

## Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2024)

Τεύχος 13

### παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών

Θεματικός Τόμος: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση  
Επιμέλεια: Ελένη Σκούρτου, Κωνσταντίνος Βρατσάλης, Αλβίζος Σοφός



Τεύχος 13, 2024

Αξιοποιώντας το «ρίζωμα» στην  
κοινωνιογλωσσολογική και την εκπαιδευτική  
έρευνα

Ρούλα Κίτσιου

doi: [10.12681/revmata.37703](https://doi.org/10.12681/revmata.37703)

Copyright © 2024, Ρούλα Κίτσιου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front/license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front/license.cc-by-nc-sa4##).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Κίτσιου Ρ. (2024). Αξιοποιώντας το «ρίζωμα» στην κοινωνιογλωσσολογική και την εκπαιδευτική έρευνα. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 13(1). <https://doi.org/10.12681/revmata.37703>

# Αξιοποιώντας το «ρίζωμα» στην κοινωνιογλωσσολογική και την εκπαιδευτική έρευνα

Ρούλα Κίτσιου

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
stavroulakitsiou@uth.gr

## Abstract

Focusing on people who experience multilevel invisibility and social inclusion, such as unaccompanied minors, literacies research often fails to map and understand the fluidity of their needs and the disruptions they experience in their everyday educational and social lives including school drop-out and radicalization phenomena. Therefore, it is important that we experiment with new ways of thinking and researching. In the present paper, drawing on multiple literacies theory, I showcase how delezoguattarian philosophy, and specifically the concept of the rhizome may influence sociolinguistic thought and provide new tools for literacies research. Specifically, applying rhizomic thinking, in order to re-imagine a non-formal second language literacy classroom interaction in a hosting center for unaccompanied minors, I build on the sociolinguistic concept of translanguaging space (Wei, 2018), so as to describe a *becoming* classroom and *becoming* learners through the interaction of smooth and striated space. Thereby, I point out how power relations unfold among language users and linguistic features that re-/de-/territorialize in the linguistic landscape of the *becoming* classroom. Based on this example, I reflect on what counts as literacy and discuss the implications of a delezoguattarian approach for a rhizomatic language education inspired by a sociolinguistic justice perspective, and what I call 'rhizomatic hope'.

**Λέξεις-Κλειδιά:** ντελεζογκουαταριανή φιλοσοφία, ρίζωμα, θεωρία των πολλαπλών γραμματισμών, γίνεσθαι-τάξη, ασυνόδευτα ανήλικα, γλωσσική εκπαίδευση, διαγλωσσικός χώρος, ριζωματική ελπίδα

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια μεγάλη άνθιση των ντελεζογκουαταριανών ή ντελεζογκουαταρικών σπουδών, με κεντρική την έννοια του *ρίζωματος* (rhizome, Deleuze & Guattari, 1987) επηρεάζοντας την έρευνα σε ποικίλα επιστημονικά πεδία διεθνώς, όπως ο κινηματογράφος, η αρχιτεκτονική, η τεχνολογία, η λογοτεχνία, οι πολιτικές επιστήμες, αλλά και οι κοινωνικές επιστήμες (Fuglsang & Meier Sørensen, 2006) καθώς και ειδικότερα η εκπαίδευση (φιλοσοφία της εκπαίδευσης, Semetsky & Masny, 2013, σπουδές του γραμματισμού, Masny & Cole, 2012· Waterhouse, 2011). Πιο πρόσφατα, ριζωματικές προσεγγίσεις έχουν τροφοδοτήσει την έρευνα και στο πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης για τη δεύτερη γλώσσα (second language education- SLE, Bangou, Waterhouse & Fleming, 2020). Η σύλληψη της έννοιας του ρίζωματος, που θα εξηγηθεί στη συνέχεια, μας προτρέπει να υπερβούμε τη δένδρική δομή, τη γραμμική, ιεραρχική, δυαδική, Καρτεσιανή σκέψη και να φανταστούμε τα πράγματα ως δίκτυα πολλαπλοτήτων με απεριόριστες δυνατότητες διασυνδέσεων, αναδιπλώσεων, και ανατροπών.

Αξιοποιώντας αυτή την ιδέα του ριζώματος, ήδη κυρίως στον Καναδά (π.χ. Masny, 2006, 2009, 2011, 2014· Rowsell & McQueen-Fuentes, 2017· Waterhouse, 2011· Waterhouse & Arnott, 2016) και την Αυστραλία (Cole, 2011, 2012· Honan, 2004· Masny, 2014· Thompson & Cook, 2014), αλλά και σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες όπως η Σουηδία (Hermansson, 2017· Martín-Bylund, 2018· Olsson, Dahlberg & Theorell, 2015) υπάρχει σχετική παράδοση στις σπουδές των γραμματισμών μέσα από μια ντελεζογκουαταριανή οπτική. Ειδικότερα, οι ερευνήτριες/τές αξιοποιούν θεμελιώδεις έννοιες της φιλοσοφίας των Gilles Deleuze και Félix Guattari για να ανατρέψουν παραδοσιακούς, καθιερωμένους τρόπους σκέψης, για να *απεδαφικοποιήσουν* και να *επανεδαφικοποιήσουν* -με ντελεζιανούς όρους- τη διδασκαλία και τη μάθηση αγκαλιάζοντας το μη αναμενόμενο, το μη κανονικό, το μη γραμμικό (για παράδειγμα βλ. Cormier, 2012, 2015, 2016· Davies & Gannon, 2009· Wallin, 2010· Webb, 2009· Zembylas, 2007). Εφαρμόζουν έννοιες όπως η *συναρμογή* (assemblage) για να προσεγγίσουν με νέους τρόπους τις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Webb, 2009) και των μαθητριών/τών και να τις/τους συλλάβουν ως *νομαδικά* υποκείμενα (nomads, nomadic education, Semetsky, 2008), ή για να αναθεωρήσουν -να *διαρρήξουν* (disrupt)- το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών (rhizo-curriculum, rhizo-currere, Stewart, 2015· Wallin, 2010).

Στο ελληνικό ακαδημαϊκό περιβάλλον, η ντελεζογκουαταριανή φιλοσοφία φαίνεται ήδη να έχει εμφανείς επιρροές σε επιστημονικά πεδία, όπως, ανάμεσα σε άλλα, η φιλοσοφία, οι πολιτικές επιστήμες, η κοινωνιολογία, η μουσικολογία, η θεωρία και κριτική του κινηματογράφου, η γεωγραφία, ο αστικός σχεδιασμός, η αρχιτεκτονική, η ιστορία, η ψυχολογία, οι πολιτισμικές σπουδές, η κοινωνική ανθρωπολογία, η φιλοσοφία της εκπαίδευσης (Ιωάννου, 2016). Σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα την εκπαίδευση, τις σπουδές των γραμματισμών ή της γλωσσικής εκπαίδευσης για τη δεύτερη γλώσσα, οι ντελεζογκουαταριανές επιρροές μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν εμφανιστεί και αποτελεί ένα ανερχόμενο ερευνητικό πεδίο. Κάποιες από τις πρώτες προσπάθειες πειραματισμού με έννοιες από τη ντελεζογκουαταριανή φιλοσοφία έχουν πραγματοποιηθεί σε επίπεδο διπλωματικών εργασιών, διδακτορικών ή μεταδιδακτορικών ερευνών με αναφορά σε τυπικά σχολικά περιβάλλοντα (για παράδειγμα, Βαλαή, σε εξέλιξη· Bratimou & Kitsiou, 2022· Τσιώλη, 2019) ή μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης (Δεληγιάννη, 2023· Κίτσιου, 2022· Kitsiou 2022· Kitsiou & Karantzola, 2022).

Επιχειρώ εδώ μια εισαγωγή στο *εν ενεργεία* και το *εν δυνάμει* αυτής της τάσης με την επιθυμία για επανεδαφικοποίηση της κοινωνιολογικής και κοινωνιογλωσσολογικής μας φαντασίας προς την κατεύθυνση της διαφυγής σε μια πολιτισμικά ευαίσθητη, γλωσσικά και χωρικά δίκαιη γλωσσική εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη τα τοπικά και παγκοσμιοτοποιημένα κοινωνικοπολιτικά συμφραζόμενα με εστίαση στην εκπαίδευση προσφύγων/ισσών, υπάρχει μια ολόκληρη γενιά παιδιών και νέων που βρίσκονται στο περιθώριο. Αυτή η κατάσταση έχει οξυνθεί εξαιτίας της υγειονομικής κρίσης με την πανδημία το 2020 αλλά και της πιο πρόσφατης περιβαλλοντικής κρίσης με χαρακτηριστικές τις πλημμύρες στη Θεσσαλία τον Σεπτέμβριο του 2023, συνθήκες που έχουν διευρύνει τον εγκλεισμό των προσφύγων/ισσών, την αορατότητά τους και τη φανταματοποίησή τους, ενώ παράλληλα έχουν περιορίσει την πρόσβασή τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και διαδικασίες. Πώς μπορεί λοιπόν να αξιοποιηθεί μια ντελεζογκουαταριανή οπτική στην παιδαγωγική των γραμματισμών και την κοινωνιογλωσσολογική έρευνα σε αυτό το πλαίσιο;

### **Διευκρινίζοντας σημαντικούς όρους της ντελεζογκουαταριανής φιλοσοφίας: το ρίζωμα, το πλάτωμα, ο λείος και ο ραβδωτός χώρος**

Το *ρίζωμα* γίνεται αντιληπτό ως ένα μη ιεραρχικό σύστημα που δεν έχει κέντρο, αποτελείται από γραμμές και βρίσκεται πάντα στη μέση. Δεν έχει αρχή και τέλος και διαβάζεται σαν ένας χάρτης στον οποίο δυνητικά οποιοδήποτε σημείο του μπορεί να συνδεθεί με οποιοδήποτε άλλο είτε παρόμοιο είτε ετερογενές με απρόβλεπτο ή ανατρεπτικό τρόπο (βλ. Εικόνα 1 για την αντιπαραβολή της δένδροειδούς και της ριζωματικής δομής). Ένα ρίζωμα συντίθεται από *πλατώματα*, *πολλαπλότητες*, κομμάτια συνεχούς έντασης, που το κάθε ένα επικοινωνεί με το άλλο μέσω μικροσχισμών. Είναι ανοιχτό και συνδέσιμο σε όλες τις διαστάσεις του διαθέτοντας πολλαπλά σημεία εισόδου και εξόδου, σημεία κόμβους που ανα-/διπλώνονται με συνεχή ή ασυνεχή τρόπο.



Εικόνα 1 | Δενδροειδής (αριστερά) & ριζωματική δομή (δεξιά) (Πηγή: Kevin Murray & Katerina Gloushenkova, Heft, χ.χ.3)

Οι Deleuze και Guattari (1987) εξηγούν ότι με την *ψηλάφηση* του ριζώματος είμαστε πάντα στη μέση και μας παροτρύνουν να ακολουθήσουμε τις αναδιπλώσεις του ριζώματος σε *στιγμές ρήξης* (ασυνεχειών) που δημιουργούν νέες *γραμμές διαφυγής/πτήσης*. Επιπλέον, οι ίδιοι διανοητές χρησιμοποιούν τις έννοιες *λείο* και *ραβδωτό* ώστε να ερμηνεύσουν τον χώρο μέσα από μια γεωφιλοσοφική οπτική που αντιμετωπίζει τον χώρο ή το τοπίο ως μια περίπλοκη *συναρμογή* (assemblage) αλληλεπιδράσεων και κατανομής/διαπραγμάτευσης σχέσεων ισχύος. Ο *λείος χώρος* αναφέρεται σε έναν τόπο ροών και συνεχούς ποικιλομορφίας, που είναι αενάως ανοιχτός, χωρίς όρια, μη προσδιορισμένος εκ των προτέρων αλλά διαμορφούμενος από συμβάντα όπου τα σώματα κινούνται με απρόσμενο τρόπο χωρίς μοτίβα, νόρμες και διαγραμμίσεις. Από την άλλη πλευρά, ο *ραβδωτός χώρος* αφορά ένα τοπίο προδιαγεγραμμένο, πλαισιωμένο και κλειστό. Είναι ένας μετρήσιμος χώρος με σταθερές διαστάσεις και ομοιογένεια. Οι Deleuze και Guattari (1987) ανέπτυξαν επίσης μια φιλοσοφική προσέγγιση αναφορικά με τους όρους *έδαφος*, *επικράτεια* (territory), και *εδαφικοποίηση* (territorialization). Η εδαφικοποίηση έχει ως συνέπεια την εγκαθίδρυση μιας σφαίρας δικαιοδοσίας σε σχέση με την ισχύ που ασκείται στις τομές του λείου και του ραβδωτού. Οι έννοιες των δυνάμεων λείου-ραβδωτού που λειτουργούν ροϊκά και πάντα εναλλάξ και συμπληρωματικά, μπορούν στην περίπτωση της γλωσσικής εκπαίδευσης να χαρτογραφήσουν δυναμικά τη μετατροπή ενός χώρου πολλαπλών χρήσεων σε μια 'τάξη γραμματισμού της δεύτερης γλώσσας'. Ποικίλα γλωσσικά στοιχεία καταλαμβάνουν τον χώρο (εδαφικοποιούνται), παραμένουν αόρατα (δεν εδαφικοποιούνται) ή γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσω αμφισβήτησης των σχέσεων ιεραρχίας/εξουσίας ανάμεσα στις/στους γλωσσικές/ούς χρήστρες/τες με έναν παροδικό, ρευστό τρόπο, δηλαδή *απ/επαν/εδαφικοποιούνται* στις τομές των δυνάμεων λείου-ραβδωτού. Αυτή η ριζωματική προσέγγιση της γλωσσικής αλληλεπίδρασης σε αυτόν τον χώρο γραμματισμού διευκολύνει την ορατοποίηση ακόμη και μη λεκτικών ή κοινωνικο-υλι(στι)κών διαστάσεων της αλληλεπίδρασης που μπορεί να λειτουργήσουν ως γραμμές διαφυγής/πτήσης οι οποίες οδηγούν σε ρήξεις. Συνεπώς, αν πρόκειται να μελετήσουμε την τυπική ή την άτυπη τάξη γλωσσικού γραμματισμού ως ριζωματικές συναρμογές, θα πρέπει να συμπεριλάβουμε στη μελέτη αυτή όλους τους (μη) ανθρώπινους παράγοντες και τις στιγμές ρήξης, καθώς και να αναγνωρίσουμε και να ακολουθήσουμε τις γραμμές πτήσης και διαφοροποίησης που συμβαίνουν επιτόπου (βλ. Κίτσιου & Καραντζόλα, 2021· Kitsiou & Karantzola, 2022).

### **Κοινωνιογλωσσολογικές οπτικές για τη γλώσσα και τον γραμματισμό**

Ένας καίριος προβληματισμός στη σύγχρονη βιβλιογραφία αφορά τον τρόπο που οι παγκόσμιες εκπαιδευτικές δομές ρυθμίζουν και περιορίζουν τους αναγνωρισμένους τύπους γραμματισμού, καθιστώντας έτσι πιο δύσκολο γι' αυτούς που διαθέτουν ποικιλόμορφα, πολύγλωσσα και πολυτροπικά επικοινωνιακά ρεπερτόρια, να ακουστούν ισότιμα. Στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού, οι κατασκευές των προγραμμάτων σπουδών και οι παιδαγωγικές ανησυχίες έχουν αναπτύξει έναν συντηρητικό και ισχυρό λόγο για την κανονικότητα (normativity) που απέχει πολύ από τον γραμματισμό, όπως βιώνεται στις καθημερινές ζωές που συμπεριλαμβάνουν έναν αριθμό σύνθετων, διασυνδεδεμένων πρακτικών (Rowell & Pahl, 2015). Εστιάζοντας συγκεκριμένα στον γλωσσικό γραμματισμό στη δεύτερη γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση, οι αποικιοκρατικές δομές της γλωσσικής παιδαγωγικής έχουν αναπαράχθει σε όλο τον κόσμο. Σύμφωνα με τη Phipps (2019, 28) αυτό που έχει σημασία είναι

η προθυμία για αποαποικιοποίηση του μυαλού, της καρδιάς, του σώματος δοκιμάζοντας για παράδειγμα τις γλωσσικές διαδρομές που προσφέρονται από αυτούς/ές που συνειδητά ή μη υποφέρουν από τις προσβλητικές αποικιοκρατικές γλωσσικές παιδαγωγικές πρακτικές.

Ειδικότερα, στη συνθήκη της κατ' επείγουσας εκπαίδευσης (EIE, Education In Emergencies, Sinclair, 2001), προκύπτουν κρίσιμα ζητήματα χαρτογράφησης των κοινωνιογλωσσικών διαδρομών (trajectories) των ατόμων με προσφυγική εμπειρία που σε πολλές περιπτώσεις είχαν διακοπτόμενη σχολική φοίτηση για παρατεταμένα διαστήματα ή δεν πήγαν ποτέ στο σχολείο. Η κατ' επείγουσα εκπαίδευση αναφέρεται στις ποιοτικές και πολιτισμικά κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρονται για όλες τις ηλικίες μαθητευόμενων των οποίων οι ζωές επηρεάζονται από απρόβλεπτες καταστάσεις όπως ο πόλεμος ή οι φυσικές καταστροφές (INEE, 2018). Πιο συγκεκριμένα προτεραιοποιεί την ανάπτυξη μια αίσθησης κανονικότητας, τη διατήρηση/αποκατάσταση της ελπίδας μέσω της εκπαίδευσης, την υποστήριξη της ψυχολογικής ανάκαμψης από τραυματικές εμπειρίες μέσω δομημένων κοινωνικών δραστηριοτήτων σε 'ασφαλείς χώρους', την ανάπτυξη επίγνωσης για θέματα υγείας, έμφυλων σχέσεων, αποφυγής της έμφυλης βίας, ενεργής πολιτειότητας, αλλά και θέματα εκμετάλλευσης, μη ασφαλούς εργασίας ή ριζοσπαστικοποίησης (Sinclair, 2001). Για παράδειγμα, ας αναλογιστούμε την περίπτωση του Σαμπ, ενός Σύριου αραβόφωνου που γεννήθηκε το 2004(;) και σήμερα βρίσκεται στη Γερμανία(;). Ο Σαμπ δεν πήγε ποτέ στο σχολείο στη Συρία, έμαθε τα συριακά αραβικά που άκουγε στο περιβάλλον του, αγωνίστηκε για να ξεφύγει από 'το εμπόλεμο' το οποίο αποτυπώθηκε ενσώματα πάνω του μέσω θραυσμάτων οβίδας και ρήξης της φυσιολογικής του όρασης. Έπιασε αμέσως δουλειά ως 12χρονος στην πρώτη χώρα που μετεγκαταστάθηκε, την Τουρκία. Έτσι, έμαθε να μιλάει τουρκικά για τις ανάγκες της δουλειάς, αλλά δεν πήγε στο σχολείο ούτε εκεί. Φτάνοντας στην Ελλάδα, στα 14 του χρόνια, έμεινε αρχικά για κάποιους μήνες σε camp σε συνθήκες μάλλον εγκλωβισμού σε απομονωμένη περιοχή σε νησί του Αιγαίου χωρίς κανέναν πόρο (input) της κυρίαρχης γλώσσας υποδοχής και χωρίς να έχει αναπτύξει κάποια νέα σχέση με την εκπαίδευση. Στη συνέχεια, μεταφέρθηκε στην Αθήνα σε δομή φιλοξενίας ασυνόδευτων ανηλίκων, όπου είχε ποικίλες ευκαιρίες γλωσσικού γραμματισμού σε πλαίσια μη τυπικής ή άτυπης μάθησης. Ωστόσο, αναφορικά με την τυπική εκπαίδευση, το ελληνικό σχολείο και η ένταξή του σε αυτό δεν τον ενδιέφερε καθόλου, καθώς πρόσμενε τη στιγμή που 'θα άρχιζε η ζωή του', σύμφωνα με τον ίδιο, στη Γερμανία με την επιτυχημένη επανένωσή του με τον ξάδερφό του<sup>1</sup>.

*Νέο σημείο εισόδου στο κείμενο (Ρήξη μέσω εικόνων από δομή διαμονής): Χρονοτοπική ψηλάφηση ενός χώρου άτυπης μάθησης γλωσσικού γραμματισμού που συμμετέχει ο Σαμπ...*



Εικόνα 2 | Πολυχώρος σε δομή ασυνόδευτων ανηλίκων

<sup>1</sup> Τα δεδομένα προέρχονται από γλωσσική εθνογραφία και ριζωματική χαρτογραφία στο πλαίσιο της μεταδιδασκτορικής έρευνας της συγγραφέα σε δομή ασυνόδευτων ανηλίκων στην Αθήνα, 2019-2020.

Αυτή η αίθουσα δεν είναι μια πραγματική τάξη. Είναι ένας πολυχώρος, ένας χώρος για πολλαπλές χρήσεις. Μετατρέπεται σε μια τάξη άτυπης γλωσσικής μάθησης όταν μαζευόμαστε, διατάσσουμε τα τραπέζια και τις καρέκλες και τοποθετούμε τις/τους εαυτές/εαυτούς μας εκεί. Εδώ πρόκειται να συμβεί ένα συμβάν γραμματισμού με απρόσμενο αποτέλεσμα στο πλαίσιο της ενασχόλησης αραβόφωνων νέων με κατασκευές. Ο φυσικός χώρος είναι ρευστός, ο κοινωνικός χώρος είναι ρευστός, οποιοσ(α)δήποτε μπορεί να φύγει από την αίθουσα ανά πάσα στιγμή, οποιοσ(α)δήποτε μπορεί να μπει στην αίθουσα ανά πάσα στιγμή. Ο γλωσσικός χώρος είναι ρευστός, ποικίλα ρεπερτόρια και κώδικες σε ζευγάρια εν δυνάμει πραγματώνονται, ενώ ανά πάσα στιγμή ο γλωσσικός χώρος μπορεί να καταστεί ακόμη πιο ποικιλόμορφος, όταν ουρντόφωνοι ή νταρόφωνοι ή φαρσόφωνοι ανήλικοι που διαμένουν επίσης στη δομή μπορεί να μπουν στην αίθουσα να πουν μια κουβέντα και να φύγουν. Το περιεχόμενο του συμβάντος γραμματισμού είναι ρευστό και ακολουθεί τις ροές του εν ενεργεία και του εν δυνάμει. Πώς οικοδομείται αυτός ο χώρος γλωσσικά; Ποια γλωσσικά ρεπερτόρια εδαφικοποιούνται ή απεδαφικοποιούνται;

(Δεδομένα από τη μεταδιδακτορική έρευνα της συγγραφέα, 2019-2021)

Τοποθετώντας το αποτύπωμα αυτό αναστοχαστικά πίσω στο χάρτη, οι συνέχειες, οι ρήξεις και οι ασυνέχειες της γλωσσικής εκπαίδευσης του Σαμπ χαρτογραφούνται στο ρίζωμα του γλωσσικού του ρεπερτορίου και φανερώνουν μια συναρμογή πολλαπλών πλατωμάτων κοινωνικοπολιτικών συστημάτων, από τα οποία ο νεαρός διαφεύγει συνεχώς *στη σκέψη* μιας *εν τω γίνεσθαι ασφαλούς και σημαίνουσας ζωής* (*becoming safe and meaningful life*). Αυτές οι πραγματικότητες (actual) του στερούν τη δυνατότητα (virtual) της παραδοσιακής ενηλικίωσης (“coming of age”), μέσω πολιτισμικών σημείων αναφοράς και τον οδηγούν στην απότομη μετάβαση ανάληψης των ευθυνών των ενηλίκων (Sude, Stebbins & Weiland, 2015). Βιώνει λοιπόν τις ηλικίες (μη-/παιδικότητα, εφηβεία, ενηλικιότητα) με ριζωματικό τρόπο λόγω πολιτισμικών, κοινωνικοπολιτικών και γραφειοκρατικών μηχανισμών/μηχανών που διαπερνούν τις χώρες μετεγκατάστασης. Η ηλικία γίνεται έπειτα αντιληπτή ως ‘ηλικιότητα’, ως μια ποιότητα που εδαφικοποιείται ανάλογα με το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, τον χάρτη των δικαιωμάτων του παιδιού, την εκάστοτε μεταναστευτική πολιτική και την χρονοτοπικά βιωμένη εδαφικότητα.

Αυτές τις διαφυγές, αυτές τις διαδρομές, καθώς και τα *εν τω γίνεσθαι γλωσσικά, χωρικά και πολιτισμικά ρεπερτόρια* νέων όπως ο Σαμπ (βλ. Kitsiou & Karantzola, 2022), αποτυγχάνουν οι παραδοσιακοί τρόποι ανίχνευσης γλωσσικών και εκπαιδευτικών αναγκών, οι συμβατικές κατηγορίες γραμματισμών, αλλά και οι γενικευτικές ταξινομήσεις των εθνικών γλωσσών να τις χαρτογραφήσουν. Δεν επαρκούν δηλαδή τα κοινωνιογλωσσολογικά εργαλεία που ήδη έχουμε, ώστε να χαρτογραφήσουμε, να ψηλαφήσουμε και εν τέλει να συμπεριλάβουμε στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και της γλωσσικής πολιτικής, αυτά που τα *παιδιά σε κίνηση* γνωρίζουν, κάνουν ή μπορούν να κάνουν ως προς ή πέρα από το γλωσσικό επίπεδο. Η έρευνα των γραμματισμών με την κυρίαρχη στατικότητα και τη γραμμικότητα των μεθόδων της δύσκολα καταφέρνει να παρακολουθήσει τη ρευστότητα των αναγκών, τις αναδιπλώσεις, τις ρήξεις και τις γραμμές διαφυγής που βιώνουν τα άτομα με προσφυγική εμπειρία σε ποικίλα κοινωνιογλωσσικά περιβάλλοντα, καθώς και τους μη ορατούς γραμματισμούς που αναπτύσσουν εκτός ραβδωτών χώρων, όπως το σχολείο, δηλαδή τρόπους να γνωρίζουν και να παράγουν νόημα διαπερνώντας τα συμβολικά συστήματα στα οποία μετέχουν.

Από την άλλη πλευρά, η έρευνα των γραμματισμών έχει δείξει ότι οι μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο μπορούν να ωφεληθούν από τη χρήση των πρώτων γλωσσών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. για παράδειγμα García, 2009· Tsokalidou, 2017· Li, 2017). Ειδικότερα, αίροντας τις τεχνητές και ιδεολογικές διακρίσεις των διπλών γηγενές-μεταναστευτικό, πλειοψηφία-μειοψηφία και γλώσσα στόχος-‘μητρικές’/πρώτες γλώσσες, η διαγλωσσικότητα, δηλαδή η αξιοποίηση όλων των σημειωτικών πόρων των γλωσσικών ρεπερτορίων των χρηστών/τριών της γλώσσας τη στιγμή που ‘επιτελούν γλώσσα’ (‘do language’), ως κοσμοθεωρία και ως πρακτική έχει τη δυνατότητα να ενδυναμώσει τόσο τον/την μαθητευόμενο/η όσο και τον/την εκπαιδευτικό, μετασχηματίζοντας στο πλαίσιο ενός ‘ τρίτου χώρου’ (Bhabha, 1994) τις σχέσεις εξουσίας και μετατοπίζοντας τη φορά της κατεύθυνσης του

διανύσματος της μάθησης/του γραμματισμού<sup>2</sup> στην οικοδόμηση του νοήματος, μέσω της διεύρυνσης των εμπειριών και της οικοδόμησης ταυτοτήτων (García, 2009).

Ο *διαγλωσσικός χώρος*, σύμφωνα με τον Li (2017), είναι αυτός ο  *τρίτος χώρος*  που δημιουργείται ΑΠΟ και ΓΙΑ διαγλωσσικές πρακτικές, ένας χώρος όπου οι γλωσσικοί/ές χρήστες/στριες ανατρέπουν τις ιδεολογικά βασισμένες διχοτομίες ανάμεσα στο μακροεπίπεδο και το μικροεπίπεδο, το κοινωνικό και το ατομικό, και το κοινωνικό και το ψυχολογικό μέσω της διαγλωσσικής χρονοτοπικά ψηλαφούμενης αλληλεπίδρασής τους. Ψηλαφώντας τον διαγλωσσικό χώρο ριζωματικά ως πολλαπλούς τόπους άκεντρης διαγλωσσικής επικοινωνίας, σε αυτό το σημείο, λοιπόν, είναι που το ρίζωμα μπορεί να μας οδηγήσει σε νέες αναγνώσεις σημαντικών κοινωνιογλωσσολογικών εννοιών, καθώς και στη ντελεζογκαταριανή Θεωρία των Πολλαπλών Γραμματισμών, όπως εισηγήθηκαν οι Masny και Cole (2012).

### **Η ντελεζογκαταριανή Θεωρία των Πολλαπλών Γραμματισμών των Masny & Cole**

Το ιδεολογικό μοντέλο του γραμματισμού που αναπτύχθηκε ουσιαστικά μετά το 1980 προσεγγίζει τους γραμματισμούς ως κοινωνικά τοποθετημένες πρακτικές, ως διαδικασίες οικοδόμησης νοήματος και ως τρόπους γνώσης. Αυτή η τάση, οδήγησε στην ανάδυση των Νέων Σπουδών Γραμματισμού (New Literacy Studies (Barton & Hamilton, 2005), των Πολυγλωσσισμών (Multiliteracies, Cope & Kalantzis, 2009), και των Νέων Γραμματισμών (New Literacies, Lankshear & Knobel, 2003) που αποτελούν τα κυρίαρχα μοντέλα στην ακαδημαϊκή κοινότητα που ασχολείται με τους γραμματισμούς. Μέσω μιας ντελεζογκαταριανής κριτικής, όμως, η σύνδεση με την ταυτότητα, την αναπαράσταση, καθώς και την κεντρικότητα του ρόλου του υποκειμένου, παγιδεύει τους γραμματισμούς στις δένδροειδείς πτυχές ενός ριζώματος από το οποίο έχει χαθεί η διευκόλυνση της *σκέψης του...* ως εν δυνάμει, ως μη αναμενόμενου που επιτρέπει την επιθυμία. Σε αυτό το πλαίσιο, οι γραμματισμοί ως υπερκωδικοποιημένες κοινωνικές πρακτικές είναι αποτυπώματα και μέρος ενός κλειστού συστήματος με προβλέσιμο αποτέλεσμα.

Οι ντελεζιανές σπουδές γραμματισμού αντίθετα, δεν προ-καθορίζουν ή προβάλλουν την υποκειμενικότητα στο πλαίσιο, και δρουν στο επίπεδο του μη εγγραμματισμού (illiteracy) (Masny & Cole, 2012). Εμπνέονται, δηλαδή, από αυτό που αποτελεί απόκλιση από τον γραμματισμό με την παραδοσιακή έννοια και επιτρέπει να προκύψει η γνώση με αφετηρία τη διαφορά, το αποκλίνον, το 'μη κανονικό' ρεπερτόριο του/της μαθητή/τριας. Με τη χρήση του 'μη' στη μετάφραση του όρου illiteracy ως 'μη εγγραμματισμός' επιχειρώ να δηλώσω εδώ την αντίθεση προς τον εδραιωμένο γραμματισμό αφήνοντας να εννοηθεί ένας εμμενής γραμματισμός, ένας δυναμικός γραμματισμός που γεννά την επιθυμία (για μάθηση/για διδασκαλία). Τα ερωτήματα δηλαδή παύουν να είναι 'τι έχει μάθει ήδη και τι δεν γνωρίζει η μαθήτρια/ο μαθητής;', 'τι μπορεί να κάνει και τι όχι από αυτά που κάνουμε εδώ;' (συμβατικοί γραμματισμοί, κατεύθυνση από το παρελθόν-προς το παρόν αναζητώντας μια αρχή - δένδροειδής προσέγγιση), στα οποία υπάρχει ένα προκαθορισμένο φάσμα απαντήσεων που περιμένει συνήθως μια/έναν εκπαιδευτικό τουλάχιστον ως προς δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Και μετατρέπεται στα εξής: 'τι (μπορώ να) κάνω εδώ-και-τόρα μαζί με αυτόν τον μαθητή/τη μαθήτρια;' (με αναφορά στους γλωσσικούς και πολιτισμικούς πόρους της/του εκπαιδευτικού) και 'ποιος/ποια μπορεί να γίνει ο μαθητής/η μαθήτριά μου;' (με αναφορά στις δυνατότητες, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες του μαθητή/της μαθήτριας μου, κατεύθυνση από το παρόν-προς το μέλλον ξεκινώντας στη μέση- ριζωματική προσέγγιση) που γεννά την επιθυμία να γνωρίσω τον μαθητή/τη μαθήτρια πέρα από προκαθορισμένες κλειδές παρατήρησης και τεστ γλωσσομάθειας με τη λογική να *γίνουμε/να γινόμαστε* μαζί μια νέα συναρμογή στο ρίζωμα του ρεπερτορίου του (*becoming learner*), μια ρήξη στον μη-εγγραμματισμό του.

Η Diana Masny (Masny & Cole, 2012) παρατηρεί ότι ενώ οι Deleuze και Guattari δεν έγραψαν ποτέ κάτι σχετικό με τον γραμματισμό, η σχέση της φιλοσοφίας τους με τους γραμματισμούς είναι ακριβώς αυτή η διαδικασία δημιουργίας εννοιών, ως ενός διαφορετικού μονοπατιού για τη σκέψη. Ο στόχος της Θεωρίας των Πολλαπλών Γραμματισμών (εφεξής,

---

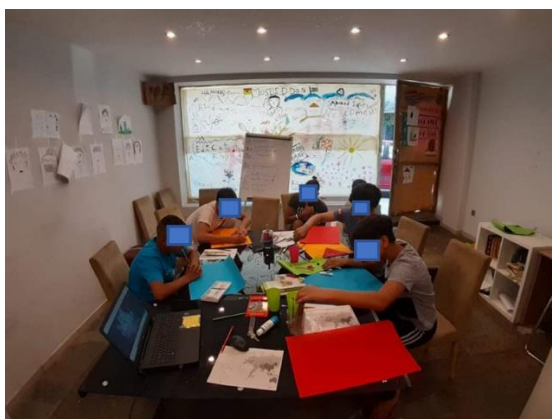
<sup>2</sup> Η μάθηση/ο γραμματισμός εδώ συλλαμβάνεται ως διανυσματικό μέγεθος που συμπεριλαμβάνει τις δυνάμεις της διδασκαλίας και των ρεπερτορίων των δρώντων στο συμβάν γραμματισμού.



ΘΠΓ) είναι να απεδαιφικοποιήσει τις υπερκωδικοποιημένες πρακτικές γραμματισμού αναγνωρίζοντας εξ ορισμού ότι θα υφίσταται απ/επανεδαιφικοποιήσεις μέσω διαφοροποιημένων επαναλήψεων ως θεωρία ευαίσθητη στις περιπλοκότητες και τις εντασιακότητες της ζωής (Masny & Cole, 2012). Έτσι, ο σχολικός γραμματισμός που σχετίζεται με τη γραφή και την ανάγνωση απεδαιφικοποιείται και επανεδαιφικοποιείται ως πολλαπλοί γραμματισμοί, δηλαδή ως (α) ανάγνωση εντατική και εμμενής (που συμπεριλαμβάνει τη γραφή), (β) ανάγνωση του κόσμου, και (γ) ανάγνωση εαυτής/εαυτού. Ειδικότερα, εντατική (intensive) ανάγνωση σημαίνει το να προβαίνεις σε ρήξη των μηχανικών σχέσεων σε μια συναρμογή. Η εμμενής (immanent) ανάγνωση αναφέρεται στη διευκόλυνση μιας σκέψης του...κατά τη διάρκεια για παράδειγμα της ανάγνωσης ενός στοιχείου (π.χ. μυρωδιά φαγητού) που διαρρηγνύει μια συναρμογή, καθώς έρχονται στο προσκήνιο ανατρεπτικές σκέψεις και εμπειρίες. Η ανάγνωση του κόσμου είναι εν ενεργεία και εν δυνάμει, όπου ενυπάρχουν μη σημαίνουσες κοσμοθεωρίες, οι οποίες όταν πραγματώνονται αναδύονται ως πεποιθήσεις. Η ανάγνωση της εαυτής/του εαυτού είναι επίσης μια διαδικασία που ρέει σε μια συναρμογή και είναι τόσο εν ενεργεία (εντυώσεις) όσο και εν δυνάμει (συγκινήσεις/συναισθήματα). Έτσι, η ανάγνωση ασχολείται με τις συναρμογές, με το αναγνωστικό συμβάν που περιλαμβάνει μια σχέση ανάμεσα στα σώματα μέσα στη συναρμογή της ζωής: κίνηση, ένα γίνεσθαι (Masny, 2006).

Ποια είναι έπειτα η σχέση της ανάγνωσης ως διαδικασίας με τη διδασκαλία, τη μάθηση, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση, και το πρόγραμμα σπουδών; Το κλειδί είναι το ρίζωμα, η χαρτογράφηση των γραμματισμών, η ανάγνωση του πώς η διδασκαλία, η μάθηση, η παιδαγωγική, η αξιολόγηση και το πρόγραμμα σπουδών συμβαίνουν. Η εμπνευσμένη από τη φιλοσοφία των Deleuze και Guattari ΘΠΓ συνεπώς προ(σ)καλεί εκπαιδευτικούς και γονείς να γίνουν άλλοι/ες σε σχέση με αυτό που τώρα κατανοούν ως γραμματισμό διαπερνώντας τις έννοιες της σταθερότητας και της ηγεμονίας (Masny & Cole, 2012). Η Colebrook (προλογίζοντας το βιβλίο των Masny & Cole, 2012) αναγνωρίζει τον Deleuze ως τον θεωρητικό του μη εγγραμματισμού (illiteracy) και του διευκολύνοντα μιας σκέψης των πολλαπλών γραμματισμών. Ο μη εγγραμματισμός με αυτή την οπτική είναι μια άρνηση του γράμματος, ένας ενεργός μηδενισμός του ήδη εγγεγραμμένου και διαμορφωμένου συστήματος, που μας φέρνει σε έναν υψηλότερο απεδαιφικοποιημένο γραμματισμό ή καλύτερα στους πολλαπλούς γραμματισμούς, ως μια σύλληψη ριζοσπαστική και παραγωγική ή εμμενή (intensive) της πολλαπλότητας (multiplicity). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση κάθε νέα κατάκτηση του γραμματισμού εισάγει μια διαφορά σε αυτό που μετράει ως γραμματισμός.

*Νέο σημείο εισόδου στο κείμενο (Ρήξη μέσω εικόνας από δομή διαμονής):  
Η τάξη ως ρίζωμα*



Εικόνα 3 | Γίνεσθαι-Διαγλωσσικός Χώρος σε δομή ασυνόδευτων ανηλίκων

Σε αυτή την περίπτωση, η 'γλωσσική τάξη', ο χώρος του γλωσσικού γραμματισμού ο οποίος δεν αποτελεί πια διανυσματικό μέγεθος, αλλά αναδιπλώνεται με ριζωματικό τρόπο, γίνεται περισσότερο κατανοητή ως διαγλωσσικός χώρος. Οι δρώντες



στο συμβάν δημιουργούν χρονοτοπικά ποικίλους γλωσσικούς τόπους μέσα στον διαγλωσσικό χώρο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από συνέχειες και ασυνέχειες, καθώς ποικίλα κείμενα, κειμενικά είδη καθώς και ηχοτοπία εμπλέκονται στο συμβάν γραμματισμού, π.χ. μουσική, περιβάλλον θόρυβος, άτομα που μπαίνουν στην αίθουσα και εξαφανίζονται, αφού μοιραστούν σε διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες ή κατονομασμένες γλώσσες, δημιουργώντας μια χρονοτοπική ρήξη σε νέες γραμμές πτήσης. Προσεγγίζοντας λοιπόν την τάξη ή την αλληλεπίδραση στην τάξη ως ρίζωμα, ψηλαφούμε πρωτεύοντες και δευτερεύοντες γλωσσικούς χώρους/τόπους που εναλλάσσονται ως προς τον χώρο που καταλαμβάνουν χρονοτοπικά με βάση το τι συμβαίνει κάθε φορά, σύμφωνα με τις αναδιπλώσεις της αλληλεπίδρασης. Αυτό γίνεται κάτι διαφορετικό από μια τάξη άτυπης γλωσσικής εκμάθησης. Και κάτι άλλο από έναν αραβόφωνο ή ελληνόφωνο χώρο. Είναι ένας διαγλωσσικός χώρος-εν-τω-γίγνεσθαι που αναδιπλώνεται ριζωματικά με συνέχειες και ασυνέχειες επηρεάζοντας την επόμενη κίνηση, το επόμενο βήμα, την επόμενη γλωσσική επιλογή με απρόσμενο τρόπο. Η οικοδόμηση της γνώσης γίνεται ένα συμβάν που ξεδιπλώνεται ριζωματικά και τροφοδοτείται από την ηθική της έγνοιας/φροντίδας (ethics of caring).

(Δεδομένα από τη μεταδιδασκτορική έρευνα της συγγραφέα, 2019-2021)

Αν μάθουμε λοιπόν να διαβάζουμε με μια αίσθηση του πολλαπλού, η έρευνα των γραμματισμών θα μας ανοίξει νέα πεδία. Με αυτή την οπτική, αντί να πασχίζουμε να αποκαταστήσουμε/να απορροφήσουμε την απόκλιση συμπεριλαμβάνοντας τους/τις μη εγγραμματισμένους/ες μέσα σε ένα ήδη διαμορφωμένο πρότυπο, μπορούμε να μάθουμε από την απόκλιση ως διευκολύνουσας νέες διαδρομές σκέψης (Colebrook προλογίζοντας το βιβλίο των Masny & Cole, 2012). Ας εστιάσουμε λοιπόν στο πώς θα επιτρέψουμε, θα τροφοδοτήσουμε, θα πυροδοτήσουμε νέους τρόπους χαρτογράφησης των γραμματισμών, αντί να διασφαλίζουμε την ανίχνευση και την αναπαραγωγή της ανάγνωσης και της γραφής ως παγιωμένων τρόπων γραμματισμού, οι οποίες επιτρέπουν μεν τις ελάχιστονες εκτροπές/αποκλίσεις, ωστόσο τις στιγματίζουν θρέφοντας στην προκειμένη περίπτωση την εδαφικοποίηση (γλωσσικού) ρατσισμού και στερεοτύπων.

### **Πέντε γραμμές προς μια ριζομορφή γλωσσική εκπαίδευση**

1) **Η γλώσσα είναι ένα ρίζωμα.** Αν φανταστούμε τη γλώσσα ως ένα σύνολο ‘ανοιχτών δαχτυλιδιών’, δηλαδή διαγλωσσικών και διατοπικών ρεπερτορίων, θα μπορούμε να ψηλαφούμε τα πλατώματα, στα οποία εδαφικοποιείται, απεδαφικοποιείται και επανεδαφικοποιείται. Χαρτογραφώντας ριζωματικά τη γλώσσα επιχειρούμε να αποτυπώσουμε χρονοτοπικά **συμβάντα επικοινωνίας** ως *γίγνεσθαι επικοινωνία*, ως δυναμική επικοινωνία η σκέψη της οποίας γεννά κάθε φορά νέες επιθυμίες και συνεπώς τη δυνατότητα νέων εκφωνημάτων.

2) **Η γλωσσική εκπαίδευση**, ως ριζομορφή εκπαίδευση, ως πλάτωμα, είναι πάντα στη μέση, δεν έχει αρχή ούτε τέλος, ενώ οι ριζομορφικοί (πολύ)γραμματισμοί συνίστανται σε επανααναγνώσεις τους που θα τους θέσουν σε νέες απρόσμενες χρήσεις/κινήσεις/διαδρομές. Η γλώσσα ως ρίζωμα συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση ως ένα από τα πλατώματα που τη συνιστούν και τη διαδίδουν στην τομή των αναδιπλώσεων του λείου και του ραβδωτού όπου δημιουργείται ο διαγλωσσικός χώρος. Εκεί όλα είναι πιθανά και το εν δυνάμει απροσδόκητο γλωσσικό συμβάν γεννά την επιθυμία (για μάθηση).

3) Χρειαζόμαστε **ριζωματικούς χάρτες για τη γλωσσική εκπαίδευση** ή βιβλία-πολεμικές μηχανές, αντί για βιβλία-κρατικό μηχανισμό και ποσοτικές αποτιμήσεις των επιδόσεων των μαθητών/τριών, ώστε να ανατρέψουμε την ιδεολογία της πρότυπης γλώσσας που αποτελεί τη σημαντικότερη απειλή για το αποκλίνον, το μη εγγράμματο. Σε αυτούς τους χάρτες, η μάχη με τον γλωσσικό ρατσισμό εγγράφεται ως μια ριζωματική καθημερινή πολιτική πράξη μέσω αναστοχασμού και δράσης.

4) Οι **εκπαιδευτικοί** θα πρέπει να φανταστούν εκ νέου τον ρόλο τους αφήνοντας τα παιδιά να τους/τις εκπλήξουν με τις χαρτογραφικές τους πτήσεις σε απρόσμενους τόπους γραμματισμού (Masny & Cole, 2012). Έτσι, η εκπαιδευτική και κατά συνέπεια η κοινωνική αλλαγή συνοψίζεται στη σύντομη προτροπή «*Παραδώσου στον χάρτη....*».

5) Η κοινωνιογλωσσολογική έρευνα και η έρευνα των γραμματισμών για να συνεισφέρει σε αυτόν τον αγώνα θα πρέπει να ‘ψηλαφεί τη γλωσσικότητα’ (palpate languaging) όπου και όταν συμβαίνει με απρόσμενο τρόπο, πέρα από το να οικοδομεί υποκειμενικότητες, να διαβάζει ροϊκές ταυτότητες μέσα στα κείμενα των δρόμων και να δημιουργεί γραμμές φυγής.

### Σημείο εξόδου

Οι πολλαπλότητες, τα πλατώματα του ριζώματος της διδασκαλίας και οι ριζωματικοί χάρτες μας επιτρέπουν να βιώνουμε την αβεβαιότητα του αποπροσανατολισμού μπροστά σε γλώσσες, πρακτικές και συνήθειες των μαθητών/τριών που μας είναι ανοίκειες πρώτον με αυτοπεποίθηση, ως κάτι το φυσιολογικά ασυνεχές, μια νέα κανονικότητα που μπορούμε να διερευνήσουμε, και δεύτερον με επιθυμία, ως μια νέα δυνατότητα που μπορούμε να αγκαλιάσουμε. Συνεπώς, οι χάρτες αυτοί έχουν τη δυνατότητα να μας προσανατολίζουν ως προς το να διαβάζουμε τις τομές του λείου και του ραβδωτού, την τάξη ως ριζώμα και να ενεργοποιούμε μαθησιακά κάθε αφορμή που αναδύεται εδώ-και-τόρα πέρα από το ήδη αποτυπωμένο, το ήδη χαρτογραφημένο του ραβδωτού χώρου. Ενθαρρύνοντας τη ριζωματική σκέψη (rhizomic thinking) μπορούμε να δημιουργήσουμε ρήξη στις χωρικές και γλωσσικές συντεταγμένες των χαλκομανιών που αποτυπώνουν συχνά δυστοπικούς τόπους διαμονής των προσφύγων/ισών (βλ. εικόνα από camp Σκαραμαγκά, Αθήνα, 2019). Τοποθετώντας πίσω στον χάρτη αυτά τα δυστοπικά σημεία, ως τραβήξουμε μια νέα γραμμή διαβάζοντας το ‘θραύσμα της οβίδας’ ως μια επιφάνεια πόνου, η οποία διαφεύγει του σημείου μόνο ως κίνηση. Η ‘καλλιεργημένη ελπίδα’ (‘educated hope, Giroux, 2019) διαβάζεται έπειτα ως ‘ριζωματική ελπίδα’, ως μια εμμενής πολυτροπική ελπίδα που μπορεί να ψηλαφηθεί συναισθητικά στις τομές του εν ενεργεία και του εν δυνάμει αγκαλιάζοντας τις εντασιακότητες που διαμορφώνουν το ‘ριζώμα της ελπίδας’. Η ελπίδα που απ/επαν/εδαφικοποιείται στις υπόγειες και υπέργειες διαγλωσσικές και διατοπικές διαδρομές ίσως αντιστοιχεί έπειτα στην ταχύτητα που θα μετατρέψει το σημείο σε γραμμή, ως μέρος του προτάγματος των Deleuze και Guattari (2017, 41) «Να’ στε γρήγορου/ες, ακόμη κι επιτόπου! Γραμμή τύχης, γραμμή γοφού, γραμμή φυγής!».



Εικόνα 4 | Το ριζώμα της ελπίδας – Η ριζωματική ελπίδα (από το Camp του Σκαραμαγκά, Αθήνα, 2020, Προσωπικό αρχείο συγγραφέα)

### Βιβλιογραφία

Βαλαή, Φ. (σε εξέλιξη). *Γραμματισμοί σε αλληλεπίδραση: Η περίπτωση των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα*.

(Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Bangou, F., Waterhouse, M., & Fleming, D. (Eds.) (2020). *Deterritorializing language, teaching, learning, and research - Deleuzo Guattarian perspectives on second language education*. Brill: Leiden, The Netherlands.

Barton, D., & Hamilton, M. (2005). Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In D. Barton and K. Tusting (eds.), *Beyond communities of practice: Language, power and social context* (pp. 14–35). Cambridge: Cambridge University Press.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.

Bratimou, S., & Kitsiou, R. (2022). The semiotic landscape as a rhizomatic history-book: A sociolinguistics approach to history education through walking tours in Athens refugee neighbourhoods. Paper presented at the *13th Linguistic Landscape Workshop*. September 7-9 2022, Hamburg.

Cole, D. R. (2011). *Educational life-forms: Deleuzian teaching and learning practice*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Cole, D. R. (2012). Latino families becoming-literate in Australia: Deleuze, literacy and the politics of immigration. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(1), (33–46).

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), (164–95).

Cormier, D. (2012). *Embracing uncertainty: Rhizomatic learning*. Retrieved July 18, 2019, from <https://www.youtube.com/watch?v=VJIWyiLyBpQ>

Cormier, D. (2015). *The rhizomatic lens: Seeing learning from the perspective of abundance*. ICERI 2015 Keynote Speech. Retrieved July 18, 2019, from <https://www.youtube.com/watch?v=ROkbPHyb1D0>

Cormier, D. (2016). *Making the community the curriculum: A rhizomatic learning companion*. Retrieved July 18, 2019, from <https://davecormier.pressbooks.com/>

Δελιγιάννη, Ζ. (2023). *Εφαρμογή της διαγλωσσικότητας ως μεθοδολογίας: Διερεύνηση της (πολυ)γλωσσικής αλληλεπίδρασης παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο σε άτυπο εκπαιδευτικό περιβάλλον*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία), Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών και Διδασκαλία πρώτης και δεύτερης/ξένης γλώσσας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Davies, B., & Gannon, S. (Eds.). (2009). *Pedagogical encounters*. New York, NY: Peter Lang.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (Original work published in 1980).

Deleuze, G., & Guattari, F. (2017). *Καπιταλισμός και σχιζοφρένεια. Χίλια πλατώματα* (Μτφ. Β. Πατσογιάννης). Αθήνα: Πλέθρον.

Fuglsang, M., & Meier Sørensen, B. (Eds.). (2006). *Deleuze and the social*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st Century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 128–145). New Delhi: Orient Blackswan.

Giroux, H. (2019). Toward a pedagogy of educated hope under casino capitalism. *Pedagogía y Saberes*, 50, (147–15).

Hermansson, C. (2017). Disembodied voice and embodied affect: E-Reading in early childhood education. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, (12–25).

Honan, E. (2004) (Im)plausibilities: A rhizo-textual analysis of policy texts and teachers' work. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), (267-281).

Ιωάννου, Δ. (2016). *Εξάρχεια 1974 – 2004: Σχεδιάσματα μιας Ντελεζιανής γεωγραφίας*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

INEE Strategic Framework 2018-2023: <https://inee.org/resources/inee-strategic-framework-2018-2023>

Κίτσιου, Ρ. (2022). *Πρακτικές γραμματισμού αραβόφωνων νέων προσφύγων: Από τη γλωσσική εθνογραφία στον επανασχεδιασμό της γλωσσικής εκπαίδευσης*. Έκθεση Περάτωσης Μεταδιδακτορικής Έρευνας, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κίτσιου, Ρ. & Καραντζόλα. Ε. (2021). Μια ριζωματική χαρτογραφία του διαγλωσσικού χώρου: Η περίπτωση μιας γίνεσθαι-τάξης γλωσσικού γραμματισμού αραβόφωνων ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων. Προφορική ανακοίνωση στο *6th International Conference 'Crossroads of Languages and Cultures' (CLC6) Plurilingualism, Variation, Spaces of Literacy*, (2-4 September 2021), Κύπρος.

Kitsiou, R. (2022). Puzzle(s)/d in a hybrid sociolinguistic space: Researcher's immersion in the everyday life of a hosting center for unaccompanied minors. In V. Mabel (Ed.), *Researching Transculturally: Methodological Issues and Challenges* (pp. 39-59). Cambridge Scholars Publishing: UK.

Kitsiou, R., & Karantzola, E. (2022). The becoming “literacy chronotope”: Mapping translanguaging among unaccompanied minors as a rhizome. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, 29(1), (93-111). (International Award for Excellence for Volume 29 of the International Diversity and Identities)

Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Li, W. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), (9–30).

Martín-Bylund, A. (2018). The matter of silence in early childhood bilingual education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(4), (349-358).

Masny, D. (2006). Learning and creative processes: A poststructural perspective on language and multiple literacies. *International Journal of Learning*, 12(5), (147–55).

Masny, D. (2009). Literacies as becoming: A child's conceptualization of writing systems. In D. Masny & D. Cole (Eds.), *Multiple literacies theory: A Deleuzian perspective* (13–30). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

- Masny, D. (2011). Multiple literacies theory: Exploring futures. *Policy Futures in Education*, 9(4), (494–504).
- Masny, D. (2014). Disrupting ethnography through rhizoanalysis. *Qualitative Research in Education*, 3(3), (345–363).
- Masny, D., & Cole, D. R. (2012). *Mapping multiple literacies: An introduction to Deleuzian literacy studies*. New York, NY: Continuum.
- Olsson, L.M., Dahlberg, G. M., & Theorell, E. (2015). Displacing identity – placing aesthetics: early childhood literacy in a globalized world. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), (1-22).
- Phipps, A. (2019). *Decolonising multilingualism. Struggles to decreate*. Multilingual Matters.
- Rowsell, J., & McQueen-Fuentes, G. (2017). Moving parts in imagined spaces: community arts zone’s movement project. *Pedagogies*, 12(1), (74-89).
- Rowsell, J., & Pahl, K. (Eds.) (2015). *The Routledge handbook of literacy studies*. New York, USA: Routledge.
- Semetsky, I. (2008). *Nomadic education. Variations on a theme by Deleuze and Guattari*. Brill: Rotterdam, The Netherlands.
- Semetsky, I., & Masny, D. (Eds.). (2013). *Deleuze and education*. Edinburg: Edinburgh University Press.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In J. Crisp, Ch. Talbot, & D. B. Cipollone (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries* (pp. 39-56). UNHCR, Geneva: Switzerland.
- Stewart, A. (2015). Rhizocurrere: a Deleuzo-Guattarian approach to curriculum autobiography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(10), (1169-1185).
- Sude, B., Stebbins, D., & Weiland, S. (2015). *Lessening the risk of refugee radicalization. Lessons for the Middle East from past crises*. RAND Corporation.
- Τσιώλη, Σ. (2019). *Η μετάβαση στη μετα-ποιοτική έρευνα για τη γλωσσική εκπαίδευση: διαμεσολάβηση γλωσσικών - πολιτισμικών χαρακτηριστικών και ανάδειξη των δυνατοτήτων των μαθητών/ριών του δημοτικού*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Thompson, G., & Cook, I. (2014). Manipulating the data: Teaching and NAPLAN in the control society. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), (129-142).
- Tsokolidou, R. (2017). *SidaYes beyond bilingualism to translanguaging*. Athens: Gutenberg.
- Wallin, J. J. (2010). *A Deleuzian approach to curriculum: Essays on a pedagogical life*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Waterhouse, M. (2011). *Experiences of multiple literacies and peace: A rhizoanalysis of becoming in immigrant language classrooms* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Ottawa, Ottawa, ON.

Waterhouse, M., & Arnott, S. (2016). Affective disruptions of the immigrant experience: Becomings in official language education research in Canada. *International Multilingual Research Journal*, 10(2), (121–136).

Webb, T. (2009). *Teacher assemblage*. Rotterdam, The Netherlands.

Zembylas, M. (2007). Risks and pleasures: A Deleuzo-Guattarian pedagogy of desire in education. *British Educational Research Journal*, 33(3), (331–347).  
doi:10.1080/01411920701243602