

Επικοινωνία και ταυτότητες σε μία πολύγλωσση οικογένεια

Άννα Μανουσοπούλου



Κλειδιά και Αντικλειδιά



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΣΗΜΕ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΔΙΑΚΟΙΝΩΣΗΣ ΕΣΤΙΑΣ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ
Κλειδιά και Αντικλειδιά

Ταυτότητες και Ετερότητες

**Επικοινωνία και ταυτότητες
σε μια πολύγλωσση οικογένεια**

Άννα Μανουσοπούλου

ΥΠΕΠΘ
Πανεπιστήμιο Αθηνών
Αθήνα 2007

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

Β' έκδοση: 2007

Α' έκδοση: 2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Η Άννα Μανουσοπούλου έχει σπουδάσει γλωσσολογία και εργάζεται στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινησεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλείδια δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλείδια είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

Θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμψύχωση στην τάξη (Α' και Β' μέρος)*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*
Χοντολίδου Ε.

θεματικό πεδίο Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*
Δραγώνα Θ.
- *Σtereότυπα και προκαταλήψεις*
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ετερογένεια και σχολείο*
Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν.
 - *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
 - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*
Δραγώνα Θ.
 - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*
Μανουσοπούλου Α.
 - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.

 - *Δημιουργώντας γέφυρες*
Ανδρούσου Α., Πανούτσος Α.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

www.kleidiakaiantikleidia.net

Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια

Σκηνή 1η

Ιανουάριος 1996. Ο Γάλλος Πρόεδρος Φρανσουά Μιτεράν μόλις έχει πεθάνει από καρκίνο και ο θάνατός του γίνεται πρώτο θέμα σε όλο τον Τύπο και την τηλεόραση στη Γαλλία αλλά και στο Βέλγιο όπου ζούμε. Παρακολουθούμε την επικαιρότητα στη γαλλική τηλεόραση που συμπεριλαμβάνει πλήθος ειδικών εκπομπών αφιερωμένων στην προσωπικότητα και τη ζωή του άνδρα. Ταυτόχρονα εκδηλώνεται μια σφοδρή πολεμική ως προς το ότι ο Μιτεράν είχε αποκρύψει την ασθένειά του και είχε πει ψέματα πολλές φορές στο δελτίο υγείας που κοινοποιούσε κάθε τόσο. Συζητιέται έντονα το θέμα των γιστρών, των νοσοκομείων, των ιατρικών εξετάσεων, της κοινοποίησης των δελτίων υγείας.. Ο γιος μου, Φίλιππος, είναι τότε 5,5 ετών και ακούει όλα όσα λέγονται στην τηλεόραση, χωρίς εντούτοις να ρωτά πολλά ως προς το συμβάν.

Ιούνιος 1996. Ο Ανδρέας Παπανδρέου πεθαίνει κι αυτός με τη σειρά του. Πριν από το θάνατό του, επί μήνες η ελληνική τηλεόραση μετέδιδε ασταμάτητα τα νέα από το

νοσοκομείο όπου νοσηλευόταν και παρακολουθούσε βήμα βήμα την εξέλιξη της κατάστασης της υγείας του, με συνεντεύξεις γιατρών και όλες τις δυνατές ιατρικές λεπτομέρειες. Το νοσοκομείο εξέδιδε κάθε μέρα ένα επίσημο ιατρικό δελτίο για την πορεία της υγείας του ασθενούς. Στο Βέλγιο έχουμε τη δυνατότητα να «πιάνουμε» την ελληνική τηλεόραση κι έτσι βλέπουμε κάθε μέρα το δελτίο ειδήσεων. Ο Φίλιππος είναι πάντα εκεί κοντά στην τηλεόραση, αλλά δε φαίνεται να τον ενδιαφέρουν ιδιαίτερα οι ειδήσεις.

Το βράδυ της κηδείας του Παπανδρέου, μετά το ελληνικό δελτίο ειδήσεων στο οποίο παρακολούθησα τη διεξαγωγή της τελετής, ο Φίλιππος γυρίζει και μου λέει: «Μαμά, στα ελληνικά το "Μιτεράν" το λέμε "Παπανδρέου";».

Σκηνή 2η

Το 1999 η κόρη μου, Λουίζα, είναι σχεδόν 5 ετών και πάει στο βελγικό νηπιαγωγείο. Από 2,5 ετών πηγαίνει στο σχολείο και έτσι τα γαλλικά έχουν ήδη σταθεροποιηθεί ως η πρώτη και κύρια γλώσσα της. Μιλάει ελληνικά το ίδιο καλά και καταλαβαίνει λίγο τα αγγλικά. Μια μέρα είμαστε στο τραπέζι και μιλάμε σύμφωνα με τις συνήθειες της οικογένειάς μας: αγγλικά εγώ με το σύ-

ζυγό μου, γαλλικά όταν απευθυνόμαστε στα παιδιά. Πού και πού τους μιλάω επίσης στα ελληνικά. Σε μια στιγμή η Λουίζα εκρήγνυται. Μας λέει ότι βαρέθηκε πια να ακούει όλες αυτές τις γλώσσες ταυτόχρονα κι ότι αυτή από εκείνη τη στιγμή δε θα μιλούσε παρά μόνο γαλλικά. Και προσθέτει: «Κανονίστε λοιπόν να μιλάτε μόνο γαλλικά αποδώ και στο εξής. Κι έπειτα, αν χρειάζεται μια δεύτερη γλώσσα, τότε, μπαμπά, δεν έχεις παρά να μάθεις ελληνικά, γιατί εγώ βαρέθηκα πια!».

Τι συμβαίνει στις δύο σκηνές;

Στην πρώτη σκηνή, ο Φίλιππος βλέπει στην τηλεόραση γαλλικές και ελληνικές ειδήσεις ενώ βρίσκεται στο Βέλγιο. Από τότε που γεννήθηκε ο Φίλιππος βρέθηκε ανάμεσα σε πολλούς κόσμους: Βέλγιο – Ελλάδα – Αγγλία αλλά και Γαλλία, μέσω ακριβώς των δελτίων ειδήσεων που παρακολουθούσα συστηματικά εξαιτίας των προσωπικών μου δεσμών και του ενδιαφέροντός μου γι' αυτή τη χώρα. Ο Φίλιππος προσπαθεί πάντα να τοποθετήσει κοντά αυτούς τους διαφορετικούς κόσμους, να βρει συνδέσεις και αντιστοιχίες μεταξύ τους. Η σκηνή συμβαίνει όταν είναι 5,5 ετών. Είναι πολύ μικρός για να καταλάβει αυτά που λέγονται στην τηλεόραση, αλλά επισημαίνει κοινά στοιχεία ανάμεσα στις δύο περιπτώσεις

(πρόεδρος, θάνατος, ασθένεια, νοσοκομείο) και προσπαθεί αυτόματα να φτιάξει αντιστοιχίες ή μάλλον να ταυτίσει τα δύο γεγονότα. Μέσα από αυτήν τη (γνωστική) διαδικασία στην πραγματικότητα επιχειρεί να συγχωνεύσει δύο από τους κόσμους του.

Η δεύτερη σκηνή αφορά στη Λουίζα, που είχε αρχίσει να πηγαίνει στο νηπιαγωγείο πριν από ένα χρόνο. Βρέθηκε λοιπόν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον απολύτως γαλλόφωνο, σε αντίθεση με το οικογενειακό στο οποίο μιλιόνταν τρεις γλώσσες. Η αντίθεση ήταν ακόμη μεγαλύτερη διότι το σχολείο, ακόμη και στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, είναι ένας χώρος πολύ πιο «κανονιστικός», τουλάχιστον όσον αφορά στη χρήση της γλώσσας. Η Λουίζα θέλει να ανταποκριθεί σε αυτή την απαίτηση και για να το κάνει επικεντρώνεται στα γαλλικά και μας ζητάει να μην την παραφορτώνουμε με τις άλλες γλώσσες που την μπερδεύουν (εντούτοις οι δεσμοί που έχει με τα ελληνικά, που τα μιλά ήδη, της επιτρέπουν να μην τα αποκλείει εντελώς).

Με την οικογένειά μου, το σύζυγό μου Μπομπ και τα παιδιά μου Φίλιππο (13,5 ετών) και Λουίζα (10 ετών), μένουμε στις Βρυξέλλες, στο Βέλγιο. Γεννήθηκα στην Ελλάδα, όπου έζησα ως την ηλικία των 25 ετών, πριν

φύγω για το Βέλγιο για να δουλέψω στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο σύζυγός μου, Μπομπ, είναι Άγγλος. Εκείνος έζησε στην Αγγλία ως την ηλικία των 28 ετών, οπότε την εγκατέλειψε για να πάει κι εκείνος να δουλέψει στην Ε.Ε., στις Βρυξέλλες. Τα δυο παιδιά γεννήθηκαν στις Βρυξέλλες, όπου, χωρίς διακοπή, ζούνε μέχρι σήμερα.

Βρεθήκαμε λοιπόν, ο σύζυγός μου αγγλόφωνος κι εγώ ελληνόφωνη, σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχούν τα γαλλικά (το Βέλγιο είναι χώρα τρίγλωσση —φλαμανδικά, γαλλικά, γερμανικά—, οι Βρυξέλλες είναι δίγλωσση ζώνη —φλαμανδικά, γαλλικά—, αλλά η γειτονιά μας στις Βρυξέλλες είναι κυρίως γαλλόφωνη), μέσα στο οποίο θα μεγάλωναν τα παιδιά μας.

Θα επιχειρήσω να εκθέσω εδώ τον τρόπο με τον οποίο εξελίχθηκε η καθημερινότητά μας με τις διαφορετικές μας γλώσσες, αλλά και οι ταυτότητές μας καθώς και οι διαφορετικές μας πολιτισμικές «αναφορές».

Οι γλωσσικές πρακτικές

Ποιος μιλάει τι;

Υπάρχουν λοιπόν μέσα στην οικογένεια τρεις γλώσσες οι οποίες εμπλέκονται, αλλά καθεμιά μιλιέται και κατανοείται σε διαφορετικό βαθμό από τον καθένα μας.

Ο Μπομπ έχει ως μητρική γλώσσα τα αγγλικά και μιλάει πολύ καλά τα γαλλικά (μια γλώσσα την οποία επίσης χρησιμοποιεί, εν μέρει, στη δουλειά του). Ξεκίνησε δύο φορές να κάνει συστηματικά μαθήματα ελληνικών, κάθε φορά για έναν περίπου χρόνο. Δε μιλάει καλά τα ελληνικά, έχει ωστόσο μια αρκετά καλή «παθητική» γνώση, ιδίως όταν γνωρίζει το άτομο που μιλάει (καταλαβαίνει, για παράδειγμα, το θέμα της συζήτησης αλλά όχι και τις λεπτομέρειες).

Η μητρική μου γλώσσα είναι τα ελληνικά. Τα γαλλικά είναι μια γλώσσα που μιλάω πολύ καλά και με την οποία έχω ιδιαίτερους δεσμούς (σπούδασα στη Γαλλία, την οποία θεωρούσα πάντα δεύτερη πατρίδα μου). Τα αγγλικά είναι η τρίτη μου γλώσσα, την οποία βέβαια βελτίωσα πολύ από τότε που ζω με τον Μπομπ.

Για τα παιδιά τα πράγματα είναι πιο σύνθετα. Δε θα έπρεπε ίσως να επιμείνουμε εδώ στο θέμα του ποια είναι η μητρική τους γλώσσα (στην κυριολεκτική έννοια του όρου είναι βεβαίως τα ελληνικά, αλλά αυτό δεν αντιστοιχεί κατ' ανάγκη στην έννοια της «πρώτης γλώσσας», ως προς τη γλωσσική τους ικανότητα), αλλά μάλλον να δούμε πώς αυτές οι τρεις γλώσσες εξελίχθηκαν μέσα τους μέχρι σήμερα και τι νοήματα αποδίδουν σε καθεμία από αυτές.

Τα παιδιά πήγαν από πολύ νωρίς στο βελγικό γαλλόφωνο σχολείο, ο Φίλιππος από 3 ετών, η Λουίζα από 2,5 ετών (το θέμα της επιλογής του σχολείου θα αναπτυχθεί παρακάτω). Έμαθαν και οι δύο τα ελληνικά από πολύ μικρή ηλικία μιλώντας μαζί μου, αλλά επίσης μέσω της οικογένειας στην Ελλάδα, με την οποία είναι πολύ συνδεδεμένοι και στο σπίτι της οποίας έχουν μείνει για μεγάλα διαστήματα κατά τη διάρκεια των διακοπών. Πριν ξεκινήσει το σχολείο, ο Φίλιππος μιλούσε τα ελληνικά καλύτερα από ό,τι τα γαλλικά. Σ' αυτή την προσχολική περίοδο χρησιμοποιούσα σχεδόν συστηματικά τα ελληνικά όταν μιλούσα μαζί του, και ο Μπομπ τα αγγλικά.

Αλλά από τη στιγμή που πήγε στο σχολείο τα γαλλικά πολύ γρήγορα «πήραν το πάνω χέρι», έγιναν η πρώτη

του γλώσσα, με όρους ικανότητας, και υποσκέλισαν τα ελληνικά και τα αγγλικά, στα οποία εγώ και ο πατέρας του του μιλούσαμε ως τότε. Κατά τα πρώτα χρόνια του σχολείου ο Φίλιππος δεν ήθελε να μιλάει αγγλικά ο ίδιος, αλλά δεν τον ενοχλούσε που ο Μπομπ του απευθυνόταν στα αγγλικά. Πολύ απλά, του απαντούσε στα γαλλικά. Στα 9 με 10 του ο Φίλιππος άρχισε να εκδηλώνει πολύ έντονο ενδιαφέρον για τα αγγλικά και θέλησε να τα μελετήσει συστηματικά.

Για τη Λουίζα ήταν λίγο διαφορετικά, γιατί, όταν γεννήθηκε, ο Φίλιππος πήγαινε ήδη στο σχολείο εδώ και ένα χρόνο και τα γαλλικά ήταν η γλώσσα που χρησιμοποιούσε περισσότερο. Είχε λοιπόν την τάση να τα χρησιμοποιεί επίσης με τη μικρή του αδερφή. Η Λουίζα βρέθηκε έτσι σε επαφή με τα γαλλικά μέσα στην οικογένεια πολύ πιο νωρίς από ό,τι ο Φίλιππος. Έτσι, τα ελληνικά της, στα οποία της μιλούσα όσο ήταν μωρό, όπως και στον Φίλιππο, και τα οποία επίσης μιλούσε με τους γονείς μου στην Ελλάδα, είχαν πάντα τη δευτέρα θέση μετά τα γαλλικά, με όρους ικανότητας. Όπως και ο Φίλιππος, η Λουίζα ήταν για καιρό αρκετά αρνητική απέναντι στα αγγλικά και άρχισε να τα διεκδικεί γύρω στα 8-9 της.

Σε ποια γλώσσα μιλάμε μεταξύ μας;

Η πιο σταθερή πρακτική μέσα στην οικογένεια είναι η χρήση των αγγλικών ανάμεσα στον Μπομπ και μένα όταν μιλάμε οι δυο μας. Πέρα από αυτή την περίπτωση σχεδόν όλα τα ενδεχόμενα σχήματα επικοινωνίας είναι δυνατά.

Στο σπίτι με τα παιδιά μιλάω συνήθως γαλλικά, αλλά το ίδιο συχνά τους μιλάω ελληνικά, ανάλογα με το θέμα που συζητάμε, ή ακόμα —πολύ σπάνια— μου συμβαίνει να τους πω κάποιες φράσεις στα αγγλικά. Ο Μπομπ μιλάει επίσης γαλλικά με τα παιδιά τις περισσότερες φορές, αλλά τους μιλάει και αγγλικά και μάλιστα (πολύ σπάνια, είναι αλήθεια, αλλά συμβαίνει) μπορεί να τους πετάξει και κάποιες φράσεις στα ελληνικά. Μεταξύ τους τα παιδιά μιλάνε κυρίως γαλλικά και πιο σπάνια ελληνικά. Μέχρι σήμερα δε χρησιμοποιούν τα αγγλικά μεταξύ τους.

Πρέπει να πω εδώ ότι ποτέ δεν είχαμε με τον Μπομπ ένα «σχέδιο» ως προς τη χρήση των τριών γλωσσών μέσα στην οικογένεια. Υπήρχε πάντα μεγάλη επιτρεπτικότητα στο σπίτι ως προς τις γλώσσες. Ποτέ δεν επιβάλαμε μια γλώσσα όταν μιλούσαμε με τα παιδιά και ποτέ δεν τα

εμποδίσαμε να περνάνε από τη μια γλώσσα στην άλλη κατά τις συζητήσεις μας. Κατά κανόνα ακολουθούμε την προτίμηση που εκφράζουν τα παιδιά. Όταν, για παράδειγμα, ξεκινώ να πω κάτι στα παιδιά στα ελληνικά και εκείνα επιμένουν να μου απαντούν στα γαλλικά, δεν επιμένω από την πλευρά μου και συνεχίζω τη συζήτηση στα γαλλικά.

Εξάλλου, η επιλογή μιας γλώσσας ή το πέρασμα από τη μια στην άλλη οφείλεται, τις περισσότερες φορές, σε πρακτικούς λόγους, σχετίζεται συνήθως με το θέμα της συζήτησης. Είναι σαφές ότι, όταν τα παιδιά θέλουν να μας διηγηθούν κάτι που συνέβη στο σχολείο, δεν μπορούν παρά να το κάνουν στα γαλλικά (τουλάχιστον αυθόρμητα). Από την άλλη, όταν αναπολούν μαζί μου κάποιο γεγονός από τις τελευταίες διακοπές μας στην Ελλάδα, το κάνουν τις περισσότερες φορές στα ελληνικά, αλλά αν ο Μπομπ μπει στη συζήτηση, θα περάσουν αυτόματα στα γαλλικά για να του επιτρέψουν να συμμετάσχει σε αυτήν (αντίθετα, τα παιδιά προσφεύγουν συχνά στα ελληνικά, στο Βέλγιο ή στην Αγγλία, ώστε οι γύρω τους να μην καταλαβαίνουν τι λένε).

Κατά κανόνα λοιπόν υπάρχουν στην καθημερινότητά μας θέματα συζήτησης λίγο πολύ «αποκλειστικά» σε μια

γλώσσα (προφανώς αυτό εξαρτάται επίσης από το ποιος από μας συμμετέχει στη συζήτηση). Ένα από αυτά είναι το σχολείο, για το οποίο συνήθως μιλάμε στα γαλλικά, ενώ οι «τρυφερότητες» είναι ένα άλλο — σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά και εγώ χρησιμοποιούμε πιο πολύ τα ελληνικά, ο Μπομπ και τα παιδιά τα αγγλικά. Οι τσακωμοί ανάμεσα στα παιδιά γίνονται σταθερά στα γαλλικά, ενώ όταν εγώ θέλω να τα μαλώσω για τα καλά, το κάνω κυρίως στα ελληνικά (και ο Μπομπ στα αγγλικά). Έτσι, η γλώσσα που χρησιμοποιείται κάθε φορά μπορεί να έχει μια σημασία πέρα από την καθαρά γλωσσική: το γεγονός ότι χρησιμοποιούμε μια γλώσσα και όχι μια άλλη μπορεί να είναι αυτό το ίδιο φορέας νοήματος πέρα από τη σημασία των λέξεων (π.χ. αυτής του «η μαμά είναι πραγματικά θυμωμένη», όταν τα παιδιά με ακούνε να τα μαλώνω στα ελληνικά κτλ.)¹.

Εκτός από το θέμα και τους συνομιλητές, μια άλλη παράμετρος η οποία μπορεί να είναι καθοριστική για την επιλογή της γλώσσας είναι ασφαλώς ο χώρος όπου βρισκόμαστε. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, τα παιδιά χρησιμοποιούν αυθόρμητα τα ελληνικά μαζί μου πολύ πε-

¹ Για τη συνδηλωτική σημασία του γλωσσικού κώδικα βλ. Gumperz J.J., «Conversational code switching», *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, 1982.

ρισσότερο από ό,τι το κάνουν στο Βέλγιο ή αλλού και έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τα ελληνικά μεταξύ τους αρκετά συχνά — κάτι που είναι πολύ πιο σπάνιο εκτός Ελλάδας.

Η γλωσσική μεταβολή και η χρήση της, οι παρατηρούμενες γλωσσικές συμπεριφορές στις συνθήκες όπου πολλές γλώσσες είναι παρούσες σε ένα γλωσσικό περιβάλλον, οι στάσεις που διαμορφώνονται σε σχέση με τις εμπλεκόμενες γλώσσες είναι κατεξοχήν το αντικείμενο μελέτης της κοινωνιογλωσσολογίας. Σε ό,τι αφορά πιο ειδικά στη μεταβαλλόμενη χρήση των γλωσσών στο εσωτερικό μιας δεδομένης πολύγλωσσης ομάδας, θα έπρεπε να επισημάνουμε εδώ το διαχρονικό άρθρο του Joshua Fishman, γραμμένο το 1965, «Who speaks what language to whom and when?»² («Ποιος μιλάει ποια γλώσσα, σε ποιον και πότε;»), στο οποίο προτείνει ένα μοντέλο ανάλυσης της πληθώρας των παραμέτρων (και της συσχέτισής τους) που μπορούν να καθορίσουν την επιλογή της χρησιμοποιούμενης γλώσσας σε μια δεδομένη ομάδα, όπως είναι οι συνομιλητές, ο χώρος, ο βαθμός οικειότητας ή επισημότητας, το θέμα συζήτησης κτλ. Ο Fishman θεωρεί ότι αυτές οι παράμετροι δεν

² Fishman J., «Who speaks what language to whom and when?», *La Linguistique*, No 2, P.U.F., 1965, σ. 67-88

μπορούν να μελετηθούν απομονωμένες, αλλά μάλλον στο πλαίσιο αυτού που αποκαλεί δεδομένο «τομέα γλωσσικής συμπεριφοράς» (όπου ο «τομέας» έχει μια έννοια κοινωνικοπολιτισμική, π.χ. το σχολείο, το σπίτι, ο δρόμος, η διοίκηση, ο Τύπος κτλ.). Μεταξύ αυτών των τομέων, ένας από τους πιο βασικούς είναι η οικογένεια, που είναι συχνά ο χώρος όπου αρχίζει η πολυγλωσσία και εκείνος στον οποίο βρίσκει επίσης έσχατο καταφύγιο. Μια άλλη σημαντική έννοια που εισάγει είναι αυτή της σχέσης ρόλων (role relations) που μπορεί ενίοτε να καθορίζει την επιλογή γλώσσας σε ένα συγκεκριμένο τομέα (π.χ. στον τομέα της οικογένειας: πατέρας/μητέρα – γονείς/παιδιά – αδερφός/ αδερφή, στον τομέα του σχολείου: μαθητής/εκπαιδευτικός – εκπαιδευτικός/εκπαιδευτικός ή ακόμη πελάτης/πωλητής, εργαζόμενος/εργοδότης κτλ.).

Έτσι, στο δικό μας οικογενειακό περιβάλλον η χρήση των τριών γλωσσών γίνεται σε ποικίλες μορφολογικές εκδοχές (χρησιμοποιούμε ελληνικά όταν μητέρα και παιδιά μιλάμε για τις διακοπές στην Ελλάδα, αλλά αγγλικά όταν για το ίδιο θέμα μιλάμε μητέρα, πατέρας, παιδιά κτλ.). Επιπλέον είναι δυνατόν στην ίδια συζήτηση να χρησιμοποιούμε πολλές γλώσσες ταυτόχρονα. Πράγματι, δεν απαγορεύσαμε ποτέ το ανακάτεμα των γλωσσών

μέσα στην οικογένεια. Σε αντίθεση με αυτούς που αποδίδουν ηθικές αρετές στη χρήση μιας μόνο γλώσσας (και μάλιστα καθαρής, χωρίς κανένα γλωσσικό ανακάτεμα), θεωρούμε ότι το ανακάτεμα των γλωσσών μπορεί να είναι εκφραστικό, ανακουφιστικό, δημιουργικό και, στο κάτω κάτω της γραφής, διασκεδαστικό και, ως εκ τούτου, εποικοδομητικό. Υπάρχει λοιπόν μέσα στην οικογένεια μεγάλη επιτρεπτικότητα σε ό,τι αφορά στον τρόπο με τον οποίο καθένας μας χρησιμοποιεί τις γλώσσες.

Οι κοινωνιογλωσσολόγοι αποκαλούν το ανακάτεμα ή την εναλλαγή γλωσσών στο λόγο ή σε μία συζήτηση «code switching» (όπου «code»/«κώδικας» = «γλωσσικός κώδικας»). Μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολυάριθμες μελέτες αναφορικά με το «code switching» οι οποίες προτείνουν διαφορετικές προσεγγίσεις αλλά, σε όλες τις περιπτώσεις, η γλωσσολογική μελέτη αντιτίθεται στη διαδεδομένη αντίληψη ότι το «code switching» είναι μια αυθαίρετη απόκλιση ως προς τη μόνη δυνατή νόρμα της ομοιόμορφης γλώσσας, ή σε αυτή την ιδέα που περιορίζει το «code switching» σε μια λειτουργία «εμβλωματική» ενός γλωσσικού κενού: χρησιμοποιούμε μια λέξη ή μια φράση σε μια άλλη γλώσσα γιατί δεν ξέρουμε πώς λέγεται αυτό στη γλώσσα την οποία μιλάμε εκείνη τη στιγμή.

Αντίθετα, η εργασία των γλωσσολόγων σ' αυτό τον τομέα αποκάλυψε ότι το «code switching» είναι σε πολύ μεγάλο μέρος λειτουργικό, που σημαίνει ότι έχει ένα νόημα, ότι προσθέτει μια σημασία στο λόγο.

Ο κοινωνιογλωσσολόγος J.J. Gumperz, που πραγματοποίησε πολλές έρευνες σ' αυτό τον τομέα από τη δεκαετία του '60, μπόρεσε να αποδείξει ότι, μακριά από το να είναι αυθαίρετη ή τυχαία η χρήση του «code switching», είναι μια στρατηγική ομιλίας και δη επικοινωνιακή. Στο άρθρο του «Conversational code switching»³, μιλάει για τη μεταφορική πληροφορία που μεταδίδει η αλλαγή του γλωσσικού κώδικα ως προς τον τρόπο με τον οποίο επιθυμεί ο ομιλητής να ερμηνευτούν τα λόγια του. Έτσι, στην κυριολεκτική σημασία των λέξεων προστίθεται η σημασία του επιλεγόμενου κώδικα (όπως στο παραπάνω παράδειγμα: «η μαμά μαλώνει στα ελληνικά = η μαμά είναι πολύ θυμωμένη»). Σ' αυτό το πνεύμα ο Gumperz μελετάει μια ολόκληρη σειρά λειτουργιών που επισήμανε σε ό,τι αφορά το «code switching». Για παράδειγμα, αυτήν που συνίσταται στο να προσδίδει μια ιδιαίτερη σημασία σε μια λέξη από τη χρήση της σε μια άλλη γλώσσα (όταν, για παράδειγμα, τα παιδιά λένε «πήραμε ένα

³ Ό.π., σ. 52-99

πολύ καλό breakfast», δεν πρόκειται για ένα συνηθισμένο πρωινό, αλλά ακριβώς για ένα αγγλικό πρόγευμα με αυγά και μπέικον που ο πατέρας τους τους ετοιμάζει συχνά τις Κυριακές), ή αυτήν που χρησιμεύει στο να προσδιοριστεί ο αποδέκτης ενός μηνύματος (για παράδειγμα «μιλάμε ελληνικά, αλλά μόλις έρχεται ο μπαμπάς το γυρίζουμε στα γαλλικά = καλούμε τον μπαμπά να μπει στην κουβέντα»), ή ακόμη αυτήν που χρησιμεύει στο να δώσουμε έμφαση σε αυτό που λέγεται, επαναλαμβάνοντάς το σε μια άλλη γλώσσα (αυτή είναι, για παράδειγμα, η περίπτωση που πρέπει να πείσω τα παιδιά να πάνε να κοιμηθούν γιατί είναι πολύ αργά — συχνά το επαναλαμβάνω στα γαλλικά, στα ελληνικά ή ακόμη και στα αγγλικά, για να δείξω με έμφαση ότι δεν υπάρχει χώρος για υπεκφυγές).

Ποιες είναι οι στάσεις μας σε σχέση με τις γλώσσες;

Το να είμαστε ανεκτικοί έναντι της χρήσης των γλωσσών δε σημαίνει ότι δε μας νοιάζει, εμένα και τον Μπομπ, αν τα παιδιά μας, που η γλώσσα του σχολείου τους είναι τα γαλλικά, μιλάνε τη γλώσσα του καθενός μας ή όχι. Σε ό,τι με αφορά, ήταν πολύ σημαντικό για μένα να μάθουν ελληνικά τα παιδιά και είχα συχνά την έγνοια ότι, αν δεν τα μάθαιναν σε αρκετά μικρή ηλικία,

δε θα τα μάθαιναν ποτέ. Ήταν σημαντικό για μένα να μιλάνε ελληνικά τα παιδιά, γιατί αισθανόμουν ότι αυτό θα τους έδινε πρόσβαση σε ένα μεγάλο μέρος του κόσμου μου, της κουλτούρας μου, της μνήμης μου, των φίλων μου, αλλά επίσης και στον κόσμο των γονιών μου.

Για τους ίδιους λόγους είναι πολύ σημαντικό και για τον Μπομπ να μάθουν τα παιδιά αγγλικά, αλλά εκείνος εκδήλωσε πολύ λιγότερη έγνοια ως προς τη στιγμή και τον τρόπο με τον οποίο θα τα μάθαιναν. Ίσως γιατί ήταν εξαρχής πολύ πιο βέβαιος ότι τα παιδιά θα μάθαιναν τα αγγλικά αργά ή γρήγορα, δεδομένης της υπεροχής αυτής της γλώσσας σε παγκόσμιο επίπεδο, που έχει συνέπεια ότι, ακόμη και αν το θέλεις, δύσκολα της ξεφεύγεις. Στην πραγματικότητα είναι η σχέση μεταξύ των δύο γλωσσών, των ελληνικών και των αγγλικών, που υπαγόρευσε τη στάση του καθενός μας σε ό,τι αφορά στην πρόωρη ή μη εκμάθηση των γλωσσών μας από τα παιδιά.

Αυτή η σχέση δεν είναι ουδέτερη, είναι καθορισμένη από μια ιεραρχία ήδη δεδομένη, εκτός του οικογενειακού χώρου, στο διεθνές περιβάλλον, όπου η κυριαρχία των αγγλικών είναι όλο και περισσότερο εμφανής. Η

ιεραρχική σχέση των γλωσσών δεν αφορά εξάλλου αποκλειστικά στις σχέσεις μεταξύ γλωσσών λίγο διαδεδομένων, όπως τα ελληνικά, και γλωσσών με οικουμενική διάσταση, όπως τα αγγλικά. Οι προσπάθειες που γίνονται από τη Γαλλία, εδώ και κάποιον καιρό, για να διαφυλάξει τη γαλλοφωνία ανά τον κόσμο (μεταξύ άλλων για να ανταγωνιστεί την ηγεμονία των αγγλικών) είναι αρκετά ενδεικτικές της πολιτικής (και οικονομικής) σημασίας με την οποία επενδύεται η θέση μιας γλώσσας στην ιεραρχική κλίμακα.

Τα δύο παιδιά μίλησαν τα ελληνικά από πολύ μικρή ηλικία. Το υπόβαθρο γι' αυτή τη μάθηση ήταν σε πολύ μεγάλο βαθμό συναισθηματικής φύσης: τα έμαθαν από εμένα και γιατί τα μιλούσαν με τον παππού και τη γιαγιά, με τους οποίους ήταν πολύ συνδεδεμένοι, κάθε φορά που βρίσκονταν στην Ελλάδα. Αργότερα, γύρω στην ηλικία των 8 ετών, ο Φίλιππος έκανε μαθήματα ελληνικών στο σπίτι, τα οποία και συνέχισε για 3 χρόνια. Ο ίδιος θέλησε να τα σταματήσει και δεν επέμεινα να συνεχίσει. Η Λουίζα άρχισε επίσης μαθήματα ελληνικών γύρω στα 7 της χρόνια και συνεχίζει ακόμη, με τη θέλησή της.

Ως προς τα αγγλικά, όμως, τα δύο παιδιά επέδειξαν αντιστάσεις. Και οι δύο αρνήθηκαν (ή τουλάχιστον απέ-

φυγαν) να τα μιλήσουν στην αρχή. Ο Φίλιππος έκανε μια στροφή γύρω στην ηλικία των 9-10 ετών, οπότε άρχισε να δείχνει ένα ενδιαφέρον όλο και πιο σαφές για τα αγγλικά. Αυτό έγινε παράλληλα με μια επαφή όλο και πιο συχνή με τη γιαγιά του στην Αγγλία, με την οποία άρχισε να έχει μακρές τηλεφωνικές συζητήσεις. Και σε αυτή την περίπτωση, η εκμάθηση της γλώσσας βρήκε ένα συναισθηματικό υπόβαθρο και προόδευσε πολύ γρήγορα. Η Λουίζα, επίσης γύρω στην ηλικία των 9 ετών, άρχισε να ενδιαφέρεται για τα αγγλικά και να θέλει να τα μάθει πολύ καλά, όπως λέει. Σ' εκείνην είναι πιθανό ότι δημιούργησε αυτή τη «στροφή» η πρόοδος του Φίλιππου.

Τα εκτός των γλωσσών πολιτιστικά σημεία αναφοράς

Είναι προφανές ότι η οικογένεια έχει ποικίλες αναφορές πέρα από τις γλώσσες, που συνδέονται με την Ελλάδα, την Αγγλία, το Βέλγιο και τη Γαλλία και αντιστοιχούν σε ποικίλες συνήθειες και πρακτικές της καθημερινής ζωής: ακούμε πολλή ελληνική μουσική, πίνουμε τσάι το απόγευμα, τρώμε φαγητά ελληνικά, βελγικά, αγγλικά, διατηρούμε μάλλον τις αγγλικές χριστουγεννιάτικες παραδόσεις, αλλά ακολουθούμε την ελληνική παράδοση για το Πάσχα, βλέπουμε στην τηλεόραση τις βελγικές, τις

ελληνικές, τις γαλλικές και τις αγγλικές ειδήσεις και ακόμη πάμε πολύ τακτικά για διακοπές στην Ελλάδα και στην Αγγλία.

Το ότι υιοθετήσαμε αυτές τις ποικίλες συνήθειες και επιλέξαμε ένα άνοιγμα προς καθεμιά από αυτές τις κουλτούρες δεν υποδηλώνει ότι αυτές οι αναφορές σημαίνουν το ίδιο για τον καθένα μας.

Όταν παντρευτήκαμε με τον Μπομπ, συμφωνήσαμε από κοινού να κάνουμε το γάμο στη δημαρχία και όχι στην εκκλησία και όταν γεννήθηκαν τα παιδιά ήταν λογικό να μην προγραμματίσουμε θρησκευτική βάπτιση. Εντούτοις, όταν ο Μπομπ θέλησε να βαπτιστούν τα παιδιά (σε οποιοδήποτε θρησκευτικό δόγμα), διεκδίκησα αυτό να γίνει μέσα στην ορθόδοξη παράδοση, παρά το γεγονός ότι δεν είχα ιδιαίτερη έγνοια θρησκευτικής τάξεως ως προς το ζήτημα. Το επιχείρημα του Μπομπ υπέρ της βάπτισης, που συνίστατο στο ότι η βάπτιση θα προσέφερε στα παιδιά ενός είδους συμμετοχή σε μια κοινότητα που δεν είχε να κάνει με τα εθνικά όρια, με οδήγησε να ζητήσω να ακολουθήσουμε την ορθόδοξη παράδοση. Θεώρησα πράγματι ότι θα μου δινόταν η δυνατότητα να μεταδώσω, μέσω της βάπτισης, ένα στοιχείο που θεωρούσα σημαντικό για την ελληνική παράδοση.

Το ζήτημα λοιπόν δεν ήταν μια στάση ουσιώδους σχέσης με τη θρησκευτική πίστη ή, για την ακρίβεια, με το θρησκευτικό δόγμα, αλλά μάλλον να προσφέρω στα παιδιά πρόσβαση σε κάτι που μου φαινόταν ως στοιχείο άρρηκτα συνδεδεμένο με την ελληνική ταυτότητα.

Θεωρούσα, πράγματι (σωστά ή όχι), ότι οι θρησκευτικές παραδόσεις δεν είχαν το ίδιο (ειδικό) βάρος στην Ελλάδα και στην Αγγλία. Αλλά, σε κάθε περίπτωση, αυτό μαρτυρά σαφώς τη σπουδαιότητα που απέδιδα στην πρόσληψη από τα παιδιά των αναφορών της δικής μου κουλτούρας. Ο Μπομπ συμφώνησε με την ορθόδοξη βάπτιση. Όπως και ως προς τις γλώσσες, μοιάζει να νοιάζεται λιγότερο από μένα για τον τρόπο με τον οποίο θα μεταδώσει στα παιδιά τα στοιχεία της δικής του κουλτούρας όχι γιατί είναι αδιάφορος ως προς το θέμα, αλλά γιατί είναι πιο «άνετος». Στην πράξη, ο δικός του τρόπος να μεταδίδει τις πολιτιστικές αναφορές του μέσα στην οικογένεια έχει να κάνει πιο πολύ με το γεγονός ότι εκείνος διατήρησε πολύ έντονα τα στοιχεία της πολιτιστικής καταγωγής του, μολονότι ζει στο Βέλγιο. Όπως και για τις γλώσσες, είναι προφανές ότι η ανά τον κόσμο κυριαρχία της αγγλοσαξονικής κουλτούρας προσφέρει και ως προς αυτό μια εγγύηση.

Παρά το γεγονός ότι επιθυμούμε να μεταδώσουμε στα παιδιά στοιχεία αναφοράς της κουλτούρας του καθενός μας, δεν τα στείλαμε σε ελληνικό ή αγγλικό σχολείο. Αυτό δείχνει πιθανόν ότι δεν προσδίδουμε στο σχολείο μεγάλη σπουδαιότητα σε ό,τι αφορά στη μετάδοση των εθνικών μας πολιτιστικών αναφορών. Φαίνεται, όντως, ότι για μας είναι σημαντικό να περνάμε και να συντηρούμε τις πολιτιστικές μας αναφορές στο εσωτερικό της οικογένειας, παρά να στείλουμε τα παιδιά σε σχολείο με κύρια γλώσσα τα ελληνικά ή τα αγγλικά.

Πώς (αυτο)προσδιορίζομαστε σε σχέση με όλα αυτά;

Είναι προφανές ότι δεν (αυτο)προσδιορίζομαστε με τον ίδιο τρόπο μέσα στην οικογένεια. Κατά βάση, υπάρχει κυρίως μια διαφορά στον τρόπο που (αυτο)προσδιορίζομαστε απ' τη μια ο Μπομπ και εγώ και από την άλλη τα παιδιά. Για τον Μπομπ ή εμένα η συμμετοχή στην εθνική πολιτιστική μας ταυτότητα είναι πρωταρχικής σημασίας, αλλά κάναμε και οι δύο τη συνειδητή επιλογή της αποδοχής του άλλου με τις συνήθειες τις χαρακτηριστικές της κουλτούρας του (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτό γίνεται πάντα χωρίς προβλήματα).

Κάναμε επίσης την επιλογή να γνωρίσουμε την κουλ-

τούρα του άλλου και να κρατήσουμε το ίδιο ευρύ πνεύμα και πέραν αυτού, απέναντι σε κάθε άλλη κουλτούρα. Η διαφορά, εντούτοις, μεταξύ μας συνίσταται στο γεγονός ότι ο Μπομπ έχει καθαρά διατηρήσει την εθνική του πολιτιστική καταγωγή, ενώ εγώ έχω μάλλον την τάση να (αυτο)προσδιορίζομαι σήμερα ως Ελληνίδα, με ποικιλία πολιτιστικών αναφορών.

Για τα παιδιά τα πράγματα είναι πολύ λιγότερο κατασταλαγμένα. Γι' αυτά το θέμα είναι να βρουν το δρόμο τους ανάμεσα σε όλες αυτές τις συνδέσεις και κληρονομίες που έχουν στη διάθεσή τους, να κάνουν ενδεχομένως κάποιες επιλογές και να οικοδομήσουν σταδιακά με όλα αυτά μια δική τους σύνθετη ταυτότητα. Εξακολουθούν να βρίσκονται, και ίσως θα βρίσκονται ακόμη για καιρό, σε αυτή την αναζήτηση, κάτι που τα οδηγεί στο να αλλάζουν συχνά στάσεις και αντιλήψεις.

Όταν ήταν μικρός ο Φίλιππος και τον ρωτούσαν τι ήταν, έλεγε: «Είμαι Έλληνας». Αυτό γινόταν σε μια εποχή κατά την οποία οι σύνδεσμοί του με τον παππού και τη γιαγιά και την ευρεία οικογένεια στην Ελλάδα ήταν σαφώς πιο έντονοι από αυτούς με την οικογένεια στην Αγγλία. Είναι σε αυτή την ηλικία που ο Φίλιππος έγινε φανατικός οπαδός του Ολυμπιακού (της ομάδας που υπο-

στηρίζει και ο ξάδερφός του στην Ελλάδα). Αργότερα, όταν άρχισε το δημοτικό σχολείο και έκανε εκεί φίλους —κάτι που έκανε το Βέλγιο πολύ πιο ελκυστικό και την επιστροφή στις Βρυξέλλες από τις διακοπές στην Ελλάδα πιο εύκολη—, απαντούσε στην ίδια ερώτηση «είμαι Έλληνας και Άγγλος, αλλά γεννήθηκα στο Βέλγιο» και άρχισε να υποστηρίζει τη βελγική ομάδα στο ποδόσφαιρο (εκτός βέβαια κι αν έπαιζε με τον Ολυμπιακό ή με την Ελλάδα). Αργότερα, γύρω στην ηλικία των 10-11 ετών, ο Φίλιππος στράφηκε πιο πολύ προς την Αγγλία και άρχισε να έχει περισσότερη επαφή με τη γιαγιά του εκεί. Σε αυτή τη φάση (που διαρκεί ακόμη) λέει: «Είμαι πρώτα Άγγλος κι έπειτα Έλληνας», είναι πάντα οπαδός του Ολυμπιακού, αλλά εγκατέλειψε τη βελγική ομάδα υπέρ των αγγλικών ομάδων στην αρχή και έπειτα υπέρ της ομάδας του Σαουθάμπτον, της πόλης από την οποία κατάγεται ο πατέρας του και όπου μένει σήμερα η γιαγιά του.

Η Λουίζα είχε μια στάση πολύ διαφορετική. Διεκδίκησε ανέκαθεν μια μικτή ταυτότητα και έλεγε από πολύ μικρή: «Είμαι Ελληνίδα και Αγγλίδα», αλλά η στάση της ως προς τις γλώσσες ήταν πιο σύνθετη. Μίλησε κι εκείνη πολύ νωρίς τα ελληνικά, αλλά μόλις πήγε στο σχολείο τα γαλλικά πήραν αμέσως μια θέση κυρίαρχη. Για τη Λουίζα, το γεγονός ότι ήταν στο εξής τα γαλλικά η

γλώσσα στην οποία θα έπρεπε να πετύχει, στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού, μοιάζει να ήταν πρωταρχικό κι έτσι έδωσε για κάποιο διάστημα προτεραιότητα σε αυτή τη γλώσσα (είναι αυτό που συμβαίνει στη δεύτερη σκηνή).

Κατά κανόνα στη Λουίζα δεν αρέσει να αναμειγνύει τα διάφορα πολιτιστικά σημεία αναφοράς της. Δεν προσπαθεί καν να βρίσκει συνδέσεις ανάμεσα στα τρία διαφορετικά της σύμπαντα. Για εκείνη μοιάζει σαν η Ελλάδα να είναι η Ελλάδα, η Αγγλία η Αγγλία και το Βέλγιο το Βέλγιο ή, τουλάχιστον, είναι με αυτό τον τρόπο που διαχειρίζεται την πολλαπλότητά της. Είναι πολύ ενδεικτικό ότι κάθε φορά που επιστρέφουμε από την Ελλάδα ή την Αγγλία, ενώ ο Φίλιππος πιάνει αμέσως το τηλέφωνο για να μιλήσει στη γιαγιά του που μόλις αφήσαμε, η Λουίζα προτιμάει να καλέσει στο τηλέφωνο τους φίλους της στις Βρυξέλλες για να τους πει ότι επέστρεψε και ότι θέλει να τους δει. Από την άλλη μεριά όμως, η δασκάλα της μας είπε ότι στην τάξη αναφέρεται πρόθυμα στις ρίζες της, την ελληνική και την αγγλική, και σ' αυτά που γνωρίζει για τις δύο χώρες.

Πώς επέδρασαν όλα αυτά στις σχολικές επιλογές;

Όταν ήρθε η στιγμή να επιλέξουμε σχολείο για το Φίλιππο, είχαμε δύο δυνατές επιλογές: η πρώτη ήταν να τον γράψουμε στο γαλλόφωνο βελγικό σχολείο και η δεύτερη να τον γράψουμε στο Ευρωπαϊκό Σχολείο των Βρυξελλών.

Το Ευρωπαϊκό Σχολείο ιδρύθηκε για τις ανάγκες των υπαλλήλων της Ε.Ε. Είναι οργανωμένο σε διάφορα τμήματα που ονομάζονται «γλωσσικά» και ομαδοποιούν τα παιδιά ανάλογα με την πρώτη γλώσσα τους. Έτσι, υπάρχει ένα γαλλικό τμήμα για τα γαλλόφωνα παιδιά (Βέλγους ή Γάλλους στη μεγάλη πλειονότητα), το γερμανικό τμήμα για τα γερμανόφωνα παιδιά, το ελληνικό για τα ελληνόφωνα κ.ο.κ. Αυτή η ομαδοποίηση συμπίπτει προφανώς πολύ συχνά με την εθνικότητα των μαθητών. Πράγματι, όταν ένα παιδί εισάγεται στο Ευρωπαϊκό Σχολείο από την αρχή του δημοτικού, εγγράφεται υποχρεωτικά σε ένα τμήμα το οποίο αντιστοιχεί στην εθνικότητά του. Για τα παιδιά που εισάγονται αργότερα στο σχολείο, αποφασιστικό κριτήριο είναι η γλώσσα του σχολείου από το οποίο προέρχονται: για παράδειγμα, ένα γερμανάκι που πήγε σε γαλλόφωνο σχολείο πριν εισαχθεί στο Ευ-

ρωπαϊκό Σχολείο μπορεί να εγγραφεί είτε στο γαλλικό τμήμα είτε στο γερμανικό.

Πρέπει να πούμε, εντούτοις, ότι, αν και όλα τα παιδιά που πάνε σε ένα τμήμα έχουν και την αντίστοιχη εθνικότητα, υπάρχουν πολλά παιδιά προερχόμενα από μικτούς γάμους που βρίσκονται σε ένα γλωσσικό τμήμα, αλλά έχουν επιπλέον μια δεύτερη εθνικότητα ή μια δεύτερη γλώσσα. Έτσι, μεγάλος αριθμός μαθητών είναι δίγλωσσος ήδη από την αρχή. Εξάλλου η διδασκαλία του σχολείου είναι σε μεγάλο βαθμό προσανατολισμένη στις γλώσσες και οι μαθητές αποφοιτούν συνήθως με άριστη γνώση δύο γλωσσών επιπλέον της δικής τους.

Για δύο βασικούς λόγους προτιμήσαμε το βελγικό σχολείο. Πρώτ' απ' όλα θεωρούσαμε ότι η φοίτηση στο βελγικό σχολείο έδινε στα παιδιά καλύτερη πρόσβαση σε αυτή τη χώρα. Δεν ήταν μόνο το ζήτημα της γλώσσας, το οποίο ούτως ή άλλως ήταν πολύ σημαντικό: ο Φίλιππος έπρεπε να μάθει τη γλώσσα της χώρας για να μπορεί να κάνει διάφορα πράγματα, να συμμετέχει σε δραστηριότητες, να βλέπει ταινίες, να καταλαβαίνει τι λένε στο δρόμο. Σε σχέση με το Ευρωπαϊκό Σχολείο, το βελγικό είχε επίσης το πλεονέκτημα ενός σχολείου πολύ πιο ανοιχτού κοινωνικά. Το Ευρωπαϊκό Σχολείο στην πράξη

απευθύνεται σχεδόν αποκλειστικά στα παιδιά των υπαλλήλων της Ε.Ε., κάτι που το κάνει πολύ λίγο ανοιχτό κοινωνικά. Στο βελγικό σχολείο υπάρχουν παιδιά με μεγάλη ποικιλία κοινωνικής καταγωγής που οι γονείς τους ασκούν όλα τα είδη των επαγγελμάτων. Η επιλογή μας λοιπόν έγινε κυρίως σε σχέση με τη χώρα υποδοχής, τόσο ως προς τη γλώσσα όσο και ως προς το κοινωνικό άνοιγμα.

Υπήρχε ακόμη κάτι που μας επηρέασε. Θεωρούσαμε ότι, παρά την αναντίρρητη πολυπολιτισμική αποστολή του Ευρωπαϊκού Σχολείου, η οργάνωση σε γλωσσικά τμήματα είχε αποτέλεσμα ένα είδος διαχωρισμού με βάση την εθνικότητα. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι πολιτισμικές διαφορές γίνονται μάλλον πιο εμφανείς παρά «ζυμώνονται» μεταξύ τους. Ασφαλώς πρόκειται για παιδιά κοινωνικά προνομιούχα και η πολιτισμική «διάκριση» είναι θετική, αλλά η διαφορά υπογραμμίζεται κάπως υπερβολικά. Το βελγικό σχολείο της γειτονιάς, στο οποίο τελικά γράψαμε τα παιδιά, είχε παιδιά συνολικά 40 διαφορετικών εθνότητων, αλλά αυτή η διαφορά δεν προβαλλόταν και περνούσε συχνά απαρατήρητη. Για μας αυτό έδινε τη δυνατότητα για ένα πραγματικό ανακάτεμα μεταξύ παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων.

Γράψαμε λοιπόν το Φίλιππο στο βελγικό σχολείο, όπου πήγε νηπιαγωγείο και δημοτικό. Ο Φίλιππος ήταν πολύ ευτυχής σε αυτό το σχολείο και έμοιαζε πολύ καλά ενταγμένος στο βελγικό σχολικό σύστημα. Εντούτοις, όταν ήρθε η στιγμή να αφήσει το σχολείο του για να πάει στο γυμνάσιο, μείναμε έκπληκτοι όταν τον ακούσαμε να μας λέει ότι ήθελε να πάει στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, ενώ όλοι οι φίλοι του από το δημοτικό θα συνέχιζαν στο πιο κοντινό γυμνάσιο. Αυτό το γυμνάσιο δέχεται προφανώς τα παιδιά από πολλά δημοτικά σχολεία αυτού του τμήματος της πόλης, πράγμα που έχει συνέπεια να είναι πολύ πιο μεγάλο από το δημοτικό σχολείο του Φίλιππου. Θα βρισκόταν, επομένως, σε ένα σχολικό περιβάλλον με πολλά νέα πρόσωπα, καθηγητές και μαθητές, αλλά πάντα πιστεύαμε ότι αυτό δε θα ήταν πρόβλημα, δεδομένου ότι ο Φίλιππος έδειχνε πολύ καλά εγκλιματισμένος στο βελγικό σύστημα.

Ήμασταν πάντα πολύ επιφυλακτικοί στην ιδέα του Ευρωπαϊκού Σχολείου, αλλά προσπαθήσαμε, παρ' όλα αυτά, να καταλάβουμε τους λόγους για τους οποίους ο Φίλιππος ήθελε να πάει σε αυτό. Ο Φίλιππος στο δημοτικό είχε φοιτήσει σε γαλλόφωνο σχολείο, οπότε αναγκαστικά θα πήγαινε στο γαλλικό τμήμα του Ευρωπαϊκού Σχολείου, αλλά νομίζαμε στην αρχή ότι εκείνος είχε

κάνει αυτή την επιλογή για να βρίσκεται σε επαφή με τους έλληνες φίλους του (πρόκειται για παιδιά ελλήνων φίλων μας στις Βρυξέλλες) οι οποίοι φοιτούσαν στο ελληνικό τμήμα του σχολείου. Συζητώντας όμως με το Φίλιππο τον ακούσαμε να λέει, προσπαθώντας να εξηγήσει γιατί ήθελε να πάει στο Ευρωπαϊκό Σχολείο: «Εκεί είναι όλοι σαν και μένα». Επιπλέον, λίγο αργότερα είπε ότι, αν πήγαινε στο βελγικό σχολείο, θα αντιμετώπιζε κοροϊδίες για το επίθετό του: «Τουλάχιστον την πρώτη χρονιά, μετά θα συνηθίσουν, έτσι;», μας είπε. Στο τέλος ο Φίλιππος επέμεινε τόσο για το Ευρωπαϊκό Σχολείο, που δεχτήκαμε να πάει εκεί. Ταυτόχρονα αρχίσαμε να σκεφτόμαστε ότι το σχολικό ιδεώδες που εμείς προσδοκούσαμε ίσως δεν ήταν το ίδιο για το Φίλιππο.

Με άλλα λόγια, ενώ για τον Μπομπ και μένα ένα σχολείο κυρίως βελγικό —και επομένως με ένα ενιαίο πλαίσιο αναφοράς, παρά την παρουσία των παιδιών διαφορετικής κοινωνικής καταγωγής— είναι μια καλή επιλογή, αυτό δεν είναι η άποψη του Φίλιππου. Για μας, το γεγονός ότι οι 40 εθνικότητες δεν προβάλλονταν στο βελγικό σχολείο το καθιστούσε ένα μοντέλο προτιμητέο, ίσως γιατί αυτό μας παρέχει κατά κάποιον τρόπο την ασφάλεια που εμείς γνωρίσαμε στο σχολικό πρότυπο στη χώρα μας ο καθένας ή γιατί για μας, που δε γεννηθή-

καμε μέσα στην πολλαπλότητα, το να δείχνεις τη διαφορά είναι αναγκαστικά σαν να την υπογραμμίζεις αρνητικά. Ο Φίλιππος όμως, που γεννήθηκε μέσα στην πολλαπλότητα, δεν το φοβάται.

Αντίθετα ακριβώς, αυτό το σχολικό πλαίσιο πολλαπλών αναφορών που επέλεξε μοιάζει να είναι γι' αυτόν πολύ πιο οικείο περιβάλλον, ένας κοινωνικός χώρος όπου οι άλλοι του μοιάζουν, όπου τα παιδιά από μικτούς γάμους είναι ο κανόνας μάλλον παρά η εξαίρεση και όπου τα οικογενειακά επίθετα μπορούν να είναι το ίδιο «παράξενα», χωρίς να ξενίζουν κανέναν. Ο Φίλιππος πήγε λοιπόν στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, όπου προσαρμόστηκε κοινωνικά με εντυπωσιακή ταχύτητα. Είναι πολύ ευτυχής σε αυτό και επαναλαμβάνει ασταμάτητα ότι είναι το καλύτερο σχολείο του κόσμου, κάτι που είναι αρκετό για μας, ώστε να μην αμφισβητούμε αυτή την επιλογή.

Στους πρώτους μήνες που ακολούθησαν την εισαγωγή του Φίλιππου στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, υποχρεωθήκαμε να αναγνωρίσουμε ότι αυτό για το οποίο κατηγορούσαμε το Ευρωπαϊκό Σχολείο δεν ήταν υποχρεωτικά αρνητικό για το Φίλιππο. Μια μέρα που επιστρέψαμε από το σχολείο, ο Φίλιππος μου διηγήθηκε ότι εδώ και μερικές μέρες ένας από τους συμμαθητές του έμεινε νηστικός όλη

την ημέρα γιατί είχε Ραμαζάνι και ότι σπάγανε πλάκα μαζί του, γιατί ζήλευε πολύ μόλις έβλεπε κάποιον να τρώει.

Λίγο αργότερα, συνεχίζοντας να διηγείται τι συνέβη στο σχολείο, ανέφερε έναν άλλο συμμαθητή του που ετοιμαζόταν για το Bar Mitzva του. Εξεπλάγην εκείνη τη στιγμή από τον απόλυτα φυσικό τρόπο με τον οποίο ο Φίλιππος μιλούσε για όλα αυτά. Εγώ θα είχα την τάση να θεωρώ αυτό το είδος λόγου για τις θρησκευτικές πρακτικές των άλλων τάση για (ρατσιστικές) διακρίσεις. Εντούτοις, αυτό που μου διηγούνταν ο Φίλιππος δεν εξέφραζε καμία θέληση για διακρίσεις, αντίθετα μάλιστα αναφερόταν σε κάτι πολύ κοινό και συνηθισμένο. Είναι πιθανόν να είναι αυτή η εξοικείωση με τη διαφορά που επέτρεψε στο Φίλιππο να προσαρμοστεί τόσο γρήγορα και να αισθανθεί απολύτως άνετα ο ίδιος με τη δική του διαφορά μέσα σε αυτό τον κοινωνικό χώρο.

Και τελικά;

Το να ζεις με ποικίλες αναφορές στην καθημερινότητα είναι βέβαια μια συνθήκη εμπλουτιστική, αλλά είναι και μια διαρκής πρόκληση γιατί αυτή η πολλαπλότητα δεν είναι χωρίς προβλήματα στη διαχείριση της καθημερινό-

τητας. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι η προνομιούχα κοινωνική θέση που απολαμβάνουμε θα ήταν αρκετή για να μας επιτρέψει να αποφύγουμε αυτού του είδους τα προβλήματα, αλλά αυτό δεν ισχύει. Αυτό που ανακαλύπτουμε κάθε μέρα είναι ότι η πολλαπλότητα αναφορών μέσα στην οικογένεια επιβάλλει στον καθένα μας μια διαπραγμάτευση (τόσο με τον εαυτό του όσο και με τους άλλους), έστω και μόνο για να καλύψουμε τις πολλαπλές διαφορές μεταξύ μας (μεταξύ του Μπομπ και εμένα, μεταξύ των δυο μας και των παιδιών) ή μεταξύ όλων μας και της χώρας υποδοχής μας. Αυτή η διαπραγμάτευση κοστίζει, παρά τις αναμφισβήτητα θετικές πλευρές που έχει το γεγονός ότι κατορθώνουμε να λειτουργεί αυτή η πολλαπλότητα ή παρά τις στιγμές της ευφορίας, όταν κατορθώνουμε τόσο καλά να συγχωνεύουμε συμβολικά τα πράγματα γύρω από ένα χριστουγεννιάτικο τραπέζι όπου τα μελομακάρονα είναι πλάι πλάι με την αγγλική πουτίγκα και το γαλλικό χριστουγεννιάτικο κορμό.

Παρατηρήσαμε εξάλλου ότι πέρα από την οικογένεια η πολλαπλότητα δεν είναι κάτι αυτονόητο. Στο δημοτικό σχολείο, για παράδειγμα, μια δασκάλα που μόλις της είχα εξηγήσει (με μοναδικό σκοπό να την ενημερώσω) ότι ο Φίλιππος είναι ένα παιδί τρίγλωσσο, μου ζήτησε

πολύ σοβαρά να αφήσω στην άκρη όλες τις άλλες γλώσσες και να μιλάω μόνο γαλλικά με το παιδί στο σπίτι (χωρίς καν να με ρωτήσει αν ο σύζυγός μου μιλούσε γαλλικά), προφανώς γιατί φοβόταν ότι η εκμάθηση των γαλλικών στο σχολείο θα υπονομευόταν από την οικογενειακή πολυγλωσσία. Αλλά ακόμη και στο Ευρωπαϊκό Σχολείο η πολυγλωσσία και οι διάφορες πολιτιστικές ταυτότητες που τη συνοδεύουν και χαρακτηρίζουν την πλειονότητα των μαθητών δε φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδασκαλία της βασικής γλώσσας σε κάθε γλωσσικό τμήμα. Σύμφωνα με όσα είδαμε ως τώρα, η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται στη βάση των εθνικών προγραμμάτων, έτσι όπως τα έχουν συλλάβει και εφαρμόσει στις χώρες καταγωγής, χωρίς να υπάρχει προσαρμογή στην ιδιαιτερότητα ενός πληθυσμού μαθητών ο οποίος είναι ευρέως πολυπολιτισμικός.

Η βιωμένη εμπειρία μας ως σήμερα έδειξε επίσης ότι, κυρίως σε ό,τι αφορά στα παιδιά, τόσο οι στάσεις έναντι των γλωσσών όσο και τα αισθήματα του ανήκειν σε μια πολιτιστική κοινότητα ή της ταυτότητας δεν είναι αμετάβλητα. Αλλάζουν όσο τα παιδιά μεγαλώνουν και καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις ανάλογα με την ηλικία τους. Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε όμως είναι ότι κάθε παιδί μπόρεσε μέχρι τώρα να αναπτύξει τη δική

του στάση, τις δικές του στρατηγικές για να βρει τη θέση του μέσα στο πολλαπλό γλωσσικό περιβάλλον του και την πολιτιστική πολλαπλότητα που αυτό επιφέρει.

Ο Φίλιππος αναζητεί αντιστοιχίες, προσπαθεί να χτίσει γέφυρες και να τα ομαδοποιήσει όλα σε ένα μόνο κόσμο, Μιτεράν και Παπανδρέου, Ολυμπιακό και Σαουθάμπτον, παππούδες άγγλους και έλληνες. Ταυτόχρονα επιζητεί να βρίσκεται σε ένα περιβάλλον που του μοιάζει, μαζί με παιδιά από μικτούς γάμους, παιδιά που μπορούν να έχουν περίεργα ονόματα (δηλαδή μη βελγικά), που έχουν οικογένεια διασκορπισμένη εδώ κι εκεί και βρίσκονται ανάμεσα σε πολλές κουλτούρες.

Η Λουίζα ξεκίνησε θέλοντας να πιαστεί από μία μόνο γλώσσα, τα γαλλικά, και να αποκλείσει τις άλλες δύο που εκείνη τη στιγμή προφανώς της μπέρδευαν τα σημεία αναφοράς της. Αργότερα θέλησε να μάθει τις άλλες δύο γλώσσες. Προς στιγμήν, αποφεύγει το ανακάτεμα ανάμεσα στις δύο (ή μάλλον στις τρεις) κουλτούρες της και φροντίζει μάλλον να πάρει αυτό που της ταιριάζει από κάθε πλευρά.

Έτσι, κάθε παιδί μοιάζει να θέλει να οικοδομήσει τον εαυτό του ακολουθώντας λίγο πολύ ένα σταθερό μο-

ντέλο («συγχώνευση» για το ένα, «διαφοροποίηση» για το άλλο), αλλά μεταβάλλοντας τον τρόπο εφαρμογής του, ανάλογα με την ατομική του αναπτυξιακή πορεία.

Δεν μπορούμε να προβλέψουμε σήμερα πώς θα εξελιχθούν όλα αυτά στο μέλλον, ούτε για τα παιδιά ούτε εξάλλου για μας τους ίδιους. Αλλά, παρά τις δυσκολίες που αυτό θέτει, είμαστε πεπεισμένοι ότι η καθημερινή επαφή με πολλές κουλτούρες, η ζωή με πολλαπλές αναφορές είναι συνολικά κάτι το θετικό. Για τα παιδιά θεωρούμε ότι είναι επίσης μια μεγάλη ευκαιρία, παρά τις αναμφισβήτητα οδυνηρές πλευρές του συναισθηματικού μοιράσματος μεταξύ πολλών χωρών και της προσπάθειας που απαιτείται για να ενσωματώσουν τις ποικίλες πολιτιστικές καταγωγές τους στην καθημερινή τους ζωή.

Ελπίζουμε να κρατήσουν από όλα αυτά μια ικανότητα «ανοίγματος» και μια περιέργεια απέναντι στο «άλλο», απέναντι στο διαφορετικό, και ότι αυτό θα είναι μια θετική δύναμη για το μέλλον τους.

Βιβλιογραφία

- Fischman J., "Who speaks what language to whom and when?",
La Linguistique, No 2, P.U.F., 1965, σ. 67-88
- Gumperz J.J., "Conversational code switching", *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, 1982
- Μααλούφ Α., *Οι φωνικές ταυτότητες*, μτφρ. Θ. Τραμπούλης, Ωκεανίδα, Αθήνα, 1999
- Τοκατλίδου Β., *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*, Πατάκης, Αθήνα, 2003

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: On Demand A.E.