Οι αμηχανίες, τα αδιέξοδα, οι χαρές, η ικανοποίηση, η γνώση, η μάθηση, όλα τα συναισθήματα που προέκυψαν στο πεδίο, σε ένα βαθμό, λύθηκαν στο πεδίο και ξαναγεννήθηκαν στο πεδίο –στο εδώ και τώρα– σε πραγματικό χώρο και χρόνο, μέσα από άμεσες και πηγαίες αντιδράσεις. Μια τέτοια προσέγγιση απομακρύνεται από την αποκλειστική ακολουθία κανόνων και «γραμματικών», από πάνω πολιτικών, θεσμικών και κυβερνητικών νόμων και προσπαθεί να βρει τον χώρο της μέσα από «αγώνες» των σωμάτων που μετέχουν στην εκπαιδευτική και ερευνητική πράξη. Ο ιδεολογικός φακός της υπερποικιλότητας, οι αρχές της μετα-ανθρωπιστικής συνθήκης και της μετα-ποιοτικής διερεύνησης, ενθαρρύνουν ποικίλες μορφές αγώνα, οι οποίες συναντώνται στη διεκδίκηση της εμφάνισης και νομιμοποίησης του πλουραλισμού.

Ο πλουραλισμός των πηγών, των ιδεών, των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, των υλικών σωμάτων και των εννοιών δύνανται να εμφανιστούν στη γλωσσική τάξη και στην έρευνα, εάν απομακρυνθούμε από όποιες σκληρύνσεις και δίπολα αναπαράγουν τα θεσμικά, κυβερνητικά, ευρωπαϊκά, παγκόσμια, πολιτικά όργανα που επιβάλλονται στα σώματα. Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία ενός χώρου όπου θα είναι έτοιμος και ανοιχτός για το αναπάντεχο, το απρόσμενο. Ένας

τέτοιος χώρος έχει τα χαρακτηριστικά του μη σχήματος, του ανεκπλήρωτου, της πολλαπλότητας του σωστού.

Η ηθική

Ο αγωνιστικός χαρακτήρας και ο αγωνισμός αποτελούν δύο από τα κύρια χαρακτηριστικά της μετατόπισης που συντελείται από την παρούσα μελέτη αναφορικά με την ηθική στον μετα-ανθρωπισμό και στη μετα-ποιοτική διερεύνηση. Επεκτείνοντας τα προτεινόμενα συστατικά της πρότασής μας για την ηθική του αγωνισμού (βλ. κεφ. 14.5), δηλαδή της αμεσότητας τους εδάφους και της καθημερινότητας των σωμάτων, της εμπλοκής των σωμάτων, της εμπλοκής των χωροτόπων και της μεθοδολογικής «υγιεινής» αλλιώς, παραθέτουμε κάποια ακόμη σημαντικά σημεία που προέκυψαν από τα συμπεράσματα της έρευνας και από τις αυτόαναστοχαστικές διαδρομές:

α. Η υποδοχή έχει διπλή κατεύθυνση καθώς συμπεριλαμβάνει στοιχεία που οι μαθητές υιοθετούν από τους συμμαθητές τους στη μεταξύ τους επικοινωνία, στη χρήση της γλώσσας, στον διαμοιρασμό των επιθυμιών στις διάφορες ροές εμμένειας, στον εντοπισμό των υβριδικοτήτων. Παράλληλα όμως αφορά και στην υποδοχή που οι μαθητές προσδοκούν να έχουν από τους συμμαθητές τους, από τα άλλα σώματα καθώς και από τους χωροτόπους της ερευνητικής και εκπαιδευτικής πράξης.

β. Η φροντίδα εκλαμβάνεται, ίσως, ως μια γλωσσική-πολιτισμική φροντίδα για τους συμμαθητές, φίλους και τους εαυτούς (μας), για τους μεσολαβούντες στον χώρο της ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης, μια φροντίδα που συνδέεται με θετικά και συγκρουσιακά συναισθήματα.

γ. Η ευθύνη που νιώθουν οι μαθητές για τις συνήθειες, τις ιδέες, τα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τις σχέσεις και τις δράσεις που προκύπτουν στο έδαφος της έρευνας και της εκπαίδευσης και αφορούν στα σώματα που μετέχουν στις συγκεκριμένες διαδικασίες αλλά και ευρύτερα σε μέλη της οικογένειάς τους, σε πολιτισμικές συνήθειες, σε αντικείμενα.

δ. Η έκφραση. Ο αγώνας για την πολυτροπικότητα της έκφρασης, για την αξιοποίηση ποικίλων γλωσσικών χαρακτηριστικών κατά τη διάρκεια της έρευνας, για την συνύπαρξη της ποικιλότητας των λόγων, για την αξιοποίηση της τέχνης ως κώδικα επικοινωνίας και διά-δρασης, για την απομάκρυνση από οποιαδήποτε εξωτερική λογοκρισία ή αυτολογοκρισία.

Συνοψίζοντας, θεωρούμε ότι η παρούσα μελέτη προσεγγίζει τη γλωσσική εκπαίδευση και την έρευνα στην εκπαίδευση περισσότερο με όρους αισθητικής παρά με όρους λογικής. Η συγκεκριμένη συνθήκη χαρακτηρίζει τις μετατοπίσεις που σημειώσαμε στο πλαίσιο της επιστημο-οντολογικο-ηθικής αλλαγής, καθώς επίσης και τις προτάσεις μας για εφαρμογή της προσέγγισης των δυνατοτήτων και της μεταποιοτικής διερεύνησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l' enaction en didactique des langues. *Ela, Études de linguistique appliquée*, 167(3), 267-284.
- Adey, P., Bissell, D., Hannam, K., Merriman, P., & Sheller, M. (eds) (2013). *The Routledge Handbook of Mobilities*. London: Routledge.
- Agnew, J. (2011). Space and place. In J. Agnew & D. Livingstone (Eds.) *Handbook of Geographical Knowledge*. London: Sage.
- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters - embodied others in post-coloniality*. London, UK: Routledge.
- Ahmed, S. (2007). The language of diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 30(2), 235–256.
- Al Zidjaly, N. (2014). WhatsApp Omani teachers? Social media and the question of social change. *Multimodal Communication*, 3(1), 107-130.
- Amin, A. (2015). Animated space. *Public Culture*, 27, 239–258.
- Anastassiadi, M-C. (2007). Introduire la littérature de jeunesse dans une classe de FLE du primaire in Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire: méthodes et pratiques. Actes de la Journée d'étude du 21 octobre 2006.
- Anastassiadi, M-C., & Vassilopoulou, H. (sous presse). Une proposition de lecture et jeux d'action pluriels de la BD Εξάρχεια L'Orange amère. Actes de colloque In formes brèves et adolescence : entre les langues et les cultures. Angers.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities*. (Revised edition). London: Verso.
- Andrews, M. (2014). *Narrative imagination and every day life*. NY: Oxford University Press.
- Androulakis, G. (2009). Les élèves issus de l'immigration face aux langues : résultats d'une enquête et pistes à explorer. *Synergies sud-est européen*, 2, 157-168.
- Androulakis, G. (2013). Researching language needs using 'insiders': Mediated trilingualism and other issues of power asymmetries, *International Journal of Applied Linguistics*, 23(3), 368-384.
- Androulakis, G., Gaintartzi, A., Kitsiou, R., & Tsioli, S. (2017). Research-driven task-based L2 learning for adult immigrants in times of humanitarian crisis: results from two nationwide projects in Greece. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & Ph. Thalgot (Eds.), *The linguistic integration of adult migrants. Some lessons from research*. Council of Europe, Strasbourg: de Gruyter Mouton.

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: The Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis : University of Minnesota Press .
- Appadurai, A. (2015). Mediants, materiality, normativity. *Public Culture*, 27(2), 221–237.
- Appleby, R., & Pennycook, A. (2017). Swimming with Sharks, Ecological Feminism and Posthuman Language Politics. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14(2-3), 239-261. doi: 10.1080/15427587.2017.1279545
- Arendt, H. (1976). *The origins of totalitarianism*. NY: Houghton Mifflin Harcourt.(original work published 1951).
- Arnaut, K., Karrebaek, M., Spotti, M., & Blommaert, J. (Eds.). (2016). *Engaging superdiversity: Recombining spaces, times, and languages practices*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Amin, Ash. (2012). *Land of Strangers*. Cambridge: Polity Press.
- Atkin, A. (2012). *The Philosophy of Race*, Cambridge: Acumen Publishing.
- Attia, M., & Edge, J. (2017). Be(com)ing a reflexive researcher: A developmental approach to research methodology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 33-45.
- Avgitidou, S. (2009) Participation, roles and processes in a collaborative action research project: a reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17(4), 585-600. doi: 10.1080/09650790903309441.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Barad, K. (1998). Agential realism: Feminist interventions in understanding scientific practices. In M. Biagioli (Ed.), *The Science Studies Reader* (pp. 1–11). New York: Routledge.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2013) Ma(r)king time: Material entanglements and re-memberings: Cutting together-apart. In P. Carlile, D. Nicolini, A. Langley, & H. Tsoukas (Eds.), *How matter matters: Objects, artifacts and materiality in organisation studies* (pp. 16-31). Oxford: Oxford University Press.
- Bardzell, J., & Bardzell, S. (2013). *Practical quagmires. Interactions*. NY, USA: ACM

- Barnett, R. (2000a). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409–422.
- Barnett, R. (2000b). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.
- Barone, T., & Eisner, W. (2012). *Arts based research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Oxford: Polity.
- Belanger, N., & Connelly, C. (2007). Methodological considerations in child-centered research about social difference and children experiencing difficulties at school. *Ethnography and Education*, 2(1), 21–38.
- Bell, D. M., & Pahl, K. (2018). Co-production: Towards a utopian approach. *International Journal of Social Research Methodology*, 21(1), 105-117.
- Bell, D. (2014). Beyond the Sovereign State: Isopolitan Citizenship, Race and Anglo-American Union. *Political Studies*, 62(2), 418-434. doi: 10.1111/1467-9248.12025.
- Bell, D. (2017). *Rethinking utopia: Place, power, affect*. New York, USA: Routledge.
- Bengtsen, S. (2017). Supercomplexity and the university: Ronald Barnett and the social philosophy of higher education. *Higher Education Quarterly*, 72(1), 65-74.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Durham, NC: Duke University Press.
- Benson, C. (2013). Towards adopting a multilingual habitus in educational development. In C. Benson & K. Kosonen (Eds.), *Language Issues in Comparative Education* (pp. 283–299). Rotterdam: Sense.
- Bessant, K. (2017). *The relational fabric of community*. NY: Palgrave Macmillan.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London, UK: Routledge.
- Bickel, B., Xiong, G., Irwin, R., Grauer, K., & Beer, R. (2015). Resistance and intervention through a radical ethical aesthetic: The art of Gu Xiong. *Visual Inquiry*. 4(2), 97-109. doi: 1386/vi.4.2.97_1.
- Biesta, G. (2011). Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalisation of philosophy in education. In N. Vansielegheem & D. Kennedy (Eds), *Philosophy for children in transition: Problems and prospects*. 45(3), 305-319.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas. A social psychology of everyday thinking*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

- Block, D. (2014). *Social class in applied linguistics*. London, UK: Routledge.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: “Knowing language”. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67. London: King’s College. <www.kcl.ac.uk/innovation/groups/ldc/publications/workingpapers/67.pdf>
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In I de Saint-Georges, & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and multimodality: Current Challenges for Educational Studies* (pp. 11-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity: A position paper. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 70. London: King’s College. <www.kcl.ac.uk/innovation/groups/ldc/publications/workingpapers/70.pdf>
- Spotti, M., & Blommaert, J. (2017). Bilingualism, Globalization, and superdiversity: towards sociolinguistic repertoires. In O. Garcia, N. Flores, M. Spotti (Eds.), *The Oxford handbook of language and society* (pp. 35-54). New York: Oxford University Press
- Blommaert, J. (2001). Context is/as critique. In J. Blommaert, J. Collins, M. Heller, B. Rampton, S. Slembrouck & J. Verschueren (Eds.), *Discourse and Critique, Critique of Anthropology*, 29(1), 13-32.
- Blommaert, J. (2008). Bernstein and poetics revisited: Voice, globalization and education. *Discourse & Society*, 19(4), 421-447.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, UK: CUP.
- Blommaert, J. (2012). Supervernaculars and their dialects. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 1-14.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, J. (2014). Infrastructures of superdiversity: Conviviality and language in an Antwerp neighborhood. *European Journal of Cultural Studies*, 17(4), 431-451. doi:10.1177/1367549413510421.
- Blommaert, J. (2015). Commentary: Superdiversity old and new. *Language and Communication: An interdisciplinary journal*, 44(1), 82-89.
- Blommaert, J. (2018). *Dialogues with ethnography: Notes on classics, and how I read them*. Bristol, UK: Multilingual matters.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage. (Original work published 1977).
- Bozalek, V. (2018). Socially just pedagogies. In R. Braidotti & M. Hlavajova (Eds.),

- Posthuman Glossary* (pp. 396-398). London UK: Bloomsbury.
- Braidotti, R. (1991). *Patterns of dissonance*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Braidotti, R. (2000). Teratologies. In I. Buchanan & C. Colebrook (Eds.), *Deleuze and Feminist Theory* (pp. 156–72). Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Braidotti, R. (2003). Becoming woman, or sexual difference revisited. *Theory, Culture & Society*, 20(3), 43–64.
- Braidotti, R. (2006). Posthuman, all too human: Towards a new process. *Ontology, Theory, Culture & Society*, 23(7–8), 197–208.
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*, New York: Columbia University Press. (Original work published 1994).
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Braidotti R & Hlavajova M. (Eds.). (2018a). *Posthuman Glossary*, London UK: Bloomsbury.
- Braidotti, R. (2018b). A theoretical framework for the critical posthumanities. *Theory, Culture & Society*. 1-31. doi: 10.1177/026327641877148
- Britzman, D. P. (1995). The question of belief: Writing post structural ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8, 229-238.
- Britzman, D. (1998). *Lost subjects, contested objects. Toward a psychoanalytic inquiry of learning*. New York: State University Press.
- Britzman, D. (2009). *The very thought of education. Psychoanalysis and the impossible professions*. New York: State University Press.
- Bucholz, M., & Hall, K. (2016). Embodied sociolinguistics. In N. Coupland (Ed.), *Sociolinguistics: Theoretical debates* (pp. 173–197). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bucholtz, Mary (2016). *Why bodies matter: Discourse and materiality after mass murder* (Unpublished essay). Retrieved from <http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/bucholtz/research>.
- Bucknall, S. (2012). *Children as researchers in primary schools: Choice, voice and participation*. London & NY: Routledge.
- Busch, B. (2006). Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. In B. Busch, J. Aziza, & A. Tjoutuku (Eds.), *Language biographies for multilingual learning* (pp. 5-18). Cape Town: PREAESA Occasional Papers.

- Busch, B. (2010). School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 24(4), 283 - 294.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of 'sex'*. London, UK: Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. London, UK: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Precarious Life: the power of mourning and violence*. New York: Verso.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative inquiry: thematic, narrative and arts-informed perspectives*. London, UK: Sage publications.
- Caldwell, C., & Anderson, V. (2017). Ethical leadership in troubled times, *International Journal of Public Leadership*, 13(2), 54-58. doi: 10.1108/IJPL-01-2017-0006
- Canagarajah, S., & Dovchin, S. (2019). The everyday politics of translanguaging as a resistant practice. *International Journal of Multilingualism*. 16(2). 127-144. doi: 10.1080/14790718.2019.1575833.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice*. London, UK: Routledge.
- Canagarajah, S. (2017). *Translingual practices and neoliberal policies: Attitudes and strategies of African skilled migrants in Anglophone workplaces*. Switzerland: Springer.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. In M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45-85). Cergy Pontoise: Université de Cergy Pontoise.
- Chahine, I. (2013). Towards an engaged Pedagogy: bell hooks Manifesto and the Teaching and Learning of Mathematics. *Global Journal of human social science, Linguistics & Education*, 13(10), 22-26. Online ISSN: 2249-460x&Print ISSN:0975-587X.
- Christensen, P., & James, A. (2008). An introduction: Researching children and childhood cultures of communication. In P. Christensen, & A. James (Eds.), *Research with children perspectives and practices* (2nd ed.) (pp. 1-10). Abingdon: Routledge.
- Clandini, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderlands spaces and tensions. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry* (pp. 35-75) London, UK: Thousand oaks CA Sage.
- Clark, A., Flewitt, R., Hammersley, M., & Robb, M. (2014). *Understanding research with children and young people*. London, UK: SAGE Publications Ltd.

- Clover, D. (2011). Successes and challenges of feminist arts-based participatory methodologies with homeless/street-involved women in Victoria. *Action Research*, 9, 12–26.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). NY, US: Routledge.
- Colebrook, C. (2017). What is this thing called education? *Qualitative Inquiry*, 23(9), 649-655. doi: <https://doi.org/10.1177/1077800417725357>.
- Connell, J., & Gibson, Ch. (2003). *Sound tracks: Popular music, identity and place*. London, UK: Routledge.
- Connolly, W.E. (2005). *Pluralism*. Durham, NC: Duke University Press.
- Corsaro, W. (2015). *Sociology for a new century series: The sociology of childhood*. London: SAGE Publications, Inc.
- Cosic, I. (2017). Theorizing standardized assessment in Croatia: Alternative insights informed by the capability approach. In I.Silova, N.Sobe, A. Korzh, S. Kovalchuk (Eds.), *Reimagining utopias: Theory and method for educational research on post-socialist contexts* (pp. 227-244). The Netherlands: Sense Publishers.
- Council of Europe. 2000. *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. Retrieved from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f98>.
- Council of Europe. 2018. *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. Retrieved from <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review Of Applied Linguistics*, 35, 20-35. doi: 10.1017/s0267190514000233
- Creese, A., & Blackledge, A. (2018). *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. London/ New York: Routledge.
- Crosbie, V. (2013). *New pedagogies for the cosmopolitan undergraduate: Generating a critical space for capability development in the HE ESOL language classroom* (Doctoral dissertation, University of Sheffield).
- Crosbie, V. (2014). Cosmopolitan capabilities in the HE language classroom. *Journal of Social Science Education*, 13(2), 24-38.
- Cummins, J. (1992). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.), *The multicultural classroom:*

- Readings for content-area teachers.* (pp. 16-26). New York: Longman.
- Cummins, J. (1991). *Language learning and bilingualism*. Tokyo: Sophia University.
- Cummins, J., & Early, M. (Eds.). (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, England: Trentham Books.
- De Freitas, E., & Curinga, M. X. (2015). New materialist approaches to the study of language and identity: Assembling the posthuman subject. *Curriculum Inquiry*, 45(3), 249-265.
- De Freitas E., (2014). Diagramming the classroom as a topological assemblage. In M. Carlin & J. Wallin (Eds.), *Deleuze & Guattari politics and education: for a people yet to come* (pp. 95-117). NY, London: Bloomsbury.
- DeLanda, M. (2006). *A new philosophy of society: Assemblage theory and social complexity*. New York, NY: Continuum.
- DeLanda, M. (1998). Meshworks, Hierarchies, and Interfaces. In J. Beckmann(Ed.), *The Virtual Dimension: Architecture, Representation, and Crash Culture* (pp.279-285). NY: Princeton Architectural Press.
- DeLanda. M. (2010). *Deleuze: History and Science*. NY: Atropos Press.
- Del Percio, A., Flubacher, M., & Duchêne, A. (2017). Language and political economy. In O. Garcia, N. Flores & M. Spotti (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society* Oxford (pp. 55-75). Oxford: University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780190212896.001.0001
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press. London: The Athlone Press. (Original work published 1972).
- Deleuze, G. (1990). *The logic of sense*. New York, NY: Columbia University Press. (Original work published 1969).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* New York, NY: Columbia University Press. (Original work published 1991).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original work published 1980).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deumert, A. (2014). The performance of a ludic self on social network(ing) sites. In P. Seargeant & C. Tagg (Eds), *The Language of Social Media* (pp. 23-45). London: Palgrave Macmillan.

- Dewsbury, J-D. (2011). The Deleuze-Guattarian assemblage: Plastic habits. *Royal Geographical Society*, 43(2), 148-153.
- Douzinas, C. (2000). *The end of human rights: Critical legal thought at the turn of the century*. Oxford: Hart.
- Dovchin, S. (2017). The ordinariness of youth linguascapes in Mongolia. *International Journal of Multilingualism*, 14(2), 144-159.
- Dovchin, S., Sultana, S & Pennycook, A (2015). Relocalizing the Translingual Practices of Young People in Mongolia and Bangladesh. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*. 1(1), 4-26.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14, 1–18.
- Duarte, J., & Gogolin, I. (2013). (Eds.) *Linguistic Superdiversity in Urban Areas Research approaches*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins B.V.
- Duchêne, A., & Heller, M. (2011). Pride and profit: changing discourses of language, capital and nation-state. In A. Duchêne & M. Heller (Eds.), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit* (pp. 1-21). London & NY: Routledge.
- Duff, C. 2010. Towards a developmental ethology: Exploring Deleuze's contribution to the study of health and human development. *Health* 14(6), 619–634.
- Duff, C. (2014). *Assemblages of health Deleuze's empiricism and the ethology of life*. NY, USA: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Eakle, A. J. (2017). Baroque, Breakout, and Education Without Organs. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 711–721.
- Ergler, C. (2015). Beyond passive participation: From research on to research by children. In R. Evans, L. Holt, & T. Skelton (Eds.), *Methodological approaches* (pp.1-19). Singapore: Springer Singapore.
- Farmer, D., & Cepin, J. (2015). Creative Visual Methods in Research with Children and Young People. In R. Evans, L. Holt & T. Skelton (Eds.), *Methodological Approaches* (pp. 131). Singapore: Springer Singapore. doi:10.1007/978-981-4585-89-7_22-1
- Farmer, D., & Prasad, G. (2014). Mise en récits de la mobilité chez les élèves pluri-lingues: expériences canadiennes. *Glottopol*, 24, 80-98.
- Fassetta, G. (2016). Using photography in research with young migrants: addressing questions of visibility, movement and personal spaces. *Children's Geographies*, 14(6), pp. 701-715.
- Fenwick, T., & Edwards, R (2011). Considering materiality in educational policy:

- Messy objects and multiple reals. *Educational Theory*, 61(6), 709–726.
- Ferrando, F. (2014). Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms: Differences and Relations, *Existenz*, 8(2), 26–32.
- Ferrante, A., & Sartori, D. (2016). From Anthropocentrism to Posthumanism in the Educational Debate. *Relations, beyond anthropocentrism*, 4(2), 175-194.
- Flinders, M. (2015). The Problem with Democracy. *Parliamentary Affairs*, 69(1), 207-210. doi: 10.1093/pa/gsv007.
- Freeman, M., & Mathison, S. (2008). *Researching Children's Experiences*. NY: Guilford Press.
- Freire, P. (2000 [1968]). *The Pedagogy of the oppressed.*, London, UK: Bloomsbury Academic
- Fricke, M. (2013). Epistemic justice as a condition of political freedom. *Synthese*, 190(7), 1317-1332.
- Frimberger, K. (2013). *Towards a Brechtian research pedagogy for intercultural education: cultivating intercultural spaces of experiment through drama*. (Doctoral dissertation, University of Glasgow). Retrieved from <http://theses.gla.ac.uk/4593/8/2013frimbergerphd.pdf>.
- Frimberger, K. (2016). Towards a well-being focussed language pedagogy: enabling arts-based, multilingual learning spaces for young people with refugee backgrounds. *Pedagogy, Culture & Society*, DOI: 10.1080/14681366.2016.1155639.
- Frimberger, K. (2017). 'Some People Are Born Strange': A Brechtian Theater Pedagogy as Philosophical Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 23(3), 228–239.
- Frimberger, K. (2018). Struggling with the word strange my hands have been burned many times: mapping a migratory research aesthetics in arts-based strangeness research. *Studies in Theatre and Performance*, 38(1), 9-22, doi: 10.1080/14682761.2016.1266583.
- García, O., Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp.199-216). Dordrecht: Springer.
- García, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Garcia, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz & N. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, (pp. 385-400). Berlin: Springer
- García, O., (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell

- García, O., Lin, A. M. Y., & May, S. (2017). *Bilingual and multilingual education*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Gkaintartzi., A., & Tsokalidou, R. (in press). Is translanguaging a possibility in a language class? Theoretical issues and applications in an EFL class. In *Proceedings of International conference: Rethinking Language, Diversity and Education (RLDE)*, 27-31 May 2015, Rhodes.
- Garoian, C.R. (2013). *The prosthetic pedagogy of art: Embodied research and practice*. Albany: State University of New York.
- Ghadikolaei, E-S., & Sajjad, S. (2015). The implications of Feyerabend's epistemological approach for educational research methods, *10*(17), 2481-2488. doi: 10.5897/ERR2015.2405.
- Giddens, A. (2002). *Runaway world: how globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge.
- Gildersleeve, R. E. (2018). Laziness in Postqualitative Inquiry, *Qualitative Inquiry* 1(10). 694-703.
- Glăveanu, VP., & de Saint Laurent, C. (2015). Political imagination, otherness and the European crisis. *Europe's journal of psychology*, 11(4), 557-564.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2017). Superdiversity, Multilingualism and Awareness. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism: Encyclopedia of Language and Education*, 10, 375-390). Netherlands: Springer. [https://doi.org/\(...\)978-3-319-02240-6_24](https://doi.org/(...)978-3-319-02240-6_24)
- Gogolin, I. (2011). Bilingual education. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 229–242). London: Routledge.
- Graeber, D. (2007). *Lost People: Magic and the Legacy of Slavery in Madagascar*. Bloomington: Indiana University Press
- Grosz, E. (2008). *Chaos, territory, art: Deleuze and the framing of the earth*. NY: Columbia University Press.
- Grusin, R. (2015). Radical Mediation. *Critical Inquiry*, 42(1), 124-148.
- Grzymala-Kazłowska, A., & Phillimore, J. (2017). Introduction: rethinking integration.
- Newperspectives on adaptation and settlement in the era of super-diversity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1-18. doi: 10.1080/1369183X.2017.1341706.
- Gumperz, J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *The Ethnography of Communication*, 66(6), 137-153.

- Gunnarsson E., Hansen H-P., Nielsen, B., & Sriskandarajah, S. (2016). *Action research for democracy: new ideas and perspectives from Scandinavia*. New York/Oxon: Routledge.
- Habashi, J. (2017). *Political socialization of youth: a Palestinian case study*. NY: Palgrave macmillan.
- Kallio, K.P, & Häkli, J. (2013). Children and Young People's Politics in Everyday Life. *Space and Polity*. 1-16. doi: 17. 10.1080/13562576.2013.780710.
- Kallio, K.P. & Häkli, J. (2017). Geosocial Lives in Topological Polis: Mohamed Bouazizi as a Political Agent. *Geopolitics*, 22(1), 91–109.
- Häkli, J., & Kallio, K-P. (2018). On becoming political: the political subjectivity. *Subjectivity*, 11(1), 57-73.
- Hanafin, P. (2018). A micropolitics of Post human rights. In R. Braidotti & M. Hlavajova (Eds.), *Posthuman Glossary* (pp. 352-355). London, UK: Bloomsbury.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Haraway, D. (1991). A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. London & NY: Routledge.
- Harissi M., Otsuji, E., & Pennycook, A. (2012). The Performative Fixing and Unfixing of Subjectivities. *Applied Linguistics*, 33(3), 524-543. doi: 10.1093/applin/ams053.
- Harley, J.B. (2001). *The new nature of maps*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Hart, C.S., & Brando, N. (2018). A capability approach to children's wellbeing, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education*. 53(3), 293–309.
- Harvey, D. (2009). *Social Justice and the city*. Athens, London: The university of Georgia press. (Original work published 1973).
- Hasebe-Ludt, E., Chambers, C., Oberg, A., & Leggo, C. (2008). Embracing the world, with all our relations: Métissage as an artful braiding. In S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzaouasis (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. 58-67). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Papadopoulou, M., Androulakis, G., & Tsioli, S. (2019). Co-creating safe and colorful spaces through informal learning for refugee children. In L.C. Ferreira, C. Perna, R. Gualda & E.V.R.F. Leurquin (Eds.), *Lingua de acolchimento: experiências no Brasil e no mundo* (pp. 207-231). Belo Horizonte – Brazil: MOSAICO.
- Hernández, F., Sancho, J. M., & Domingo, M. (2018). Cartographies as spaces of

- inquiry to explore of teachers' nomadic learning trajectories. *Digital Education Review*, 33, 106-119.
- Holman Jones, S., & Harris, A. (2018). *Queering Autoethnography*. New York: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315268590>.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. London, UK: Sage publications.
- Hooks, B., (1994). *Teaching to Transgress: Education as Practice of Freedom*. New York:Routledge.
- Hopf S., McLeod S., & McDonagh S., (2017). Fiji School students' multilingual language choices when talking with friends. In M. Theobald (ed.), *Friendship and Peer Culture in Multilingual Settings* (pp. 55-88). Förlag: Emerald Group Publishing Limited
- Hopkins, P., & Pain, R. (2007). Geographies of age : thinking relationally, *Area*, 39(3). 287-294.
- Huang, J. (2016). *Heteroglossia, ideology, and identity in Birmingham Chinese complementary school: a linguistic ethnography* (Doctoral dissertation, University of Birmingham). Retrieved from https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/6887/5/Huang16PhD_Redacted.pdf.
- Hult, F.M. (2010). Swedish Television as a mechanism for language planning and policy. *Language Problems and Language Planning*, 34(2), 158–181.
- Hult, F. M. (2017). Nexus analysis as scalar ethnography for educational linguistics. In M. Martin-Jones & D. Martin (Eds.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives* (pp. 89–104). London: Routledge.
- Hultin, L. (2017). *Go with the Flow: post humanist accounts of how matter matters in organizational change*. IOAH: Stockholm school of economics.
- Hymes, D. (1964). Introduction: towards ethnographies of communication. *American Anthropologist*, 66(6), 1-35.
- Imperiale, M-G. (2017). *Developing language education in the Gaza Strip: Pedagogies of capability and resistance* (Doctoral dissertation, University of Glasgow). Retrieved from <http://theses.gla.ac.uk/9109/13/2018ImperialePhD.pdf>.
- Irwin, R. L., & de Cosson, A. (2004). (Eds.) *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-based Living Inquiry* (27–40). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. (2006). *For Lust of Knowing: The Orientalists and Their Enemies*. London: Allen Lane.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Abingdon: Routledge.

- Janssens, N. (2012). *Utopia-driven projective research: a design approach to explore the theory and practice of Meta-Urbanism* (Doctoral dissertation, Chalmers university of technology, Sweden). Retrieved from <http://publications.lib.chalmers.se/records/fulltext/157597.pdf>.
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication* 58, 1-10.
- Jay, M. (2010). Liquidity Crisis: Zygmunt Bauman and the Incredible Lightness of Modernity. *Theory Culture Society*, 27(6), 95-106. doi: 10.1177/0263276410382024.
- Jones, K., & Leavy, P. (2014). A conversation between Kip Jones and Patricia Leavy: Arts-based research performative social science and working on the margins. *The qualitative report*, 19(38), 1-7.
- Jordan, S., & Kapoor, D. (2016). Re-politicizing participatory action research: unmasking neoliberalism and the illusions of participation. *Educational Action Research*, 24(1), 134-149. doi: 10.1080/09650792.2015.1105145
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176.
- Jørgensen, Jens Normann. 2010. Languaging. Nine years of poly-lingual development of Turkish-Danish grade school students, vol.1–2. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Jørgensen, J.N., Karrebæk, M.S., Madsen, L.M. & Møller, J.S. (2011). Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, 13(2): 23-38.
- Kallio, K-P. (2016). Youthful political presence: right, reality and practice of the child. In K.-P. Kallio, S Mills, Skelton T (Eds.). *Politics, citizenship and rights* (pp. 89-100). Singapore: Springer.
- Kallio, K-P. (2017). Not in the same world: topological youths, topological policies. *Geographical Review*. doi: 108(4), 566-591.
- Kallio, K..P. (2018). Citizen-subject formation as geosocialization: A methodological approach on learning to be citizens. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 100(2), 81–96.
- Kallio, K-P., & Häkli, J. (2011). Are There Politics in Childhood?. *Space and Polity*, 15(1), 21-34,. doi: 10.1080/13562576.2011.567897.
- Kallio, K-P & Häkli, J (2013). Children and young people's politics in everyday life. *Space and Polity*, 17(1), 1-16.
- Kallio, K-P., & Häkli, J. (2017). Geosocial lives in topological polis: Mohamed Bouazizi as a political agent. *Geopolitics*, 22(2), 91-109.

- Kanno, Y., Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 241-249.
- Kara, H. (2015). *Creative research methods in the social sciences. A practical guide*. Bristol: Policy Press.
- Kara, H. (2018). *Research ethics in the real world*. Bristol: Policy Press.
- Karimzad, F., & Catedral, L. (2017). No, we don't mix languages: Ideological power and the chronotopic organization of ethnolinguistic identities. *Working Papers in Culture Studies*, 179, 1–36.
- Karrebæk, M. S. (2017). Pigs and pork in Denmark: Meaning change, morality and traditional foods. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 230, 1-23.
- Kellett, M. (2010). Small Shoes, Big Steps! Empowering Children as Active Researchers. *American journal of community psychology*. 46(1-2). 195-203. doi: 10.1007/s10464-010-9324-y.
- Kellett, M., Forrest, R., Dent, D., & Ward, S. (2004). Just teach us the skills please, we'll do the rest: Empowering ten-year-olds as active researchers. *Children & Society*, 18(5), 329-343.
- Kemmis, S, McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. London, UK: Springer.
- Kincheloe, J. L. (2009). Critical Complexity and Participatory Action Research: Decolonizing “Democratic” Knowledge Production. In D. Kapoor & S. Jordan (Eds.). *Education, Participatory Action Research, and Social Change* (pp. 107-121). NY: Palgrave Macmillan.
- Kiramba, L. (2016). Translanguaging in the Writing of Emergent Multilinguals. *International Multilingual Research Journal*, 11(2), 115-130. doi: 10.1080/19313152.2016.1239457.
- Kramsch, Cl. (2006). The multilingual subject. *International Journal of Applied Linguistics* 16(1), 97-110.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2018). Trans-spatial utopias. *Applied Linguistics*, 39(1), 108-115.
- Kubota, R. (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 37(4), 474–494. doi: 10.1093/applin/amu045
- Lane, P. (2014). Nexus analysis – an action oriented approach to discourse, In J-O. Östman & J. Verschueren (Eds.), *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam, NL:

Benjamins.

- Lanvers, U. (2017). Contradictory *Others* and the *Habitus* of Languages: Surveying the L2 Motivation Landscape in the United Kingdom. *The Modern Language Journal*, 101(3), 517-132.
- Lather, P. A., & St. Pierre, E. A. (2013a). Post qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 629-633.
- Lather, P. (1993b). Fertile Obsession: Validity after Poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34, 673–693.
- Lather, P. (2013a). Methodology-21: What do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634–645.
- Lather, P. (2015). The work of thought and the politics of research:(post)Qualitative research. In N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and the politics of research* (pp. 97-117). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Lather, P. (2017). Validity, Qualitative. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*,
- Lather, P. (2018). *Critical Methodologies: The Science Possible After the Critiques. The Selected Works of Patti Lather*. London & NY: Routledge.
- Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope: Essays on the reality of science studies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Law, J. (2004). After Method. *Mess in Social Science Research*. New York: Routledge.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice*, 2nd Edition. New York: Guilford Press.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York: Guilford Press.
- Lederach, J. P. & Lederach, A. J. (2010). *When blood and bones cry out: Journeys through the soundscape of healing and reconciliation*. New York, Auckland & Capetown: Oxford University Press.
- Lykke, N. (2018). Postdisciplinarity. In R. Braidotti & M. Hlavajova (Eds.), *Posthuman Glossary* (pp. 332-335). London UK: Bloomsbury

- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Malden, Oxford: Blackwell.
- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. London and NY: Routledge.
- Lenz-Taguchi, H. L. (2017). This Is Not a Photograph of a Fetus: A Feminist Reconfiguration of the Concept of Posthumanism as the Ultrasoundfetusimaging. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 699–710. doi: 10.1177/1077800417732644
- Lenz-Taguchi, H. L., & St.Pierre, E. A. (2017). Using Concept as Method in Educational and Social Science Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 643–648. doi: 10.1177/1077800417732634
- Leppänen, S. Pitkänen-Huhta, A., Piirainen-Marsh, A., Nikula, T. & Peuronen, S. (2009). Youngpeople’s translocal new media uses: A multiperspective analysis of language choice andheteroglossia, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14 (4), 1080–1107.
- Levitas, R. (2013). *Utopia as method*. NY: Palgrave Macmillan.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275–289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>.
- Lindgren, N., & Öhman, J. (2018). A posthuman approach to human-animal relationships: advocating critical pluralism. *Environmental Education Research*, 1-16. doi: 10.1080/13504622.2018.1450848.
- Livingstone, S. (2007). From family television to bedroom culture: young people's media at home. In E. Devereux (Ed.), *Media studies: key issues and debates* (pp. 302-321). London, UK: SAGE Publications.
- Lo, A., & Park, J. (2017). Metapragmatics of mobility. *Language in society*, 46(1-4), doi:10.1017/S0047404516001007.
- Lorimer, J. (2015). *Wildlife in the Anthropocene: Conservation after Nature*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Lundy, L., Emerson, L., & Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early. Education and Development*, 22(5), 714-736.
- Lvovich, N. (2012). The “Gift”: Synaesthesia in Translingual Texts. *L2 Journal*, 4, 214-229.
- Lyons, J. (2016). Unconscious Evidence. *Philosophical Issues*, 26(1), 243-263. <https://doi.org/10.1111/phis.12073>.
- MacDonald, C. D. (2012). Understanding participatory action research: a qualitative research methodology option. *The Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50.

- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 658-667.
- Maclure, M. (2015). The ‘new materialisms’: a thorn in the flesh of critical qualitative inquiry? In G.S. Cannella, M. Salazare Perez & P.A. Pasque (Eds), *Critical Qualitative Inquiry: Foundations and Futures* (pp. 93-112). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). Disinventing and (Re)Constituting Languages. *Critical Inquiry in Language Studies* 2(3), 137-156.
- Manning, E. (2015). Against Method. In P. Vannini (Ed.), *Non-Representational Methodologies: Re-Envisioning Research* (pp. 52–71). NY: Routledge.
- Phillip, M., & Kay, A. (2010). The creative assemblage. *Journal of Cultural Economy*, 3(1), 35-51. doi: 10.1080/17530351003617560.
- Martin, R. (2005). Critical of What? Toward a Utopian Realism. In A. K. Sykes (Ed.), *Constructing a New Agenda: Architectural Theory 1993-2009* (1st ed., pp. 346-362). New York: Princeton Architectural Press.
- Martin-Jones, M., & Martin, D. (Eds.). (2017). *Researching Multilingualism*. London: Routledge. doi.org/10.4324/9781315405346
- Martin-Beltrán, M. (2014). “What do you want to say?” How adolescents use translanguaging to expand learning opportunities. *International Multilingual Research Journal*, 8(3), 208- 230.
- Marx, K. (2008). *Les thèses sur Feuerbach*, Paris: Amsterdam poches. doi: 978-2-35480-015-4. (Original work published 1845).
- Dorin, M. (1993): *Power-geometry and a Progressive Sense of Place*. In J. Bird, B. Curtis, T. Putnam & L. Ticker (Eds), *Mapping The Futures: Local Cultures, Global Change* (pp.60-70). London: Routledge.
- Massey, D. (2005). *For Space*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- May, S. (1994). *Making multicultural education work*. Cleveon: Multilingual Matters.
- May, S. (2017). Language, imperialism, and the modern nation-state system: Implications for language rights. In O. Garcia, N. Flores, M. Spotti (Eds.), *The Oxford handbook of language and society* (pp. 35-54). New York: Oxford University Press.
- Mazzei, L. (2013). A voice without organs: Interviewing in post-qualitative search. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 732–740.
- McDonnell S. (2017). Speaking distance: language, friendship, and spaces of belonging in irish primary schools. In M. Theobald (Ed.), *Friendship and Peer Culture*

in Multilingual Settings. Förlag: Emerald Group Publishing Limited.

- McLeigh, J. Pilotti, F., (2015). Childs rights and well being in latin America: a role for conditional cash transfers? In A. Smith (Ed.), *Enchansing childrens rights: connecting research, policy and practice* (pp. 165-182). NY: Palgrave MacMillan.
- McNamee, M-J., & Bridges, D. (2002). *The ethics of educational research*. Oxford: Blackwell.
- McTaggart, R. (1991). Principles of participatory action research. *Adult education quarterly*, 41(3), 168-49.
- McTaggart, R. (1998). Is validity really an issue for action research. *Studies in Cultures, Organizations and societies*, 4(2), 211-236.
- Meissner, F., & Vertovec, S. (2015). Comparing super-diversity, *Ethnic and Racial Studies*, 38, 4, 541-555. doi: 10.1080/01419870.2015.980295.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of Perception*. NY: Routledge.
- Mitchell, K., & Kallio, K. P. (2017). Introduction to the Special Issue on Spaces of the Geosocial: Exploring Transnational Topologies. *Geopolitics* 22(1), 1–14.
- Moisala, P., Leppänen, T., Tiainen, M., & Väättäin, H. (Eds.). (2014). *Musical Encounters with Deleuze and Guattari*. London and NY: Bloomsbury Academic.
- Molinié, M. (Ed.). (2009). *Le dessin réflexif: Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy Pontoise: Université de Cergy Pontoise.
- Møller, J. S. (2008). Polylingual performance among Turkish-Danes in late-modern Copenhagen. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 217– 236.
- Moscovici, S. (1994). *La société contre nature*. Paris: UGE. (Original work published 1972).
- Mouffe, C. (2000). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66(3), 745-758.
- Moylan, T. (2014). *Demand the Impossible. Science Fiction and the Utopian Imagination*. Oxford/Berlin/Bern: Peter Lang.
- Ndhlovu, F. (2015). Ignored Lingualism: Another Resource for Overcoming the Monolingual Mindset in Language Education Policy. *Australian Journal of Linguistics*, 35(4), 398–414. doi:10.1080/07268602.2015.1087365
- Nielsen, K. A., & Svensson, L. (Eds.). (2006). *Action Research and Interactive Research.: Beyond practice and theory* (1. ed., pp. 1-45). Maastricht, Netherlands: Shaker Publishing.

- Gunnarsson, E, Hansen, H-P, Nielsen, B, & Sriskandarajah, S. (2016). *Action research for democracy: new ideas and perspectives from Scandinavia*. NY: Routledge.
- Nielsen, B. S., Sriskandarajah, N., & Gunnarsson, E. (2016) (Eds.). *Commons, sustainability, democratization: Action research and the basic renewal of society, 19*. NY: Taylor & Francis. Routledge Advances in Research Methods.
- Nordstrom, S. N. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry, 24*(3), 215–226.
- Norton, B. (2011). *Identity and language learning: Extending the conversation* Bristol, UK: Multilingual matters.
- North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). A Council of Europe project. *Language Teaching, 49*(03), 455-459.
- Nussbaum, M., (1997). *Cultivating Humanity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nussbaum, M., (2000). *Women and Human Development*. Cambridge: University Press.
- Nussbaum, M. (2004). 'Body of the nation'. *The Boston Review, 29*, 33–38.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review, 6*(3), 281-307.
- Otsuji, E., Pennycook, A. (2018). The translingual advantage : metrolingual student repertoires. In J Choi, S, Ollerhead (Eds.), *Plurilingualism in teaching and learning: complexities across contexts* (pp. 71-88). NY: Routledge
- Palese E. (2013). Zygmunt Bauman. Individual and society in the liquid modernity. *SpringerPlus, 2*(191), 1-4. doi:10.1186/2193-1801-2-191
- Papadopoulou, M., Gana E., Androulakis, G., Mogli, M., Poimenidou, M., & Andritsou, A. (2014). Enseigner le Grec comme L2 à des immigrants - parents d'enfants dans l'enseignement obligatoire : introduire les besoins des apprenants dans le curriculum. In J. Aguilar, C. Brudermann & M. Leclere (Eds), *Complexité, diversité et spécificité: Pratiques didactiques en contexte*. <https://hal-supelec.archives-ouvertes.fr/halshs-01099170/document>

- Passeron, J.-C. (2001). Acteurs, agents, actants : personnages en quête d' un scenario introuvable. *Revue europeenne des sciences sociales*, XXXIX(121), 15-30.
- Pedersen, H. (2011a). Undercover education: Mice, mimesis, and parasites in the teaching machine. *Studies in Philosophy and Education*, 31, 365–386.
- Pedersen, H. (2011b). Release the moths: Critical animal studies and the posthumanist impulse. *Culture, Theory and Critique*, 52, 65–81.
- Pedersen, H. (2013). Follow the Judas sheep: materializing post-qualitative methodology in zooethnographic space. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 717-731.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. London: Routledge.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Pennycook, A. (2017). Translanguaging and semiotic assemblages, *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 269-282, doi: 10.1080/14790718.2017.1315810
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanistic Applied Linguistics*. Oxford & NY: Routledge
- Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015). Making scents of the landscape. *Linguistic Landscape*, 1, 191-212.
- Petit V. (2017). Le désir du milieu (dans la philosophie française). *La Deleuziana, online journal of philosophy*, 6, 10-25.
- Phillimore, J. (2015). Embedded integration and organisational change in housing providers in the UK. *Social Policy and Society*, 16, 1–14.
- Phipps, A. (2013). Linguistic incompetence: Giving an account of researching multilingually. *Special issue researching multilingually*, 23(3), 329-341.
- Pickles, J. (2004). *A History of Spaces: Cartographic Reason, Mapping and the Geo-Coded World*, London: Routledge.
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Piller, I. (2017). *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. UK: Edinburgh University Press.
- Pisters, P. (2018). Body without organs. In R. Braidotti & M. Hlavajova (Eds.), *Posthuman Glossary* (pp. 74-77). London UK: Bloomsbury
- Plato, K. (2015). *Expressive arts as a container for embodied well-being in education* (Doctoral dissertation, Reich College of Education). Retrieved from

http://libres.uncg.edu/ir/asu/f/Plato_Dissertation.pdf.

- Plumwood V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. London & NY: Routledge.
- Prasad, G. (2014). Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of the Visual Methods to Access Students' Representations of their Linguistically Diverse Identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 17(1), 55–71.
- Prasad, G. (2015). *The Prism of Children's Plurilingualism: A Multi-site Inquiry with Children as Co-researchers across English and French Schools in Toronto and Montpellier* (Doctoral dissertation, University of Toronto). Retrieved from <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/71458>.
- Price, S., & Jewitt, C. (2013). *A multimodal approach to examining 'embodiment' in tangible learning environments*. Paper presented at the 7th International Conference on Tangible, Embedded and Embodied Interaction, 10-13 February 13, Barcelona, Spain.
- Protevi, J. (2018). Bodies Politic. In R. Braidotti & M. Hlavajova (Eds.), *Posthuman Glossary* (pp. 72-74). London UK: Bloomsbury
- Pupavac, V. (2012). *Language rights: From free speech to linguistic governance*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Purkarthofer, J., & Mossakowski, J. (2012). Bilingual teaching for multilingual students? Innovative dual medium models at Slovene-German schools in Austria. *International Review of Education*, 57(5), 551-565.
- Purkarthofer, J. (2017). Children's Drawings as Part of School Language Profiles: Heteroglossic Realities in Families and Schools. *Applied Linguistics Review*, 9(2-3). doi:10.1515/applirev-2016-1063
- Ravindran, A. (2018). Posthumanist applied linguistics. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(10), 941-943. doi: 10.1080/01434632.2018.1460710
- Rosen, R. (2016). Early Childhood Subjectivities, Inequities, and Imaginative Play. In N. Worth & C. Dwyer (Eds), *Geographies of Identities and Subjectivities* (pp.141-162). Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-4585-91-0_23-1.
- Rowell, L. L., Bruce, C. D., Shosh, J. S., & Riel, M. M. (Eds.). (2017). *The Palgrave international handbook of action research*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rymes, B. (2014). *Communicating beyond language*. New York: Routledge.
- Saigaran G. N., Karupiah, P. & Parthiban. S.G. (2015). The Capability Approach: Comparing Amartya Sen and Martha Nussbaum. Proceedings of USM International Conference on Social Sciences (USM-ICOSS) *Touching Lives, Bridging*

Society. Penang, Malaysia.

Saraceni, M. (2015). *World englishes: a critical analysis*. Bloomsbury Academic.

Sartre, J-P. (2002). *L' imaginaire*. Paris : Gallimard coll. Folio. (Original work published 1940).

Scheele, F. A., Leseman, P. P. M. & Aziza, Y. M. (2010). The home language environment of mono- and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 1(31), 117-140. doi: 31. 10.1017/S0142716409990191.

Scheurich, J. J. (1996). The Masks of Validity: a deconstructive investigation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9, 49-60.

Schweiger, G., & Graf, G. (2015). A philosophical examination of social justice and child poverty. NY: Palgrave Macmillan.

Scollon, R., & Scollon, S.W. (2003). *Discourses in Place*. London, NY: Routledge.

Scollon, R., & Scollon, S. W. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. NY: Routledge.

Scollon, R & Scollon, S.W. (2007). Nexus analysis: Refocusing ethnography on action. *Journal of Sociolinguistics* 11(5), 608–625.

Scollon, R. (2005). The discourses of food in the world system. *Journal of language and politics*, 4(3) 465-488.

Sen, A.(1993). Capability and Well-Being. In M. Nussbaum (Ed.), *Sen The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.

Sen, A. (1995). Rationality and Social Choice. *American Economic Review*, 85(1), 1-24.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Alfred Knopf.

Sen, A. (2006). What Do We Want from a Theory of Justice?. *Journal of Philosophy*, 103(5), 215-238.

Serelle, M. (2016). The ethics of mediation: aspects of media criticism in Roger Silverstone's works. *MATRIZES*, 10(2), 75-90. doi:org/10.11606/issn.1982-8160.v10i2p75-90

Shankar, S & Cavanaugh, J. (2012). Language and Materiality in Global Capitalism. *The Annual Review of Anthropology*, 41, 355-369. doi: 10.1146/annurev-anthro-092611-145811.

Shohamy, E. (2015). LL research as expanding language and language policy. *Linguistic Landscape* 1(1–2), 152–171.

- Silova I., Sobe N., Korzh A., Kovalchuk S. (Eds.). (2017). *Reimagining utopias: theory and method for educational research on post-socialist contexts*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Simons, H & Usher, R. (2000). Introduction: ethics in the practice of research. In H. Simons & R. Usher (Eds.), *Situated ethics in educational research* (pp. 1-11). London: Routledge Falmer.
- Sinclair, M. (2002). *Planning education in and after emergencies*. Paris: UNESCO International Institute of Educational Planning.
- Singer, Ruth & Harris, Salome. (2016). What practices and ideologies support small-scale multilingualism? A case study of Waruwi Community, northern Australia. *International Journal of the Sociology of Language*. 2016. 10.1515/ijsl-2016-0029.
- Skelton, T., & Valentine, G. (2003). Political participation, political action and political identities: Young d/deaf people's perspectives. *Space and Polity*, 7, 117–134, doi: 10.1080/1356257032000133892
- Skelton, T. (2007). Children, young people, UNICEF and participation. *Children's Geographies*, 5, 165–181.
- Smith, A. (Ed.) (2015). *Enhancing children's rights: connecting research, policy, and practice*. NY: Palgrave MacMillan.
- Smith, L. (2016). A spark for the political imagination. *Qualitative & multimethod research*, 14, 43-47.
- Snaza, N., & Weaver, J. (2014). *Posthumanism and Educational Research*. London, UK: Routledge.
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other Real-and-Imagined places*. Oxford: Blackwell.
- Sørensen, E. (2009). *The Materiality of learning. Technology and knowledge in educational practice*. NY: Cambridge University Press.
- Spotti, M., Blommaert, J., & Van Der Aa, J-L. (2017). Complexity, Mobility, Migration. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Migration* (pp. 349-363). New York: Routledge.
- Springer, S. (2016). Learning through the soles of our feet: unschooling, anarchism, and the geography of childhood. In S. Springer, M. L. de Souza & R. J. White (Eds.), *The Radicalization of Pedagogy Anarchism, Geography and the Spirit of Revolt* (pp. 247-265). London: Rowman & Littlefield.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2016). On the need for methods beyond proceduralism: speculative middles. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 203-214.

- Springgay, S. (2016). Meditating with bees: Weather bodies and a pedagogy of movement. In N. Snaza, D. Sonu, S. E. Truman, & Z. Zaliwska (Eds.), *Pedagogical matters: New materialism and curriculum studies* (pp. 59-74). New York, NY: Peter Lang
- Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (Eds.). (2008). *Being with a/r/tography*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative inquiry* (4th ed., pp. 611-635). Los Angeles, CA: SAGE.
- St. Pierre, E. A. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 646-657.
- St. Pierre, E. A. (2019). Post Qualitative Inquiry in an Ontology of Immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1077800418772634>.
- St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y., & Mazzei, L.A. (2016). New Empiricisms and New Materialisms: Conditions for New Inquiry. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 16(2), 99-100.
- Stern, N. (2018). *Ecological aesthetics: artful tactics for humans, nature, and politics*. Lebanon: University Press of New England
- Stewart, K. (2011). Atmospheric Attunements. *Environment and Planning D: Society and Space*, 29(3), 445 – 453.
- Sullivan, G. (2004). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sultana, S., Dovchin, S., & Pennycook, A. (2015). Transglossic language practices of young adults in Bangladesh and Mongolia. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 93-108, doi: 10.1080/14790718.2014.887088.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1) (2013), 101–129. doi 10.1075/jicb.1.1.05swai ISSN 2212–8433 / e-issn 2212–8441.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (Eds.). (2015, 2nd ed.). *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives*. UK: Multilingual Matters Textbooks
- Tamsin, L. (2011). Deleuze and Guattari's immanent ethics: theory subjectivity, and duration. Albany: State University of New York Press.
- Theron, L., Mitchell, C., Smith, A., & Stuart, J. (Eds.). (2011). *Picturing re-*

- search: Drawing as visual methodology* (pp. 19–36). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15, 199–218.
- Thompson, M. (2009). Research, identities, and praxis: The tensions of integrating identity into the field experience. *PS: Political Science and Politics*, 42(2), 325–328.
- Thrift, N. (2007). *Non-representational theory: Space/politics/affect*. London: Routledge.
- Thurlow, C. (2016). Queering critical discourse studies or/and performing “post-class” ideologies. *Critical Discourse Studies*, 13(5), 485–514
- Ticktin, M. (2016). Thinking beyond humanitarian borders. *Social Research*, 83(2), 255-271.
- Tsokalidou, R. (2016). Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. In C.E. Wilson (Ed.), *Bilingualism: Cultural Influences, Global Perspectives and Advantages/Disadvantages* (pp. 108-118). NY: Nova Science Publishers.
- Tyner, A. (2017). Action, Judgment, and Imagination in Hannah Arendt's Thought. *Political Research Quarterly*, 70(3), 523–534.
- Ulmer, J., Koro-Ljungberg, M. (2015). Writing visually through (methodological) events and cartography. *Qualitative Inquiry*, 21, 138-152.
- Ulmer, J. (2017). Posthumanism as research methodology: Inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30, 832-848.
- Van Parijs, P. (2011). *Linguistic Justice for Europe and for the World*. Oxford: Oxford University Press.
- Blommaert, J., & Varis, P. (2015). The importance of unimportant language. *Multilingual Margins*, 2(1), 4–9.
- Van Blerk L, D. (2015) Biographical Interviews as Emotional Encounters in Street Youth's Lives: The Role of Research in Facilitating Therapeutic Intervention. In M Blazek & P Kraftl (Eds), *Children's Emotions in Policy and Practice* (pp. 189-203). London: Palgrave MacMillan.
- Vassilaki, E. (2017). Cognitive motivation in the linguistic realization of requests in Modern Greek. In A. Athanasiadou (ed.), *Studies in Figurative Thought and Language* (pp. 105-124). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Vertovec, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6):1024–1054.

- Vertovec S. (2017). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125-139. doi: 10.1080/01419870.2017.1406128
- Vertovec, S. (2015). Introduction: Formulating Diversity Studies. In S. Vertovec (Ed.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies*, (pp. 1–20). London: Routledge.
- Vihou, M. (2015). *Le mémoire-recherche en didactique des langues-cultures*. Petit Manuel Pratique Athens : Saita.
- Vihou, M. (2018). Hétérogénéité scolaire à travers quelques courts métrages réalisés par des élèves athéniens sur leur ville. Paper presented at Journée d'études: *Entre texte et image: forme brève et adolescence*, 19 Décembre 2018, Angers, France.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Wee, L. (2010). *Language without rights*. Oxford: Oxford Scholarship Online.
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235.
- Wei, L. (2013). Who's teaching whom? Co-learning in multilingual classrooms. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 167–190). New York: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and identity*. NY: Cambridge University Press.
- Williams, G. (1992). *Sociolinguistics: A sociological critique*. London: Routledge
- Williams, J. (2018). Process Ontologies. In R. Braidotti & M. Hlavajova (Eds.), *Posthuman Glossary* (pp. 371-374). London UK: Bloomsbury.
- Young, I-M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Zarate, G. (2003). La médiation en situation de tension identitaire, *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, Paris: Clé international/FIPF.
- Zingaro , L. (2009). *Speaking Out: Storytelling for Social Change*. Walnut Creek, CA : Left Coast .
- Žižek, S. (2003). *Organs without Bodies: On Deleuze and Consequences*. NY: Routledge.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρουλάκης, Γ. (2008). *Οι γλώσσες και το σχολείο. Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δύο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μια ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρουλάκης, Γ. (2010). Γλώσσα, ταυτότητα και μετανάστευση: η ελληνική ως γλώσσα υποδοχής και η γλωσσική ένταξη μεταναστών/-ριών στη σημερινή Ελλάδα. Στα Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών, Γρανάδα. http://www.eens.org/?page_id=1459.
- Ανδρουλάκης, Γ., & Τσιώλη, Σ. (2015, Ιούνιος). *Η γλωσσική βιογραφία και οι προκλήσεις μιας πολυτροπικής αφηγηματικής προσέγγισής της σε ένα περιβάλλον μετανάστευσης: Έρευνα με μαθητές/-τριες από δημοτικά σχολεία του κέντρου της Αθήνας*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο Rethinking Language, Diversity and Education, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Braidotti, R. (2014 [1994]). «Νομαδικά υποκείμενα: ενσωματότητα και έμφυλη διαφορά στη σύγχρονη φεμινιστική θεωρία». Μτφ. Σηφάκη Α. & Τσιάκαλου Ουρ. Αθήνα: Νήσος.
- Γκανά, Ε. (2015). Θεωρήσεις για την ανάγνωση: Από τη γνωστική στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση. Στο Σ. Τζιβνίκου (επιμέλ.), *Η ανάγνωση χθες, σήμερα, αύριο: από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη και παρέμβαση* (σσ. 97-123). Βόλος: Διάβαση.
- Cohen L., Manion L. & Morisson K. (2008 [2000]). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Culr, A. (2019 [2016]). *Σκοτεινός Ντελέζ* (Χ. Κολύρη & Π. Τριτσιμπίδας, Μτφ.). Αθήνα: Επέκεινα.
- Deleuze, G., & Guattari, G. (2016 [1972]). *Καπιταλισμός και σχιζοφρένεια: Ο Αντι-Οιδίππος* (Β. Πατσογιάννης, Μτφ.). Αθήνα: Πλέθρον
- Deleuze, G., & Guattari, G. (2017 [1980]). *Καπιταλισμός και σχιζοφρένεια: Χίλια πλατώματα*. Μτφ. Πατσογιάννης, Β. Αθήνα: Πλέθρον
- Γούναρη, Σ. (2018). *Η συναισθηματική στροφή των ανθρωπιστικών επιστημών και οι καταγωγές της στους Σπινόζα και Ντελέζ*. Διάλεξη. Στο μάθημα Σύγχρονη Φιλοσοφία Α΄: Φαινομενολογία-Υπαρξισμός-Μεταμοντερνισμός, 21 Μαΐου 2018, Αθήνα, Φιλοσοφική σχολή Αθηνών.
- Feyerabend, P. (2006 [1975]). *Ενάντια στη μέθοδο: για μια αναρχική θεωρία της γνώσης* (Γρ. Καυκαλάς & Γ. Γκουνταρούλης, Μτφ.). Αθήνα: Σύγχρονα

θέματα.

- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>.
- Ιωάννου, Δ. (2016). *Εξάρχεια 1974-2004 Σχεδιάσματα μιας Ντελεζιανής γεωγραφίας* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37432>.
- Καραμπά, Ε. (2011). *Τέχνη Αρχείου από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα. Από την τέχνη θεσμικής κριτικής σε μια ριζοσπαστική θεσμιζουσα πρακτική.* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Ανακτήθηκε από https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5665/1/Nimertis_Karampa%28arch%29.pdf.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση*. Αθήνα: Κριτική.
- Κιντή, Β., & Παγωνδιώτης, Κ. (2010). Ιστορική αναδρομή στο πρόβλημα της γνωδιακής διαπερατότητας της αντίληψης. Εισαγωγή. Στο Β. Κιντή & Κ. Παγωνδιώτη (επιμ.), *Η γνωσιακή διαπερατότητα της αντίληψης*(σσ. 5-35). Νόησις.
- Κίτσιου, Ρ. (2016). *Μια θεμελιωμένη θεωρία για τη χρήση των συντομευμάτων στην καθημερινότητα των γλωσσικών χρηστών με βάση τα ελληνικά συμφραζόμενα.* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/34670>
- Κουΐδης, Β. & Δήμου Π. (2009). Η Έρευνα – Δράσης στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης. Μειονοτική εκπαίδευση. Σύγχρονη εκπαίδευση, 79, 51-59. *linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/.../kouidisDimou.pdf*.
- Λαφαζάνη, Ο. (2014). *Δια-εθνικές γεωγραφίες της μετανάστευσης: διαπραγματεύσεις συνόρων και ορίων* (Διδακτορική διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/34670>.
- Λυριτζής, 1995, Χ., περί εξουσίας: ο Φουκώ και η ανάλυση μιας επίμαχης έννοιας. Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/grsr.665>
- Mouffe, C. (2004 [2000]). *Το δημοκρατικό παράδοξο* (Α. Κιουπκιολης, Μτφ.). Αθήνα: Πόλις.
- Μπαλαμπανίδης, Δ. (2016). *Γεωγραφίες της εγκατάστασης των μεταναστών στην Αθήνα, 2000-2010: στεγαστικές διαδρομές, πρόσβαση στην ιδιοκτησία και εθνοφυλετικοί χωροκοινωνικοί διαχωρισμοί* (Διδακτορική διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38035>.

- Ξενάκης, Ι. (2017). *Κείμενα περί μουσικής και αρχιτεκτονικής* (Ντ. Πλυτά, Μτφ.) Αθήνα: Ψυχογιός.
- Pip, J., Bradbury, L., & Boutillier, Sh. (2017). *Εισαγωγή στην κοινωνική θεωρία* (Β. Ντζούνης, Μτφ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2015). 'Επι-μένοντας ελληνικά': Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία/μάθηση της ελληνικής γλώσσας από μετανάστες/-τριες. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.). *Γλωσσική Παιδεία: 35 Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (σσ.344-355). Αθήνα: Gutenberg.
- Σπυροπούλου, Γ., & Χριστόπουλος, Δ. (2016). *Προσφυγικό: "Θα τα καταφέρουμε"; Ένας απολογισμός διαχείρισης και προτάσεις διεξόδους*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σταυρακάκης, Γ., & Σταφυλάκης, Κ. (2008). *Το πολιτικό στη σύγχρονη τέχνη*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Στεργίου, Λ. (2013). Η κινηματογραφική δημιουργία ως εργαλείο Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Στο: Γκόβαρης Χ. (επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σσ. 223-244). Αθήνα: Gutenberg.
- Ταμπακάκη, Π. (2004). Chantal Mouffe, Το δημοκρατικό παράδοξο. *Επιστήμη και κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 13, 251-253.
- Τσοκαλίδου, Ρ., & Κουτούλης, Κ. (2016). Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια πρώτη διερεύνηση. *Επιστήμες Αγωγής* (θεματικό τεύχος), 161-181.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes! Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα/Beyond bilingualism to translanguaging*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηδάκη, Α., Μαλιγκούδη, Χ. (2011). Γλωσσική πολιτική σε μεταναστευτικές οικογένειες: Η περίπτωση των Αλβανών στην Ελλάδα. Στα Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Σταυροδρόμι Γλωσσών και πολιτισμών. *Μαθαίνοντας εκτός σχολείου*. Θεσσαλονίκη.
- Χατζημιχάλης, Κ., & Βαΐου, Ν. (2012). *Ο χώρος στην αριστερή άποψη*. Αθήνα: Νήσος.
- Χατζημιχάλης Κ. (2017). Όρια/Σύνορα, εδαφοκυριαρχία και κοινωνικός έλεγχος. Στο Λ. Βεντούρα Δ. Καρύδας & Γ. Κουζέλης. *Σύνορα/ όρια* (σσ. 35-48). Αθήνα:

Νήσος.

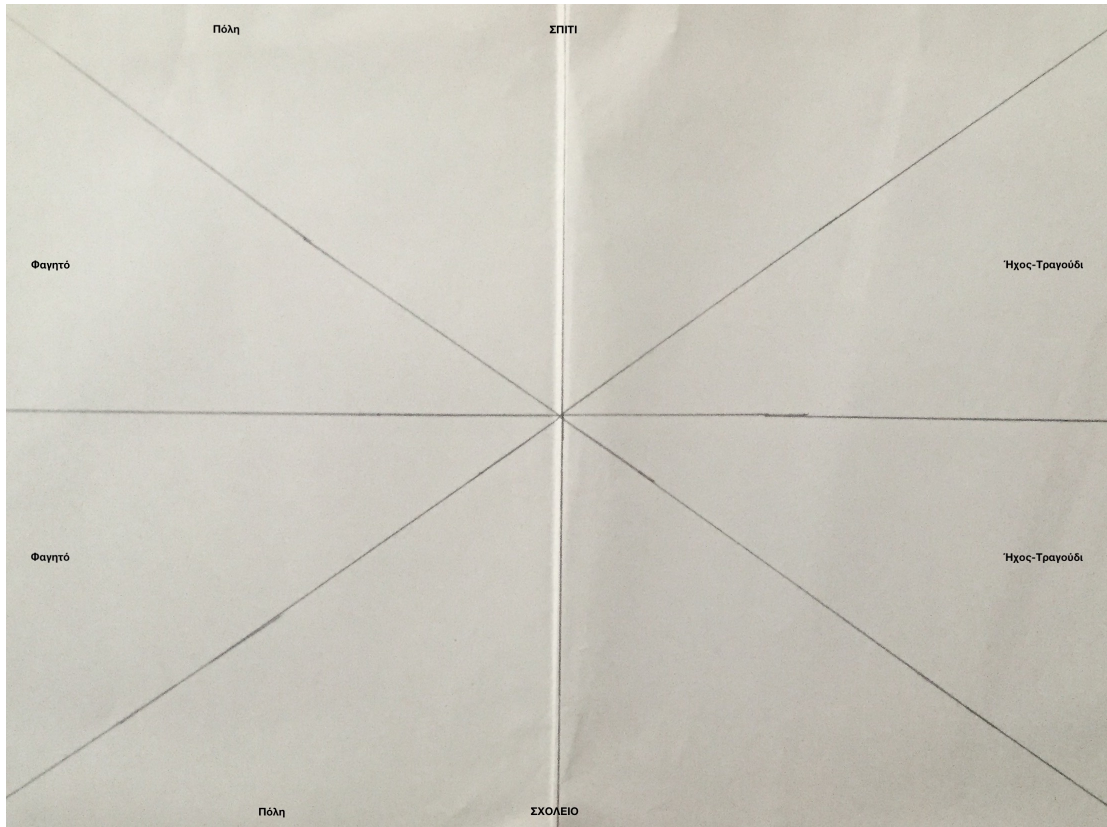
Χριστόπουλος, Δ. (2013). *Στο ρίσκο της κρίσης: στρατηγικές της αριστεράς των δικαιωμάτων*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Wright, O-E. (2018 [2010]). *Ρεαλιστικές ουτοπίες* (Λ. Κωτσονόπουλος & Ε. Παπαδοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ασίνη.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α. Αναστοχαστικό πορτρέτο

Η παρακάτω εικόνα αποτυπώνει το περίγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για το αναστοχαστικό πορτρέτο. Ο οριζόντιος διαχωρισμός αναδुकνειεί τις παραμέτρους «Σπίτι» και «Σχολείο» και ο κάθετος διαχωρισμός αναδεικνύει τις παραμέτρους «Πόλη», «Φαγητό», «Ήχος και Τραγούδι» ανώ υπάρχουν δύο λευκά τετράγωνα.




Παράρτημα Β. Αναστοχαστικό πορτρέτο

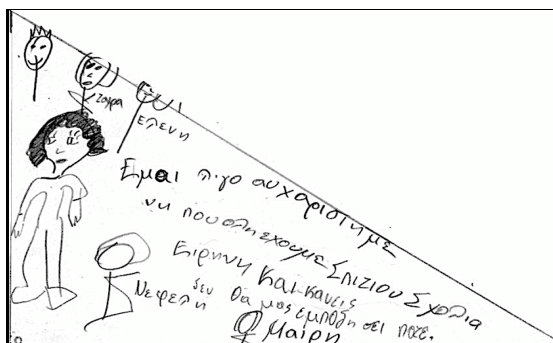
Η παρακάτω εικόνα αποτυπώνει τη σιλουέτα που χρησιμοποιήθηκε ως βάση για το γλωσσικό-πολιτισμικό πορτρέτο.



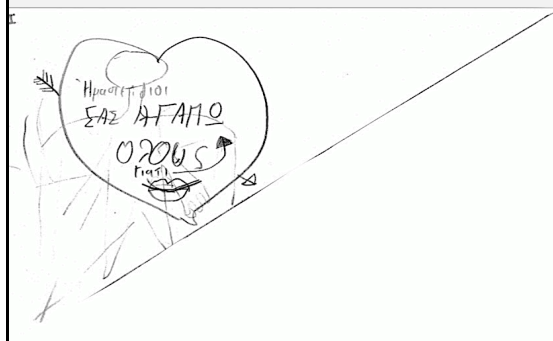
Παράρτημα Γ. Πλέγμα ανάλυσης αναστοχαστικού πορτρέτου

Ο πίνακας αποτελεί το πλέγμα ανάλυσης για τα στοιχεία-λόγους των αναστοχαστικών πορτρέτων, και αφορούν στο στάδιο της ευαισθητοποίησης. Το φίλτρο που αναδύθηκε αφορά στις «αφηγήσεις της καθημερινότητας» και περιλαμβάνει τα σημεία «ήχοι, τόποι, γεύσεις και συναισθήματα ως χαρακτηριστικά της κανονικότητας» και «ήχοι, τόποι, γεύσεις και συναισθήματα ως χαρακτηριστικά της φαντασιακής κανονικότητας».

ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ «ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑΣ»	
Οπτικά στοιχεία-λόγοι	Οπτικά και Προφορικά στοιχεία-λόγοι
ΉΧΟΙ, ΤΟΠΟΙ, ΓΕΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ	
 <p>(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3) (ήχοι - δηλώσεις, απόλυτη πραγματικότητα)</p>	<p>«Δασκάλα και μουσική» (ΓΠ0_ΣΧ2_ΣΤ_Σ4) (ήχοι, απόλυτη πραγματικότητα)</p> <p>«Να κελαηδούν τα πουλιά στο σχολείο» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ12) (ήχοι, απόλυτη πραγματικότητα, άλλα σώματα)</p> <p>«Ηχος από κοράκι» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ2) (ήχοι, απόλυτη πραγματικότητα, άλλα σώματα)</p> <p>«Και παιτάο ψιλά» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ6) (τραγούδια, συναισθήματα)</p> <p>«you give my all love, love soo, I love my, I love you» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4) (τραγούδια, συναισθήματα)</p> <p>«Happy» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ6) (τραγούδια, συναισθήματα)</p> <p>«Work» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7) (τραγούδια, συναισθήματα)</p> <p>«Μαδρίτη» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ5) (απόλυτος τόπος)</p> <p>«Το κουδούνι» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ3) (απόλυτος τόπος)</p>



(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ2) τραγούδια, απόλυτη πραγματικότητα, αποδοχή άλλων σωμάτων)



(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ6) (ήχος, απόλυτη πραγματικότητα, αποδοχή άλλων σωμάτων)

«**Το αποκριάτικο πάρτυ**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ12) (τόπος, απόλυτο, βιωμένο συμβάν)

«**από τη στιγμή που άρχισε η χρονιά βαριαίμε να διαβάσω τα μαθήματά μου**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ9) (συμβάν, αντίδραση στην καθημερινότητα)

«**Δικαίωμα στα όνειρα**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ8) (συμβάν, αντίδραση στην καθημερινότητα)

«**Θα ήταν αλβανικά τραγούδια**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ6) (τραγούδια ως σημεία (εθνικών) ταυτοτήτων, απόλυτη πραγματικότητα που πρόκειται να έρθει, ξενικότητα)

«**Η πιο ωραία στην Ελλάδα**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4) (τραγούδια, απόλυτη πραγματικότητα, αποδοχή από άλλα σώματα)

«**Because I'm happy**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ2) (τραγούδια, απόλυτη πραγματικότητα, αποδοχή και υποδοχή άλλων σωμάτων)

«**Παραδοσιακά τραγούδια**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ8) (τραγούδια ως σημεία -εθνικών- ταυτοτήτων, απόλυτη πραγματικότητα που πρόκειται να έρθει, ξενικότητα)

«**Shape us happiness**» ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7 (τραγούδια, απόλυτη πραγματικότητα, αποδοχή άλλων σωμάτων)

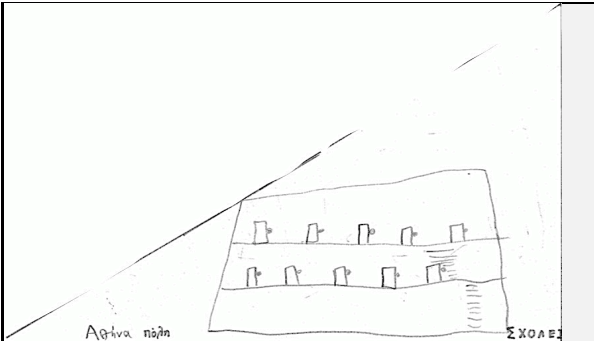
«**Ατσράκι μου λαμπρό**» ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5 (τραγούδια, απόλυτη πραγματικότητα)
Ο γείτονας που χτυπά την πόρτα "ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ2 (ήχος, απόλυτη πραγματικότητα, ξενικότητα)

«**Το σπίτι μου ήταν στο Παρίσι και μου λείπει**» ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ12 (ήχος, απόλυτη πραγματικότητα, ξενικότητα)

«**Σας αγαπάω όλους, είμαστε όλοι ίδιοι**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ6) (σχέση με άλλα σώματα, απόλυτη πραγματικότητα, συναισθήματα, αποδοχή άλλων σωμάτων)

«**Ο τρόπος που παίζω μπάλα**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ13) (εαυτός, απόλυτη πραγματικότητα, αποδοχή από άλλα σώματα, προσπάθεια πρόσβασης)

«**τα μπλε μου μάτια**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ6) εαυτός, απόλυτη πραγματικότητα, εξωτερικά

 <p>Αθήνα πόλη</p> <p>ΣΧΟΛΕΙΟ</p> <p>(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7) (τόπος, απόλυτη πραγματικότητα)</p>	
<p>ΉΧΟΙ, ΤΟΠΟΙ, ΓΕΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΩΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΦΑΝΤΑΣΙΑΚΗΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ</p>	
	<p>«πρώτος στο σχολείο μου, τελευταίος στο θρανίο μου» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3) (τραγούδια, φανταστική πραγματικότητα, αποδοχή από άλλα σώματα)</p> <p>«ο πιο καλός ο μαθητής» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ2) (τραγούδια, φανταστική πραγματικότητα, αποδοχή από άλλα σώματα)</p> <p>«πρώτος στο σχολείο» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5) (τραγούδια, φανταστική πραγματικότητα, αποδοχή από άλλα σώματα)</p> <p>«η χρωματούπολη του σχολείου, η πόλη μαύρη» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ12) (τόπος, απόλυτη επιθυμία)</p> <p>“Νέα Υόρκη” (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4) (τόπος, απόλυτη επιθυμία)</p> <p>«Φιλιπούπολη» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7) (τόπος, απόλυτη επιθυμία που θα έρθει)</p> <p>«Λονδίνο» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7) (τόπος, απόλυτη επιθυμία που θα έρθει)</p> <p>«Αγγλία» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ3) (τόπος, απόλυτη επιθυμία, που θα έρθει)</p>



Το Άγιο Όρο" ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ2 (τόπος, απόλυτη επιθυμία)

«**Νορβηγία**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ9) (τόπος, απόλυτη επιθυμία που θα έρθει)

«**Paris France**» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ2) (τόπος, απόλυτη επιθυμία που θα έρθει)

«**New York**» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ5) (τόπος, απόλυτη επιθυμία που θα έρθει)

«**Παρίσι**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ11) (τόπος, απόλυτη επιθυμία που θα έρθει)

«**Τίρανα**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4) (τόπος, απόλυτη επιθυμία που θα έρθει)

«**η Αλβανία**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ6) (τόπος, απόλυτη και βιωμένη επιθυμία)

«**εκεί που γεννήθηκα δηλαδή η Κρήτη**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ2) (τόπος, απόλυτη και βιωμένη επιθυμία)

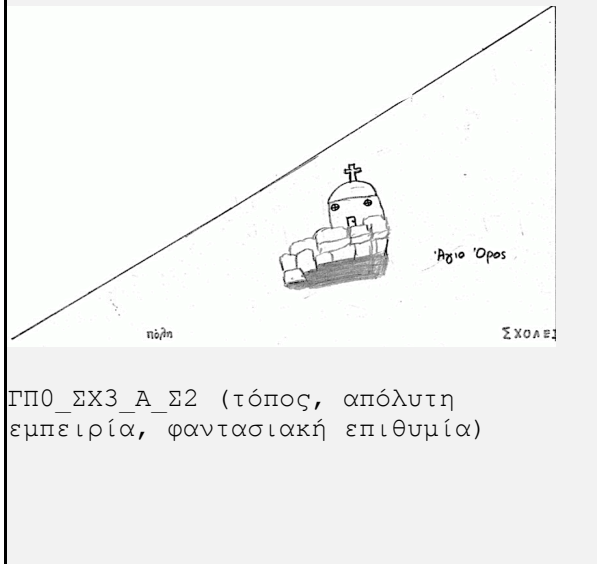
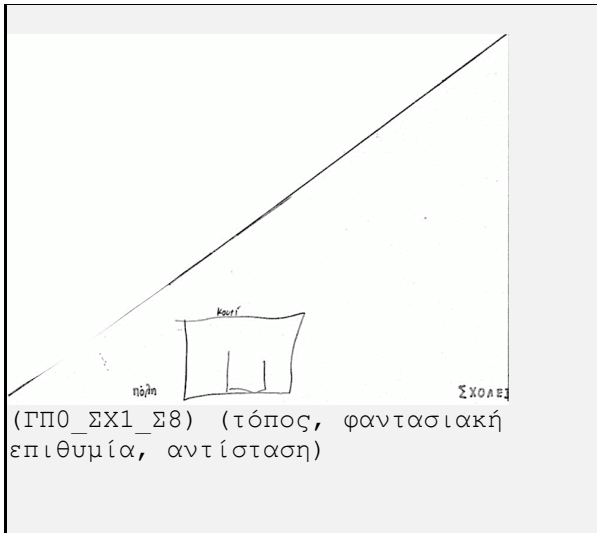
«**Αθήνα - Καλαμάκι**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ8) (τόπος, απόλυτη και βιωμένη επιθυμία)

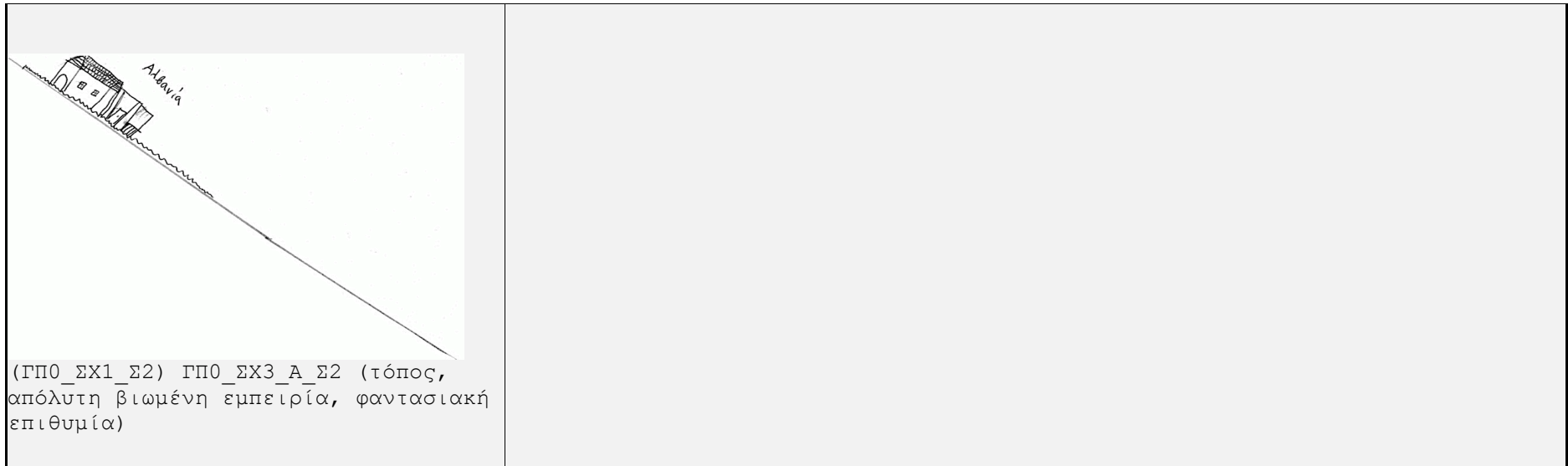
«**Βαρκελώνη ή Πέλλα**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ2) (τόπος, απόλυτη επιθυμία)

«**Ολυμπιακό χωριό Αθήνα**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5) (τόπος, απόλυτη και βιωμένη επιθυμία)

Αποτύπωση του εαυτού της και δίπλα μια υδρόγειος σφαίρα που δείχνει τη σχέση της με τους συμμαθητές (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ6) (εαυτός, αποδοχή άλλων, συμπεριληπτικότητα, φανταστική πραγματικότητα)

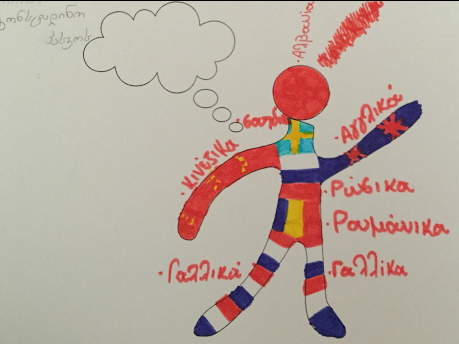
«**love yourself**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3) (εαυτός, φανταστική πραγματικότητα, σχέση με άλλα σώματα)





Παράρτημα Δ. Πλέγμα ανάλυσης γλωσσικού-πολιτισμικού πορτρέτου

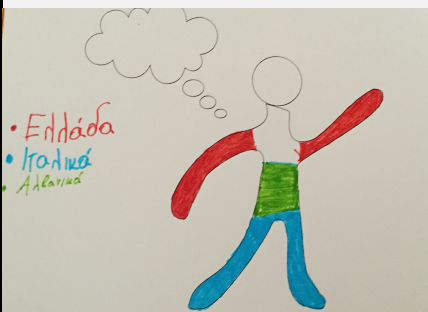
Ο Παρακάτω πίνακας αποτελεί το πλέγμα ανάλυσης για τα στοιχεία-λόγους των γλωσσικών-πολιτισμικών πορτρέτων, και αφορούν στο στάδιο της αποτύπωσης. Τα φίλτρα που αναδύθηκαν είναι: α. «Εθνικές, διεθνικές, απόλυτες αφηγήσεις» και περιλαμβάνει τα σημεία «σύμβολα, σχέδια, χρώματα», «εξωτερικά χαρακτηριστικά», β. «Κοινωνικοπολιτικές αφηγήσεις» και περιλαμβάνει τα σημεία «ιδεολογικές κρίσεις, πεποιθήσεις, συγκρούσεις», «γλωσσική αμηχανία», γ. «Γλωσσικές-πολιτισμικές αφηγήσεις» και περιλαμβάνει τα σημεία «ηχοτοπίο», «σχολικό τοπίο», «οικογενειακό τοπίο», «φαντασιακό τοπίο», «μαθησιακό τοπίο» και δ. «Προσωπικές διαδρομές» και περιλαμβάνει τα στοιχεία «υποδοχή και αποδοχή σωμάτων», «ανήκειν σε χωροτόπους» και «συναισθήματα και συναισθήσεις».

ΕΘΝΙΚΕΣ, ΔΙΕΘΝΙΚΕΣ, ΑΠΟΛΥΤΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ	
Οπτικά στοιχεία-λόγοι	Προφορικά στοιχεία-λόγοι
ΣΥΜΒΟΛΑ, ΣΧΕΔΙΑ, ΧΡΩΜΑΤΑ	
 <p>(ΓΠ0_ΣΧ3_A_Σ5_OA) (γραπτή αποτύπωση με χρήση λεκτικού που εστιάζει στη χώρα, σύνδεση γλώσσας - χώρας που αποτελεί την "κυρίαρχη" γλώσσα, χρωματική αποτύπωση - γλωσσών</p>	<p>«έβαλα κόκκινο στο κεφάλι, για τα αλβανικά [...] έβαλα στο αριστερό χέρι αγγλικά γιατί θέλω να είναι η πρώτη μου γλώσσα που θέλω να μάθω γιατί μου χρειάζεται αυτή η γλώσσα και θέλω να ταξιδέψω. Έβαλα στο δεξί χέρι κινέζικα γιατί ξέρω λίγα [...] είναι λίγο παράξενη γλώσσα [...] στο λαιμό έβαλα σουηδικά, είναι ένας αγαπημένος μου παίχτης από εκεί/ έβαλα ρωσικά γιατί μου αρέσει η Ρωσία/έχω ακούσει στην τηλεόραση/ και η νονά μου είναι Ρωσίδα [...] έβαλα ρουμάνικα γιατί μιλάει και ο φίλος μου και θέλω να μιλάμε την ίδια γλώσσα, να μην μας καταλαβαίνουν οι άλλοι/στα δυο πόδια έβαλα γαλλικά γιατί μου αρέσουν πολύ, γι αυτό διάλεξα ΔΥΟ πόδια/ έρχονται κάποιοι τουρίστες και πρέπει να ξέρουμε τις μισές γλώσσες/ (σκέφτηκα να το κάνω όλο με τις σημαίες) γιατί θα έβγαине πιο όμορφο από το να βάζω μόνο χρώματα/ οι γλώσσες είναι οι χώρες» (ΓΠ0_ΣΧ3_A_Σ5_OA) (σύνδεση γλωσσών μέσα από αυστηρά γεωγραφικά όρια, κοινώς αποδεκτός συμβολισμός, επιλογές βάσει αισθητικού κριτηρίου)</p>

σύνδεση με εθνικά σύμβολα)



(ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ12_OA) συσχέτιση γλώσσας με εθνικά σύμβολα, οπτική εστίαση σε συγκεκριμένη γλώσσα, τοποθέτηση-χωρική διάσταση στην επιλογή μέρους του σώματος για την αποτύπωση των γλωσσών)



«Στο κεφάλι έχω βάλει τη **Βουλγαρία** γιατί είμαι από εκεί κυρία και **έβαλα αυτά τα χρώματα από τη σημαία**. (Τα έβαλα στο κεφάλι) γιατί εκεί γεννήθηκα και έμαθα τη Βουλγαρική γλώσσα. Ναι, όχι (δεν την μιλάω στο σχολείο) ε.. στο σπίτι μου. όχι είναι δύσκολο (να πω μια λέξη)» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ1_ΠΑ) (συσχέτιση γλώσσας με χώρα, προτίμηση-τοποθέτηση, έκφραση ταυτότητας, διαβάθμιση επιλογών, γλωσσική-πολιτισμική αντίσταση μέσα από αισθητική-ερμηνευτική αποτύπωση)

«λέει πως η **σημαία έχει αυτό το χρώμα** (κόκκινο) (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ1_ΠΑ διαμεσολάβηση ΓΠ0_ΣΧ1_Σ9) (αποτύπωση εθνικών εκφάνσεων, σύνδεση γλώσσας με εθνικά σύμβολα και χρώματα, απόρροια γλωσσικών πολιτικών;, προϋπάρχουσα αντίληψη των γλωσσών, αποδεκτός συμβολισμός-αποτύπωση των γλωσσών, αυστηρά διαχωρισμένες ονοματισμένες γλώσσες)»

«η **πρώτη μου γλώσσα είναι η Ελλάδα** και τα έχω κάνει με κόκκινο γιατί όταν οι πολεμιστές που ήθελαν να κάνουν τους Γερμανούς και τους Ιταλούς ναζί ναι, και που τους έβγαιναν αίματα έτσι και μου θυμίζει το αίμα» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ6_ΠΑ) (σύνδεση γλώσσας με λεκτική αποτύπωση χώρας, φυσικά γεωγραφικά σύνορα, αποτύπωση ιστορικών εκφάνσεων, σύνδεση με το παρελθόν)»

«αφού η **σημαία της Κύπρου είναι άσπρη** γιατί εσύ έχεις βάλει κόκκινο; @@@ η σημαία της Κύπρου” (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_ & ΣΦ_ΠΑ) (κυρίαρχες συζητήσεις) discourses-, σύνδεση γλώσσας με εθνικά σύμβολα, κοινώς αποδεκτή εννοιολόγηση-αποτύπωση των γλωσσών)» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ12_ΠΑ)

«Έβαλα μπλε στο κεφάλι **για τα ελληνικά** γιατί μου θυμίζει τη σημαία/ ήταν η **πρώτη γλώσσα που έμαθα**. Τα χέρια τα έκανα κόκκινα για τα αγγλικά γιατί είναι η δεύτερη γλώσσα που έμαθα και **έβαλα κόκκινο για τη σημαία, έχει ένα σταυρό**” (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ8_ΠΑ) (σύνδεση γλώσσας με εθνικά σύμβολα, χρωματική αποτύπωση σε σχέση με εθνικά σύμβολα, αντίληψη αυστηρά διαχωρισμένων γλωσσών)»
«Στο κεφάλι έβαλα **ανοιχτό μπλε για τα ελληνικά** επειδή η **σημαία της Ελλάδας είναι μπλε** (στο κεφάλι) επειδή μιλάω ελληνικά. Το ένα χέρι **κόκκινο για τα**

(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5_OA) (γραπτή αποτύπωση με χρήση λεκτικού που εστιάζει στη χώρα, σύνδεση γλώσσας - χώρας που αποτελεί την κυρίαρχη γλώσσα, χρωματική αποτύπωση - γλωσσών σύνδεση με εθνικά σύμβολα)



(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ12_OA) (χωρική αποτύπωση κυρίαρχης γλώσσας σε προσωπικό επίπεδο με μικρό (χωρικά) αλλά σημαντικό (κοινωνικά) σύμβολο)

αγγλικά γιατί έχει η σημαία της Αγγλίας στο δεξί χέρι γιατί γράφω και αγγλικά/ πράσινο για τα Βραζιλιάνικα γιατί είναι η σημαία»

(ΓΠ0_ΣΧ3_B_Σ2_ΠΑ) (στερεοτυπική; αντίληψη αυστηρά διαχωρισμένων γλωσσών, αποτύπωση γλωσσών μέσα από εθνικά σύμβολα)

«α στο κεφάλι **έβαλα Αλβανία γιατί μου αρέσει η χώρα** και δε ξέρω γιατί έβαλα πορτοκαλί απλά μου αρέσει η χώρα και το πορτοκαλί μου τη θυμίζει /και το πορτοκαλί μου θυμίζει την Αλβανία γι' αυτό την έβαλα/ **γιατί έχουν ωραία πόλη, ωραία θάλασσα και κυρίως ωραία φρούτα** /ναι τα άκουσα απ' τη Ι.

(ΓΠ0_ΣΧ3_A_ONT_ΠΑ) που μιλάει με τη Σ. στο διάλειμμα και στο σπίτι της μόνο απ' αυτές τις δύο»

«Έβαψα το κεφάλι μπλε **γιατί μου θυμίζει τη σημαία ΜΑΣ** /της Ελλάδας»

(ΓΠ0_ΣΧ3_B_Σ7_ΠΑ)

«τα έβαλα στα μαλλιά μου επειδή το άααλλο καλοκαίρι θα πάμε όλοι οι γονείς μου όλο μαζί **θα πάμε στην Ιταλία να δω την άλλη τη ξαδέρφη μου με το θείο μου** και θα κουρέψω έτσι τα μαλλιά μου, ε γαλλικά» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ) (αποτύπωση εθνικών εκφάνσεων, γεωγραφικά σύνορα, σύνδεση γλώσσας-χώρας)

(ΓΠ0_ΣΧ3_A_Σ12_ΠΑ)

«ναι τα ελληνικά **τα 'βαλα στο χέρι για να ας πούμε ότι κρατάω την ελληνική σημαία»** (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ)

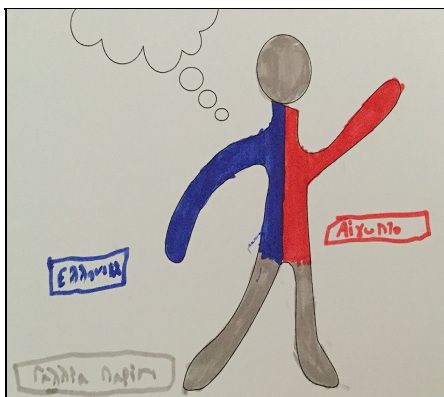
«**επειδή το 'χει η σημαία** (θα έβαζα κόκκινο για την αλβανική γλώσσα)»

(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ)

«επειδή μιλάω ελληνικά” **(έχω βάλει την Ελλάδα στην καρδιά)»** (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ12_ΠΑ)

«**επειδή στη σημαία της Αγγλίας υπάρχει και το μπλε»** (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ9_ΠΑ)

«γιατί είναι στη σημαία της Αγγλίας (το κόκκινο) / και το μπλε γιατί είναι



ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ6_ΟΑ) (συσχέτιση γλωσσών-χρώματα-τρόπος αποτύπωσης στο πορτρέτο, χωρική αποτύπωση-δυο κυρίαρχες γλώσσες-χώρες)

στη σημαία της Ελλάδας;" " το πράσινο;" (άλλος συμμετέχων) "πάλι είναι στη σημαία" "και είναι και στη σημαία αλλά» (Π0_ΣΧ1_Σ8_ΠΑ)

«Έβαλα μπλε στο κεφάλι για τα ελληνικά γιατί μου θυμίζει τη σημαία/ ήταν η πρώτη γλώσσα που έμαθα. Τα χέρια τα έκανα κόκκινα για τα αγγλικά γιατί είναι η δεύτερη γλώσσα που έμαθα και έβαλα κόκκινο για τη σημαία, έχει ένα σταυρό» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ8_ΠΑ)

«έβαλα ιταλικά με πράσινο στο κεφάλι, το πράσινο το έβαλα επειδή είναι στη σημαία» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4_ΠΑ) (αποδεκτός συμβολισμός αποτύπωση)

«Πορτοκαλί επειδή είναι δύο άλογα που έχουν στη Νιγηρία, όχι δικά μου είναι στη σημαία επάνω που είναι πορτοκαλί» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)

«έχω επιλέξει Ελλάδα και Αλβανία γιατί» «είναι μισή απ' την Αλβανία» «και μισή από την Ελλάδα, ναι» (ΓΠ0_ΣΧ6_ΠΑ)

«yes, pink is my favorite (colour) so I::: Alada's country is the hand» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ10)

«because they the world is in orange in Portugal» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ10)

«because the India's country's all of green» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ10)

«Bangladesh I'm from Bangladesh» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ10)

«έβαλα τα αγγλικά στο κεφάλι επειδή μου αρέσουν κάποια μέρα θέλω να πάω στην Αμερική και στην Αγγλία» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ8_ΠΑ)

«τα ελληνικά τα έβαλα στο δεξί χέρι επειδή εδώ μεγάλωσα κ εδώ γεννήθηκα» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ8_ΠΑ) (δήλωση ταυτότητας)

«έκανα μαύρο το κεφάλι γιατί **συμβολίζει κανονικά την αλβανική σημαία που έχει τον μαύρο αετό** και το 'βαλα στο κεφάλι επειδή όταν ήμουνα μικρούλα αλβανικά έμαθα ή πρώτη γλώσσα που έμαθα» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3_ΠΑ)

«**την Ελλάδα έβαλα στο χέρι το δεξί την Ελλάδα** το κανα μπλε γιατί εδώ στην Ελλάδα τρώμε πολύ θαλασσινά και το 'βαλα στο δεξί το χέρι γιατί εντάξει ζω κ εδώ και βοηθάει αυτό» (ΓΠ0_ΣΧ3_Σ3_ΠΑ)

«έχω **βάλει κόκκινο στο στόμα για να συμβολίζει Γεωργία γιατί και το κόκκινο είναι αγαπημένο μου χρώμα και Γεωργία είναι αγαπημένη μου χώρα** και την έχω βάλει κοντά στην καρδιά» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ13_ΠΑ)

«έβαλα ρωσικά **επειδή μ αρέσει η Ρωσία που έχει το χιόνι** και η προφορά η ρωσικά / σε τηλεοράσεις, σε ένα έργο (την έχω ακούσει)» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ5_ΠΑ)

«στο δεξί χέρι έβαλα πράσινο γιατί **μου συμβολίζει την Αφρική θυμάμαι ότι έχει πάρα πολύ πράσινο/ εκεί γεννήθηκα και εκεί μεγάλωσα μέχρι να 'ρθω εδώ**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ12_ΠΑ) (σε κίνηση)

«α στο κεφάλι **έβαλα Αλβανία γιατί μου αρέσει η χώρα** και δε ξέρω γιατί έβαλα πορτοκαλί απλά μου αρέσει η χώρα και το πορτοκαλί μου τη θυμίζει /και το πορτοκαλί μου θυμίζει την Αλβανία γι' αυτό την έβαλα/ **γιατί έχουν ωραία πόλη, ωραία θάλασσα και κυρίως ωραία φρούτα** /ναι τα άκουσα απ' τη Ι. (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ12_ΠΑ) που μιλάει με τη Σ. στο διάλειμμα και στο σπίτι της μόνο απ' αυτές τις δύο» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ12_ΠΑ)

«Έβαψα το κεφάλι μπλε **γιατί μου θυμίζει τη σημαία ΜΑΣ** /της Ελλάδας» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ7_ΠΑ)

ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	
	<p>«έχω βάλει στο κεφάλι κόκκινο για τα αλβανικά, γιατί θέλω να μάθω/στα πόδια αγγλικά/ για τη σημαία της Αγγλίας (έχω επιλέξει το κόκκινο - μπλε)/ στα χέρια έχω βάλει την Ιαπωνία γιατί όταν μεγαλώσω θέλω να πάω στην Ιαπωνία και να μάθω να μαγειρεύω» (ΓΠ0_ΣΧ3_A_Σ6_OA) (βλ. Οπτικό πορτρέτο)</p> <p>«είναι τα κρητικά, τα έβαλα σε καφέ διότι τα παραδοσιακά τους ρούχα είναι πιο πολύ νομίζω καφέ ή μαύρο και το ζωγράφισα στα πόδια γιατί χορεύουνε με αυτά» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ9_PA) (συσχέτιση εξωτερικής εμφάνισης με διάλεκτο, συσχέτιση πολιτισμικών στοιχείων με διάλεκτο, τοπικιστικές εκφάνσεις με θετικό πρόσημο)</p> <p>«μήπως επειδή στη Γκάνα έχουνε χρώμα καφέ; (γι' αυτό επέλεξε το καφέ) "X." Ονομα συμμαθήτριάς τους που είναι από τη Γκάνα και έχει σκούρο δέρμα» (ΓΠ0_ΣΧ1_ΣΦ_PA) (συσχετισμός εξωτερικών χαρακτηριστικών με καταγωγή και γεωγραφικό χώρο-χώρα / εθνικές - διεθνικές αποτυπώσεις,</p> <p>«και έβαλα κίτρινο γιατί στην Κίνα λογικά, λογικά; Οι άνθρωποι είναι λίγο κίτρινοι στο χρώμα» (ΓΠ0_ΣΧ3_A_Σ10_PA) (συσχέτιση εξωτερικής εμφάνισης με γλώσσα και χώρα, στερεοτυπικές εκφάνσεις-αποτυπώσεις, χρωματική αποτύπωση σύνδεση με (στερεοτυπική) αποτύπωση εσωτερικών χαρακτηριστικών)</p> <p>«Πορτοκαλί για την Πορτογαλία επειδή λέγεται Πορτογαλία γιατί μερικές φορές το χρώμα καποιανού είναι πορτοκαλί» (ΓΠ0_ΣΧ3_B_Σ9_PA) (συσχέτιση εξωτερικής εμφάνισης με γλώσσα και χώρα, στερεοτυπικές εκφάνσεις-αποτυπώσεις, χρωματική αποτύπωση σύνδεση με (στερεοτυπική) αποτύπωση εσωτερικών χαρακτηριστικών)</p> <p>«because they have a @@@ uniform from this color (blue) and a very little little girl boy even likes it so I put here and so it's blue for Bangladesh» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ10_PA) (χρονοτοπική σύνδεση, ενδυμασία, συσχετισμός βιωμένης εμπειρίας με γλώσσα, διεθνική πολιτική-σχολικό περιβάλλον)</p>
<p>(ΓΠ0_ΣΧ3_A_Σ6_OA) (συσχέτιση εξωτερικών χαρακτηριστικών -μάτια- με γλώσσα σε άλλο σημείο του σώματος, οπτική αποτύπωση μίξης εξωτερικών χαρακτηριστικών, οπτική και προφορική αρμονία ποικίλων χαρακτηριστικών, χωρική αποτύπωση "κυρίαρχης" γλώσσας)</p>	

	<p>«Στο άλλο πόδι έβαλα τα κινέζικα με κίτρινο γιατί θα ήθελα να μάθω κινέζικα. (Έβαλα το κίτρινο) γιατί μου θυμίζει κίτρινο η Κίνα» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ8_ΠΑ)</p> <p>«επέλεξα το κίτρινο) γιατί η ξαδέλφη μου είναι λίγο κίτρινη όχι και πολύ λίγο κίτρινη» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)</p> <p>«το καφέ είναι επειδή συμβολίζει την Αφρική, επειδή σχεδόν όλοι είναι καφέ της Αφρικής / και συνήθως το μέρος είναι καφέ» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ4_ΠΑ) (αποτύπωση εθνικών εκφάνσεων, υπέρ γεωγραφικά σύνορα, σύνδεση γλώσσας-χώρας, υιοθέτηση εξωτερικών χαρακτηριστικών)</p> <p>(ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ1_ΟΑ) (συσχέτιση γλώσσας με σημείο του σώματος, εικονική; αποτύπωση συναισθημάτων-γλώσσα-χαμόγελο)</p>
--	---

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ	
Οπτικά στοιχεία-λόγοι	Προφορικά στοιχεία-λόγοι
ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΡΙΣΕΙΣ, ΠΕΠΟΙΗΘΗΣΕΙΣ, ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	
	<p>«στο δεξί πόδι έχω βάλει τη Γερμανία, την έχω βάλει μαύρο επειδή μου θυμίζει @@@ / δε θέλω να μάθω ποτέ ούτε γλώσσα ούτε τίποτα μόνο το Βερολίνο μου αρέσει μόνο» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ7_ΠΑ) (σύνδεση γλώσσας με χώρα, ιδεολογική έκφραση, αποτύπωση αρνητικής αντίληψης βάσει κοινωνικοπολιτικών παραμέτρων, αποτύπωση αρνητικής ενέργειας/δράσης σχετική με τη γλώσσα)</p> <p>«νομίζω ότι είναι φίλοι οι Γερμανοί και οι Έλληνες» (γι' αυτό έχω επιλέξει την καρδιά" (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ12_ΠΑ) (ιδεολογική έκφραση, θετικό πρόσημο, συσχέτιση ιστορικών/ κοινωνικοπολιτικών εκφάνσεων για γλώσσες, αντί αφηγήματα (counter</p>



(ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ14_ΟΑ) (συσχέτιση γλώσσας -σύμβολο-XXXXX-χρώμα μαύρο, αρνητικές συν-υποδηλώσεις)



(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ6_ΟΑ) (κάλυψη επιφάνειας του πορτρέτου, μίξη δυο κυρίαρχων γλωσσών-προσωπική εμπειρία, δισδιάστατο αίσθημα του ανήκειν)

narratives))

«τα γερμανικά τα 'βαλα μαύρα επειδή είχα ξεμείνει από χρώματα και κάποιες φορές μου θυμίζουν τον Χίτλερ» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ) (συσχέτιση γλώσσας-ιστορικό αντί-πρότυπο, δήλωση αντίστασης, σύνδεση χρωματικής αποτύπωσης με αρνητική αποτύπωση)

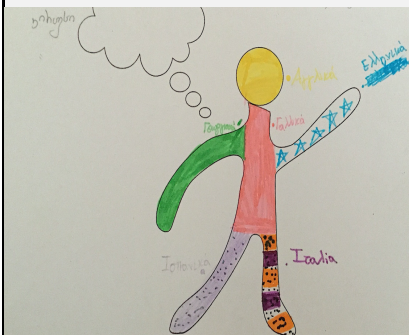
«[στρας βιντέ ντασβιντάνια] / γιατί η Γεωργία με τη Ρωσία είναι πολύ κοντά @@@ και Γεωργία όλοι ξέρουν ρώσικα» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ11_ΠΑ) (συσχέτιση κοινωνικοπολιτικής συνθήκης με εμφάνιση γλώσσας, αποτύπωση γλωσσικής εμπειρίας, γεωγραφική και πολιτική σχέση χωρών-γλωσσική εμπειρία)
 «Στο αριστερό χέρι έβαλα το κίτρινο το χρώμα για τη Γερμανία γιατί επειδή μου θύμισε Γερμανία και ... δεν πολυγράφει τόσο δυναμικά και γιατί με το αριστερό δεν μπορώ να γράφω πολύ» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ3_ΠΑ) (εικονικά σωματοποιημένη ιδεολογική τοποθέτηση, συσχετισμός χώρας-γλώσσας=αρνητικής αναπαράστασης-λειτουργία μέλος του σώματος, εικονική ενσώματη αποτύπωση αδυναμίας χρήσης της γλώσσας-“τυπικών” ικανοτήτων)

«Στην κοιλιά έβαλα το γκρι γιατί μου θυμίζει το Παρίσι και το Παρίσι είναι από μέταλλο. [...] Έχω ακούσει και (γαλλικά) και κάναμε και μάθημα και στο σχολείο. / Τα γαλλικά τα έβαλα λίγο πιο κάτω (στα πόδια) επειδή δεν είναι κάτι ... σημαντικό» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ3_ΠΑ)

«Έκανα το κεφάλι γκρι εε εμμ για τη Γαλλία το Παρίσι / επέλεξα δυο μέρη του σώματος γιατί το Παρίσι είναι μεγάλο» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ6_ΠΑ)

«Πράσινα ελληνικά γιατί τα μισώ όχι (δεν μου αρέσει το πράσινο χρώμα)» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ4_ΠΑ)

«γιατί έχει πολλά λεφτά το 'βαλα; γιατί έχει πολλά λεφτά το 'βαλα;» «Πολλά λεφτά έχει η Γερμανία και το 'βαλα στο κάτω πόδι γιατί δε μ αρέσει και πολύ



ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ8_ΟΑ) (θετικές συν-υποδηλώσεις-σχήμα αστέρι, συσχέτιση γλώσσας-σύμβολο με θετικό πρόσημο-αστέρι)

σα χώρα" (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3_ΠΑ)

«ένα δάχτυλο των ποδιών το μεγάλο το έχω κάνει για τα αγγλικά επειδή τα μισώ / μπλε/ Επειδή ο κ. Γ φοράει μόνο ένα μπλε μπουφάν/ **τίποτα (δεν μου αρέσει από τα αγγλικά)**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ4_ΠΑ)

«**Τα γαλλικά μαύρο γιατί μου σκοτώνει το μέλλον. Δεν θα με βοηθήσει πουθενά και δεν πρόκειται να πάω ποτέ στη Γαλλία**» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ6_ΠΑ)

«**Τα αγγλικά είναι βαρετά**» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ4_ΠΑ)

«λοιπόν στην καρδιά φυσικά έβαλα τα ελληνικά γιατί είναι η μητρική μου γλώσσα και μ αρέσει έχω συνηθίσει να τα ακούω» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ10_ΠΑ)

«ελληνικά ...είναι η πρώτη μας γλώσσα, εγώ τουλάχιστον είναι η πρώτη μου γλώσσα με το που άρχισα να μιλάω»(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ12_ΠΑ)

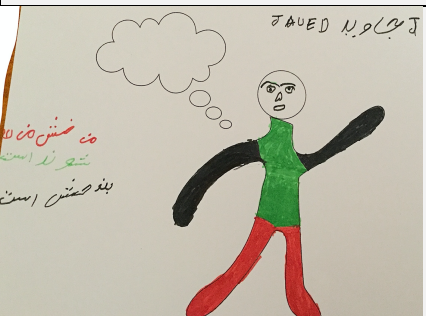
«έχω βάλει μωβ στο Βέλγιο επειδή δε μ αρέσει σαν χώρα"/ναι ούτε η γλώσσα στο Βέλγιο, τίποτα /δε ξέρω βέλγικα; **μικρός πληθυσμός / μικρός πληθυσμός άρα μικρή γλώσσα άρα δε μας αρέσει**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ7_ΠΑ)

«στο δεξί πόδι έχω βάλει τη Γερμανία, την έχω βάλει μαύρο επειδή μου θυμίζει @@@ / **δε θέλω να μάθω ποτέ ούτε γλώσσα ούτε τίποτα** μόνο το Βερολίνο μου αρέσει μόνο» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ7_ΠΑ)

«Στο άλλο χέρι που είναι κάτω **έβαλα τα γερμανικά δε μου αρέσουν καθόλου δε θέλω να μάθω τα ακούω** συνέχεια στην τηλεόραση γι' αυτό έβαλα μαύρο γιατί δε θέλω να μάθω **ίσως θα πρέπει όμως λόγω των εξελίξεων**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ10_ΠΑ)

«τα αγγλικά τα έβαλα / **επειδή πάντα τα σκέφτομαι και κάποιες φορές όταν γράφω την ελληνική αντιγραφή γράφω με αγγλικά γράμματα / και είναι η πρώτη γλώσσα που μάθα εκτός από τα ελληνικά και την έχω έτσι πολύ σπέσιαλ**»

(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ)

	<p>«Στο λαιμό έβαλα πάλι τη Γερμανία γιατί όπως θυμάμαι έχετε πολλά κτίρια και τα κτήρια για να τα φτιάξεις πρέπει να έχεις πολλά λεφτά και τα λεφτά έχουν το χρώμα μωβ ε.. τα 500ευρα ((γέλια))» (ΓΠ0_ΣΧ3_B_Σ3_ΠΑ)</p> <p>«γιατί θέλω να πάω Κίνα / γιατί είναι λίγο παράξενη γλώσσα δεν είναι εύκολη να τη μάθεις» (ΓΠ0_ΣΧ3_A_Σ5_ΠΑ)</p> <p>«γιατί έγραψες τόσο πολύ λίγα; (συμμετέχουσα απευθυνόμενη σε άλλη συμμετέχουσα που αποτύπωσε δύο γλώσσες» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ11_ΠΑ)</p>
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΜΗΧΑΝΙΑ	
 <p>(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ1_ΟΑ) (γλωσσική κυριαρχία, δήλωση ταυτότητας, γλωσσική αμηχανία απέναντι σε άλλες γλώσσες, νέο περιβάλλον)</p>	<p>«έχω βάλει μωβ στο Βέλγιο επειδή δε μ αρέσει σαν χώρα"/ναί ούτε η γλώσσα στο Βέλγιο, τίποτα /δε ξέρω βέλγικα; μικρός πληθυσμός / μικρός πληθυσμός άρα μικρή γλώσσα άρα δε μας αρέσει» (ΓΠ0_ΣΧ3_A_Σ7_ΠΑ) (σύνδεση χώρας-γλώσσας, συσχέτιση γεωγραφικής έκτασης-αναπαράσταση για γλώσσες, μειονοτικοποίηση γλώσσας βάσει υπάρχουσών γνώσεων για τον πληθυσμό)</p> <p>«εγώ το ξέρω από που τα μαθαίνει (τα αφγανικά), ξέρω όταν γεννηθείς στο σπίτι οι γονείς σου και όλοι μιλάνε αφγανικά και μετά σιγά σιγά το παιδί ακούει αφγανικά και μαθαίνει λέξεις» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ9_ΠΑ διαμεσολάβηση (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ1_ΠΑ) (αποτύπωση εμπειρίας άτυπης μάθησης της γλώσσας, οικογενειακό περιβάλλον, ταύτιση προσωπικών εμπειριών παράλληλη αποστασιοποίηση, διαμεσολαβημένη έκφραση συναισθημάτων -αρνητικό πρόσημο- και εμπειριών, κοινός κώδικας εμπειριών)</p> <p>«τα έβαλα στο κάτω μέρος του σώματος γιατί θέλω να πάω εκεί (στην Αλβανία) λίγο, γιατί δε μ' αρέσει και πολύ αλλά θέλω να πάω»(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5_ΠΑ) (συσχέτιση γλωσσικής εμπειρίας και συναισθημάτων με μέρος το σώματος, ανάγνωση πορτρέτου από πάνω → κάτω και καταλληλόλητα τοποθέτησης γλώσσας, έκφραση αμηχανίας, αποτύπωση γλώσσας με αρνητικό ; πρόσημο)</p>

«Στα πόδια διάλεξα την Ιταλία **επειδή το όνομά μου είναι από την Ιταλία**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ3_ΠΑ) (συσχέτιση στοιχείου ταυτότητας με χώρα, συσχέτιση χώρας με γλώσσα, αμηχανία σύνδεσης με άλλα ταυτοτικά στοιχεία)

«(Τα έβαλα στο κεφάλι) γιατί εκεί γεννήθηκα και έμαθα τη Βουλγαρική γλώσσα. Ναι, όχι (δεν την μιλάω στο σχολείο) ε.. στο σπίτι μου. **όχι είναι δύσκολο (να πω μια λέξη)**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ1_ΠΑ) (αποτύπωση γλωσσών μη "νομιμοποιημένων" στο τυπικό πλαίσιο, θετική αξιολογική κρίση για τη γλώσσα-αποτύπωση σε "σημαντικό" σημείο του σώματος, αμηχανία έκφρασης στον προφορικό λόγο)

«το ζωγράφισα στο στόμα, τα σερβοκροάτικα = όπερα) **επειδή τις μελωδίες γενικά ό,τι τραγουδάω και το ακούω το αγαπάω και όταν κοιμάμαι το ονειρεύομαι ((γελάει)) και μετά το τραγουδάω για να μαθαίνω**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ13_ΠΑ)

«είναι πολύ δύσκολο αυτό **γιατί μπορεί να μπερδεύει τις λέξεις και τη γλώσσα** (το να ξέρουμε - να θέλουμε να μάθουμε πολλές γλώσσες» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ)

«**Τα γαλλικά μαύρα μίσος. Στο πόδι. Σπασμένο πόδι για να μην υπάρχουν τα γαλλικά. Τα μισώ. Τα έχω χρησιμοποιήσει στο όνειρό μου. Δεν τα έλεγα σωστά**» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ7_ΠΑ)

«Στο κεφάλι έχω βάλει τη Βουλγαρία γιατί είμαι από εκεί κυρία **και έβαλα αυτά τα χρώματα από τη σημαία.** (Τα έβαλα στο κεφάλι) γιατί εκεί γεννήθηκα και έμαθα τη Βουλγαρική γλώσσα. Ναι, όχι (δεν την μιλάω στο σχολείο) ε.. στο σπίτι μου. **όχι είναι δύσκολο (να πω μια λέξη)**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ1_ΠΑ)

«στο σπίτι **λίγο έτσι** (μιλάω αλβανικά)» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5_ΠΑ)

«θα το πω στα ελληνικά γιατί **στα αλβανικά μου είναι κάπως δύσκολο**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Σ3_ΠΑ)

«(Τα έβαλα στο κεφάλι) γιατί εκεί γεννήθηκα και έμαθα τη **Βουλγαρική γλώσσα.**

	Ναι, όχι (δεν την μιλάω στο σχολείο) ε.. στο σπίτι μου/ όχι είναι δύσκολο (να πω κάτι στα βουλγαρικά)» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ1_ΠΑ) (δήλωση συναισθήματος, τοποθέτηση, επιλογή)
--	---

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ	
Οπτικά στοιχεία-λόγοι	Προφορικά στοιχεία-λόγοι
ΗΧΟΤΟΠΟ	
	<p>«έβαλα Γεωργιανικά στο άλλο χέρι επειδή θέλω να μάθω να μιλάω Γεωργιανικά /ναι απ' τον Τ. (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ11) και τους φίλους του που μιλάει στο διάλειμμα[...]θέλω να μάθω» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ8_ΠΑ) (φυσικό περιβάλλον, χωρική αντίσταση στη νόρμα/γλωσσικές πολιτικές, "τεχνητά" γεωγραφικά σύνορα-χρήση των γλωσσών στο σχολικό περιβάλλον, άτυπη μάθηση στο τυπικό πλαίσιο, αποδοχή, έκφραση επιθυμίας υιοθέτησης άλλων γλωσσικών χαρακτηριστικών, μετατόπιση δυνάμεων εξουσίας σε σχέση με τη γλώσσα)</p> <p>«ναι τα /ναι τα άκουσα (τα αλβανικά) απ' την Ι. ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3 που μιλάει με τη Σ. στο διάλειμμα και στο σπίτι της μόνο απ' αυτές τις δύο» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_ΟΝΤ_ΠΑ) (φυσικό περιβάλλον, χωρική αντίσταση στη νόρμα/γλωσσικές πολιτικές, "τεχνητά" γεωγραφικά σύνορα για τη χρήση των γλωσσών στο σχολικό περιβάλλον, σύγκριση & εμφάνιση γλωσσικής αμηχανίας)</p> <p>«και τα αγγλικά που τα έχεις βάλει στο κεφάλι, ξέρεις αγγλικά; Τα μιλάς πού; «πάω και φροντιστήριο και εδώ / όχι (δεν τα έχω χρησιμοποιήσει κάπου αλλού εκτός από το φροντιστήριο)»(ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ8_ΠΑ) (φυσικό περιβάλλον, γεωγραφικά σύνορα χρήσης των γλωσσών, ασυνείδητη εφαρμογή γλωσσικών πολιτικών, τυπικό πλαίσιο και διεργασία εκμάθησης)</p> <p>«τα ελληνικά τα μιλάω μόνο στο σχολείο. Στο σπίτι μιλάω μπαγκλαντζικά με κόκκινο (έχω επιλέξει το κόκκινο) γιατί είναι ωραία. Τα έβαλα στο χέρι και</p>

	<p>στα μάτια» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ4_ΠΑ) (φυσικό περιβάλλον και τεχνητά γεωγραφικά σύνορα, υιοθέτηση κανόνων γλωσσικών πολιτικών, γλωσσική αμηχανία-ανασφάλεια)</p> <p>«δεν έχω με ποιον να τα μιλήσω (τα βουλγαρικά στο σχολείο)» (ΓΠ0_ΣΧ2 & ΣΦ_ΠΑ) (φυσικό περιβάλλον, απόρριψη γλωσσικής επιθυμίας-γλωσσικές πολιτικές-πρακτικές-νόρμες, μη ύπαρξη υλικών μέσων/τοπίων για υποστήριξη άλλων γλωσσικών χαρακτηριστικών)</p>
ΣΧΟΛΙΚΟ ΤΟΠΙΟ	
	<p>«Στα πόδια έβαλα τα γαλλικά [...] όχι (δεν τα χρησιμοποιώ κάπου αλλού) μόνο εδώ (στο σχολείο)» (ΓΠ0_ΣΧ3_B_Σ11)</p> <p>«Στο δεξί έχω βάλει μπλε χρώμα γιατί είναι για τα αγγλικά. Όχι (δεν την έχω χρησιμοποιήσει αλλού) μόνο εδώ στο σχολείο» (ΓΠ0_ΣΧ3_B_Σ1_ΠΑ)</p> <p>«α αλβανικά στο σπίτι μου και όταν πηγαίνω στην Αλβανία. Τ αγγλικά με την αδερφί μου, εδώ (στο σχολείο) και στο φροντιστήριο. Τ αγγλικά εδώ (στο σχολείο)» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ5_ΠΑ)</p> <p>«δεν έχω με ποιον να τα μιλήσω (τα βουλγαρικά στο σχολείο)» (ΓΠ0_ΣΧ2 & ΣΦ_ΠΑ)</p> <p>«μας μαθαίνει η κυρία (άλλες λέξεις στα κρητικά) / επαέ / κοπέλι / όι» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3 & ΣΦ_ΠΑ)</p> <p>«τα έχω μάθει (αγγλικά) στο σχολείο» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ9_ΠΑ)</p> <p>«έχω δει αρκετούς Ισπανούς να μιλάνε όταν είχαμε πάει μια εκδρομή στην Ακρόπολη”/ “μετά την ακρόπολη μπήκα στο google να δω τι σημαίνουνε και μετά άρχισα να μαθαίνω να βάζω λέξεις στα ελληνικά και μου τις έβγαζε» «έχω δει αρκετούς Ισπανούς να μιλάνε όταν είχαμε</p>

πάει μια εκδρομή στην Ακρόπολη» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ)

«α στο κεφάλι έβαλα Αλβανία γιατί μου αρέσει η χώρα και δε ξέρω γιατί έβαλα πορτοκαλί απλά μου αρέσει η χώρα /και το πορτοκαλί μου θυμίζει την Αλβανία γι' αυτό την έβαλα/ γιατί έχουν ωραία πόλη, ωραία θάλασσα και κυρίως ωραία φρούτα /ναι τα /ναι τα άκουσα απ' την Ι.» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3) «που μιλάει με τη Σ. στο διάλειμμα και στο σπίτι της μόνο απ' αυτές τις δύο» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ12_ΠΑ)
«επειδή μιλάνε οι φίλοι μου (αλβανικά) και ο Κ. και ξέρω πως να πω καλημέρα» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ)

«ναι τα /ναι τα άκουσα (τα αλβανικά) απ' την Ι. που μιλάει με τη Σ. στο διάλειμμα και στο σπίτι της μόνο απ' αυτές τις δύο» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_ΟΝΤ_ΠΑ)
«Ναι, ναι (μιλάω αλβανικά) ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ. Ε .. κάποιες φορές (μιλάω στο σχολείο) σπάνια» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ10_ΠΑ)

«και εδώ έβαλα Γαλλία γιατί μου θυμίζει τον πύργο του Άιφελ / απ' τη χώρα μου, στο σχολείο γαλλικά μιλάμε» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ12_ΠΑ)
«στο σπίτι (μιλάω τα Γεωργιανικά) «λίγο» (μιλάω στο σχολείο)/ με κάποιους φίλους /στο διάλειμμα» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ13_ΠΑ)
«Στο κεφάλι έχω βάλει τη Βουλγαρία γιατί είμαι από εκεί κυρία και έβαλα αυτά τα χρώματα από τη σημαία. (Τα έβαλα στο κεφάλι) γιατί εκεί γεννήθηκα και έμαθα τη Βουλγαρική γλώσσα. Ναι, όχι (δεν την μιλάω στο σχολείο) ε.. στο σπίτι μου. όχι είναι δύσκολο (να πω μια λέξη)» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ1_ΠΑ)
«from **British Council** they have a **Bangladesh class** in English» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ10_ΠΑ)

«πάω τρία χρόνια/ απλώς με ενδιέφερε επειδή είναι περίεργα το όνομά μου δηλαδή εδώ πέρα το 'χω γράψει στα **κινέζικα** / αυτό έκανα 7 ώρες να θυμηθώ» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ4_ΠΑ)

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΤΟΠΙΟ	
	<p>«και εδώ έβαλα Γαλλία γιατί μου θυμίζει τον πύργο του Άιφελ / απ' τη χώρα μου, στο σχολείο γαλλικά μιλάμε / ναι και στο σπίτι και έξω απ' το σπίτι (μιλάω γαλλικά)/με κάποια φίλη μου/ ναι (παρακολουθώ και στο σχολείο γαλλικά)» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ12_ΠΑ) (φυσικό περιβάλλον, αντίσταση στη νόρμα λόγω χρήσης γαλλικής γλώσσας στο σπίτι, εργαλειακή χρήση της γλώσσας-σπίτι)</p> <p>«ε... είναι η χώρα μου (η Ρουμανία). ε αφού στο σπίτι μόνο Ρουμανικά μιλάω (γι' αυτό τα ξέρω πολύ καλά)» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ3_ΠΑ) (άτυπο πλαίσιο μάθησης, "τεχνητά" γεωγραφικά σύνορα χρήσης της γλώσσας, πρακτικές)</p> <p>«Ναι, ναι (μιλάω αλβανικά) ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ. Ε .. κάποιες φορές (μιλάω στο σχολείο) σπάνια»(ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ10_ΠΑ) (φυσικό περιβάλλον, "τεχνητά" γεωγραφικά σύνορα χρήσης της γλώσσας-σπίτι, προσωπικά όρια και κοινωνική-χωρική τοποθέτηση-χρήση της γλώσσας-σχέση με το φυσικό περιβάλλον)</p> <p>«Bangladesh and India is together so my sister can talk in India and so I learned my mother and father is also Bangladesh» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ10_ΠΑ) (συσχέτιση γλωσσών-σπίτι, άτυπο πλαίσιο μάθησης, ρόλοι-οικογενειακό πλαίσιο ως χώρος μάθησης-αντίστασης στη νόρμα-διατήρηση του γλωσσικά-πολιτισμικά ποικίλου τοπίου)</p> <p>«απ' τη μαμά μου (μαθαίνω Νιγηριανικά)» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ) (γλώσσα-οικογενειακοί δεσμοί, άτυπο πλαίσιο μάθησης, εμφάνιση βιωμένης εμπειρίας που συμβαίνει εκτός του τυπικού σχολικού πλαισίου).</p> <p>«Γκανέζικα μαθαίνω από τη Χ. / η ξαδέρφη μου / μαθαίνω επειδή συνέχεια στο σπίτι τους μιλάνε και εγώ όπως το ακούω καταλαβαίνω λιγάκι/ ναι μου μοιάζει λίγο με τα αγγλικά και μετά μου έρχεται και ξέρω τη λέξη» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ) (ευρύτερη οικογένεια & άτυπη μάθηση, σύγκριση γλωσσών & πρακτικές, "αντίστροφη" υιοθέτηση οικογενειακής νόρμας)</p>

«Το κεφάλι το έβαλα κόκκινο για τα Αλβανικά γιατί είμαι από την Αλβανία γιατί μου θυμίζει τη σημαία. Όχι (δεν μιλάω στο σχολείο) αλβανικά, στο σπίτι μιλάω» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ11_ΠΑ)

«Αγγλικά μαθαίνω στο σχολείο / δεν τα χρησιμοποιώ αλλού/ ε.. κάποιες φορές στο σπίτι άμα ξεχνάω κάτι» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ10_ΠΑ)

«Καμιά φορά στο σπίτι, στο σχολείο όχι (δεν τα μιλάω τα αλβανικά)» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ3_ΠΑ)

«τα ελληνικά τα μιλάω μόνο στο σχολείο. Στο σπίτι μιλάω Μπαγκλαντζικά με κόκκινο (έχω επιλέξει το κόκκινο) γιατί είναι ωραία. Τα έβαλα στο χέρι και στα μάτια» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ4_ΠΑ)

«τα έχω μάθει (τα τούρκικα) απ' τον μπαμπά μου» (Π0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)

«Ξέρω να μιλάω. να πω εγώ; Β. -> [κουζιν] ((γέλιο αμηχανίας)) σημαίνει κουζίνα. Ναι ναι (μιλάω αλβανικά) ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ». (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ10)

«Πώς όμως θα μάθεις τόσες γλώσσες;» «θα πας σε φροντιστήριο;» «μερικά με μαθαίνουν μερικοί» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)

«στο σπίτι λίγο έτσι (μιλάω αλβανικά)» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5_ΠΑ)

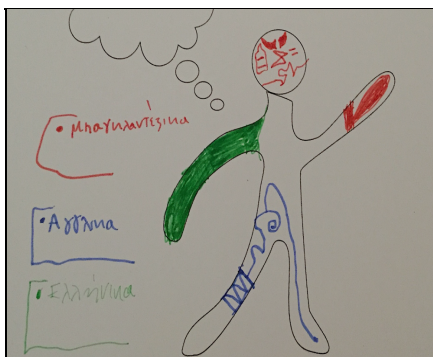
«στο σπίτι μιλάω αλβανικά» «στο σπίτι κυρίως;» «μόνο» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3_ΠΑ)

«έβαλα Ρωσικά επειδή μ αρέσει η Ρωσία που έχει το χιόνι και η προφορά η Ρωσική / σε τηλεοράσεις, σε ένα έργο (την έχω ακούσει)» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ5_ΠΑ)

«απ' τη μαμά μου (μαθαίνω Νιγηριανικά)» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)

«Γκανέζικα μαθαίνω από τη Χ. / η ξαδέρφη μου / μαθαίνω επειδή συνέχεια στο

	<p>σπίτι τους μιλάνε και εγώ όπως το ακούω καταλαβαίνω λιγάκι/ ναι μου μοιάζει λίγο με τα αγγλικά και μετά μου έρχεται και ξέρω τη λέξη» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)</p> <p>«τα έμαθα (τα γαλλικά) από τον ξάδερφό μου τον Φ. / μένει εδώ και μιλάμε» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)</p> <p>«Τα Αλβανικά στο σπίτι μου και όταν πηγαίνω στην Αλβανία. Τ αγγλικά με την αδερφή μου, εδώ και στο φροντιστήριο. Τα Αγγλικά εδώ (στο σχολείο)» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ5_ΠΑ)</p> <p>«από τον ξάδελφό μου (ξέρω τα Ιταλικά) που είναι εκεί με τη θεία μου και τον θείο μου, κυρία μπορώ να πω μια λέξη; / κυρία τώρα ξέρω βρισιές»(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5_ΠΑ)</p> <p>«Έχω βάλει στα πόδια κίτρινο για την Αλβανία. Τυχαία (την έβαλα). Ναι (έχω ακούσει) σε ένα τραγούδι αλλά δεν το θυμάμαι τώρα ένας Αλβανός τραγουδούσε. Όχι στο σχολείο. Στο σπίτι. Ναι θα ήθελα να τη μάθω»(ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ1_ΠΑ)</p> <p>«στο σπίτι λίγο έτσι (μιλάω αλβανικά)» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5_ΠΑ)</p> <p>«Bangladesh and India is together so my sister can talk in India and so I learned my mother and father is also Bangladesh» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ10_ΠΑ)</p> <p>«γιατί τα γαλλικά όταν ήμουν μικρή είχα πάει στο Καμερούν και εκεί πέρα μιλάγανε γαλλικά και αγγλικά και εκεί έμαθα να μιλάω και από τότε τα νιώθω» (Π0_ΣΧ1_Σ8_ΠΑ)</p>
ΦΑΝΤΑΣΙΑΚΟ ΤΟΠΙΟ	
	<p>«στα χέρια έχω βάλει την Ιαπωνία γιατί όταν μεγαλώσω θέλω να πάω στην Ιαπωνία και να μάθω να μαγειρεύω / όχι αλλά τα 'χω δει και βλέπω ανθρώπους να τα απολαμβάνουν (τα φαγητά)» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ6_ΠΑ) (γλώσσα ως εργαλειακό μέσο, φυσικό περιβάλλον-ομιλούμενη γλώσσα, συσχέτιση χώρας με γλώσσα, γεωγραφικά σύνορα,</p>



ΓΠ0_ΣΧ2_Σ4_ΟΑ) (συσχέτιση κυρίαρχης γλώσσας, προσωπική-βιωματική επιλογή, -μέρος του σώματος, σημαντικότητα λειτουργίας-σκέψης-κάθετης ανάγνωσης, φαντασιακή αποτύπωση ποικίλων συμβόλων-συμβολισμών-γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο)

αναζήτηση-ανάγκη υλικών πόρων για εκμάθηση γλώσσας, έκφραση "πραγματικής" μετακίνησης)

«κίτρινο είναι και αυτό, έχω βάλει **Βραζιλία** στο άλλο πόδι και το ζω κάνει χρωματιστό γιατί **φαντάζομαι τη Βραζιλία χρωματιστή**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ13_ΠΑ) (συσχέτιση οπτικών βιωμάτων για αποτύπωση χώρας, σύνδεση γλώσσας-χώρα, φαντασιακή τοποθέτηση-αποτύπωση χώρας, προσωπική κρίση)

«και **το μπλε** είναι για την **Ελλάδα** επειδή πάνω απ' όλα κατάγομαι απ εδώ πέρα και **οπουδήποτε κι αν πάω θα κρατήσω αυτό το χρώμα μέσα μου**»

(ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ6_ΠΑ) (σύνδεση γλώσσας-χώρα, τοποθέτηση-δήλωση ταυτότητας, συσχέτιση χρώματος-χώρα-γλώσσα, γλωσσική-πολιτισμική ανασφάλεια)

«Τα **γαλλικά** μαύρα μίσος. Στο πόδι. Σπασμένο πόδι για να μην υπάρχουν τα γαλλικά. Τα μισώ. **Τα έχω χρησιμοποιήσει στο όνειρό μου. Δεν τα έλεγα σωστά**»

(ΓΠ0_ΣΧ2_Σ7_ΠΑ) (συσχέτιση χρώματος-γλώσσας-μαθησιακής εμπειρίας, έκφραση συναισθημάτων-εικονική μετακίνηση, συναισθηματική τοποθέτηση, περιβάλλον μάθησης)

«(τα έβαλα στο κάτω μέρος του σώματος) **γιατί θέλω να πάω εκεί** (στην Αλβανία) λίγο, **γιατί δε μ' αρέσει και πολύ αλλά θέλω να πάω**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5_ΠΑ) (σύνδεση γλώσσας-χώρας, συναισθηματική-γλωσσική αμηχανία, μερική χωρική και γλωσσική αποστασιοποίηση)

«θέλω να μάθω αμερικάνικα και **το έβαλα στα πόδια γιατί θέλω να πάω στην Αμερική**. Έχει ωραία κτίρια και κάποια παιχνίδια που δεν υπάρχουν εδώ»

(ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ5) (συσχέτιση γλώσσας-σημείο του σώματος-ενέργεια μετακίνησης, σύνδεση χώρας-γλώσσας, εκμάθηση γλώσσας για εργαλειακή χρήση, γλώσσα ως όχημα επίτευξης στόχων)

«όταν ακούω τη λέξη **Πορτογαλία** γιατί δε ξέρω μπορεί οι θάλασσες να είναι ωραίες εκεί πέρα και την έβαλα στην καρδιά **γιατί θέλω να ζήσω εκεί κάποια**

	<p>μέρα» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3_ΠΑ) «νομίζω ότι στη Γαλλία έχει πολύ μωβ έτσι φαντάζομαι» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_ΣΦ_ΠΑ)</p> <p>«και εδώ έβαλα Γαλλία γιατί μου θυμίζει τον πύργο του Άιφελ / απ' τη χώρα μου, στο σχολείο γαλλικά μιλάμε» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ12_ΠΑ) «Στο άλλο πόδι έβαλα τα κινέζικα με κίτρινο γιατί θα ήθελα να μάθω κινέζικα. (Έβαλα το κίτρινο) γιατί μου θυμίζει κίτρινο η Κίνα. Δεν έχω ακούσει αλλά θα ήθελα να μάθω. Θέλω να πάω στην Κίνα» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ8_ΠΑ)</p> <p>«έχω βάλει μπλε στο κεφάλι και έχω βάλει Τουρκία, τούρκικα γιατί είχα πάει στην Τουρκία και πάντα είχα καθόμουνα έξω στην παραλία και έβλεπα τον ουρανό και το μπλε» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ_11_ΠΑ) «αυτό είναι καφέ επειδή θέλω να πάω στη Βραζιλία και έχει νομίζω πολύ χώμα κάπου και θα ήθελα να πάω διακοπές»(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)</p> <p>«ναι επειδή το καλοκαίρι μπορεί να πάω με τον μπαμπά μου στην Ολλανδία" / απλώς θέλω να πάω εκεί επειδή είναι και ο θείος μου εκεί»(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)</p> <p>«τα έβαλα στα μαλλιά μου επειδή το άααλλο καλοκαίρι θα πάμε όλοι οι γονείς μου όλοι μαζί θα πάμε στην Ιταλία να δω την άλλη τη ξαδέρφη μου με το θείο μου και θα κουρέψω έτσι τα μαλλιά μου, ε γαλλικά» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)</p> <p>«(τα έβαλα στο κάτω μέρος του σώματος) γιατί θέλω να πάω εκεί (στην Αλβανία) λίγο, γιατί δε μ' αρέσει και πολύ αλλά θέλω να πάω»(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5_ΠΑ) «κοίτα ο ξάδερφός μου ο μεγάλος όταν πάω Αλβανία βλέπει βουλγαρικά γιατί ξέρει και έχω δει μερικές ταινίες έχω κάτσει εκεί 2 μήνες 3; Δε ξέρω και έχω μάθει λίγα μια λέξη έχω μάθει κανονικά» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3_ΠΑ) «ναι επειδή το καλοκαίρι μπορεί να πάω με τον μπαμπά μου στην Ολλανδία" / "απλώς θέλω να πάω εκεί επειδή είναι και ο θείος μου εκεί»(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)</p> <p>«έβαλα τα αγγλικά στο κεφάλι επειδή μου αρέσουν κάποια μέρα θέλω να πάω στην</p>
--	---

	<p>Αμερική και στην Αγγλία» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ8_ΠΑ) «έβαλα στο αριστερό μου χέρι αγγλικά γιατί θέλω να ναι η πρώτη γλώσσα που θέλω να μάθω και ξέρω αλλά μου χρειάζεται αυτή η γλώσσα γιατί θέλω να ταξιδέψω και τη μιλάνε όλοι» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ5_ΠΑ) «το κόκκινο εδώ πέρα συμβολίζει την Κίνα επειδή στην Κίνα έχει πολύ αίμα απ' ότι ξέρω /αυτοκτονούν πολλοί πέφτουν απ' τα μπαλκόνια πέφτουν άνθρωποι ((γελάει)) περπατάς πέφτουν άνθρωποι ((γελάει))» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3_ΠΑ) «το άλλο κόκκινο είναι για την Κύπρο / και επειδή κάποιες φορές το logo του 2j είναι κόκκινο /ένας youtuber / και απλώς θέλω να πάω στην Κύπρο / γιατί εκεί μένει ο 2j» (ΓΠ0_ΣΧΕ_Α_Σ4_ΠΑ)</p>
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΤΟΠΙΟ	
	<p>«ξέρω αρκετές λέξεις (ισπανικές) / πως να πούμε το όνομά μου είναι mi nombre es και βάζουμε και το όνομά μας» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ) (αποτύπωση γλωσσικών χαρακτηριστικών, προφορικός λόγος, χρήση εκφράσεων καθημερινών επικοινωνιακών περιστάσεων, μη τυπικό πλαίσιο μάθησης)</p> <p>«κυρία ξέρει (γερμανικά), πες μια λέξη» «εε wie heißt» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ) (διαμεσολαβημένη δήλωση-πληροφορία για γλώσσες-συμμαθητές, εμφάνιση γλωσσικών χαρακτηριστικών, προφορικός λόγος, χρήση καθημερινών επικοινωνιακών περιστάσεων)</p> <p>«επειδή μιλάνε οι φίλοι μου (αλβανικά) και ο Κ. και ξέρω πως να πω καλημέρα / [mirëmëngjesi] κάπως έτσι» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ) (πολυγλωσσικό ηχητικό τοπίο, γλώσσα-φίλοι, άτυπη μάθηση, εμφάνιση γλωσσικών χαρακτηριστικών εκτός νόρμας, καθημερινές επικοινωνιακές συνθήκες)</p> <p>«μας μαθαίνει η κυρία (άλλες λέξεις στα κρητικά) / επαέ / έλα εδώ/ κοπέλι / όι / όχι»(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3 & ΣΦ_ΠΑ) (τυπικό πλαίσιο εκπαίδευσης, εμφάνιση γλωσσικών χαρακτηριστικών (διάλεκτος), περιβάλλον τάξης)</p>

«Ξέρω να μιλάω. να πω εγώ; **[κουζιν]** ((**γέλιο αμηχανίας**)) σημαίνει **κουζίνα**. Ναι ναι (μιλάω αλβανικά) ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ». (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ10) (μετακίνηση εικονικών γεωγραφικών συνόρων, σύνδεση δυο φυσικών χώρων-τοπίων, διαμεσολαβημένη προφορική αποτύπωση γλωσσικών χαρακτηριστικών.

«**ναι, [stratititis] (σημαίνει) ευχαριστώ στα γκανέζικα**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ) «**[stratititis]**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7 & ΣΦ_ΠΑ) (αποτύπωση & "υιοθέτηση", γλωσσικών χαρακτηριστικών, καθημερινές επικοινωνιακές συνθήκες, μη τυπικό πλαίσιο μάθησης, πρακτική.

«δεν θέλω κυρία» (να πω αφγανικές λέξεις) **(οι υπόλοιποι)**» «εγώ ξέρω μια» «**[ουγοντάνι] [κουρεντάνι] κάτι τέτοιο που λες συνέχεια**» «**[αασχι]**» «αυτό σημαίνει 8» «**[ούκεν] [ζαντι] [ουκεν]**» «από τη Ζ. Τα έχω ακούσει» «**κυρία εγώ ξέρω να μετράω μέχρι το 9**» «**κυρία εγώ ξέρω το [χομντι]**» «**θεός, δεν είναι;**» «**όχι, Αλλάχ**» (ΓΠ0_ΣΧ1 & ΣΦ_ΠΑ) (πολυγλωσσικό ηχητικό τοπίο, εμφάνιση-αποτύπωση γλωσσικών χαρακτηριστικών, γλωσσική δημιουργικότητα, διαμεσολαβημένο γλωσσικό ρεπερτόριο, περιβάλλον τάξης).

«**wait έβαλε την Ινδία** στο λαιμό επειδή» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ10_ΠΑ) (διαμεσολάβηση (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ8_ΠΑ))

«**ok ma means mama (in Bangladesh)**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ10_ΠΑ)

«θα το πω στα ελληνικά γιατί **στα αλβανικά μου είναι κάπως δύσκολο**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Σ3_ΠΑ)

«(Τα έβαλα στο κεφάλι) γιατί εκεί γεννήθηκα και έμαθα τη **Βουλγαρική γλώσσα**. Ναι, όχι (δεν την μιλάω στο σχολείο) ε.. στο σπίτι μου. Σ. Δεν θέλεις να μου πεις καμία λέξη; **όχι είναι δύσκολο**» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ1_ΠΑ)

«**tu t'appelles, comment ça va" "comme ça, comme ci**» (Π0_ΣΧ1_Σ8 & ΣΦ_ΠΑ)

«**σάαν 三 "τι σημαίνει;" "ένα"** (στα κινέζικα) (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ4_ΠΑ) (αποτύπωση

	<p>γλωσσικών χαρακτηριστικών, καθημερινές επικοινωνιακές συνθήκες, μη τυπικό πλαίσιο μάθησης)</p> <p>«γεια σας means [οχέι]» (επαναλαμβάνεται από όλους τους συμμετέχοντες) (ΓΠ0_ΣΧ1 & ΣΦ_Σ10_ΠΑ) (εμφάνιση-αποτύπωση & «υιοθέτηση» γλωσσικών χαρακτηριστικών)</p> <p>«επειδή μιλάνε οι φίλοι μου (αλβανικά) και ο Κ. (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5) και ξέρω πως να πω καλημέρα / mirëmëngjesi κάπως έτσι»(ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ)</p> <p>«Να σε ρωτήσω, το [γιόκ] σημαίνει όχι στην Τουρκία;» «[γιοκς]» «[γιοκ] όχι [γιοκς]» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)</p> <p>«έβαλα ρωσικά επειδή μ αρέσει η Ρωσία που έχει το χιόνι και η προφορά η Ρωσική / σε τηλεοράσεις, σε ένα έργο (την έχω ακούσει)» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ5_ΠΑ) «με κόκκινο (αποτύπωση των αγγλικών) γιατί όταν γράφω ελληνικά μπερδεύομαι και αντί για ελληνικά γράφω αγγλικά στο φροντιστήριο» (Π0_ΣΧ1_Σ8_ΠΑ) “</p>
	<p>ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΤΟΠΙΟ</p>
 <p>(ΓΠ0_ΣΧ2_Σ5_ΟΑ) (συσχέτιση επιλογής</p>	<p>«έβαλα αγγλικά στα χέρια επειδή είναι στο χέρι μου να μάθω αγγλικά» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4_ΠΑ) (τοποθέτηση-δήλωση σχετικά με την επιθυμία εκμάθησης της γλώσσας, θετικό πρόσημο, εικονικός χρονοτόπος-μέλλον)</p> <p>«και αλβανικά με κόκκινο και αυτό στην καρδιά επειδή από εκεί κατάγομαι και ήταν η πρώτη γλώσσα που έμαθα να μιλάω» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4_ΠΑ) (αξιολογική κρίση για τη γλώσσα, θετική βιωμένη γλωσσική εμπειρία, έκφραση και συσχέτιση συναισθημάτων σχετικά με τη γλώσσα με σημείο του σήματος, άτυπη μάθηση από κάτω, παρελθόν, προφορικός λόγος)</p> <p>«έκανα μαύρο το κεφάλι γιατί συμβολίζει κανονικά την αλβανική σημαία που έχει τον μαύρο αετό και το 'βαλα στο κεφάλι επειδή όταν ήμουνα μικρούλα αλβανικά έμαθα ή πρώτη γλώσσα που έμαθα» (ΓΠ0_ΣΧ3_Σ3_ΠΑ) (αξιολογική κρίση για τη</p>

<p>γλωσσών με αποτύπωση λέξεων-γραπτός λόγος, γραφή ποικίλων γλωσσικών χαρακτηριστικών, λεξιλόγιο-καθημερινές επικοινωνιακές συνθήκες)</p>	<p>γλώσσα, σύνδεση συναισθημάτων-εθνικό σύμβολο-σημείο του σώματος-θετικό πρόσημο, άτυπη μάθηση από κάτω, παρελθόν)</p> <p>«Στο δεξί χέρι έβαλα ανοιχτό μπλε για τα ελληνικά γιατί γράφω με αυτά» (ΓΠ0_ΣΧ3_B_Σ10_ΠΑ) (συσχέτιση ενέργειας έκφρασης της γλώσσας με σημείο του σώματος, τοποθέτηση για καθημερινή χρήση γλωσσικής έκφρασης, γραπτός λόγος, παρόν)</p> <p>«έχω βάλει κόκκινο στο στόμα για να συμβολίζει Γεωργία γιατί και το κόκκινο είναι αγαπημένο μου χρώμα και Γεωργία είναι αγαπημένη μου χώρα και την έχω βάλει κοντά στην καρδιά» (ΓΠ0_ΣΧ3_A_Σ13_ΠΑ)</p> <p>«τα ελληνικά μπλέ στο χέρι επειδή γράφω με το χέρι ελληνικά και γράφω και με αυτό το χέρι» (Π0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ)</p> <p>«τα αγγλικά τα έβαλα / επειδή πάντα τα σκέφτομαι και κάποιες φορές όταν γράφω την ελληνική αντιγραφή γράφω με αγγλικά γράμματα / και είναι η πρώτη γλώσσα που 'μαθα εκτός από τα ελληνικά και την έχω έτσι πολύ σπέσιαλ» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ)</p>
ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ	
Οπτικά στοιχεία-λόγοι	Προφορικά στοιχεία-λόγοι
ΥΠΟΔΟΧΗ Η/ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΩΜΑΤΩΝ	
	<p>«εγώ ξέρω μια" (λέξη στα συριακά) [ουιγοντάνι] [κουρεντάνι] κάτι τέτοιο που λες συνέχεια [αασχτ]» «αυτό σημαίνει 8» «[ούεκεν] [ζαντ] [ουεκεν]» «από τη Ζ». (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ9) τα έχω ακούσει" «κυρία εγώ ξέρω να μετρώ μέχρι το 9» «κυρία εγώ ξέρω το [χομντ]» «ωραία, τι σημαίνει;" «Θεός, δεν είναι;" «Αλλάχ» (ΓΠ0_ΣΧ1 & ΣΦ_ΠΑ) (συμμαθητές, σχολικό περιβάλλον-εκτός τάξης ως χώρος διαπραγμάτευσης, προφορική επικοινωνιακή κατάσταση, γλωσσική αναφορά-ασυνείδητη/ακούσια υιοθέτηση γλωσσικών χαρακτηριστικών, φιλοξενία, truncated</p>

	<p>ροπερτόρια, πολιτισμικό κεφάλαιο, μεταβατικότητα (transitivity)).</p> <p>«έβαλα Γεωργιανικά στο άλλο χέρι επειδή θέλω να μάθω να μιλάω Γεωργιανικά /ναι απ' τον Τ. (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ11) και τους φίλους του που μιλάει στο διάλειμμα και επειδή έχει ζωγραφίσει κάτι εδώ στο χέρι ανάποδα και το έχει σβήσει και θέλω να μάθω» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ8_ΠΑ) (συμμαθητές vs φίλοι, τυχαίες προφορικές επικοινωνιακές περιστάσεις, καλλιτεχνικό-αισθητικό γλωσσικό τοπίο, γλωσσική περιέργεια, συνειδητή επιλογή εκμάθησης, διάλειμμα ως χώρος διαπραγμάτευσης – σχέσεις συμμαθητών-σχέσεις εξουσίας-δυναμική ομάδας, φιλοξενία).</p> <p>«Εδώ πέρα στο κεφάλι έχω ζωγραφίσει το κόκκινο για την Αλβανία / γιατί έχω στο νου μου κολλημένο να μάθω αλβανικά/ γιατί θέλω στο μέλλοντα όταν μεγαλώσω στο μέλλον μπορεί να μάθω αλβανικά / να μου φαίνεται ότι στο μέλλον θα μου φανούν χρήσιμα/ έχω ακούσει λίγο την Ι. (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3) να μιλάει» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ6_ΠΑ) (συμμαθητές, θετική εμπειρία, εκμάθηση) (συμμαθητές, ένταση-επιθυμία εκμάθησης, λειτουργικότητα-χρησιμότητα γλώσσας, φιλοξενία)</p> <p>«Τα χέρια έχω κάνει κόκκινο γιατί μου θυμίζει τη Ρουμανία. Ναι την έχω ακούσει τη γλώσσα, τη μιλάει η Ρ.» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ3_ΠΑ) «[Μπίνε] / τι σημαίνει;» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ7_ΠΑ) (συμμαθητές, θετική εμπειρία, εμφάνιση) (συμμαθητές, σχολικό περιβάλλον εκτός τάξης, τυχαίες προφορικές επικοινωνιακές συνθήκες, αποδοχή-φιλοξενία)</p> <p>«ήταν ένας Σύρος στο σχολείο μας στη Γ', ο @@@ (γι' αυτό επέλεξα τα συριακά)» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ2_ΠΑ) (συμμαθητές, σχολικό περιβάλλον, βιωμένη σχέση στο παρελθόν)</p> <p>«α στο κεφάλι έβαλα Αλβανία γιατί μου αρέσει η χώρα και δε ξέρω γιατί έβαλα πορτοκαλί απλά μου αρέσει η χώρα /και το πορτοκαλί μου θυμίζει την Αλβανία γι' αυτό την έβαλα/ γιατί έχουν ωραία πόλη, ωραία θάλασσα και κυρίως ωραία φρούτα /ναι τα /ναι τα άκουσα απ' την Ι. (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3) που μιλάει με τη Σ. στο διάλειμμα και στο σπίτι της μόνο απ αυτές τις δύο» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ12_ΠΑ)</p>
--	---

	<p>(συμμαθητές - φίλοι, προφορικές επικοινωνιακές συνθήκες, σχολικό περιβάλλον εκτός τάξης ως χώρος διαπραγμάτευσης, σύνδεση με φυσικό περιβάλλον-αισθητικό φυσικό τοπίο, αποδοχή-φιλοξενία)</p> <p>«έχω ακούσει μία (από τον συμμαθητή του) που δε θα την πω αλλά από εκεί και πέρα όχι και θα ήθελα να μου πει μερικές (λέξεις)» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ13_ΠΑ) (συμμαθητές, ανασφάλεια έκφρασης, προφορικές επικοινωνιακές συνθήκες, διαλογική διαπραγμάτευση, αποδοχή-συνειδητή εκμάθηση/υιοθέτηση γλωσσικών χαρακτηριστικών)</p> <p>«σου έχουνε μάθει άλλες λέξεις;» / «μου 'χανε μάθει αλλά τις ξέχασα» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ) (συμμαθητές, σχολικό περιβάλλον εκτός διεργασίας μάθησης ως χώρος διαπραγμάτευσης, μαθητές-δάσκαλοι-κυρίαρχος ρόλος;, συνειδητή υιοθέτηση γλωσσικών χαρακτηριστικών)</p> <p>«επειδή εδώ κάποιои είναι από την Αφρική (επέλεξα αυτή τη γλώσσα)» "και Γκάνα επειδή εδώ είναι ένας συμμαθητής» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ2_ΠΑ) (συμμαθητές, σχολικός περιβάλλον εκτός τάξης ως (δυναμικός) χώρος διαπραγμάτευσης, γεωγραφική "υπέρβαση" συνόρων, αποστασιοποίηση υιοθέτησης γλωσσικών χαρακτηριστικών, συμμαθητές και άλλα σώματα)</p> <p>«τι ξεχάσαμε (τις απορίες) γιατί έγραψες τόσα πολλά (τόσες γλώσσες) "ε έχω μια ολόκληρη οικογένεια» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ) (σύνδεση με ευρύτερη οικογένεια, διαλογική επικοινωνιακή σχέση, τοποθέτηση, διαμεσολαβημένη μεταφορά γλωσσικών χαρακτηριστικών και εμπειριών στο φυσικό σχολικό περιβάλλον, ευρύτερη οικογένεια)</p> <p>«λέει ότι επέλεξε το πράσινο (χρώμα για τα αφγανικά) επειδή μαμά του αγαπάει το πράσινο» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ1_ΠΑ διαμεσολάβηση (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ9_ΠΑ) (συναισθηματική σύνδεση οικογένεια, διαμεσολαβημένη μεταφορά γλωσσικών εμπειριών στο φυσικό σχολικό περιβάλλον, συναισθηματική τοποθέτηση για γλωσσικές επιλογές-εξάρτηση, ευρύτερη οικογένεια)</p>
--	--

«από τον ξάδελφό μου (ξέρω τα Ιταλικά) που είναι εκεί με τη θεία μου και τον θείο μου, κυρία μπορώ να πω μια λέξη;» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4_ΠΑ) (σύνδεση με ευρύτερη οικογένεια, (φυσική) χρονοτοπική σύνδεση, «υπέρβαση γεωγραφικών ορίων», σχέση εξουσίας-γλώσσα, τεχνολογικά διαμεσολαβημένη γνώση, ευρύτερη οικογένεια)

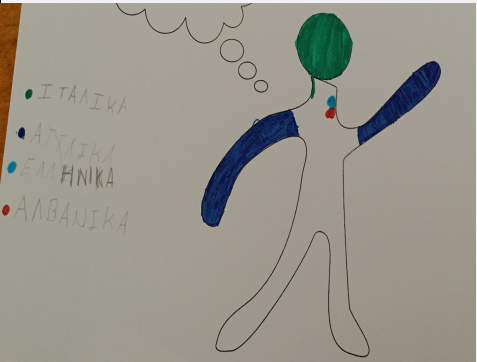
«στα πόδια έβαλα ισπανικά γιατί έχω μια θεία εκεί» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ8_ΠΑ) (σύνδεση με ευρύτερη οικογένεια, φυσικός χρονοτοπικός, «χώρος», χρονοτοπική υπέρβαση, "υπέρβαση γεωγραφικών ορίων" σχέσεις εξουσίας-γλώσσα, ευρύτερη οικογένεια)
«έβαλα κόκκινο στο κεφάλι του γιατί θέλω να μάθω αλβανικά, είναι ένας θείος μου εκεί / μου λέει πώς είναι πως είναι ωραία έχουν ωραία φαγητά και επέλεξα την Αλβανία γιατί μ' αρέσει» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ5_ΠΑ) (σύνδεση με ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, φυσικός χρονοτοπικός "χώρος", "υπέρβαση" γεωγραφικών ορίων"-γεωγραφική α-καταλληλότητα, χρονοτοπική υπέρβαση, ευρύτερη οικογένεια)

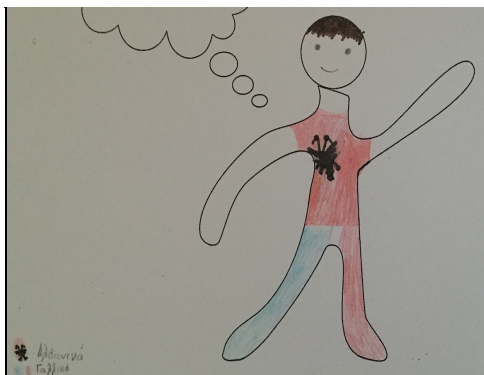
«(Τα έβαλα στο κεφάλι) γιατί εκεί γεννήθηκα και έμαθα τη Βουλγαρική γλώσσα. **Ναι, όχι (δεν την μιλάω στο σχολείο) ε.. στο σπίτι μου.** όχι είναι δύσκολο (να πω μια λέξη)» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ1_ΠΑ) (έκφραση ταυτότητα, συναισθηματική έκφραση του ανήκειν, (δια)χρονοτόπος, εικονικά τοπο-γεωγραφικά σύνορα, ευρύτερη οικογένεια)

«κινέζικα επειδή είναι η ξαδέρφη μου (στην Κίνα) και μου λείπει λίγο η ξαδέλφη μου» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ) (σύνδεση με ευρύτερη οικογένεια, συναισθηματική αποτύπωση, υπέρβαση γεωγραφικών ορίων, ευρύτερη οικογένεια)

«Έχω βάλει τη ρωσική. Την έχει η μάνα μου επειδή στην Πολωνία μαθαίνουν ρωσικά για δεύτερη γλώσσα. Δεν έχω μάθει κάποια λέξη αλλά θα λέξη αλλά θα ήθελα να μάθω τη γλώσσα» (ΓΠ0_ΣΧ2_Σ6_ΠΑ) (ευρύτερη οικογένεια)

«ε... είναι η χώρα μου (η Ρουμανία). Και ξέρεις αρκετά καλά να τα μιλάς; ε αφού στο σπίτι μόνο Ρουμανικά μιλάω» (ΓΠ0_ΣΧ3_Β_Σ3_ΠΑ) (ευρύτερη οικογένεια)

	<p>«θα επισκεφτώ με τον μπαμπά μου στην Ολλανδία» / «απλώς θέλω να πάω εκεί επειδή είναι και ο θεός μου εκεί» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ) (ευρύτερη οικογένεια).</p>
<p>ΑΝΗΚΕΙΝ ΣΕ ΧΩΡΟΤΟΠΟΥΣ</p>	
 <p>ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4_ΟΑ) (προσωπική τοποθέτηση-σχέση με τους άλλους & ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, συσχέτιση γλωσσών με σημείο του σώματος, έκφραση συναισθημάτων, διττή δήλωση του ανήκειν)</p>	<p>«ολλά λεφτά το 'βαλα;» «Πολλά λεφτά έχει η Γερμανία και το 'βαλα στο κάτω πόδι γιατί δε μ'αρέσει και πολύ σα χώρα» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3_ΠΑ) (γεωγραφική αποστασιοποίηση, στερεοτυπικές εκφάνσεις, κοινωνικοπολιτική εξουσία, ιδεολογικές συγκρούσεις [αποτύπωση με αρνητικό πρόσημο]) κυρία εγώ ξέρω το [χομνι] "ωραία, τι σημαίνει;" " Θεός, δεν είναι;" "Αλλάχ" (ΓΠ0_ΣΧ1 & ΣΦ_ΠΑ)</p> <p>«εννοούσα κάτω από το στόμα και ναι και στην Κίνα τρώνε πολύ νομίζω μακαρόνια» «νουτλς» «ρύζι» «τρώνε και μύγες» «όντως» ((γελάν))</p> <p>«λοιπόν ήθελα να βάλω περισσότερο τα γερμανικά για να δείξω κανονικά το μίσος μου» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ3_ΠΑ)</p>



(ΓΠ0_ΣΧ2_Σ6_0Α) (συσχέτιση γλωσσών-χρώματα σημαίας, συσχέτιση κυρίαρχης γλώσσας, προσωπική επιλογή, -εθνικό σύμβολο-σημαία, συσχέτιση σημείο τοποθέτησης συμβόλου-σημείο του σώματος-καρδιά-έκφραση συναισθημάτων-ιδεολογική τοποθέτηση)

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΣΕΙΣ (ΦΙΛΙΑ, ΦΡΟΝΤΙΔΑ, ΦΙΛΟΞΕΝΙΑ, ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ, ΦΟΒΟΣ, ΑΓΧΟΣ) ΣΩΜΑΤΩΝ

«Πώς όπως θα μάθεις τόσες γλώσσες;» "θα πας σε φροντιστήριο;» **μερικά με μαθαίνουν μερικοί**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ) (φίλοι, φίλος-μαθητής-ρόλοι, διαλογική αλληλεπίδραση, αποδοχή-υιοθέτηση, φιλοξενία)

«έβαλα τη Νιγηρία επειδή από εκεί είναι ο Ν. και είναι **ο κολλητός μου**» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ13_ΠΑ) (φίλοι, θετική εμπειρία, εμφάνιση) (συναισθηματική σύνδεση, αποδοχή-καταγωγή)

«επειδή **μιλάνε οι φίλοι μου (αλβανικά) και ο Κ.** (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5) και ξέρω πως να

πω καλημέρα / mirëmëngjesi κάπως έτσι» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ) (αποδοχή & υιοθέτηση γλωσσικών χαρακτηριστικών-φιλία, ακούσια εκδήλωση γλωσσικής ανασφάλειας)

«έβαλα ρουμάνικα γιατί μιλάει και ο φίλος μου και θέλω να μιλάμε την ίδια γλώσσα, να μην μας καταλαβαίνουν οι άλλοι» (ΓΠ0_ΣΧ3_Σ3_ΠΑ) (αποδοχή-φιλία, πρόθεση υιοθέτησης γλωσσικών χαρακτηριστικών, εργαλειακή χρήση, προσωπική κρίση, διαλογική σχέση μεταξύ φίλων, αποστασιοποίηση από άλλους)

«έχω βάλει κόκκινο στο στόμα για να συμβολίζει Γεωργία γιατί και το κόκκινο είναι αγαπημένο μου χρώμα και Γεωργία είναι αγαπημένη μου χώρα και την έχω βάλει κοντά στην καρδιά» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ13_ΠΑ) (συναισθηματική προτίμηση-τοποθέτηση, σύγκριση, φυσική γεωγραφική ιεραρχία - οπτική ιεραρχία, αποτύπωση στο σώμα)

«τα αγγλικά τα έβαλα / επειδή πάντα τα σκέφτομαι και κάποιες φορές όταν γράφω την ελληνική αντιγραφή γράφω με αγγλικά γράμματα / και είναι η πρώτη γλώσσα που 'μαθα (τα αγγλικά) εκτός από τα ελληνικά και την έχω έτσι πολύ σπέσιαλ» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ) (συναισθηματική προτίμηση-τοποθέτηση, σύγκριση, φυσική γεωγραφική ιεραρχία)

«(τα έβαλα στο κάτω μέρος του σώματος) γιατί θέλω να πάω εκεί (στην Αλβανία) λίγο, γιατί δε μ' αρέσει και πολύ αλλά θέλω να πάω» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ5_ΠΑ) (συναισθηματική αμηχανία, ανασφάλεια, φυσικά γεωγραφικά όρια, γλωσσική αποστασιοποίηση)


«λοιπόν στην καρδιά φυσικά έβαλα τα ελληνικά γιατί είναι η μητρική μου γλώσσα και μ' αρέσει έχω συνηθίσει να τα ακούω» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ10_ΠΑ) (έκφραση ταυτότητας, σχέση με ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, γλωσσική ασφάλεια, συσχέτιση συναισθηματικής ασφάλειας-σημείο του σώματος)

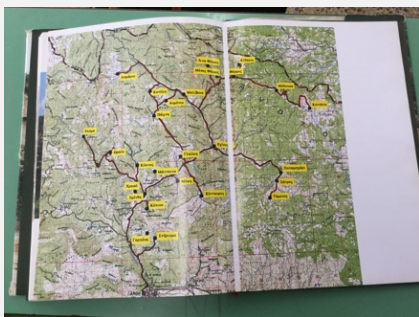
«έβαλα στο αριστερό μου χέρι αγγλικά γιατί θέλω να ναι η πρώτη γλώσσα που θέλω να μάθω και ξέρω αλλά μου χρειάζεται αυτή η γλώσσα γιατί θέλω να ταξιδέψω και τη μιλάνε όλοι» (ΓΠ0_ΣΧ3_Α_Σ5_ΠΑ) (ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον,

	<p>γλωσσική ανασφάλεια, κοσμοπολιτισμός, σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον)</p> <p>«because pink is your favorite colour» «yes, pink is my favorite (colour) so I::: Alada's country is the hand» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ10)</p> <p>«Γερμανικά, από την κυρία @@@ ()» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ11_ΠΑ) (εμπιστοσύνη)</p> <p>«Να σε ρωτήσω, το [γιοκ] σημαίνει όχι στην Τουρκία;» «[γιοκς]» «[γιοκ] όχι [γιοκς]» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ7_ΠΑ) (εμπιστοσύνη)</p> <p>«γερμανικά κόκκινο επειδή και τα έχω βάλει στο χέρι επειδή έρχεται η μαμά του Γ. (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ13) και μας κάνει γερμανικά» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ2_ΠΑ) (προσφορά, διαλογικές σχέσεις-σύνδεση, συνειδητή εκμάθηση, εμπιστοσύνη)</p> <p>«θέλεις να μάθεις Ισπανικά" "ναι" "να σου μάθω εγώ» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ12_ΠΑ) (προσφορά, εμπιστοσύνη)</p> <p>«κυρία σε αυτό πάνω μου μαθαίνει (ο Α. (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3) ισπανικές λέξεις)» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ) (προσφορά, εμπιστοσύνη)</p> <p>«ναι μαθαίνω (γερμανικά)/ στο σχολείο/ μας κάνει η μητέρα του Γ. (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ13) εθελοντικά» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ3_ΠΑ) (προσφορά, εμπιστοσύνη)</p>
--	---

Παράρτημα Ε. Πλέγμα ανάλυσης πορτρέτου χωροτόπων

Ο Παρακάτω πίνακας αποτελεί το πλέγμα ανάλυσης για τα στοιχεία-λόγους των πορτρέτων χωροτόπων, και αφορούν στα στάδια της αποτύπωσης και της συνειδητοποίησης. Τα φίλτρα που αναδύθηκαν είναι: α. «Αφηγήσεις Περιέργειας» και περιλαμβάνει τα σημεία «Υπάρχουσες γνώσεις: Γεωγραφικά σύνορα», «Υπάρχουσες γνώσεις: ιστορικές αναφορές» και «Υπάρχουσες γνώσεις: θρησκευτικές ανακαλύψεις», β. «Αφηγήσεις του ανήκειν» και περιλαμβάνει το σημείο «Γινόμαστε» (becoming) μέσα από έναν προσωπικό ή συνολικό αυτοσχεδιασμό», και γ. «Αφηγήσεις Γνώσεων».

ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΠΕΡΙΕΡΓΙΑΣ	
Οπτικά στοιχεία-λόγοι	Οπτικά και Προφορικά στοιχεία-λόγοι
ΥΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΑ ΣΥΝΟΡΑ	
	<p>«επειδή εδώ πέρα έχει ένα νομίζω νησί της Αλβανίας νομίζω Τίρανα» δεν είναι νησί, χωριό είναι ένα χωριό, της Αλβανίας τα Τίρανα ε αυτό το χω πάρει από την Αλβανία όταν είχα πάει για διακοπές το καλοκαίρι στην Αγία Σαράντα» (ΠΧ_ΣΧ1_ΣΑ) «όπως είπατε είναι ένα παιχνίδι αλλά αυτό το παιχνίδι το παίζω στο ΧΩΡΙΟ ΜΟΥ» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ8) «στην Αλβανία» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ15_ΣΑ) «είναι κοντά κοντά, δίπλα δίπλα στην Ελλάδα [33:00] σύνορα» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ8_ΣΑ) «σύνορα με την Ελλάδα και πώς λέγεται θέλεις να μας πεις;» ΠΧ_ΣΧ1_Σ15_ΣΑ «η περιοχή λέγεται Χειμάρρα» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ8_ΣΑ)</p>



«Χειμάρρα» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ7_ΣΑ)

«α το Χείμαρρο» (ΠΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

«έχει και ένα κόκκινο, κάθε χωριό στη Γεωργία έχει τη δική του στολή, για να ξεχωρίζει η κάθε στολή[...] το κάθε χωριό» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ1_ΠΑ)

ΥΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ



«ρουμΑΝΙΚΗ [...] πώς το λένε όταν ο μπαμπάς μου ήταν μικρός την είχε από **παρελάσεις**» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ2)

«και πώς είναι η σημαία η ρουμάνικη; γιατί δε ξέρω» (ΠΧ_ΣΧ3_Σ15)

«μπλε κίτρινο και κόκκινο» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ2)

«Ωραία και την έχε πού στο σπίτι;» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ15)

«σε ένα συρτάρι [...] ε όταν έχει παρέλαση μόνο τη βάζει δίπλα σε ένα πηγάδι σε μια μινιατούρα» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ2)



«α ναι είναι το πηγάδι στη Ρουμανία μου το χει δείξει [...]» (ΠΧ_ΣΧ3_ΣΑ)

«όχι απλώς το κάνει η μάνα μου όταν έχει παρέλαση [...] όταν είχαν νικήσει τους Τούρκους δε θυμάμαι πότε όμως [...] τρώμε ένα παραδοσιακό φαγητό» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ2)

«δεν είναι πουλί» (ΠΧ0_ΣΧ1_Σ4)

«αετός είναι ή γεράκι» (ΠΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

«γιατί τα πουλιά έχουν 2 κεφάλια;» (ΠΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

«το ένα κεφάλι κοιτάει προς τα Τίρανα και το άλλο προς το Κόσσοβο» (ΓΠ0_ΣΧ1_Σ4)

«έχουν συγκρούσεις» (ΠΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

«κυρία και οι μισοί είναι Αλβανία η Κόσσοβα και οι μισοί άλλοι» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ4)

«είναι Κοτσιβονιώτες» (ΠΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

«Σερβία» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ4)

«ωραία εσύ Δανιήλ πού το ξέρεις αυτό;» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ15_ΣΠ)

«το ξέρω [...]το ξέρω απλά» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ7)

«τα Τίρανα δεν είναι έτσι» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ4)

«το ξέρω έχω δει φωτογραφίες» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ7)

«οι γιορτές έχουν σχέση με την ιστορία μας και γίνονται σε διάφορες ημερομηνίες όπως στην Ελλάδα» “Τα μαθαίνω σε έναν σύλλογο, Γεωργιανών[...]εεε...εε ήθελα να είμαι με άλλα παιδιά και να μιλάμε, και περνάμε ωραία [...] πηγαίνω έναν χρόνο» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ11)

ΥΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΚΑΛΥΨΕΙΣ



«είναι μαντίλα αλλά έχω ακούσει ότι τα κορίτσια από μια ηλικία και πάνω πρέπει να φοράνε μαντήλα [51:00]» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ3)

«από 5 και πάνω» (ΠΣ_ΣΧ1_ΣΑ)

«από μια ηλικία» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ3)

«από 11 και άνω» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ16)

«έτσι, δεν πειράζει, έτσι (έχει φορέσει τη μαντίλα και της δίνει οδηγίες)» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ16)

«σου πάει» (ΠΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

«ποιο μέσα, και πιο κάτω» (ΠΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

«και αυτό πίσω» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ16)

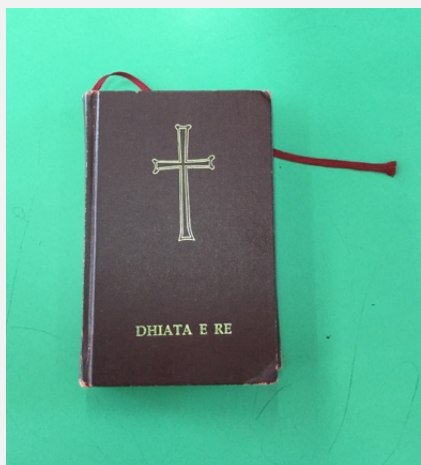
«γιατί είχα μια φορά είχαμε πάει εκεί στην Αλβανία και είπαμε να πάμε με τους φίλους μου εκεί» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ5)

«πού;» (ΠΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

«εκεί που πάτε εσείς και προσεύχεστε» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ5)

«στην εκκλησία» (ΠΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

«στην εκκλησία ναι και πήγαμε εμείς εκεί και κάναμε έτσι και δε [57:00] όταν κάναμε έτσι δε πρέπει να γελάς γιατί αν γελάς είναι ντροπή» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ5)



ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΝΗΚΕΙΝ

«ΓΙΝΟΜΑΣΤΕ» (BECOMING) ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ Η ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟ



«αυτό είναι σαν **μαντίλα για την εκκλησία** σου το έχει δώσει η γιαγιά σου και το φοράς έτσι, είναι μέχρι εδώ, σαν αυτό που έχει η (όνομα μαθήτριας)» (ΠΣ_ΣΧ1_Σ8)

«**όταν προσεύχεσαι**» (ΠΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

«είναι **μουσουλμανί** και είναι σαλάτ με ταφτά» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ6)

«κυρία **έτσι και κάνεις** ((κάνει ήχους))» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ7)

«και **προσευχόμαστε, ((γέλια))** ωραία κάποιος άλλος; Κάτι;» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ15_ΣΠ)

«η Αλβανία είναι έτσι»» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ10)

«**όλοι το κάνουν ίδιο** (όνομα μαθήτριας) (ΠΧ_ΣΧ1_Σ16)

«ναι;» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ10)

«όχι, ε και εγώ είμαι (όνομα μαθήτριας)» (ΠΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

«είναι ένα μαντίλι **που πρέπει να το φοράς υποχρεωτικά**» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ16)

«στην εκκλησία» (ΠΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

«**όταν προσεύχεσαι** για να μη φαίνονται τα μαλλιά σου» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ16)

[...]

«**κυρία να πω ένα άσχετο, όταν προσευχόμαστε έτσι όπως [η μαθήτρια που έφερε τη μαντίλα] όταν πάει έτσι ένα που λένε, λένε** [Χαμπντουλ ι λα, @@@» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ5)

«μπορείς να το πεις λίγο πιο καθαρά;» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ15_ΣΠ)

«**[Χαμπντουλ ι λα λαμπιν α λε μινε]**» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ5)

«εμείς λέμε @@@» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ7)

«**[μισι λα χιραχμα μι ραχι]** [54:00]» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ11)



((αλληλεπίδραση με ποικίλα γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιεί ο καθένας/η καθεμία))

«μπορεί ας πούμε για τη χώρα τους να είναι κάτι πολύ σημαντικό» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ3)

«δεν είναι για τη χώρα είναι για τη θρησκεία (όνομα μαθητή)» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ11)

«αυτό είναι ((ψάλλει στη γλώσσα της και κάποιοι ακολουθούν))» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ10)

((ΕΔΩ ΑΚΟΥΓΕΤΑΙ Η ΜΑΘΗΤΡΙΑ ΠΟΥ ΠΡΟΣΕΥΧΕΤΑΙ))

«Είναι ποδιά; παραδοσιακή μπλούζα; είναι μπλούζα της σχολής; από τη Ρουμανία;» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_ΣΑ)

«είναι μια παραδοσιακή στολή που λέγεται [χία] και τη φοράμε όταν χορεύουμε παραδοσιακούς χορούς» υπάρχουν γιορτές, κάνουμε πρόβες και χορεύουμε σε γιορτές, πηγαίνω εδώ σχολείο [...] τα κορίτσια φοράνε κόκκινο[...] (παρεμβάλλεται ερώτηση από τη δασκάλα) [...] το επέλεξα γιατί είναι από εκεί η μαμά μου» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ2_ΠΑ)

«ωραία είναι!» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_ΣΑ)

«επειδή είναι κάτι διαφορετικό, ντρέπεσαι να τη φοράς και να βγαίνεις με αυτό;» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_ΣΑ)

«όχι δεν ντρέπομαι» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ2_ΠΑ)

«Γιατί να ντρέπομαι» «επειδή είναι κάτι διαφορετικό για παράδειγμα εμείς που φορούσαμε παραδοσιακές στολές στο χωριό μου, ντρεπόμασταν που ντυνόμασταν με [μαλλίνες] κτλ» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_ΣΑ)

«Πηγαίνω έναν χρόνο» ήταν επιλογή της μαμάς μου [...] ναι μου αρέσει μαθαίνουμε πολλά πράγματα εκτός από χορό» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ2_ΠΑ)

«Είναι παραδοσιακή στολή [τατζούλι] κυρία, κάπως έτσι (γέλια) μου το είπε τώρα



ο (όνομα μαθητή) [φατζούλι] **είναι παραδοσιακή της Γεωργίας, έχει παντελόνι, μπλουζάκι και παπούτσια**» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_ΣΑ)

«αυτή τη στολή τη φοράμε όταν χορεύουμε έναν παραδοσιακό χορό, σε γιορτές, εκεί» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ11)

«θέλεις να μας δείξεις;» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_ΣΑ)

«όχι [...] τα κορίτσια φοράνε φουστάνια, διαφορετικά από τα αγόρια και χορεύουμε όλοι μαζί» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ11)

«ναι κυρία εγώ το ξέρω από τον (όνομα μαθητή) (σηκώνεται και δείχνει μια χορευτική κίνηση)» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_ΣΑ)

«εγώ το έχω δει γιατί είχα πάει στη γιορτή που έκαναν» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_ΣΑ)

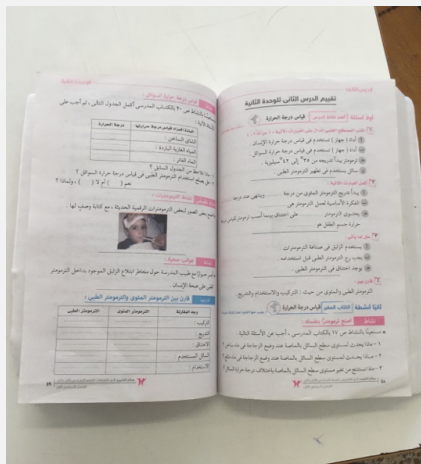
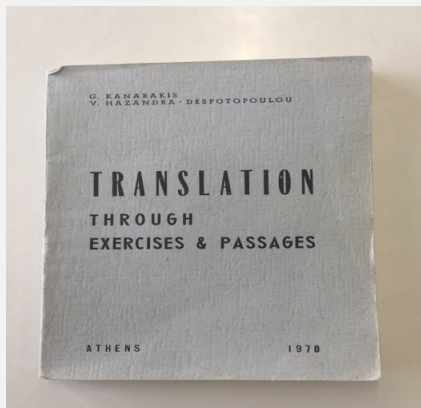
«Στο δικό μου χωριό στη Γεωργία η στολή είναι κάπως διαφορετική»(ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ3)

«να συμπληρώσω κάτι, εμένα, στα Τίρανα, η στολή των προγόνων μου, έχει αλλάξει από παλιά, έχει γίνει πιο..., ήταν πιο απλή, έχει αλλάξει και έχει γίνει με κεντήματα» (ΠΣ_ΣΧ3_Α_Σ9)

«Αυτό το κομπολόι μου το είχε δώσει ο παππούς μου όταν ήμουν μικρή και περίπου με αυτό έμαθα να μετράω στα αλβανικά. Ο παππούς μου μου έλεγε να αφήνω ένα και να μετράω, ένα, δύο τρία τέσσερα [...]επέλεξα την Αλβανία γιατί είναι η γλώσσα που ξέρω καλύτερα (δείχνει στο σύνολο της ομάδας πώς έμαθε να μετράει με το κομπολόι, κάποιος από τους/τις μαθητές/μαθήτριες παίρνουν το κομπολόι και μιμούνται την κίνηση)» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ9)

«Και εμένα μου είχε δώσει ένας ο παππούς μου» (ΠΧ_ΣΧ2_ΣΑ)

ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΓΝΩΣΕΩΝ



«είναι [μπανγκαλί] [κορέτζι] έτσι μετά είναι γιαγιά έτσι, ποτέ εμείς αυτό έτσι» (PX_ΣX1_Σ10)

«ναι αυτό το κάνει συνεχώς η γιαγιά μου» (PX_ΣX1_Σ16)

«αυτό πού το χρησιμοποιούμε;» (PX_ΣX1_Σ15_ΣΠ)

«όταν βγαίνεις έξω όταν προσεύχεσαι» (PX_ΣX1_Σ16)

«δεν πρέπει να δείχνεις τα μαλλιά σου» (PX_ΣX1_Σ7)

«ωραία, α (όνομα μαθήτριας) is there any specific name for this one in your country?» (PX_ΣX1_Σ15_ΣΠ)

«in what we say in country we call it orna» (PX_ΣX1_Σ10)

«εμείς φωνάζουμε αυτό [χιτζαμπ]» (PX_ΣX1_Σ16)

«πώς;» (PX_ΣX1_Σ15_ΣΠ)

«[ιτζαμπ] αυτό» (PX_ΣX1_Σ16)

«κυρία να πω ένα άσχετο, όταν προσευχόμαστε έτσι όπως η ((όνομα συμμαθήτριας)) όταν πάει έτσι ένα που λένε, λένε [Χαμπντουλ ι λα, @@@]» (PX_ΣX1_Σ5)

«μπορείς να το πεις λίγο πιο καθαρά;» (PX_ΣX1_Σ15_ΣΠ)

[Χαμπντουλ ι λα λαμπιν α λε μινε] (PX_ΣX1_Σ5)

«εμείς λέμε @@@» (PX_ΣX1_Σ7)

«[μιτσι λα χιραχμα μι ραχι] [54:00]» (PX_ΣX1_Σ11)

((συνομιλίες με γλωσσικά χαρακτηριστικά που αφορούν στις προσευχές αλλά η ερευνήτρια δεν καταλάβαινε))



«το λένε **κορόνα** ((το νόμισμα που παρουσιάζεται))» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ8)

«κυρία λέει **nork**» (ΜΑΘΗΤΗΣ)

«**ντουμλέκ είναι ένα χαρτί έτσι χάρτινο** @@@ και έχει το νούμερο 200» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ5)

«**λεκ**» (ΜΑΘΗΤΗΣ)

«**λεκ τι είναι;**» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ15_ΣΠ)

«ε είναι τα νομίσματα της Αλβανίας, τα χρήματα έτσι λέγονται στην Αλβανία και επίσης είναι και ένα παλιό εδώ που λέγονται δραχμές» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ8)

«αυτό είναι» ((ψάλλει στη γλώσσα της και κάποιος ακολουθούν)) (ΠΧ_ΣΧ1_Σ10)

((ΕΔΩ ΑΚΟΥΓΕΤΑΙ Η ΠΡΟΣΕΥΧΗ))

«**Άγιος ο Χριστός**» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ7)

«**α λες και το αμήν**, η (όνομα μαθήτριας) μπορεί να μας πει, Αλέξανδρε θέλεις να πεις κάτι;»

«μπορεί να είναι η προσευχή τους μιας και λένε αμήν» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ15)

«Είναι η κενή διαθήκη [...] η γιαγιά μου ήταν μουσουλμάνα και ο παπούς μου **χριστιανός**, και παρόλο που δεν ήταν η ίδια θρησκεία/ δεν ξέρω ερωτεύτηκαν τι να πω. Και μετά ο παπούς μου την έδωσε στη μαμά που είναι χριστιανή. Αυτό που ήθελα να πω είναι ότι **στην Αλβανία δεν είναι όλοι μουσουλμάνοι, όπως λένε, αλλά υπάρχουν και πολλοί χριστιανοί**» (ΠΧ_ΣΧ3_Α_Σ3).


«μπορεί ας πούμε για τη χώρα τους να είναι **κάτι πολύ σημαντικό** ((αναφέρεται στην προσευχή που έμαθαν από τη συμμαθήτριά τους))» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ3)

«**δεν είναι για τη χώρα είναι για τη θρησκεία**» (ΠΧ_ΣΧ1_ΣΑ)

«**δεν είναι για τη χώρα είναι για τη θρησκεία** (όνομα μαθήτριας)» (ΠΧ_ΣΧ1_Σ11)

Παράρτημα ΣΤ. Πλέγμα ανάλυσης ουτοπικών χαρτών

Ο πίνακας αποτελεί το πλέγμα ανάλυσης για τα στοιχεία-λόγους των ουτοπικών χαρτών, και αφορούν στα στάδια της συνειδητοποίησης και της αναγνώρισης. Το φίλτρο που αναδύθηκε είναι: α. «Άτακτες αφηγήσεις αρχιτεκτονικής και περιεχομένου» και περιλαμβάνει τα σημεία «πολύ-γλωσσική αισθητική», «ηχητική αισθητική», «συναισθηματική-συναισθητική αισθητική», «χωρική αισθητική», «καλλιτεχνική αισθητική» και «σχέσεις εξουσίας»

«ΑΤΑΚΤΕΣ» ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	
Οπτικά στοιχεία-λόγοι	Προφορικά στοιχεία-λόγοι
ΠΟΛΥ-ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ (αντικείμενα και πρόσωπα)	
 <p>ΓΧ_ΣΧ2_01_OA</p>	<p>«και το [τσε φατ] το λέει συνέχεια και το θυμάμαι» «[τσε φατς] ρε» (ΓΧ_ΣΧ3_A_ΠΑ)</p> <p>«το [μικ βα χαρ] που σημαίνει σε αγαπώ» «γεωργιανά, το άλλο που λέει κάτι μπροστά αλλά προδίδει πολύ ότι είναι και μετά έχεις το τέλος το [χαρ] και το άλλο που είναι [κουκουμιάτσκα]» «στα αλβανικά η κουκουβάγια» (ΓΧ_ΣΧ3_A_ΠΑ)</p> <p>«ούτε αυτοί μιλάνε ξένες γλώσσες μαζί μας» «μόνο εγώ ξέρω μία ρουμάνικη [βαλένα] [βάλε] πώς το πες» «το [κεφαλκ]» «κυρία θα το γράψουμε στα ελληνικά;» (ΓΧ_ΣΧ3_A_ΠΑ)</p> <p>«αν σας έλεγα να υπήρχε αυτό που έκανε η Ζ. εδώ με σταυρό» «με σταυρό να κάνω; Να κάνω σταυρό;» «παιδιά ο Βούδας δεν είναι ένας χοντρός;» «εγώ δε ξέρω» «ρε ω δε βλέπετε Ζουμπουλία;» «όχι» «Ρε τον Βούδα που τον έχει; το χαζό» «ναι! Και αυτός ο Βούδας έχει ο μπαμπάς μου το τέτοιο» (ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ)</p> <p>«το βάζο της @@@, από την @@@» «η μπάρμπι;» «βάλε κι ένα τζαμί εκεί» «ναι ένα τζαμί που είναι άλλη θρησκεία ε;» ΓΧ_ΣΧ3_A_ΠΑ</p>



ΓΧ_ΣΧ1_01_0Α (Αλφάβητα (γραφικά συστήματα), ονοματισμένες γλώσσες)



ΓΧ_ΣΧ1_01_0Α

«και τι λετε συνήθως; "εντάξει αν είναι να θέλουμε να πούμε κάτι" "και βρίζει στα γεωργιανά για να μην τον καταλαβαίνει κανείς" "ποιος; Πότε έβρισα;» ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ

«δεν έχει γλώσσα» «δεν έχει γλώσσα» «έχει γλώσσα ρε παιδιά» ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ
«τι είναι [μπόζο];» «από γεωργιανά» «τι σημαίνει;» «ε δε μπορώ να το πω» ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ

«[πος]» «πάλι κακιά λέξη» «Κι άλλη κακιά λέξη που συνήθως το λένε στα αιγυπτιακά» «μόνο κακές λέξεις ξέρεις εσύ» «ε ναι:::» ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ
«τα τούρκικα» «αφού εδώ είναι η Γκ.» «τέλος πάντων, στη Δράμα πώς μιλάτε;» «κανονικά!» ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ

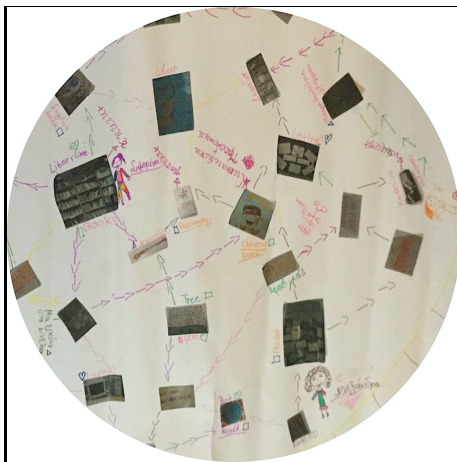
«αλαμπουρδέζικα» «έλα ρε» «αλαμπουρδέζικα εγώ τις θεωρώ όλες αυτές τις γλώσσες» «αλαμπουρδέζικα γιατί» "ε ρε Μ. αφού δεν τις ξέρεις" «ξέρω γλώσσες» «οι υπόλοιποι;» «τίποτα» ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ

«εδώ λέει «μην αφήνεις κανέναν μόνο», εδώ έχει διάφορες φράσεις που λένε «καλημέρα» όπως [σαμπάχ αλκίρ], [μπούνα ντιμινέτα] στα ρουμανικά, [χαο] στα κινέζικα» (ΓΧ_ΣΧ1_02_ΠΑ)

«στα νιγηριακά είναι» «αλβανικά» «Μαθαίνει αλβανικά, «καλημέρα» ((λέει τη λέξη)» «ωραία είναι ε;» «περίμενε βασικά, αυτό πώς μπορώ, πώς είναι στη γλώσσα σου;» «ε γράψ το εδώ να το γράψω εδώ κάτω;» «γράψει ό,τι θέλεις, γράψ το» «τι είναι αυτό;» «καλημέρα» "ααα στα πακιστανικά αα» (ΓΧ_ΣΧ1_ΣΦ_ΠΑ)

«Ρώτησέ τον () αυτό write εδώ» «γράψε::: «καλημέρα» στο Μπαγκλαντές» «ωχ δε ξέρει Μπαγκλαντές τα αφγανή» «ξέρω τι χώρα μας πώς λέγεται αφγανικά, [ιμπντιλά] (.) τι γράφει εδώ;» «ζοαμπαχάιτ είναι καλημέρα» «α ναι» «ζομπαχάιτ», «καλημέρα»» (ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ)

«κυρία εγώ θέλω να μιλήσω λίγο νανζιατικά» «νανζιατικά για να σας ακούσουμε [09:00]» [...] (ΓΧ_ΣΧ1_ΣΦ_ΠΑ)



ΓΧ_ΣΧ2_01_0Α

«κάνε «πεινά» γράψε «πεινά» (_)» «Μ. να σου πω εγώ πώς γράφεται;» [ρωτάει η μαθήτριά τη Ζ. πώς λέγεται στη γλώσσα της] «[τζιριμίμπι]» «τζιριμίγκι με κιμά»

«σαλάμι» γράφεται» "«σαμπαχάι»« "«σαλάμι» (ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ)

ΗΧΗΤΙΚΗ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ (αντικείμενα και πρόσωπα)

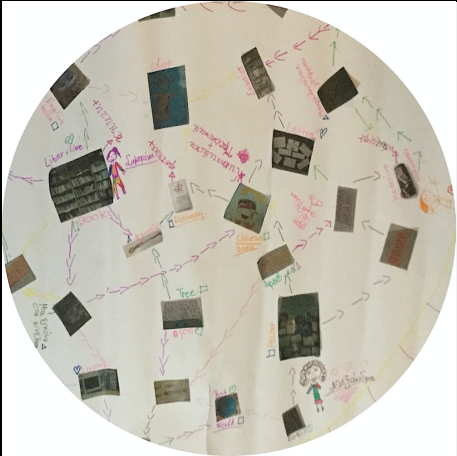
(γλωσσική δημιουργικότητα, στοχαστική μουσικότητα των γλωσσών, μίμηση, συμβολική μουσικότητα των γλωσσών)

«στην αρχή είχα σκεφτεί την γλώσσα να την κάνουμε με ζωγραφιές» «ωραία με τι ζωγραφιές δηλαδή πώς;» «ας πούμε αυτό που θέλουμε να πούμε να το ζωγραφίσουμε, για εγώ να κάνουμε τον εαυτό μου και έτσι ((γελάνε))" "κυρία άλλο έλεγα @@@ τη ζωγραφική κι εγώ τη φιλία [06:00]» ΓΧ_ΣΧ1_ΣΦ_ΠΑ

«κυρία εγώ θέλω να μιλήσω **λίγο νανζιατικά**» «**νανζιατικά** για να σας ακούσουμε [09:00]» [...] ΓΧ_ΣΧ1_ΣΦ_ΠΑ

«ωραία Ζ. θέλεις να ρωτήσεις τον Τζ. αυτό που είπαμε; Προσπάθησε, δηλαδή αν υπήρχε μια γλώσσα με εικόνες και δε μιλούσαμε» «((διαβάζει τη φράση στα **αφγανικά**))» «τι σημαίνει;» «πες Ζ.» «είναι «γεια σου εγώ είμαι ο Τ.» «α ωραία άρα ήρθε ένας επισκέπτης στη χώρα σας ε;» ΓΧ_ΣΧ1_ΣΦ_ΠΑ

«**ελληνικά πες του** και μιλούσαμε μία γλώσσα με εικόνες θα την καταλάβαινε πιστεύεις;» «**εγώ θα την καταλάβαινα πιστεύω**» «λέει όχι, δε θα την καταλάβαινε» ΓΧ_ΣΧ1_ΣΦ_ΠΑ

	<p>«ε μια ξένη γλώσσα» «νανζατικά» «όλες τις χώρες του κόσμου, άντε γεια» «να μιλάνε νανζατικά» «δεν υπάρχει» ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ</p> <p>«εδώ λέει «μην αφήνεις κανέναν μόνο», εδώ έχει διάφορες φράσεις που λένε 'καλημέρα'» ΓΧ_ΣΧ1_02_ΠΑ</p> <p>«κυρία μπορούμε και μια στα αλβανικά;» «αλλά αν δε ξέρουμε πώς γράφεται κάπως και;» «η ορθογραφία δε μας νοιάζει» «Ε πες» ΓΧ_ΣΧ1_02_ΠΑ</p> <p>«στα νιγηριανικά είναι @@@; 'αλβανικά'» «Μαθαίνει αλβανικά, «καλημέρα» ((λέει τη λέξη)» «ραία είναι ε;» «περίμενε βασικά, αυτό πώς μπορώ, πώς είναι στη γλώσσα σου;» «ε γράψε το εδώ 'N. να το γράψω εδώ κάτω;» «γράψε ό,τι θέλεις, γράψε το» «τι είναι αυτό;» «καλημέρα» «ααα στα πακιστανικά αα» ΓΧ_ΣΧ1_ΣΦ_ΠΑ</p>
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ (αντικείμενα και πρόσωπα)	
 <p>ΓΧ_ΣΧ2_01_OA</p> <p>(Συναισθηματική αισθητική σε σχέση με τα αντικείμενα)</p>	<p>«εδώ κάναμε τα πρώτα πράγματα που έχουμε κάνει στη ζωή μας και που έχουμε δει ας πούμε οι πρώτοι φίλοι, οι πρώτες χώρες, τα πρώτα βήματα, η πρώτη μάθηση και εδώ η πείνα που όλοι πεινάνε (.) οι πρώτες μαντήλες και οι πρώτες καλημέρες είναι» ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ</p> <p>«αν σας έλεγα να υπήρχε αυτό που έκανε η (όνομα μαθήτριας) εδώ με σταυρό» «με σταυρό να κάνω; Να κάνω σταυρό;» «παιδιά ο Βούδας δεν είναι ένας χοντρός;»</p> <p>«εγώ δε ξέρω» «ρε Ω δε βλέπετε Ζουμπουλία;» «όχι» «Ρε τον Βούδα που τον έχει; το χαζό» «ναι! Και αυτός ο Βούδας έχει ο μπαμπάς μου το τέτοιο» (ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ)</p> <p>«η δασκάλα δε μας ακούσει (όταν μιλάμε π.χ ρουμάνικα)» «λέει να κάνουμε ησυχία» «έλεγε πώς το λένε να μη λέμε μυστικά να μην κάνουμε συνομωσίες κάτι τέτοια έλεγε επειδή τη μισούσαμε» ΓΧ_ΣΧ3_A_ΠΑ</p> <p>«κυρία μπορούμε και μια στα αλβανικά;» «αλλά αν δε ξέρουμε πώς γράφεται κάπως</p>



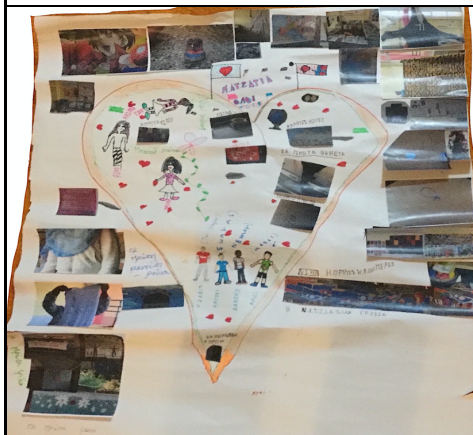
ΓΧ_ΣΧ3_Α_01_ΟΑ

(Συναισθηματική αισθητική σε σχέση με τον χώρο)

και;» "η ορθογραφία δε μας νοιάζει» «Ε πες» (ΓΧ_ΣΧ1_02_ΠΑ)

«δε ξέρω τα γράμματα της χώρας μου αλλά μπορώ στα αγγλικά (εννοεί τη λατινική γραφή), να το γράψω στα αγγλικά;» «ξέρω να το γράφω» "ξέρεις να γράφεις αφγανικά; (.)" «μπορείς να γράψεις «σαλάμι»;» (ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ)

ΧΩΡΙΚΗ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ



ΣΧ1_02_ΟΑ

«και το σχήμα της τάξης σας ποιο είναι;» «μια καρδιά» «γιατί πάντα έχουμε μια καρδιά» ΓΧ_ΣΧ1_02_ΠΑ

«Αποφασίσαμε με την όλη μας την χώρα μας γιατί το καράβι ταξιδεύει σε πολλές χώρες. Εγώ θεωρώ ότι η Πέμπτη είναι καράβι που βουλιάζει» ΓΧ_ΣΧ2_02_ΠΑ

«Η πόλη μας δεν έχει ιδιαίτερο σχήμα για να μπορεί να χωράει όσους είναι έξω από αυτή. Μέσα ο καθένας έχει τον χώρο του» ΓΧ_ΣΧ1_02_ΟΑ

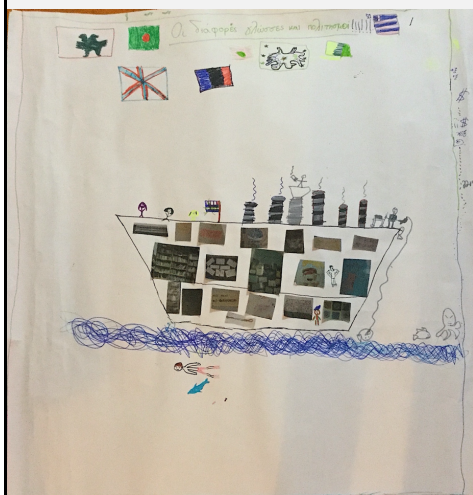
«έχω κάνει τον εαυτό μου κάτω στη θάλασσα και ψαρεύω γιατί ήθελα να δροσιτώ έχω κάνει τον εαυτό μου εκτός της τάξης» (ΓΧ_ΣΧ2_02_ΠΑ)

«Δεν έχω βάλει τον εαυτό μου μέσα στη χώρα γιατί δεν ήθελα να είμαι» (ΓΧ_ΣΧ2_ΠΑ)

«ok this is the flag» "είναι 3 πρόσωπα χαρούμενα και 3 καρδιές» (ΓΧ_ΣΧ1_ΣΦ_ΠΑ)



ΓΧ_ΣΧ2_01_OA



ΓΧ_ΣΧ2_02_OA

«Η σημαία θα έχει **όλα τα χρώματα από όλους μας** [...] να ενώσουμε τα αγαπημένα μας χρώματα. Είναι Αλβανία κόκκινο, μαύρο, άσπρο και πολλά χρώματα ... αλλά θα γίνει ωραίο [...] χωρίσέ τα σε 6 κομμάτια, 7 δεν πειράζει. **Εγώ δεν θέλω από τη σημαία μου, θέλω πορτοκαλί. Η σημαία της διαφοροχώρας!** Πω πωωω φοβερό!
(ΓΧ0_ΣΧ2_ΣΦ_ΠΑ)

«Να γράψω τη χώρα μας **εδώ**; Νανζατ () να το βάλουμε εδώ καλύτερα εδώ! «Νανζάτ θέλετε;» «ναιιι» «Νανζάτ;» «Αμζάτ» «Λανζάτ» «Λανζιάτ» **«τα αρχικά μας γράμματα» «Νανζατία»** «Όχι επειδή από όλα τα αρχικά μας γράμματα τα ενώσαμε και βάλουμε μόνο το -ια» (ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ)

«**πολιτισμικούπολη**» «αυτό ναι,» youlike πολιτισμικούπολη; Πολιτισμικούπολη (.) γιατί όχι;» «Πολιτισμικούπολη @@@ πολιτισμικό [πολείο] [33:00]» «η τάξη μας λέγεται Πολιτισμικούπολη» «βγαίνει αυτό επειδή αυτή η χώρα που διαλέξαμε θα είναι πολιτισμική **θα έχει πάρα πολλά είδη από παιδιά**» κυρία θέλαμε να βάλουμε κι άλλη μία [12:00] **Χωρούπολη**» «απ τις χώρες τις διάφορες χώρες» **«όλοι μπορούμε» «όλοι μαζί μπορούμε»** (ΓΧ_ΣΧ1_02_ΠΑ)

draw yourself here, draw you can here» «N. από δω έλα, από δω, όχι από δω» «I am such an arter» ΓΧ_ΣΧ1_02_ΠΑ
«**εγώ είμαι upside down, δηλαδή παντού, δεν έχω βάλει τον εαυτό μου κάπου συγκεκριμένα -εκεί καθόμουν**» (Καλλιτεχνική αισθητική ή αρχιτεκτονική αισθητική)

«**Η απόσταση είναι ανάλογα με τον χώρο που καθόμασταν** όταν φτιάχναμε τον χάρτη» ΓΧ_ΣΧ2_ΠΑ Καλλιτεχνική αισθητική ή αρχιτεκτονική αισθητική)

«όχι να το βάλεις **εδώ χωράει ακριβώς** [15:00]» «όχι ρε **θα το βάλω εδώ**» «**δε χωράει, βάλε το είναι κενό βλέπεις;**» «έχω φέρει κόλλα» «**όχι εδώ θα το κάνω**» «ναι άρα θα πρέπει να **συνεχίσουμε εδώ** (.) ναι **ένα λεπτό να κάνω εδώ**» «έχεις άλλο κόκκινο» «black? ()» ΓΧ_ΣΧ2_ΠΑ Καλλιτεχνική αισθητική ή αρχιτεκτονική αισθητική)

	<p>«φτιάξε την καλύβα αλλά φτιάξε την ωραία γιατί δεν την κάνεις πρώτα με ξυλομπογιά Μ.; [12:00]» «δυστυχώς έβαλα τον Μ. να κάνει τις καλύβες» «τι είναι αυτό ρε; @@@ είναι αυτό;» «η καλύβα του μπαρμπα-Θωμά» «το κάναμε και χάλια εντάξει» «μια αρχαία σπηλιά των Τνκας παλιά @@@ ήταν έτσι» «τις α::: ((δυσανασχετεί))» ΓΧ_ΣΧ3_Α_01_ΠΑ (Καλλιτεχνική αισθητική ή αρχιτεκτονική αισθητική)</p>
<p>ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ</p>	
	<p>«όχι να το βάλεις εδώ χωράει ακριβώς [15:00]» «όχι ρε θα το βάλω εδώ» «δε χωράει, βάλ το είναι κενό βλέπεις;» «έχω φέρει κόλλα» «όχι εδώ θα το κάνω»</p> <p>«ναι άρα θα πρέπει να συνεχίσουμε εδώ (.) ναι ένα λεπτό να κάνω εδώ» «έχεις άλλο κόκκινο» "black? (ΓΧ_ΣΧ2_ΠΑ)</p> <p>«φτιάξε την καλύβα αλλά φτιάξτην ωραία γιατί δεν την κάνεις πρώτα με ξυλομπογιά; [12:00]» «δυστυχώς έβαλα τον (όνομα μαθητή) να κάνει τις καλύβες»</p> <p>«τι είναι αυτό ρε; @@@ είναι αυτό;» «η καλύβα του μπαρμπα-Θωμά» «το κάναμε και χάλια εντάξει» «μια αρχαία σπηλιά των Τνκας παλιά @@@ ήταν έτσι» «τις α::: ((δυσανασχετεί))» (ΓΧ_ΣΧ3_Α_01_ΠΑ)</p> <p>«δε μ αρέσει αυτό το καφέ, κάνει τον Ντάνιελ πολύ καφέ» «έτοιμο» «καλά ρε τι είσαι το μαμούθ;» (ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ)</p> <p>«δεν είμαι ξανθός!» «μακάρι να ήσουν» «α με θες ξανθό;» «σιγά δε σου πάει καθόλου ξανθό» «να σου πω την αλήθεια είμαι καστανό σκούρο» (ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ)</p> <p>«βάλτε μπλε μέσα μπλε μέσα όχι όχι μπλε μέσα» «τι είμαστε ρε Έλληνες;» «ντάξει εγώ μάλλον» «σιγά ρε εσύ είσαι Έλληνας εδώ και είσαι ο μόνος Έλληνας στην τάξη από τα αγόρια και από τα κορίτσια είναι η (όνομα μαθήτριας) (.) και η (όνομα μαθήτριας)» «όχι αυτή δεν είναι» «είναι λίγο» (ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ) .</p> <p>«αλαμπουρδέζικα» «έλα ρε» «αλαμπουρδέζικα εγώ τις θεωρώ όλες αυτές τις γλώσσες» «αλαμπουρδέζικα γιατί» «ε ρε αφού δεν τις ξέρεις @@@» «ξέρω γλώσσες»</p>

	<p>«οι υπόλοιποι;» «τίποτα» (ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ) «οι υπόλοιποι; [...] «δεν έχει γλώσσα» «δεν έχει γλώσσα» «έχει γλώσσα ρε παιδιά» (ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ)</p> <p>«η δασκάλα δε μας ακούσει (όταν μιλάμε π.χ ρουμάνικα)» «λέει να κάνουμε ησυχία»</p>
ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ	
	<p>α. Σύμβολα με γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, β. Σύμβολα με σώματα, γ. Σύμβολα με σύμβολα</p> <p>«βάλτε μπλε μέσα μπλε μέσα όχι όχι μπλε μέσα» «τι είμαστε ρε Ελληνες;» «ντάξει εγώ μάλλον» «σιγά ρε εσύ είσαι Έλληνας εδώ και είσαι ο μόνος Έλληνας στην τάξη από τα αγόρια και από τα κορίτσια είναι η Μ. (.) και η Ν.» «όχι αυτή δεν είναι» «είναι λίγο» ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ</p> <p>«δε μ αρέσει αυτό το καφέ, κάνει τον Ντ. πολύ καφέ» «έτοιμο» «καλά ρε τι είσαι το μαμούθ;» ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ</p> <p>«δεν είμαι ξανθός!» «μακάρι να ήσουν» «α με θες ξανθό;» «σιγά δε σου πάει καθόλου ξανθό» «να σου πω την αλήθεια είμαι καστανό σκούρο» ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ</p> <p>«Οι Ινδιάνοι που να έχουν σχέση με εσάς μιλάμε ότι φτιάχνετε το χάρτη της τάξης σας αυτή τη στιγμή οι Ινδιάνοι που κολλάνε?» «με εμάς αφού κι εμείς Ινδιάνικα μιλάμε» ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ</p> <p>«Μ. από αυτές που έχετε μέσα στην τάξη @@@» «άστο μην το κοιτάς μόνο που το βλέπεις @@@» «είναι κάποιος από τους συμμαθητές σου ίνκας;» «μπορεί η Ο.»</p> <p>«υπάρχει η γεωργιανή γλώσσα, υπάρχει η Αφρική» «πού υπάρχει η γεωργιανή γλώσσα;» «ορίστε; Δεν είναι ο Μ. εκεί πέρα;» ΓΧ_ΣΧ3_Α_ΠΑ</p> <p>«κάνε 'πεινά' γράψε 'πεινά' ()» «Μ. να σου πω εγώ πώς γράφεται;» [ρωτάει η μαθήτριά τη Ζ. πώς λέγεται στη γλώσσα της] «[τζιριμίμπι]» «τζιριμίγκι με κιμά» «σαλάμ» γράφεται» «σαμπαχάι» «σαλάμι» ΓΧ_ΣΧ1_01_ΠΑ</p> <p>«η ναντζατική γλώσσα»</p> <p>«Πώς νιώθεις όταν ακούς το Ν. να μιλάει τη γλώσσα του που δεν την καταλαβαίνεις;» «αλαμπουρδέζικα» «έλα ρε» «αλαμπουρδέζικα εγώ τις θεωρώ όλες</p>

ΓΧ_ΣΧ1_01_0Α



ΓΧ_ΣΧ3_A_O1_OA

αυτές τις γλώσσες» «ε ρε Μ. αφού δεν τις ξέρεις @@@» «ξέρω γλώσσες» «οι υπόλοιποι;» «τίποτα» ΓΧ_ΣΧ3_A_ΠΑ
 «το τελευταίο» «ότι θέλεις να τη μιλάς περισσότερο ε; ωραία για ποιο λόγο; [06:00]» «(.) γιατί μ αρέσει η γλώσσα μου» ΓΧ_ΣΧ3_A_ΠΑ

α. Σώματα μεταξύ τους, β. Σώματα με σύμβολα-εικόνες, γ. Σώματα με γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά

«Εγω είμαι αυτός ο πιο αστείος[...] το έβαλα κοντά στο βιβλίο (αντικείμενο) που είχα φέρει» ΓΧ_ΣΧ2_ΠΑ

«έχω βάλει τον εαυτό μου κοντά στα αγγλικά» ΓΧ_ΣΧ2_ΠΑ

«α ναι; Άρα βάζω διακοπτόμενο βέλος ε; ωραία ποια άλλη γλώσσα;» «με τα ποταμοχώρια της Μ.;» «με τα κινέζικα εδώ;» «με τους ποταμούς σε τι θα σου χρησιμεύσει αυτό;» (ΓΧ_ΣΧ3_A_ΠΑ)

«όχι πρώτα μίλησε αλβανικά και μετά ελληνικά είπε [καμούμ αφαλό] [αφαλού] είναι αυτό το κλειδί το [καμούμ] σημαίνει [έχω]» «επειδή έχω ρωτήσει και μας λέει ότι ήταν μισό ελληνικό μισό αλβανικό» «[καμούμ αφαλό]» ΓΧ_ΣΧ3_A_ΠΑ

«ούτε αυτοί μιλάνε ξένες γλώσσες μαζί μας» «μόνο εγώ ξέρω μία ρουμάνικη [βαλένα] [βάλεν] πώς το πες» «το [κεφάλι]» «κυρία θα το γράψουμε στα ελληνικά;» ΓΧ_ΣΧ3_A_ΠΑ

«τι είναι [μπόζο];» «Μ. τι είναι το [μπόζο] για πες μας ποια γλώσσα» «από γεωργιανά» «τι σημαίνει;» «ε δε μπορώ να το πω» «ωραία είναι μια κακιά λέξη;» «ναι μόνο αυτό ξέρω» «όταν θέλω να βρίζω τον Τ. και χωρίς να το καταλάβει κανένας ναι» ΓΧ_ΣΧ3_A_ΠΑ

«το [μικ βα χαρ] που σημαίνει σε αγαπώ» «γεωργιανά, το άλλο που λέει κάτι μπροστά αλλά προδίδει πολύ ότι είναι και μετά έχεις το τέλος το [χαρ] και το άλλο που είναι [κουκουμιάτσκα]» «στα αλβανικά η κουκουβάγια» ΓΧ_ΣΧ3_A_ΠΑ

***Η μετάβαση στη μετα-ποιοτική έρευνα για τη γλωσσική εκπαίδευση:
διαμεσολάβηση γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών και
ανάδειξη των δυνατοτήτων των μαθητών/ριών του Δημοτικού***

Περίληψη

Οι σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές και βιο-πολιτικές συνθήκες επηρεάζουν το πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης, αναπαράγοντας ένα πλαίσιο καχεκτικής δικαιοσύνης. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει τη δημιουργία γραμμών διαφυγής για μια πιο δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση, οι οποίες, όπως προκύπτει, προεκτείνονται και στο έδαφος της έρευνας.

Η προσέγγιση των *δυνατοτήτων*, η ανάδυση χώρων *ριζοσπαστικής διαμεσολάβησης*, η προβληματοποίηση των *ανθρώπινων γλωσσικών δικαιωμάτων* και ο ιδεολογικός φακός της *υπερποικιλότητας* μελετώνται ως διάλογοι άμβλυνσης των αδικιών ενός νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού συστήματος.

Η παρούσα μελέτη τοποθετείται στη μετα-ανθρωπιστική συνθήκη και έχει ως βάση τη θεωρία του μεθοδολογικού αναρχισμού. Επιχειρεί τη μετάβαση από την ποιοτική μέθοδο στη μετα-ποιοτική διερεύνηση σημείων που συντελούν σε διαφορετικές, περισσότερο δίκαιες αναγνώσεις της γλωσσικής μάθησης και έρευνας.

Σε αυτό το έδαφος, αναπτύχθηκε μια ερευνητική συναρμογή από μίξεις μεθόδων, μεθοδολογιών, δημιουργικών εργαλείων και διαφορετικών προσεγγίσεων της ηθικής. Οι προσεγγίσεις αυτές αποτελούν κομμάτια μιας ευρύτερης επιστημο-οντολογικο-ηθικής αλλαγής, η οποία θεωρήθηκε κρίσιμη για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της παρούσας εργασίας. Από τα συμπεράσματα της έρευνας γίνεται αντιληπτή η ανάγκη προσέγγισης της γλωσσικής μάθησης, ως ένα συνεχές *γίνεσθαι* απεδαφικοποιήσεων και επανεδαφικοποιήσεων, με κύρια λειτουργία την ενθάρρυνση της πολιτικής φαντασίας των σωμάτων. Βασικό συστατικό της συγκεκριμένης διεργασίας είναι η διεκδίκηση χώρου για την αξιοποίηση των συνολικών δυνατοτήτων της διαμοιρασμένης πρόσβασης, της διαμοιρασμένης συμμετοχής και της δημιουργίας διαμοιρασμένων ουτοπιών από όλα τα σώματα της γλωσσικής μάθησης και της έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά: *μετα-ανθρωπιστική συνθήκη, υπερποικιλότητα, προσέγγιση των δυνατοτήτων, ριζοσπαστική διαμεσολάβηση, γλωσσικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, μετα-ποιοτική διερεύνηση*