

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ
ΥΛΙΚΟΥ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ Β**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Οδεύοντας προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής
και διγλωσσικής συνειδητοποίησης»:**

**Διερεύνηση ζητημάτων ταυτότητας και ετερότητας στο
ελληνικό δημοτικό σχολείο και σχεδιασμός διαπολιτισμικού
εκπαιδευτικού υλικού**



Γκαϊνταρτζή Αναστασία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τσοκαλίδου Ρούλα

ΒΟΛΟΣ 2005



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5822/1
Ημερ. Εισ.: 11-09-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιδετικός Κωδικός: Δ
370.117 5
ΓΚΑ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ
ΥΛΙΚΟΥ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ Β**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«Οδεύοντας προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής
και διγλωσσικής συνειδητοποίησης»:
Διερεύνηση ζητημάτων ταυτότητας και ετερότητας στο
ελληνικό δημοτικό σχολείο και σχεδιασμός διαπολιτισμικού
εκπαιδευτικού υλικού**

Γκαϊνταρτζή Αναστασία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τσοκαλίδου Ρούλα

ΒΟΛΟΣ 2005

«Γιατί είναι το βλέμμα μας που φυλακίζει συχνά τους άλλους στις στενές τους υπαγωγές, και είναι πάλι το βλέμμα μας που μπορεί να τους απελευθερώσει»

Αμίν Μααλούφ

*Στους γονείς μου Γιάννη και Ειρήνη,
και στην αδερφή μου, Χρύσα*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος και ευχαριστίες	v
Εισαγωγή	1
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	1
Τύποι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	2
Η τυπολογία πολιτισμικής ταυτότητας του Banks	4
Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η ελληνική πραγματικότητα	7
Διαπολιτισμική δίγλωσση εκπαίδευση: Διγλωσσική συνειδητοποίηση	9
Διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία	11
Διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας	12
Διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα	16
Διαπολιτισμική αντίληψη	21
Διαπολιτισμική ευαισθησία	23
Το Εξελικτικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennett	24
Αντλήψεις και στάσεις προς τη διαπολιτισμικότητα: Ερευνητικά δεδομένα από τον εκπαιδευτικό χώρο	28
Διερεύνηση της διαπολιτισμικής διάστασης στο ξενόγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό	31
Στόχοι της έρευνας	35
Μεθοδολογία	36
Δείγμα	36
Ερευνητική Μέθοδος – Εργαλείο	39
Διαδικασία	40
Ποιοτική Ανάλυση των δεδομένων	41
Ανάλυση Δεδομένων	42
Α) Ανάλυση δεδομένων των μονόγλωσσων παιδιών	42
Β) Ανάλυση δεδομένων των δίγλωσσων παιδιών	61
Συμπεράσματα	74

Εκπαιδευτικό υλικό –Διδακτικές προτάσεις	79
Μέρος Α'	79
Μέρος Β'	83
Βιβλιογραφία	107
Παράρτημα	117

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κοιτώντας την τελική μορφή αυτής της διπλωματικής εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω κάποια από τα συναισθήματα και τις σκέψεις, που με ακολουθούσαν καθ' όλη την πορεία της αναζήτησης και μελέτης για την διεκπεραίωση και συγγραφής της. Η επιθυμία για γνωριμία με το «άλλο» και η ανάγκη για τη συνειδητοποίηση και κατανόηση της «άλλης» οπτικής, της διαφορετικής θεώρησης υπήρξαν ζητήματα προσωπικού προβληματισμού και ανησυχίας και αποτέλεσαν την καθοριστική κινητήρια δύναμη στη σύλληψη και υλοποίηση του εγχειρήματος αυτής της εργασίας. Ο τρόπος θεώρησης της πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας σε μία κοινωνική πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται ολοένα και περισσότερο από την ετερογένεια, την ποικιλότητα και πολυπολιτισμικότητα αποκτά νέα μορφή, αναπροσδιορίζεται, διακρίνεται από ρευστότητα και πολλαπλότητα, γίνεται αντικείμενο συνεχούς διαπραγμάτευσης, καθώς στηρίζεται και συμπεριλαμβάνει την ετερότητα, την εικόνα του «άλλου»· άλλωστε, η ταυτότητα μας, όπως γράφει χαρακτηριστικά ο Μααλούφ (1999:18), είναι ό,τι μας κάνει να μην είμαστε ταυτόσημοι με τους άλλους. Η μελέτη για τη διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν την ταυτότητα και ετερότητα, την πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό με βοήθησε ως άτομο να επαναπροσδιορίσω στοιχεία και να κατανοήσω βαθύτερα την πολυπλοκότητα και ρευστότητα που διακρίνουν τη διαμόρφωση, διαπραγμάτευση και ανασυγκρότηση της εικόνας του εαυτού και του «άλλου». Ως εκπαιδευτικό, αποτέλεσε τον κύριο προβληματισμό και την αφορμή για την αναζήτηση, περιγραφή και κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται, βιώνουν την ετερότητα και διαμορφώνουν την οπτική τους προς αυτή και προς την επαφή της με τον «εαυτό».

Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης και ευαισθησίας των παιδιών, η ανάδειξη του ρόλου της εκπαίδευσης στη διαδικασία καλλιέργειάς τους και οι διδακτικές προτάσεις που αφορούν τη συμβολή της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και μάθησης μπορούν να αποτελέσουν, ελπίζω, εφαλτήριο για την ενεργοποίηση του σχολείου στην αναγνώριση και αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας, την προώθηση της διαπολιτισμικής επαφής, τη διαρκή πρόκληση ρηγμάτων στα παραδοσιακά όρια του «εαυτού» και του «άλλου», τη δημιουργία ενός τόπου διαπραγμάτευσης, αλληλεπίδρασης και διασταύρωσης στις «σχισμές», τις «παρυφές» γλωσσών και πολιτισμών.

Αισθάνομαι την ανάγκη πρώτα από όλους να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου, Ρούλα Τσοκαλίδου για την καθοδήγησή της στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, για τη διακριτικότητα και ευαισθησία με την οποία επέβλεπε και παρακολούθησε την εκπόνηση της εργασίας αλλά και γιατί αποτέλεσε για μένα, τόσο η ίδια όσο και το συγγραφικό της έργο, πηγή έμπνευσης στην προσέγγιση των σύνθετων αυτών ζητημάτων. Η πιο προσωπική και ανθρώπινη σχέση μαζί της και η εμπιστοσύνη που έδειξε στις δυνατότητές μου με βοήθησαν ιδιαίτερα να εργαστώ εντατικά και συστηματικά για την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τα παιδιά των Δημοτικών Σχολείων του Ιωλκού και 2^{ου} Αγριάς, τα οποία δέχτηκαν με τόση προθυμία να συμμετέχουν στην έρευνα και να αποκαλύψουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις απόψεις τους για θέματα που είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα, σύνθετα και αρκετά προσωπικά. Τους ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη τους, την συνεργατικότητα που επέδειξαν και την αγάπη με την οποία με δέχτηκαν και περιέβαλαν. Ευχαριστώ τα δίγλωσσα παιδιά ξεχωριστά που μου χάρισαν τη διπλή οπτική τους και μου επέτρεψαν να εισχωρήσω βαθύτερα σε αυτή η συμβολή τους ήταν πολύτιμη. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους/ις εκπαιδευτικούς των δύο τάξεων-τους/ις δασκάλους/ες και τις καθηγήτριες αγγλικών-, το διευθυντή του ΔΣ Ιωλκού Η. Κοντούλη και τη διευθύντρια του ΔΣ 2^{ου} Αγριάς Ε. Κυριέρη για τη φιλοξενία στα σχολεία και τις τάξεις τους, την ευελιξία και τη διαλλακτικότητα τους, τη συνεργασία και τη στήριξη που μου προσέφεραν σε όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Η οικογένεια μου ήταν δίπλα μου σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας και χωρίς τη συμβολή και συμπαράσταση της, την σταθερή εμπιστοσύνη που μου δείχνει δεν θα μπορούσα να είχα φτάσει σε αυτό το αποτέλεσμα. Ευχαριστώ την αδερφή μου Χρύσα Γκαϊνταρτζή για την ανεξάντλητη υπομονή της, τις ιδέες της, τις ουσιαστικές της παρεμβάσεις, την υπόδειξη και παροχή σχετικής με την επιστήμη της βιβλιογραφία την ευχαριστώ γιατί ήταν πάντα εκεί, διαθέσιμη να συζητήσει, να προτείνει, να προσφέρει τη δική της οπτική, να ξεκαθαρίσει το τοπίο το οποίο μερικές φορές έδειχνε θολό κατά τη διεξαγωγή της εργασίας. Υπήρξε ανέκαθεν για μένα στήριγμα στις δυσκολίες και πρότυπο για τον τρόπο σκέψης της. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τη μητέρα μου, Ειρήνη Γκαϊνταρτζή για τη συνεχή ενθάρρυνση, τη συμπαράσταση, τη συναισθηματική στήριξη που μου προσέφερε και προσφέρει και

τον πατέρα μου, Γιάννη Γκαϊνταρζή για την αδιαπραγμάτευτη εμπιστοσύνη που δείχνει σε μένα, όλες μου τις αποφάσεις και ενέργειες.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι συνεχείς μετακινήσεις των πληθυσμών, η παγκοσμιοποίηση, η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία της σύγχρονης κοινωνίας καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, ώστε να αντιμετωπίσουν την «πρόκληση» της πολυπολιτισμικότητας και πολυγλωσσίας, με την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί *sine qua non* προϋπόθεση για την ισότιμη και δημοκρατική συμβίωση στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα. Η γλωσσική διδασκαλία καλείται να ανταποκριθεί στις σύγχρονες επιταγές, ενσωματώνοντας τη διαπολιτισμική διάσταση, καλλιεργώντας στους/ις μαθητές/ριες διαπολιτισμική ενημερότητα, ανεκτικότητα και σεβασμό προς τη διαφορετικότητα, διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα, ώστε να είναι σε θέση να χειριστούν κατάλληλα και αποτελεσματικά τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα της σύγχρονης πραγματικότητας. Μπροστά σε αυτή την πρόκληση η διδασκαλία της ξένης γλώσσας δεν μπορεί παρά να διευρύνει και να εμπλουτίσει το περιεχόμενο και τους στόχους της, καθώς αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο για την επαφή, συνάντηση και συναλλαγή ανάμεσα στις γλώσσες και κουλτούρες, για την ανάπτυξη της αντίληψης ενός άλλου τρόπου θέασης του κόσμου και την εκτίμηση και αποδοχή της ετερότητας. Η παρούσα εργασία, έχοντας ως θεωρητική βάση τις σύγχρονες τάσεις και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας έχει ως σκοπό τη διερεύνηση διαστάσεων της διαπολιτισμικής ικανότητας μαθητών/ριών του δημοτικού σχολείου για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και διαπολιτισμικών διδακτικών προτάσεων, που στοχεύουν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής κατανόησης, ευαισθησίας και διγλωσσικής συνειδητοποίησης και μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας αλλά και να λειτουργήσουν ευρύτερα με διαθεματικές προεκτάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ενόψει της αυξάνουσας παγκοσμιοποίησης, της συνεχούς μετακίνησης των πληθυσμών, της γλωσσικής και εθνικής ποικιλομορφίας της σύγχρονης κοινωνίας η εκπαίδευση βρίσκεται αντιμέτωπη με την πρόκληση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας, που χαρακτηρίζει κάθε σχολικό περιβάλλον και ανατρέπει την παραδοσιακή, πολιτισμικά «ομοιογενή» εικόνα της. Ωστόσο όπως χαρακτηριστικά έχει διατυπωθεί «καμία χώρα δεν επιθυμεί να γίνει πολυπολιτισμική» (Ozolins & Clyne, 2001 στο Τσοκαλίδου, 2005α), ειδικότερα τα κράτη της δυτικής Ευρώπης

έχουν εδώ και πολλά χρόνια διαμορφώσει την αντίληψη ότι είναι πολιτισμικά ομοιογενή και συνακόλουθα τα εκπαιδευτικά τους συστήματα έχουν καλλιεργήσει την αίσθηση της «λευκής, μέσης τάξης, δυτικής πολιτισμικής ηγεμονίας» (Kamali, 2000). Η εκπαίδευση σήμερα καλείται να λάβει «πολιτισμικά υπεύθυνη στάση» (culturally responsive) που σημαίνει ότι το σχολείο χρειάζεται να αποδομήσει τις άνισες κατηγοριοποιήσεις του «εμείς» και του «άλλου» και να προχωρήσει στην οικοδόμηση ενός πλουραλιστικού ήθους (Johnson, 2003). Ο πλουραλισμός, που περιλαμβάνει την αντίληψη του κόσμου από διαφορετικές οπτικές και την αποδοχή των άλλων πολιτισμικών, γλωσσικών ομάδων και αξιών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εδραίωση δημοκρατικών σχέσεων μεταξύ των λαών (Batelaan, 1995). Επιταγή του 21^{ου} αιώνα αποτελεί έτσι η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή της «πολιτισμικά υπεύθυνης» εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής διοίκησης, προγράμματος σπουδών, εκπαιδευτικών πολιτικών και διδακτικής πράξης, της οποίας βασικός στόχος είναι η καλλιέργεια ενός ήθους, τρόπου σκέψης και ζωής που εκτιμά την ισότητα και ετερότητα και που τελικά στηρίζει τη μάθηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Johnson, 2003). Κατευθυντήρια γραμμή αποτελεί η αρχή ότι οι πολλαπλοί τρόποι αντίληψης, κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου συνιστούν πλεονέκτημα και πηγή εμπλουτισμού παρά εμπόδιο και ότι η μάθηση όλων των παιδιών ενισχύεται όταν οικοδομείται πάνω στις δυνατότητες και τις εμπειρίες που μεταφέρουν συλλογικά στην τάξη (Novick, 1996). Όπως παρατηρεί ο Le Roux (2001) η φιλοσοφία που στηρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η αναγνώριση της ετερότητας, η οποία ενδυναμώνει τη σχολική δυναμική και προσφέρει ευρύτερες μαθησιακές ευκαιρίες σε όλους/ες τους/ις μαθητές/ριες.

Τύποι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η ορολογία που χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία για να περιγράψει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιεί ποικίλους όρους, οι οποίοι αναφέρονται συχνά στις ίδιες έννοιες. Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι καθορισμένος με σαφήνεια στη βιβλιογραφία καθώς πρόκειται για ένα πεδίο στο οποίο προτείνονται και συγχέονται ποικίλοι όροι (Le Roux, 2001). Οι όροι και οι σχετικές έννοιες που συναντά κανείς στη βιβλιογραφία που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και συχνά έχουν περίπου την ίδια σημασία είναι σύμφωνα με τον Ekstrand (1997) διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυεθνική εκπαίδευση, πολύγλωσση εκπαίδευση, εκπαίδευση μειονοτήτων κ.α. και κατά συνέπεια μέρος της κριτικής εναντίον της είναι αποτέλεσμα της έλλειψης ενός κοινώς αποδεκτού και σαφούς ορισμού της. Οι

Sleeter and Grant (1987) μετά από έρευνα σε 200 άρθρα ακαδημαϊκών περιοδικών και 68 βιβλία για την δια/πολυπολιτισμική εκπαίδευση κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν σχεδόν τόσοι ορισμοί όσοι και οι ερευνητές στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ανεξάρτητα από τη δυσκολία του ακριβούς προσδιορισμού και της σαφούς οριοθέτησης της, είναι γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ή η «πολιτισμικά υπεύθυνη» εκπαίδευση (Le Roux, 2001) αφορά όλα τα σχολεία και όχι μόνο τα διαπολιτισμικά και όλα τα παιδιά στο σύνολό τους καθώς όλοι/ες οι μαθητές/ριες, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους χρειάζεται να εκπαιδευτούν, ώστε να αντιληφθούν, να αποδεχτούν την πολιτισμική ετερότητα και να αποκτήσουν προσωπική, ενεργό εμπειρία του πολιτισμικού πλουραλισμού (Γκόβαρης, 2004), που χαρακτηρίζει τον ολοένα και περισσότερο πλουραλιστικό, ανομοιογενή κόσμο που ζούμε.

Ο Lynch (1986) διακρίνει πέντε διαφορετικές προσεγγίσεις στο πεδίο της πολύ-διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (multicultural education), το διαπολιτισμικό μοντέλο (intercultural education), το διεθνές και πολυπολιτισμικό (international and intercultural), το πολυπολιτισμικό (multicultural), το πολύ-εθνικό (multi-ethnic) και το αντιρατσιστικό (anti-racist) (στο Baker, 2000). Με βάση την ελληνική βιβλιογραφία το διαπολιτισμικό μοντέλο μπορεί να θεωρηθεί εξέλιξη του πολυπολιτισμικού και ορίζεται ως μια διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1997). Σύμφωνα με τον Leeman (2003) οι όροι πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά · ο όρος διαπολιτισμική έχει υιοθετηθεί από την UNESCO και το συμβούλιο της Ευρώπης και χρησιμοποιείται ευρέως στην Ευρώπη ενώ ο όρος πολυπολιτισμική έχει εδραιωθεί στις Η.Π.Α., τον Καναδά και την Αυστραλία. Καθίσταται εμφανές ότι δεν πρόκειται για ένα κοινώς αποδεκτό, αυστηρά οριοθετημένο εκπαιδευτικό μοντέλο αλλά αντανακλά περισσότερο τη φιλοσοφία που διαπερνά τις παιδαγωγικές αρχές και την εκπαίδευση σε κάθε της επίπεδο. Η ηθική διάσταση της είναι η ενθάρρυνση της ικανοποιητικής πολυπολιτισμικής συμβίωσης, που βασίζεται στις αρχές της αναγνώρισης της πολιτισμικής ετερότητας, της ισότητας και της δημοκρατίας και οι κύριοι εκπαιδευτικοί της στόχοι όπως περιγράφει ο Leeman (2003) εμπνευσμένος από τους πρωτοπόρους στο χώρο (Auernheimer, 1997; Banks, 2001; Olneck, 2000) είναι η καλλιέργεια της γνώσης για την πολιτισμική /εθνική ετερότητα, η ανάπτυξη πολλαπλής οπτικής του κόσμου, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων για τη

διαφύλαξη της ετερότητας, της προσωπικής αυτονομίας, της ισότητας και δημοκρατίας. Η ουσία της έγκειται στη γνώση, αντίληψη, αποδοχή και τον σεβασμό προς την διαφορετικότητα. Δεν συνεπάγεται απλά και μόνο τη διδασκαλία σε πολιτισμικά/εθνικά ανομοιογενή τάξη αλλά αποτελεί ενεργή διαδικασία σκέψης, τρόπο αντίληψης και μάθησης για το σύνολο των μαθητών/ριών ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται ευέλικτα στην πολυπλοκότητα και τη συνεχή αλλαγή της ανθρώπινης κοινωνίας, να συμμετέχουν ενεργά και θετικά προς την οικοδόμηση ενός καλύτερου μέλλοντος (Le Roux, 2001). Δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο, κοινώς αποδεκτό εκπαιδευτικό μοντέλο και σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2005) δεν αποτελεί μία «ειδική παιδαγωγική» η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς το κύριο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά αντανακλά ένα σύνολο αρχών, αξιών, στάσεων και στόχων που διαπερνούν και αφορούν την εκπαίδευση σε κάθε επίπεδο και διάστασή της.

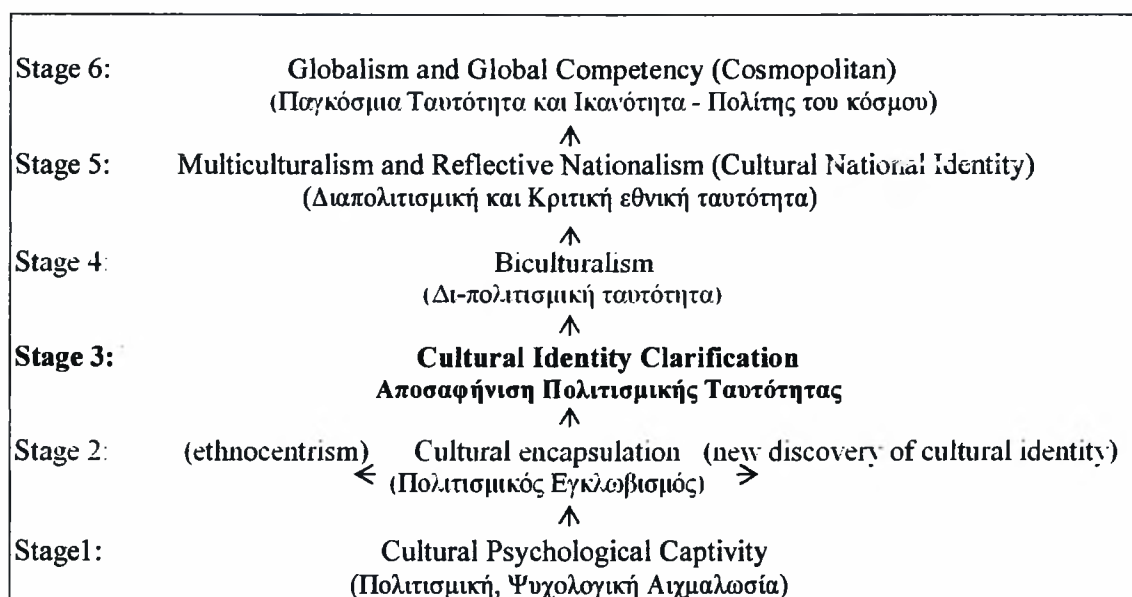
Η τυπολογία ανάπτυξης πολιτισμικής ταυτότητας του Banks

Ο James Banks είναι ένας από τους εμπνευστές και πρωτοπόρους στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο οποίος διέδωσε το όραμά της στις Η.Π.Α και στηρίζει θερμά τις αρχές της. Για τον Banks (2004) στόχος της εκπαίδευσης κάθε δημοκρατικού έθνους-κράτους στη γλωσσικά, πολιτισμικά, φυλετικά και εθνικά ανομοιογενή σύγχρονη κοινωνία είναι η επίτευξη της υγιούς ισορροπίας ανάμεσα στην ποικιλότητα - ετερότητα και την ενότητα. Η ενότητα είναι σημαντική γιατί οι δημοκρατικές κοινωνίες όταν είναι ενοποιημένες γύρω από δημοκρατικές αξίες όπως τη δικαιοσύνη και την ισότητα είναι σε θέση να προστατεύουν τα δικαιώματα των μειονοτήτων και να τους δίνουν τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής (Gutmann 2004). Οι εγγράμματοι σύγχρονοι πολίτες πρέπει να έχουν τη γνώση, τις δεξιότητες και τη δέσμευση που απαιτούνται να αλλάξουν τον κόσμο ώστε να γίνει πιο δίκαιος και δημοκρατικός σύμφωνα με τον Banks (2003), ο οποίος προτείνει την έννοια του «πολυπολιτισμικού εγγραμματισμού» (multicultural literacy), που περιλαμβάνει τις δεξιότητες και την ικανότητα του ατόμου να αποκαλύπτει τις λανθάνουσες υποθέσεις που λειτουργούν (υπόγεια) στην οικοδόμηση της γνώσης, να προσεγγίζει τη γνώση από τις ποικίλες εθνικές και πολιτισμικές οπτικές και να την ασκεί ώστε να οικοδομήσει μια ανθρώπινη και δίκαιη κοινωνία (Banks 2004). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Cummins (2001) περιγράφει την παιδαγωγική της ενδυνάμωσης, η οποία αφορά τις επικρατούσες σχέσεις εξουσίας και συνεπάγεται για το σχολείο την ενεργό πρόκληση και αντιμετώπισή τους με την καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων, έχοντας κύριο

σκοπό την ενδυνάμωση των μαθητών/ριών με την ανάπτυξη θετικής και ισορροπημένης ταυτότητας. Οι σύγχρονοι πολίτες απαιτείται να διαθέτουν τη γνώση, τις δεξιότητες και την ικανότητα να λειτουργούν το ίδιο κατάλληλα και αποτελεσματικά τόσο στις πολιτισμικές κοινότητές τους όσο και πέρα από τα πολιτισμικά όρια τους και να αντιμετωπίζουν κατάλληλα την ετερότητα και τις πολιτικές-οικονομικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης. Για την εκπαίδευση αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές/ριες χρειάζεται να καλλιεργήσουν την ισορροπία ανάμεσα στην πολιτισμική-εθνοτική, εθνική και παγκόσμια αίσθηση της ταυτότητας τους (Banks 2004), για την επίτευξη της οποίας απαιτείται η ανάπτυξη γνώσης, δεξιοτήτων και ικανοτήτων ώστε να λειτουργούν εξίσου αποτελεσματικά εντός και εκτός των ποικίλων εθνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών, θρησκευτικών ομάδων. Η οικοδόμηση της ισορροπίας είναι σημαντική καθώς σύμφωνα με τον Nussbaum (2002) για να είναι κανείς πολίτης του κόσμου (cosmopolitan) δεν χρειάζεται να εγκαταλείψει την τοπική-εθνοτική ταυτότητά του, η οποία αποτελεί πηγή εμπλουτισμού στη ζωή του.

Ο Banks (2001) προσδιόρισε την τυπολογία του για την ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας (Cultural Development Typology), η οποία δεν συνιστά πιστή, ρεαλιστική αντανάκλαση του τρόπου με τον οποίο το άτομο αναπτύσσει την ταυτότητα του αλλά περισσότερο αποτελεί ένα πλαίσιο, το οποίο μπορεί να βοηθήσει τους/ις εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν τους/ις μαθητές/ριες στην κατάκτηση των τελευταίων σταδίων της πολιτισμικής ανάπτυξης τους και στην αποσαφήνιση της πολιτισμικής, εθνικής και παγκόσμιας ταυτότητάς τους. Παρουσιάζει τη σταδιακή διαδικασία με την οποία το άτομο κατανοεί τον εαυτό του, όπως διαμορφώνεται από το κοινωνικό πλαίσιο (Mushi, 2004). Ο ίδιος πιστεύει ότι οι μαθητές/ριες χρειάζεται να προσεγγίσουν τουλάχιστον το τρίτο στάδιο «της αποσαφήνισης της πολιτισμικής ταυτότητας», ώστε να είναι σε θέση να αποδεχτούν τις άλλες πολιτισμικές ομάδες και να διατηρούν κριτική και σαφή αίσθηση της εθνικής ή παγκόσμιας ταυτότητά τους (Banks, 2004). Τα έξι στάδια του μπορούν να αποτελέσουν ενδεικτικά βήματα στην εφαρμογή και εκτέλεση δραστηριοτήτων με στόχο τη διαδοχική ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας ξεκινώντας από το αρχικό και προσεγγίζοντας διαδοχικά τα επόμενα, οδεύοντας προς την οικοδόμηση και εδραίωση θετικών, σταθερών, πολλαπλών και πολύπλευρων ταυτοτήτων.

Η τυπολογία (Banks, 2003), η οποία παρουσιάζεται στο διάγραμμα 1., αποτελείται από τα έξι ακόλουθα στάδια: η «Πολιτισμική, Ψυχολογική Αιχμαλωσία» του ατόμου (Cultural Psychology Captivity) συνιστά το πρώτο, στο οποίο τα άτομα εσωτερικεύουν αρνητικά στερεότυπα για τις πολιτισμικές ομάδες στις οποίες ανήκουν και είναι πιθανό να διακατέχονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και από αίσθημα απόρριψης του πολιτισμικού τους φορτίου. Στο δεύτερο, τον «Πολιτισμικό Εγκλωβισμό» (Cultural Encapsulation), τα άτομα αμφιταλαντεύονται όσον αφορά τα αισθήματά τους απέναντι στις πολιτισμικές τους ομάδες και προσπαθούν να επιβεβαιώνουν τον εαυτό τους ότι είναι περήφανα για αυτές. Στο στάδιο αυτό μπορεί να παρατηρηθούν ο αποκλεισμός και η απομόνωση των ατόμων, ως αποτέλεσμα των αισθημάτων ανωτερότητας και εθνοκεντρισμού. Τρίτο στάδιο αποτελεί η «Αποσαφήνιση της Πολιτισμικής Ταυτότητας, (Cultural Identity Clarification), κατά το οποίο είναι σε θέση να προσδιορίζουν με σαφήνεια τις προσωπικές τους στάσεις και την πολιτισμική ταυτότητά τους καθώς και να αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα απέναντι στη δική τους πολιτισμική ομάδα και τις άλλες. Στο τέταρτο, της «Δι-Πολιτισμικής Ταυτότητας», (Biculturalism), διαθέτουν αυθεντική παρά κατασκευασμένη αίσθηση πολιτισμικής υπερηφάνειας, μία υγιή, ισορροπημένη αίσθηση της ταυτότητά τους και μπορούν να συμμετέχουν αποτελεσματικά τόσο στη δική τους όσο και στις άλλες πολιτισμικές κοινότητες.



Διάγραμμα 1. Στάδια της τυπολογίας του Banks για την ανάπτυξη πολιτισμικής ταυτότητας

Στο πέμπτο, της «Διαπολιτισμικής και Κριτικής Εθνικής Ταυτότητας» (Multiculturalism and Reflective Nationalism) προσδιορίζουν την προσωπική, πολιτισμική και παγκόσμια ταυτότητά τους με σαφή, κριτικό-στοχαστικό, θετικό τρόπο και εκδηλώνουν θετικές στάσεις απέναντι στις άλλες εθνικές, πολιτισμικές, φυλετικές ομάδες. Στο τελευταίο, της «Παγκόσμιας Ταυτότητας και Ικανότητας» (Globalism and Global Competency) διαθέτουν τη γνώση, τις δεξιότητες και στάσεις που απαιτούνται ώστε να ενεργούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο της δικής τους κοινότητας, των άλλων πολιτισμικών ομάδων που βρίσκονται στο εσωτερικό του έθνους-κράτους τους, εντός της κουλτούρας του έθνους τους, αλλά και της παγκόσμιας κοινότητας. Είναι και ενεργούν ως «πολίτες του κόσμου» που δεσμεύονται ηθικά απέναντι σε κάθε ανθρώπινο ον παγκοσμίως (Nussbaum 2002) και η πρωταρχική τους δέσμευση σύμφωνα με τον Gutmann (2004) είναι προς τη δικαιοσύνη, παρά προς κάποια συγκεκριμένη ανθρώπινη κοινότητα. Ο Banks (2004) θεωρεί ότι στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στην πράξη είναι να διατηρήσουν, ενδυναμώσουν και νομιμοποιήσουν τις ταυτότητες των μαθητών/ριών που προέρχονται από μειονοτικές πολιτισμικές, εθνικές και γλωσσικές ομάδες, ώστε να είναι σε θέση να στηρίζουν τις εθνικές αξίες, να γίνουν πολίτες του κόσμου και να προασπίσουν τη δικαιοσύνη στις τοπικές κοινότητες, το έθνος τους και την παγκόσμια κοινότητα.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η ελληνική πραγματικότητα

Στην Ελλάδα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια άρχισε να συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας και της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς από τη δεκαετία του 80 και έπειτα η χώρα δέχεται σημαντικό αριθμό μεταναστών από ποικίλα εθνικά και πολιτισμικά πλαίσια, με αποτέλεσμα να μετατραπεί το τοπίο της ελληνικής κοινωνίας από σχετικά ομοιογενές σε πολιτισμικά και γλωσσικά ποικίλο και ετερογενές. Το πολυπολιτισμικό σταυρόλεξο που χαρακτηρίζει πλέον τη δομή της αποτυπώνεται και στα δεδομένα που συγκεντρώνονται για τον αριθμό των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/ριών στο ελληνικό σχολείο, ο οποίος προσεγγίζει το ποσοστό του 10%, (Paleologou, 2004), σύμφωνα με άρθρο της 27^{ης} Ιουλίου 2003 στην Κυριακάτικη Καθημερινή, που βασίζεται σε επίσημα κρατικά δεδομένα. Έτσι, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε αντιμέτωπο με μία κατάσταση για την οποία δεν ήταν προετοιμασμένο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καθιερώθηκε επίσημα από την πολιτεία το 1996, σε αυτό το πλαίσιο ιδρύθηκαν τα σχολεία διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης και από το 1999 άρχισαν να λειτουργούν «οι Φροντιστηριακές Τάξεις» και τα «Τμήματα Υποδοχής» στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Οι δυσκολίες ωστόσο εφαρμογής και λειτουργίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι έντονες, καθώς το ποσοστό σχολικής αποτυχίας και εγκατάλειψης του σχολείου από τα παιδιά αυτά (μεταναστών και παλιννοστούντων) είναι υψηλό (Paleologou, 2004). Στη σχολική πράξη η διαπολιτισμική εκπαίδευση βρίσκεται ακόμη σε αρκετά εμβρυακό στάδιο καθώς ανάμεσα στα εκπαιδευτικά μέτρα που δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα όπως παρατηρεί η Νικολάου (2000) είναι η ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων, τα οποία κατέληξαν να λειτουργούν αποκλειστικά για αλλοδαπούς/ες μαθητές/ριες και δεν πέτυχαν να αποτελέσουν κέντρο διαπολιτισμικής επαφής και ανταλλαγής. Η ανάγκη για την ενσωμάτωση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών και τη διδακτική πράξη καθώς και για την ενθάρρυνση και ενίσχυση της διγλωσσίας είναι επιτακτική στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσω της ανάπτυξης, προώθησης και αξιοποίησης του γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των παιδιών στη σχολική πράξη. Έτσι η σύγχρονη εκπαίδευση σύμφωνα με τον Χαλκιώτη (2000) χρειάζεται να προωθήσει στο ελληνικό σχολείο τη μη-εθνοκεντρική αναγνώριση και ένταξη των ποικίλων πολιτισμικών ομάδων, την αναγνώριση της σημασίας της ισότιμης αντιμετώπισής τους, την καταπολέμηση των στερεοτύπων, την ανεκτικότητα και το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και τη διαπολιτισμική επικοινωνία (στο Paleologou, 2004).

Η διαπολιτισμική κατανόηση είναι μέσο για την ανάπτυξη του δυναμικού του ατόμου και την προώθηση της ελευθερίας επιλογής του σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία (Pedersen, 1994). Η ανάπτυξη της γνώσης είναι πρωτίστως το κλειδί για την ανεκτικότητα, αποδοχή, και την καλλιέργεια θετικών στάσεων και η προώθηση της διγλωσσίας με την ένταξη της πρώτης τους γλώσσας στα προγράμματα σπουδών αλλά και των πολιτισμικών στοιχείων της άλλης κουλτούρας μέσα από τη λογοτεχνία, ποίηση, μουσική αποτελεί σημαντικό βήμα προς την καλλιέργεια ενός πολιτισμικά εμπλουτισμένου μαθησιακού περιβάλλοντος, προσθέτοντας ακόμη τη διαπολιτισμική επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων (Dimakos & Tasiopoulou, 2003). Ο Δαμανάκης (1997) επικρίνοντας την αφομοιωτική ελληνική εκπαιδευτική πολιτική που λειτουργούσε μέχρι τώρα στη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» προτείνει τη δίγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να συνεχίσουν τη μαθησιακή

διαδικασία στη γλώσσα την οποία κατέχουν, καθώς η απρόσκοπτη εξέλιξη τους εξαρτάται από τις ευκαιρίες που τους παρέχονται να επεξεργαστούν τα βιώματα τους, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις τους και να τα συνθέσουν σε ένα ενιαίο σύνολο. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση στηρίζεται στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, της ισοτιμίας και αξιοποίησης του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και της ισοτιμίας των ευκαιριών, έχοντας ως πυρήνα την συνάντηση/ ανταλλαγή των πολιτισμών και τον πολιτισμικό εμπλουτισμό που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της θεώρησης των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές οπτικές, του εμπλουτισμού του προγράμματος σπουδών με στοιχεία από το πολιτισμό των μειονοτήτων και της εισαγωγής σε αυτό των γλωσσών τους (Δαμανάκης 1997).

Διαπολιτισμική δίγλωσση εκπαίδευση: Διγλωσσική συνειδητοποίηση

Οι αρχές της δίγλωσσης διαπολιτισμικής παιδαγωγικής βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση και συνδέονται με την υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Language Interdependence Hypothesis) του Cummins (2000), που στηρίζεται στην υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (Common Underlying Proficiency), η οποία αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ των γλωσσών και αποτελεί βάση της γλωσσικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Cummins (2000) το παιδί που μαθαίνει μια άλλη γλώσσα για να κατανοήσει μια έννοιά της ενεργοποιεί τη γνώση και τις έννοιες που ήδη κατέχει, στηρίζεται δηλαδή στο γνωστικό του υπόβαθρο για να ενεργοποιήσει τις έννοιες που γνωρίζει μέσω της πρώτης του γλώσσας, και η μεταφορά αυτής της εννοιολογικής γνώσης λειτουργεί αποτελεσματικά για την ανάπτυξη και των δύο γλωσσών. Έτσι, όπως παρατηρεί η Σκούρτου (2002) περιγράφοντας τη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ακόμα και όταν οι άλλες γλώσσες των παιδιών είναι απύσες από την τάξη, αυτές είναι παρούσες στη μάθηση που πραγματοποιείται από τα παιδιά για τα οποία οι γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο τους αντιπροσωπεύουν μία γνωστική/ γλωσσική σχέση και γι' αυτό αποτελούν συστατικό στοιχείο της μαθησιακής τους πορείας.

Το ελληνικό κράτος μπορεί να έχει επίσημα υιοθετήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στη διδακτική πράξη όμως σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζονται ως μονόγλωσσα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003) αγνοώντας πλήρως το γλωσσικό τους υπόβαθρο ή χαρακτηρίζονται ως «αλλόγλωσσα» (Tsokalidou, 2005), αν και η πλειοψηφία τους μαθαίνουν και

γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα παράλληλα με τη γλώσσα της οικογένειά τους. Η αντίληψη αυτή (των «αλλόγλωσσων») όχι μόνο δεν αντιστοιχεί στη γλωσσική συμπεριφορά και πραγματικότητα των παιδιών, που διαθέτουν δύο ή περισσότερες γλωσσικές δεξαμενές και σε αρκετές περιπτώσεις έχουν κυρίαρχη την ελληνική σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα (Τσοκαλίδου, 2005β) αλλά ακόμη μπορεί να συντελέσει στην περιθωριοποίησή τους εντός και εκτός σχολείου. Η δίγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση νομιμοποιεί και αξιοποιεί το πολιτισμικό και γλωσσικό δυναμικό των παιδιών (μονόγλωσσων και δίγλωσσων), δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την συνάντηση, διαπραγμάτευση, ανταλλαγή ποικίλων γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων και καθιστά την παρουσία των δίγλωσσων στην τάξη πηγή εμπλουτισμού και «σκαλωσιά» για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής και διγλωσσικής αντίληψης του μαθητικού δυναμικού στο σύνολό του. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ενίσχυση της διγλωσσίας αφορά και ωφελεί όλα τα παιδιά - μονόγλωσσα και δίγλωσσα - έχοντας κύρια πλεονεκτήματα την ανάπτυξη τόσο της διαπολιτισμικής όσο και της διγλωσσικής συνειδητοποίησης (Tsokalidou, 2005). Η διγλωσσική συνειδητοποίηση, η οποία ξεπερνά τα όρια της διγλωσσικής ικανότητας αφορά την συνειδητοποίηση της σημασίας (λειτουργικής και συμβολικής) των γλωσσών, την αντίληψη της στενής σχέσης γλώσσας (διγλωσσίας) και ταυτότητας, σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2005β) και δεν αποτελεί υπόθεση και εφόδιο μόνο των δίγλωσσων αλλά όλων των ατόμων καθώς η ανάπτυξή της προϋποθέτει την αντίληψη των επικοινωνιακών και πολιτισμικών πλεονεκτημάτων της διγλωσσίας, όπως τα διακρίνει ο Baker (2000). Καλλιεργώντας τη διαπολιτισμική και διγλωσσική ενημερότητα προωθείται η ευρύτερη επικοινωνία, η πολυγλωσσία και η ανεκτικότητα προς τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, που εμπλουτίζουν και ενδυναμώνουν το μαθητικό δυναμικό στο σύνολό του.)

(Δημιουργώντας έτσι ένα ισχυρό, ποικίλο μαθησιακό περιβάλλον επαφής, συνάντησης και ανταλλαγής πολιτισμικών και γλωσσικών στοιχείων με την «αξιοποίηση» των δίγλωσσων παιδιών στην τάξη, προωθούνται οι πολλαπλοί τρόποι αντίληψης του κόσμου και διευρύνεται η μονόγλωσση, μονο-πολιτισμική οπτική. Το να διαθέτει κανείς διπολιτισμικό υπόβαθρο αποτελεί στην εκπαιδευτική πράξη πλεονέκτημα, καθώς ενισχύει την αντίληψη της ύπαρξης πολιτισμικών διαφορών ανάμεσα στον εαυτό και το «άλλο» όσον αφορά τις πεποιθήσεις, αξίες, νόρμες και στάσεις και η γνώση αυτή πρέπει να αξιοποιηθεί στη σχολική τάξη και να αποτελέσει εφόδιο όλων των παιδιών στις ετερογενείς κοινωνίες, όπου τα βασικά προβλήματα είναι η

«κατασκευασμένη» και «εξιδανικευμένη» εθνική και γλωσσική ομοιογένεια. Η αναγνώριση και κατανόηση αυτών των στοιχείων από την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία διατηρεί ακόμη μάλλον δύσπιστη και επιφυλακτική στάση θα αποτελέσει σημαντικό βήμα προς την επιτυχή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την ενίσχυση της διγλωσσίας και τη σταδιακή ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Αν οι ίδιοι/ες εκπαιδευτικοί δεν αντιληφθούν και δεν πειστούν για την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα της, ώστε να στηρίξουν τους/ις μαθητές/ριες στη συμμετοχή τους στην πολιτισμικά και γλωσσικά ετερογενή κοινωνική πραγματικότητα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα παραμείνει θεσπισμένη απόφαση του κράτους, χωρίς ουσιαστική εφαρμογή και παρέμβαση στο εκπαιδευτικό τοπίο.)

Διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία

(Η γλωσσική διδασκαλία μπροστά στην «πρόκληση» της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλότητας καλείται να ανταποκριθεί άμεσα, καθώς μπορεί να παίξει σημαντικό και ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη μαθητών/ριών που κατανοούν, αποδέχονται, σέβονται τη διαφορετικότητα και αντιλαμβάνονται τους πολλαπλούς τρόπους θέασης του κόσμου. Η γλώσσα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κουλτούρα, διαμορφώνεται από και διαμορφώνει το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, και η διαλεκτική αυτή σχέση δεν μπορεί παρά να αναγνωρίζεται και να αξιοποιείται στο γλωσσικό μάθημα. Όπως η γλώσσα είναι κάτι το δυναμικό, μη στατικό, που συνεχώς μεταβάλλεται έτσι και η κουλτούρα δεν είναι στατική, σταθερά καθορισμένη και κατά συνέπεια η διδασκαλία της γλώσσας που αποκαλύπτει στην τάξη και αξιοποιεί την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, εμπλουτίζεται και ενισχύει την επίδρασή της καθώς συνδέεται και ενεργεί πάνω στην κοινωνική πραγματικότητα. Όπως τονίζουν οι Crozet & Liddicoat (1999) η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία θέτει στο επίκεντρο την πολυπολιτισμικότητα και έχει ως αφετηρία το γλωσσικό και πολιτισμικό δυναμικό του/ης μαθητή/ριάς για τη διαπολιτισμική διερευνητική διαδικασία, ώστε να αντανακλάται στην τάξη η πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και να είναι σε θέση οι μαθητές/ριες να διαπραγματευτούν και να βρουν το δρόμο τους σε αυτή, με εφόδιο τους τη γλώσσα. Το γλωσσικό μάθημα έτσι ανταποκρίνεται στο μαθητικό του κοινό, αναλαμβάνει κοινωνικά και πολιτισμικά υπεύθυνη στάση και ανακτά τη λειτουργικότητα και σημαντικότητά του. Η γλώσσα μέσα από την διαπολιτισμική οπτική αποτελεί ενδυνάμωση και κατά συνέπεια η γλωσσική διδασκαλία που αποτελεί εργαλείο

ενδυνάμωσης είναι αυτή που λαμβάνει υπόψη της, ενσωματώνει και αξιοποιεί το πολιτισμικό φορτίο που μεταφέρει η γλώσσα, τόσο η πρώτη του/ης κάθε μαθητή/ριας όσο η δεύτερη και ξένη (Fitzgerald, 1999).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο, στο οποίο οι μαθητές/ριες έχουν τη δυνατότητα μέσα από ένα καινούριο γλωσσικό/πολιτισμικό σύστημα να ανακαλύψουν τους πολλαπλούς τρόπους θέασης του κόσμου, να αναπτύξουν διαπολιτισμική ενημερότητα και ικανότητα, να καλλιεργήσουν τη γνώση, τις στάσεις και τις δεξιότητες, ώστε να επικοινωνούν και να λειτουργούν κατάλληλα εντός και εκτός των ορίων που θέτουν η πρώτη γλώσσα και κουλτούρα τους. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας μπορεί να θεωρηθεί ως το πιο ολοκληρωμένο και πολύπλευρο εργαλείο για να κατανοήσει και να βιώσει ο/η μαθητής/ρια τον τρόπο με τον οποίο γλώσσα και κουλτούρα διαμορφώνουν τη θέαση του κόσμου του κάθε ατόμου και η αντίληψη αυτή βρίσκεται στην καρδιά της διαπολιτισμικής ικανότητας (Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999). Η διαπολιτισμική διδασκαλία στο ξενόγλωσσο μάθημα η οποία έχει διεθνώς αναγνωριστεί και αποτελέσει το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας διακρίνεται από τρία βασικά συστατικά: τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας των μαθητών/ριών και της ύπαρξης της διαφορετικότητας, την ανάπτυξη της κατανόησης του εαυτού και του «άλλου», την καλλιέργεια της αναγνώρισης, εκτίμησης και της ανεκτικότητας προς το διαφορετικό (Byram, 1989).

Για τον Lo Bianco (1999) συνεπάγεται ότι οι κύριοι άξονες της διαπολιτισμικής διδασκαλίας στο ξενόγλωσσο μάθημα είναι η σύνδεση γλώσσας και κουλτούρας, η σύγκριση ανάμεσα στη γλώσσα και κουλτούρα - στόχο και την πρώτη γλώσσα/κουλτούρα η οποία σε πολυπολιτισμικές τάξεις μπορεί να λάβει χώρα ανάμεσα σε περισσότερες από δύο και η «διαπολιτισμική διερεύνηση». Η διαπολιτισμική διερευνητική διαδικασία αναφέρεται στη διαμεσολάβηση και οικοδόμηση από τους/ις μαθητές/ριές ενός «τρίτου τόπου» (third place) που βρίσκεται ανάμεσα στις δύο γλώσσες-κουλτούρες ή ενός τόπου επαφής, συνάντησης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε πολλές γλώσσες/κουλτούρες μέσα από τη σύγκριση, τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών, τη συναλλαγή, την κριτική ανάλυση των συναλλαγών, τη διαπραγμάτευση και το στοχασμό προς τον εαυτό και τον «άλλο». Η διαπολιτισμική διερευνητική διαδικασία προωθεί τη συνειδητοποίηση των

πολιτισμικών/γλωσσικών ορίων στον τρόπο θέασης του κόσμου και τον χειρισμό από τους/ις μαθητές/ριές ενός υβριδικού, διαπολιτισμικού τύπου συνάντησης, στις παρυφές γλωσσών και πολιτισμών, όπου μπορούν να συμμετέχουν όλοι, όπου το άτομο δεν παρατηρεί απλά την ετερότητα αλλά τη βιώνει (Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999). Πρόκειται για ένα τόπο ανάμεσα στον εαυτό και τον «άλλο», ο οποίος δεν είναι ένα κοινό, σταθερό σημείο για όλους αλλά ένας τόπος που κάθε άτομο διαπραγματεύεται για τον εαυτό του και τον αναπροσαρμόζει δυναμικά, μία διασταύρωση οπτικών του εαυτού και του «άλλου», μία ζώνη διαπραγμάτευσης ανάμεσα στην αρχική και την ανερχόμενη πολιτισμική ταυτότητα, ανάμεσα στο «εμείς» και το διαφορετικό, όπου ανακαλύπτει νέες οπτικές, συνθέτει τη δική του, και ενεργά επιλέγει τι θα υιοθετήσει και τι θα προσπεράσει (Liddicoat, Crozet & Lo Bianco, 1999).

Οι ίδιοι συγγραφείς θεωρούν ότι η διαπολιτισμικότητα χωρίς την παράλληλη αξιοποίηση και ανάπτυξη της πολυγλωσσίας αποτελεί μία παθητική μορφή διαπολιτισμικότητας που προωθεί την αναγνώριση της ετερότητας, όχι όμως και την ενεργό συμμετοχή σε αυτή, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί στον «τρίτο τόπο» αλληλεπίδρασης και συναλλαγής ανάμεσα στις γλώσσες και τις κουλτούρες, όπου άτομα από ποικίλες πολιτισμικές ομάδες συναντιούνται και επικοινωνούν κατάλληλα. Η προώθηση της διαπολιτισμικότητας μέσα από τη μονογλωσσία μεταφέρεται και καλλιεργείται μέσα από ένα συγκεκριμένο ερμηνευτικό πλαίσιο ανάλυσης του κόσμου, εκτίμησης και παραδοχών του τι είναι «φυσιολογικό» και «κανονικό», που διαμορφώνει η «δικής μας» γλώσσας και ο «δικός μας» πολιτισμικός χάρτης. Κατά συνέπεια η πολιτισμική ετερότητα αναλύεται και ερμηνεύεται με βάση το διαχωρισμό ανάμεσα στο «εμείς» και οι «άλλοι», ως αποκλίσεις από το «δικό μας», το «φυσιολογικό» και κατά συνέπεια το άτομο παραμένει εξωτερικός παρατηρητής της διαφορετικότητας (Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999).

Η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία μπορεί να παρέμβει και να αποδεσμεύσει το άτομο από τη μοναδική πολιτισμική/ γλωσσική οπτική και ερμηνεία του κόσμου, μέσω της συνειδητοποίησης των πολιτισμικών και γλωσσικών ορίων στη θεώρηση του, να το οδηγήσει να «διακινδυνεύσει» την ισορροπία του με την επαφή και ενεργό συμμετοχή στην ετερότητα και να αποδεχτεί την αλλαγή της. Όπως παρατηρεί ο Μήτσης (2003) η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας συνιστά έναν «κίνδυνο», καθώς δημιουργείται ένα νέο «γλωσσικό εγώ» που μεταβάλλει την ασφάλεια και

ισορροπία του ατόμου. Δεδομένου ότι γλώσσα και κουλτούρα είναι αλληλένδετες, οικοδομείται και ένα νέο «πολιτισμικό εγώ», που συνιστά κατανόηση της ετερότητας, διευρυμένη οπτική, αποκεντρωμένη θεώρηση του κόσμου και σύνθετη, πολλαπλή ταυτότητα. (Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χωρίς τη συμβολή, στήριξη και παράλληλη αξιοποίηση της «άλλης» γλώσσας (ξένης και δεύτερης) είναι ελλιπής, καθώς απαραίτητη είναι η πολιτισμική και γλωσσική εμπειρία της ετερότητας, που έχει ως αποτέλεσμα τη μεταβολή στη γλωσσική/πολιτισμική συμπεριφορά του ατόμου και πραγματοποιείται με τη διαπολιτισμική διερεύνηση, όπου γλώσσα και κουλτούρα γίνονται αντικείμενο ανάλυσης ώστε να αναδειχτεί ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται, διαπραγμάτευσης και σύγκρισης με την «άλλη» γλώσσα και κουλτούρα, έχοντας ως τελικό σκοπό τη συνειδητοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού σχετικισμού (Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999).)

Για τον Tseng (2000) η διαπολιτισμική διδασκαλία στο ξενόγλωσσο μάθημα μπορεί να πετύχει δύο βασικούς στόχους: τη συνειδητοποίηση ότι η οπτική με την οποία ο/η μαθητής/ρια βλέπει τον κόσμο διαμορφώνεται κάτω από επιρροές που δεν αντιλαμβάνεται άμεσα (της πρώτης γλώσσα/κουλτούρας) και είναι διαφορετική από τη θεώρηση άλλων ανθρώπων και τη διαπολιτισμική αντίληψη ως προς τη ποικιλότητα των ιδεών, αξιών και στάσεων. Δεν περιλαμβάνει απλά και μόνο την καλλιέργεια μιας ακόμη δεξιότητας στο γλωσσικό μάθημα αλλά είναι μια πολύπλευρη διαδικασία που απαιτεί γνώση και δεξιότητες σύμφωνα με τις έρευνες των Damen, (1987), Kramsch (1991), Byram, (1997) (στο Sellami, 2000). Η ξένη γλώσσα αντανακλά ένα διαφορετικό σύστημα αξιών, στάσεων, πεποιθήσεων, αντίληψης και κατηγοριοποίησης του κόσμου, την «άλλη» κουλτούρα, την οποία το γλωσσικό μάθημα όμως δεν προσεγγίζει με την μορφή της μετάδοσης πληροφοριών και γνώσης ως ένα κλειστό, σταθερό, ολοκληρωμένο κατασκεύασμα, αλλά καλείται να υπερβαίνει και να πηγαίνει πέρα και πάνω από αυτή τη διαδικασία, την «cultural trivium» σύμφωνα με την Kramsch (1990), προς τους πιο σημαντικούς και σύνθετους στόχους της διαπολιτισμικής κατανόησης, της σχετικής και αποκεντρωμένης θεώρησης των πραγμάτων (Sellami, 2000). Σύμφωνα με τους Crawford - Lange & Lange (2001) η μελέτη της άλλης κουλτούρας ως σώμα πληροφοριών και δεδομένων είναι η μελέτη απλά των χαρακτηριστικών στοιχείων της ενώ η μελέτη της κουλτούρας ως διαδικασίας είναι η μελέτη της ουσίας της και η Kramsch (1995a) παρατηρώντας τις προσεγγίσεις που έχουν εφαρμοστεί στην ξενόγλωσση διδακτική πράξη σημειώνει ότι η κουλτούρα ενσωματώνεται στο γλωσσικό μάθημα στο σημείο

που το ενισχύει και εμπλουτίζει αλλά δεν προχωρεί πέρα από αυτό, στο να αμφισβητήσει τα παραδοσιακά όρια του εαυτού και του «άλλου». Χρειάζεται έτσι να διαμορφωθεί το κατάλληλο πλαίσιο μάθησης στην τάξη όπου οι μαθητές/ριες ενθαρρύνονται να αντιληφθούν τη δική τους κουλτούρα, να έρθουν σε αλληλεπίδραση με άλλες έξω και πέρα από τις μοναδικές, ατομικές τους κουλτούρες και να ασκήσουν κριτική σκέψη πάνω σε αυτές τις συναλλαγές (Tseng, 2000). Σε μια συνεργατική ομαδική διαδικασία διερεύνησης και διαπραγμάτευσης νοήματος, οι εναλλακτικές οπτικές βοηθούν στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης καθώς σύμφωνα με τους Short και Burke (1991:39) «όταν μιλάμε με τους άλλους αρχίζουμε να μπορούμε να ακούμε τον εαυτό μας και να αντιλαμβανόμαστε άλλες οπτικές». Η διεύρυνση της προσωπικής οπτικής του ατόμου, που επιβάλλει η πρώτη γλώσσα/κουλτούρα αποτελεί σημαντική πρόκληση για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, καθώς τα όρια με τα οποία αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο είναι ρευστά και σχετικά.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία συγγραφείς επικρίνουν την έννοια της πολιτισμικής διδασκαλίας στο μάθημα της ξένης γλώσσας με την μορφή του επιπολιτισμού - enculturation η οποία έχει ως σημείο αναφοράς, σύγκρισης και αξιολόγησης τη νόρμα του φυσικού ομιλητή της γλώσσας και καλλιεργεί στους/ις μαθητές/ριες ένα καινούριο τρόπο θέασης του κόσμου, που αντανακλά την κουλτούρα της γλώσσας-στόχου και των ομιλητών της (Alrtekin, 2002). Η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία λαμβάνει υπόψη της και αναγνωρίζει την προσωπικότητα, την αυτοεικόνα του/ης κάθε μαθητή/ριας και την ταυτότητα που έχει διαμορφώσει με την πρώτη του/ης γλώσσα και στόχος της δεν είναι να τον/ην αφομοιώσει στην κουλτούρα-στόχο, αλλά να τον/η βοηθήσει να βρει ένα «τόπο» όπου μπορεί να επικοινωνήσει έξω από τα πολιτισμικά όρια του/ης και να εκπληρώσει τους επικοινωνιακούς στόχους του/ης (Crozet & Liddicoat, 1997). Η σύγχρονη διαπολιτισμική προσέγγιση αξιοποιεί το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του/ης μαθητή/ριας και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την υπέρβαση των ορίων της πρώτης γλώσσας/κουλτούρας και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ενημερότητας και ικανότητας εγκαταλείποντας τη λογική της διδασκαλίας της επίσημης νόρμας σύμφωνα με το πρότυπο του φυσικού ομιλητή.

Η προσκόλληση στη νόρμα του φυσικού ομιλητή αποτελεί ουτοπία γιατί διατηρεί μια μονολιθική αντίληψη της γλώσσας και της κουλτούρας και είναι μη ρεαλιστική

καθώς δεν αντανακλά το διεθνή χαρακτήρα της αγγλικής γλώσσας (*lingua franca status*) τη στιγμή που ένα μεγάλο ποσοστό της επικοινωνίας στην αγγλική λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε μη φυσικούς ομιλητές της γλώσσας (Alptekin, 2002). Κατά συνέπεια η Kramersch (1995β) αμφισβητώντας με τη σειρά της το πρότυπο του φυσικού ομιλητή εκ καταγωγής και εκπαίδευσης προτείνει ένα θεωρητικό πλαίσιο όπου ως παιδαγωγικό μοντέλο εκλαμβάνεται η ικανότητα του δίγλωσσου μη-φυσικού ομιλητή της γλώσσας που ενεργεί στο όριο μεταξύ των δύο γλωσσών. Έτσι, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας το γλωσσικό και πολιτισμικό δυναμικό και υπόβαθρο του κάθε παιδιού στην τάξη η ξενόγλωσση διδασκαλία καθίσταται πιο ρεαλιστική και λειτουργική, λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα, συνδέεται με την πραγματικότητα και ενδυναμώνει το ρόλο της σε αυτή, αντιμετωπίζοντας τις σύγχρονες ανάγκες για επικοινωνία.

(Η Jo Carr (1999) συνδέει τη διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία με την ανάπτυξη του κριτικού εγγραμματισμού καθώς προσεγγίζει τη γλώσσα ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική, μέσω της διερεύνησης των κειμένων, της συστηματικής αποκάλυψης της αναγκαίας σχέσης/σύνδεσης κειμένου και πλαισίου και υπογραμμίζει, καθορίζει τη σχέση ανάμεσα στον λόγο και την κοινωνική πρακτική και πραγματικότητα. Ο κριτικός εγγραμματισμός που στοχεύει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της αντίληψης και της βαθιάς κατανόησης του νοήματος κάτω από την επιφάνεια των πραγμάτων χρειάζεται να συμπληρώνεται από τη διαπολιτισμική ικανότητα, ώστε να καλλιεργούνται μαθητές/ριές ικανοί/ες να κάνουν τη διαφορά και συγχρόνως να είναι σε θέση να την εκτιμήσουν (Carr, 1999). Σε αυτή τη λογική της σύνδεσης της σχολικής τάξης με την κοινωνική πραγματικότητα η Kramersch (1993) προτείνει τη δημιουργία μιας κουλτούρας στην τάξη που δεν είναι ούτε αυτή της πρώτης γλώσσας/ κουλτούρας ούτε της δεύτερης/ξένης αλλά μιας τρίτης που βρίσκεται στις σχισμές, στα μικρά ανοίγματα μεταξύ των δύο, σε μία συνάντηση εναλλακτικών οπτικών, απόψεων, νοημάτων από ποικίλα πολιτισμικά, κοινωνικά, ιστορικά πλαίσια)

Διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα

Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας συγκεντρώνει ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον, λαμβάνοντας υπόψη τη σύγχρονη ανάγκη για αποτελεσματική και κατάλληλη επικοινωνία σε ποικίλα πλαίσια διαπολιτισμικής επαφής. Η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία έρχεται να συμπληρώσει την

επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία έχει επικρατήσει και εφαρμόζεται στη διδασκαλία της γλώσσας σε δύο σημεία : τη σύνδεση γλώσσας και κουλτούρας, και την ανάγκη να γίνει αντιληπτή η επικοινωνία μεταξύ μη φυσικών και φυσικών ομιλητών της γλώσσας ως διαπολιτισμική επικοινωνία παρά ως επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο, μεταθέτοντας έτσι το επίκεντρο από την επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (Intercultural Communicative Competence) η οποία θεωρεί ότι η γλωσσική χρήση είναι βασικά πολιτισμική (Crozet & Liddicoat 1999). Σύμφωνα με την Kramsch (1993) κάθε φορά που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα εκτελούμε μία πολιτισμική πράξη και αυτό για τους/ις μαθητές/ριες συνεπάγεται δύο ή και περισσότερες κουλτούρες, αυτή της πρώτης γλώσσας (και της δεύτερης) και αυτή της γλώσσας – στόχου. Όπως παρατηρεί ο Byram (1997) στην επιτυχή αλληλεπίδραση δεν συμβάλλει μόνο η αποτελεσματική ανταλλαγή πληροφορίας, που αποτελεί στόχο της επικοινωνιακής διδασκαλίας, αλλά και η ικανότητα της αποστασιοποίησης, της αποκέντρωσης της αντίληψης ώστε να συμπεριλαμβάνει και την οπτική του «άλλου», αναμένοντας και επιλύοντας ακόμη τις δυσκολίες στην επικοινωνία και συμπεριφορά, αντιμετωπίζοντας τον/η μαθητή/ρια ως «διαπολιτισμικά ικανό/η ομιλητή/ρια» (intercultural speaker) (Byram, Zarate, 1997: 11) που ενεργεί στα όρια γλωσσών και πολιτισμών. Η διαπολιτισμική μάθηση στη γλωσσική διδασκαλία έχει στόχο την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από τη μάθηση της ξένης γλώσσας και μέσα από τη μάθηση και κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γλώσσα και κουλτούρα συνδέονται στη/ις γλώσσα/ες του/ης μαθητή/ριας και στη γλώσσα-στόχο (Lo Bianco, 1999). Έτσι, η επικοινωνιακή ικανότητα που αποτελεί πρωταρχικό σκοπό της επικοινωνιακής προσέγγισης στη μάθηση της γλώσσας διευρύνεται, ενισχύεται, και αναπροσδιορίζεται για να συμπεριλάβει τη διαπολιτισμική αντίληψη και τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (Crozet & Liddicoat, 1997)

Επιπλέον βασικός στόχος του γλωσσικού μαθήματος καθίσταται αυτό το οποίο περιγράφει ο Zarate (1986) ως η γνώση του τρόπου αντιμετώπισης της διαφορετικότητας, του συσχετισμού με την ετερότητα και συνεπώς προκύπτει ότι η κουλτούρα της πρώτης (και δεύτερης) γλώσσας και της γλώσσας -στόχου γίνονται αντικείμενο διερεύνησης, διαπραγμάτευσης, κριτικής ανάλυσης ώστε να καταστούν ορατές οι διαφορές που μπορεί να δημιουργούν δυσκολίες και να αποτελούν εμπόδιο στη διαπολιτισμική επικοινωνία (στο Crozet & Liddicoat, 1997). Έτσι, η σύγχρονη ξενόγλωσση διδασκαλία βρίσκεται υπό την επιρροή της διαπολιτισμικής

επικοινωνίας καθώς προετοιμάζει τους/ις μαθητές/ριες να επικοινωνούν κατάλληλα και αποτελεσματικά έξω από τα δικά τους πολιτισμικά όρια, αποδεσμεύοντας και απελευθερώνοντας τους από το μονοπολιτισμικό και μονόγλωσσο τρόπο θεώρησης των πραγμάτων μέσα από τον συσχετισμό και τη σύγκριση των πολιτισμών και γλωσσών. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας σύμφωνα με τον Jensen (1995) περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να συμπεριφέρεται κατάλληλα σε πολυπολιτισμικές καταστάσεις, τη συναισθηματική και γνωστική επιδεξιότητα να δημιουργεί και να διατηρεί διαπολιτισμικές σχέσεις και να σταθεροποιεί την αντίληψη της ταυτότητας του στην επαφή και αλληλεπίδραση του με άλλες κουλτούρες. Στο πεδίο της ξενόγλωσσης διδασκαλίας η διαπολιτισμική ικανότητα ορίζεται από τον Meyer (1991) ως η ικανότητα του ατόμου να συμπεριφέρεται με επάρκεια και ευελιξία όταν έρχεται αντιμέτωπο με ενέργειες, στάσεις και προσδοκίες εκπροσώπων άλλων πολιτισμικών ομάδων και έρχεται να συμπληρώσει την επικοινωνιακή ικανότητα, προσφέροντας και καλλιεργώντας τη δυνατότητα της διαμόρφωσης και σταθεροποίησης της ατομικής ταυτότητας μέσα από τη διαδικασία της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης (στο Castro, Sercu & Garcia, 2004).

Συνεπώς η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει τη γνώση (το «τι»), τις δεξιότητες (τη διαδικαστική γνώση, το «πώς») και την κριτική διαπολιτισμική αντίληψη (το «γιατί» που αναδεικνύει τους πολλαπλούς τρόπους θέασης του κόσμου), ώστε να είναι σε θέση ο/η μαθητής/ρια να ενεργεί κατάλληλα και αποτελεσματικά σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια (Sellami, 2000). Η δηλωτική γνώση, που αποτελεί και το αρχικό στάδιο αφορά την απόκτηση πληροφοριών και γνώσεων για άλλες κουλτούρες, η διαδικαστική σχετίζεται με δεξιότητες συσχετισμού, σύνδεσης και σύγκρισης τους αρχίζοντας έτσι να αναπτύσσεται η κατανόηση, ενσυναίσθηση και ανεκτικότητα προς το «άλλο» και η κριτική διαπολιτισμική κατανόηση αφορά το πιο προχωρημένο στάδιο, όπου οι μαθητές/ριες από κριτική σκοπιά διερευνούν και μελετούν την άλλη κουλτούρα σε βάθος για να καλλιεργήσουν την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό και το «άλλο» και την ανεκτικότητά τους προς το διαφορετικό. Για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας προτείνονται από τον Lo Bianco (1999) τρία στάδια: στο πρώτο οι μαθητές/ριες αναπτύσσουν τη γνώση και αντίληψη του τρόπου με τον οποίο η κουλτούρα ασκεί την επιρροή της και διαμορφώνει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Έπειτα, η αντίληψη και ενημερότητα αυτή διευρύνεται όσον αφορά τις αντιδράσεις,

συμπεριφορά, ενδιαφέροντα άλλων ανθρώπων, που είναι μέλη της δικής τους κουλτούρας. Με τη διαπραγμάτευση πολιτισμικών διαφορών καλλιεργείται η διαπολιτισμική αντίληψη, η οποία ενισχύει την αποτελεσματική επικοινωνία. Στο τελευταίο στάδιο δημιουργούν το δικό τους υβριδικό τρίτο τόπο ανάμεσα στη δική τους ή τις δικές τους και την άλλη κουλτούρα.

Όταν ο/η μαθητής/ρια έρχεται αντιμέτωπος/η στο γλωσσικό μάθημα με καινούριους πιθανούς τρόπους για την κατανόηση της κοινωνικά οικοδομημένης φύσης του κόσμου, η μάθησης μιας άλλης γλώσσας προσφέρει νέες δυνατότητες για τη γνώση της δικής του κουλτούρας αλλά και της κουλτούρας- στόχου, καθώς οι πολιτισμικές παραδοχές του κάθε ατόμου συνήθως δεν είναι συνειδητές και εμφανείς-ορατές και δεν γίνονται αντικείμενο ανάλυσης στην τάξη (Crozet & Liddicoat, 1997). Αυτό που απόκτα αρχικά ιδιαίτερη σημασία είναι η ανάπτυξη της κατανόησης ότι η κουλτούρα δεν είναι κάτι το στατικό, ένα σταθερό και αδιαφοροποίητο κατασκεύασμα, και της αντίληψης του τρόπου με τον οποίο επηρεάζει και διαμορφώνει τις σκέψεις, πεποιθήσεις, στάσεις του ατόμου. Όταν η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί βασικό σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας, τότε απαιτείται να στοχεύει εκτός από την απόκτηση πολιτισμικής γνώσης, στην καλλιέργεια συστήματος αξιών και δεξιοτήτων όπως ανεκτικότητα και ενσυναίσθηση και η καλλιέργεια της αποκτά ιδιαίτερη σημασία και αποτελεί βασικό σκοπό καθώς δεν αναπτύσσεται αυτόματα και φυσικά με τη μάθηση της ξένης γλώσσας (Lambert, 1999). Η κουλτούρα χρειάζεται να διδάσκεται άμεσα καθώς δεν αφομοιώνεται αυτόματα από τους/ις μαθητές/ριες μέσω της εκμάθησης της ξένης γλώσσας (Kramersch, 1993), ως διαδικασία που υπόκειται συνεχώς σε αλλαγή και ιδιαίτερα στην περίπτωση της ξένης γλώσσας, στην οποία οι μαθητές/ριες δεν έχουν πρόσβαση στην κοινότητα των φυσικών ομιλητών της γλώσσας-στόχου η πολιτισμική διδασκαλία και η επικέντρωση στις πολιτισμικές διαφορές είναι σημαντική από το πρώτο στάδιο ακόμα εκμάθησης της γλώσσας. Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας έχει περάσει από μεταβατικά στάδια, ξεκινώντας από την απλή εξοικείωση με την κουλτούρα-στόχο ως σκοπός της πολιτισμικής διδασκαλίας, προοδευτικά προχωρώντας στην πολιτισμική ενημερότητα η οποία αφορά γνώση, στάσεις και θέματα ταυτότητας για να καταλήξει στην διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, η οποία προσθέτει τη διάσταση της συμπεριφοράς και λειτουργίας (Sercu, 2004).

Σύμφωνα με τον Byram (1997) η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας περιλαμβάνει πέντε διατάσεις. Η γνωστική (savoirs) αναφέρεται στην πολιτισμική γνώση του ατόμου για την κουλτούρα του και την «άλλη», καθώς και στη γενικότερη πολιτισμική γνώση, που αφορά τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους η κουλτούρα επιδρά στη γλώσσα και την επικοινωνία. Η «savoir-comprendre» αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας δεδομένων από την άλλη κουλτούρα και συσχετισμού τους με τη δική του και η «savoir-apprendre/faire» αφορά την ικανότητα ανακάλυψης (νέας γνώσης και πολιτισμικών πρακτικών) και αλληλεπίδρασης με την άσκηση της προηγούμενης γνώσης και των δεξιοτήτων. Η «savoir s' engager» περιγράφεται ως κριτική πολιτισμική ενημερότητα που αφορά την κριτική αξιολόγηση με βάση τις οπτικές, πρακτικές και τα κριτήρια της δικής του κουλτούρας και των άλλων πολιτισμικών ομάδων και τέλος η «savoir-être» αναφέρεται στην εκδήλωση περιέργειας, ανοικτής αντίληψης και θετικών συναισθημάτων απέναντι στην άλλη κουλτούρα. Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας συχνά συμπίπτει στη βιβλιογραφία με αυτή της διαπολιτισμικής αντίληψης ή της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, καθώς δεν υπάρχει ένας κοινώς αποδεκτός ορισμός και οι έννοιες χρησιμοποιούνται από αρκετούς συγγραφείς συχνά εναλλακτικά ενώ άλλοι προτείνουν την εννοιολογική οριοθέτησή τους και τις διαχωρίζουν, χωρίς ωστόσο να έχουν καταλήξει σε ένα κοινό τόπο καθώς οι προσεγγίσεις των εννοιών που επιχειρούνται ποικίλουν ανάλογα με τη διάσταση στην οποία επικεντρώνεται η έμφαση τους: στη γνωστική, τη συναισθηματική και τις στάσεις, ή τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά του ατόμου.

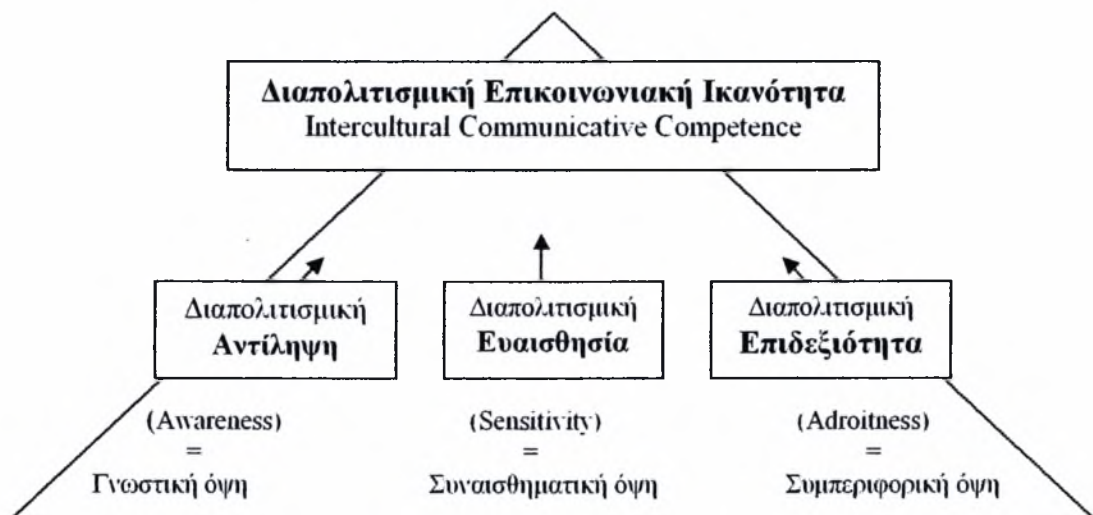
Οι Wiseman, Nishida and Hammer (1989) θεωρούν τη διαπολιτισμική ικανότητα πολυδιάστατη με κύρια συστατικά στοιχεία τη γνώση της άλλης κουλτούρας και τις στάσεις απέναντι στην άλλη κουλτούρα. Οι διαπολιτισμικές στάσεις συντίθενται από το γνωστικό μέρος- την αντίληψη του ατόμου για τους άλλους και τα στερεότυπα - το συναισθηματικό- αισθήματα αρέσκειας ή αντιπάθειας και εθνοκεντρισμό και το βουλευτικό που αφορά την πρόθεση του ατόμου για αλληλεπίδραση και συσχέτιση με το «άλλο» (Wiseman et al, 1989). Άλλοι ερευνητές προσεγγίζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα από την πλευρά των δεξιοτήτων συμπεριφοράς που προωθούν την αποτελεσματική και κατάλληλη διαπολιτισμική επικοινωνία (Gudykunst & Hammer, 1984). Για τον Wiseman (2002) η διαπολιτισμική ικανότητα αφορά τη γνώση, τα κίνητρα και τις δεξιότητες του ατόμου ώστε να επικοινωνεί κατάλληλα και αποτελεσματικά με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Οι πιο σύγχρονες

τάσεις παρατηρείται να προσανατολίζονται προς την ενσωμάτωση της γνώσης, των στάσεων, της συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων στην προσέγγιση, περιγραφή και διερεύνηση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Σύμφωνα με το μοντέλο της διαπολιτισμικής ικανότητας στις διαπολιτισμικές σχέσεις (Relational model of Intercultural Communicative Competence) (Imahori and Lanigan, 1989) που επικεντρώνεται στη δυναμική αλληλεπιδραστική διάσταση των διαπολιτισμικών σχέσεων βασικά συστατικά της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι τα κίνητρα, η γνώση και οι δεξιότητες του ατόμου σχετικά με τις διαπολιτισμικές σχέσεις σε συνδυασμό με τους στόχους του και τις προηγούμενες διαπολιτισμικές εμπειρίες του (ατομικά χαρακτηριστικά) που οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα συσχέτισης με το «άλλο». Επισκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων της διαπολιτισμικής ικανότητας που έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία και των μεθόδων διερεύνησης της επιχειρούν με συνοπτικό και σαφή τρόπο οι Arasaratnam & Doerfel (2005), Chen and Starosta (1997), Collier (1989) και Imahori and Lanigan (1989).

Διαπολιτισμική αντίληψη

Όσο προοδευτικά μετατρέπεται η κοινωνία σε μία παγκόσμια κοινότητα τόσο πιο έντονο γίνεται το αίτημα για πολιτισμική αλληλεξάρτηση σε διεθνές επίπεδο και διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα σε ατομικό επίπεδο, καθώς πλέον η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλότητα και πολυχρωμία είναι η νόρμα, ο κανόνας παρά η εξαίρεση. «Διαπολιτισμική ικανότητα» (Intercultural Competence), «διαπολιτισμική αντίληψη- ενημερότητα» (Intercultural Awareness), «διαπολιτισμική ευαισθησία» (Intercultural Sensitivity) είναι οι όροι που αναφέρονται στη βιβλιογραφία στο πεδίο της διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας, προκαλώντας συχνά σύγχυση καθώς οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις κοντινές έννοιες αυτές είναι μάλλον ρευστές και μη αυστηρά καθορισμένες. Η ανάγκη να διευκρινιστούν και να προσδιοριστούν οι έννοιες αυτές είναι έντονη, ώστε να είναι σε θέση το σχολείο να προετοιμάσει και να στηρίξει τους/ις μαθητές/ριες στην προσαρμογή και ένταξή τους στην συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, στην ενεργό συμμετοχή και συνεισφορά τους σε αυτή. Οι Chen & Charosta (1997) διασαφηνίζουν τις παραπάνω έννοιες, προτείνοντας τη διάκρισή τους καθώς κατά τη γνώμη τους οι έννοιες μπορεί να είναι πολύ κοντινές, αλλά δεν είναι ταυτόσημες. Οι ερευνητές επιχειρώντας την ενσωμάτωση των προσεγγίσεων των διαπολιτισμικών στάσεων (cross-cultural attitudes) με αυτές των δεξιοτήτων συμπεριφοράς (behavioural skills) στη διαπολιτισμική επικοινωνία, περιγράφουν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή

ικανότητα ως μια έννοια ομπρέλα που περιλαμβάνει τη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική ικανότητα των ατόμων στη διαπολιτισμική επικοινωνία, όπως παρουσιάζεται στο διάγραμμα 2. Η διαπολιτισμική αντίληψη-ενημερότητα αντιπροσωπεύει το γνωστικό κομμάτι, της αντίληψης των πολιτισμικών συμβάσεων που επηρεάζουν τον τρόπο της ανθρώπινης σκέψης και συμπεριφοράς και περιλαμβάνει τη πολιτισμική κατανόηση του εαυτού και του «άλλου». Η έννοια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική διάσταση της διαπολιτισμικής ικανότητας και αναφέρεται στην επιθυμία και το κίνητρο για την κατανόηση, εκτίμηση, και αποδοχή των διαφορών ανάμεσα στις κουλτούρες.



Διάγραμμα 2. Το Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας των Chen και Starosta

Η διαπολιτισμική επικοινωνία απαιτεί τη διαπολιτισμική ενημερότητα που καλλιεργείται με τη γνώση των πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών ενώ παράλληλα η διαδικασία της ανάπτυξης της ενισχύεται και επιταχύνεται από την ικανότητα της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Αυτές οι δύο έννοιες σε συνδυασμό με αυτή της διαπολιτισμικής επιδεξιότητας που αφορά την αποτελεσματικότητα και καταλληλότητα της συμπεριφοράς του ατόμου συγκροτούν τη βάση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (Chen & Starosta 1996; 1999; 2000). Η διαπολιτισμική αντίληψη (Intercultural Awareness) ορίζεται από τον Smith (1998) ως η γνώση, οι στάσεις και δεξιότητες που προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την κατάλληλη και αποτελεσματική αλληλεπίδραση και περιλαμβάνει τη γνώση της επίδρασης της κουλτούρας στις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά των άλλων, την αντίληψη του ατόμου για τα δικά του πολιτισμικά χαρακτηριστικά, για τις προκαταλήψεις και την επίδραση που έχουν στους άλλους, και την κατανόηση του

ρόλου του κοινωνικοπολιτικού, οικονομικού πλαισίου του «άλλου» έννοια η οποία τελικά δεν διαχωρίζεται από αυτή της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Διαπολιτισμική ευαισθησία

Κοινός στόχος των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών αποτελεί η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, η οποία σύμφωνα με τους Chen and Charosta (1997) μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα για την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων προς την κατανόηση και εκτίμηση της διαφορετικότητας, η οποία προωθεί την κατάλληλη και αποτελεσματική συμπεριφορά στη διαπολιτισμική επικοινωνία, ως η επιθυμία και το κίνητρο για την κατανόηση, αποδοχή και εκτίμηση της ετερότητας (Chen & Starosta, 2000). Είναι μια δυναμική έννοια που στηρίζεται στην πολιτισμική κατανόηση του αυτού και του «άλλου» (διαπολιτισμική αντίληψη) και ενισχύεται από την ικανότητα και τις δεξιότητές του στη διαπολιτισμική επικοινωνία (διαπολιτισμική επιδεξιότητα). Η διαπολιτισμική ενημερότητα που αφορά το γνωστικό κομμάτι αποτελεί βάση και αφετηρία για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (Chen & Starosta, 2000). Για τον Bennet (1986) η διαπολιτισμική ευαισθησία δεν συμπεριλαμβάνει μόνο το συναισθηματικό μέρος αλλά και τη γνωστική και συμπεριφορική ικανότητα του ατόμου να μπορεί να μεταβαίνει από το στάδιο της άρνησης (το εθνο-κεντρικό) σε αυτό της ένταξης (το εθνο-σχετικό) στο εξελικτικό μοντέλο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας το οποίο ανέπτυξε· δεν διαχωρίζεται δηλαδή από τη διαπολιτισμική ικανότητα. Οι Bhawuk και Brislin (1992) θεωρούν ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία αποτελείται από τρία συστατικά, την κατανόηση της πολιτισμικής συμπεριφοράς, την ανεκτικότητα, και την ευελιξία συμπεριφοράς στο πλαίσιο της άλλης κουλτούρας.

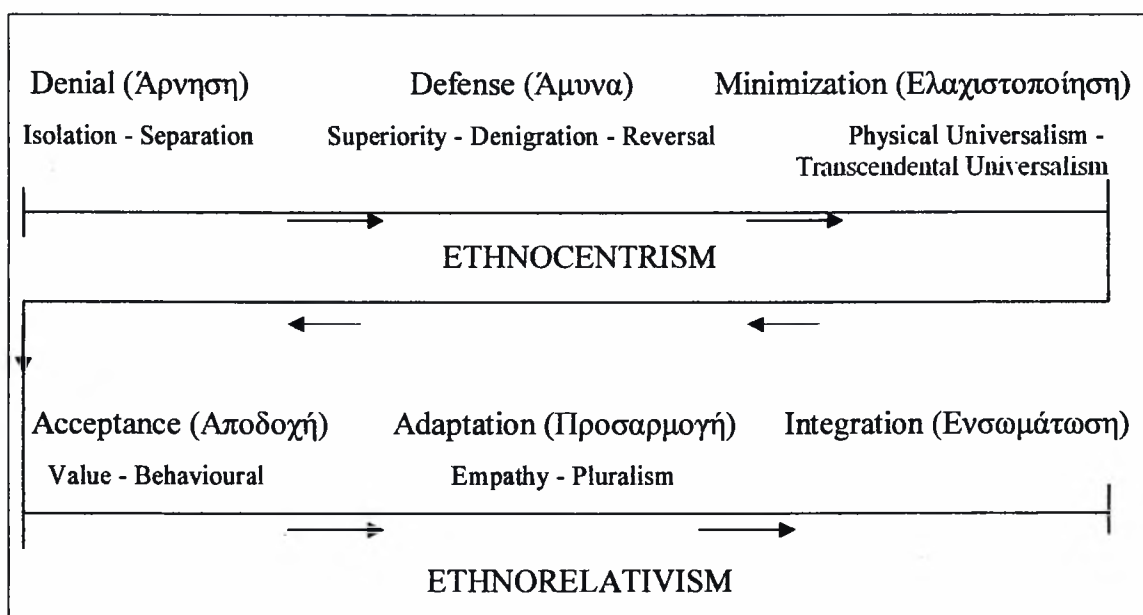
Οι Chen & Charosta (2000) οι οποίοι ανέπτυξαν εργαλείο μέτρησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (Intercultural Sensitivity Scale) προτείνουν έξι συναισθηματικές ιδιότητες τις οποίες απαιτείται να κατέχει ένα άτομο με διαπολιτισμική ευαισθησία: αυτοεκτίμηση, αυτορύθμιση, διευρυμένη οπτική του κόσμου, ενσυναίσθηση, ικανότητα διαχείρισης της αλληλεπίδρασης, αίσθημα χαλαρότητας στην επικοινωνία και μη επικριτική συμπεριφορά, οι οποίες συμπληρώνονται επιπλέον από χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Συνεπώς η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνιακή συμπεριφορά έχει ως αφετηρία τη διαπολιτισμική ενημερότητα μέσω της γνώσης των πολιτισμικών διαφορών και

ομοιοτήτων και ενισχύεται με τη διαπολιτισμική ευαισθησία, τη θετική συναισθηματική κατάσταση προς τη γνώση, κατανόηση, αναγνώριση, αποδοχή των διαφορετικών και κοινών στοιχείων. Προστίθεται η διαπολιτισμική επιδεξιότητα που αφορά την ικανότητα επίτευξης των επικοινωνιακών στόχων μέσα από την κατάλληλη γλωσσική και μη λεκτική συμπεριφορά και σχετίζεται με επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες διαχείρισης της επικοινωνίας και ευελιξίας (Chen & Starosta, 2000). Η διαπολιτισμική αντίληψη, ευαισθησία και ικανότητα συγκροτούν τη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική όψη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Το Εξελικτικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennett

Ο Bennet (1993) προτείνοντας ένα θεωρητικό πλαίσιο για την προσέγγιση και κατανόηση πλευρών της διαπολιτισμικής ικανότητας και ευαισθησίας (έννοιες οι οποίες ταυτίζονται στην προσέγγισή του) ανέπτυξε το εξελικτικό μοντέλο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (Developmental Model of Intercultural Sensitivity) με βάση την υπόθεση ότι όσο πιο πολύπλοκη και νοητικά επεξεργασμένη καθίσταται η εμπειρία της πολιτισμικής διαφορετικότητας που κατέχει το άτομο τόσο αυξάνεται η ικανότητά και επιδεξιότητά του στις διαπολιτισμικές σχέσεις. Πρόκειται για ένα μοντέλο που περιγράφει τη μετάβαση, τις μεταβολές στη δομή της θέασης του κόσμου ενός ατόμου παρά στις στάσεις και τη συμπεριφορά του, την εξέλιξη του στην ανταπόκριση προς και την αντίληψη της πολιτισμικής διαφορετικότητας, όπου η παρατηρήσιμη συμπεριφορά σε κάθε στάδιο είναι ενδεικτική του λανθάνοντα τρόπου αντίληψης των πραγμάτων (Hammer, Bennet & Wiseman, 2003). Τα πρώτα τρία στάδια του μοντέλου, το οποίο παρουσιάζεται στο διάγραμμα 3, διακρίνονται από εθνοκεντρισμό, με την έννοια ότι το άτομο βιώνει τη δική του κουλτούρα ως μοναδική και ως το κέντρο της πραγματικότητας. Στο πρώτο στάδιο παρατηρείται η «άρνηση» της πολιτισμικής διαφοράς (Denial), κατά το οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται την κουλτούρα του ως τη μοναδική πραγματικότητα για αυτό, δεν αναγνωρίζει και δεν το απασχολεί η ύπαρξη άλλης κουλτούρας ή πολιτισμικών διαφορών και απλά αντιμετωπίζει το «άλλο» αδιαφοροποίητα ως «ξένο» ή «μετανάστη». Για τον Bennet η άρνηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας αποτελεί κατάσταση της τυπικής, πρωταρχικής, μονο-πολιτισμικής κοινωνικοποίησης του ατόμου και μπορεί να εκφραστεί με δύο τρόπους: την «απομόνωση» (isolation), η οποία μπορεί να χαρακτηρίζει τις «σύγχρονες», ομοιογενείς κοινωνίες λόγω συνθηκών και μη σκόπιμα, και τον «διαχωρισμό» (separation), που έχει να κάνει με

την εκούσια κατασκευή πραγματικών (χωρικών) ή κοινωνικών φραγμάτων (Hammer et al, 2003). Η εξέλιξη σε αυτό το στάδιο είναι να αναπτυχθεί η αντίληψη και αναγνώριση των διαφορών που δεν έχουν παρατηρηθεί (Hammer & Bennet, 1998).



Διάγραμμα 3. Το Εξελικτικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennet

Το δεύτερο στάδιο χαρακτηρίζεται ως «άμυνα» (Defense) απέναντι στην πολιτισμική διαφορά, στο οποίο αναγνωρίζεται ως πραγματικότητα η ύπαρξή της, αλλά προσεγγίζεται με στερεότυπο και προκατειλημμένο τρόπο και παρατηρείται ο διαχωρισμός του «εμείς», οι πολιτισμικά ανώτεροι και οι κατώτεροι «άλλοι». Αυτό εκδηλώνεται είτε με την «υποτίμηση» (denigration) του άλλου είτε με το αίσθημα «ανωτερότητας» (superiority) για τον εαυτό. Κατά συνέπεια τα άτομα σε αυτό το στάδιο απειλούνται πιο ανοικτά από τη διαφορά, απέναντι στην οποία τηρούν αμυντική στάση σε σύγκριση με αυτούς στο πρώτο στάδιο. Μία παραλλαγή στην εκδήλωση της άμυνας, αν και σπάνια, είναι η «αναστροφή» (reversal) κατά την οποία το άτομο υιοθετεί την άλλη κουλτούρα και τη θεωρεί ανώτερη από τη δική του. Η εξέλιξη σε αυτό το στάδιο οδηγεί στην αποδοχή της διαφοράς και στην αντίληψη των ομοιοτήτων ανάμεσα στις κουλτούρες (Hammer & Bennet, 1998). Το τρίτο στάδιο ορίζεται ως «ελαχιστοποίηση» (Minimization), στο οποίο οι πολιτισμικές διαφορές υποτιμώνται μπροστά στις βιολογικές ομοιότητες της ανθρώπινης φύσης (physical universalism) και τα πολιτισμικά στοιχεία μιας κουλτούρας θεωρούνται από τα μέλη της ως παγκόσμια (transcendental universalism). Τα άτομα εδώ υπεργενικεύουν τις ομοιότητες, ελαχιστοποιούν και εκμηδενίζουν τις διαφορές και πιστεύουν στην ύπαρξη παγκόσμιων αξιών, οι οποίες είναι κοινές και ισχύουν σε όλες

τις κουλτούρες. Ωστόσο, κατά τον Bennet (1993) είναι πιθανό αυτές οι αξίες, που προβάλλονται ως πανανθρώπινες να αντλούνται από τη δική τους κουλτούρα. Οι αναπτυξιακοί στόχοι σε αυτό το στάδιο είναι να καλλιεργούν τη γνώση για την κουλτούρα τους και να αποφεύγουν να την προβάλουν στις εμπειρίες των άλλων ανθρώπων (Hammer & Bennet, 1998).

Τα επόμενα τρία στάδια μπορούν να χαρακτηριστούν ως εθνο-σχετικά (Ethnorelative) με την έννοια ότι το άτομο βιώνει την κουλτούρα του στο πλαίσιο των άλλων πολιτισμικών ομάδων. Στο τέταρτο στάδιο της «αποδοχής» (Acceptance) της πολιτισμικής διαφοράς το άτομο βιώνει τη δική του κουλτούρα ως έναν από τους πολλούς εξίσου περίπλοκους τρόπους θέασης του κόσμου και έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει και να αντιλαμβάνεται τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτισμικές διαφορές γενικά λειτουργούν στις ανθρώπινες σχέσεις. Η διαφορετικότητα αναγνωρίζεται, εκτιμάται ως φυσική, και εξετάζεται με βάση το δικό της πολιτισμικό πλαίσιο. Η αποδοχή μπορεί να πάρει δύο μορφές: σεβασμό προς τη διαφορά αναφορικά με τη συμπεριφορά (λεκτική και μη) του ανθρώπου (behavioural) και σεβασμό προς τη διαφορά ως προς τις αξίες, πεποιθήσεις των ατόμων και στον τρόπο θεώρησης του κόσμου (value). Οι αναπτυξιακοί στόχοι σε αυτό το στάδιο είναι να συνδέσουν τα άτομα τη γνώση για τη δική τους και τις άλλες κουλτούρες με τη δεξιότητα της «της μετατόπισης της οπτικής» (shifting perspective) ώστε να μπορούν αντιλαμβάνονται τα πράγματα μέσα μια διαφορετική οπτική του κόσμου και παράλληλα να διατηρούν τις δεσμεύσεις τους στις δικές τους αξίες (Hammer & Bennet, 1998).

Το πέμπτο στάδιο χαρακτηρίζεται ως «προσαρμογή» (Adaptation) στην πολιτισμική διαφορά, όπου τα άτομα διαθέτουν ενσυναίσθηση και διευρυμένη θεώρηση του κόσμου, ώστε να μετατοπίζουν το πλαίσιο αναφοράς ανάμεσα στις κουλτούρες και να μπαίνουν στην οπτική του άλλου. Αυτή η μετατόπιση δεν είναι μόνο γνωστική αλλά αντανακλά αλλαγή στη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής του ατόμου. Η προσαρμογή μπορεί να εκφραστεί με την εσωτερικευση δύο ή περισσότερων πολιτισμικών πλαισίων, που περιγράφεται με τον όρο πλουραλισμός (pluralism), ο οποίος διαφέρει από την ενσυναίσθηση (empathy) στο ότι αυτή λειτουργεί στιγμιαία και ανά περίπτωση ενώ ο πλουραλισμός αντανακλά πιο ολοκληρωμένο, ολιστικό, λιγότερο συνειδητό ίσως και περισσότερο μόνιμο τρόπο σκέψης και θεώρησης του κόσμου (Bennet, 1993). Η «ενσωμάτωση/ένταξη» (Integration) στην πολιτισμική διαφορά αποτελεί το έκτο και τελευταίο στάδιο, όπου τα άτομα κατασκευάζουν την ταυτότητα

τους στο όριο, στις παρυφές μεταξύ δύο ή περισσότερων πολιτισμικών ομάδων, χωρίς να έχουν μια συγκεκριμένη ως κεντρικό σημείο αναφοράς, υπερβαίνοντας τα πολιτισμικά πλαίσια. Μπορεί να εκφραστεί με δύο μορφές: τη θετική, εποικοδομητική (constructive) κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται την ικανότητα του να κινείται εντός και εκτός ποικίλων πολιτισμικών ομάδων ως αναγκαίο και θετικό κομμάτι της ταυτότητας του και την αρνητική μορφή του εγκλωβισμού (encapsulated), όπου το άτομο βιώνει το διαχωρισμό του ως απομόνωση. Ενδεικτικές κατηγορίες αυτού του σταδίου είναι τα μέλη μη κυριάρχων – μειονοτικών ομάδων, οι «νομάδες διεθνώς» (global nomads) και οι αυτοί που έχουν εκπατριστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα. Σε αυτό το στάδιο τα άτομα πετυχαίνουν να υπερβαίνουν τα πολιτισμικά πλαίσια αναφοράς – τα φράγματα που θέτουν οι κουλτούρες.

Σε γενικές γραμμές οι πιο εθνοκεντρικοί προσανατολισμοί αφορούν την αποφυγή της πολιτισμικής διαφορετικότητας είτε με την άρνηση της ύπαρξής της είτε με την τήρηση αμυντικής στάσης απέναντί της ή με τον περιορισμό της σημαντικότητάς της. Οι πιο εθνο-σχετικές οπτικές του κόσμου σχετίζονται με την αναζήτηση της πολιτισμικής διαφοράς είτε μέσω της αποδοχής της σημασίας της είτε με την αλλαγή και προσαρμογή της οπτικής ώστε να την λαμβάνει υπόψη της ή με την ενσωμάτωση της στην κατασκευή της ταυτότητας του ατόμου. Τα στάδια του μοντέλου αποτελούν ένα συνεχές, όπου διαδοχικά το καθένα αντανάκλα αύξηση του βαθμού ευαισθησίας προς την πολιτισμική διαφορά και στα οποία δεν ακολουθεί κανείς μια γραμμική πορεία και είναι σπάνιο τόσο η συμπεριφορά κάποιου να ανήκει αποκλειστικά σε ένα μόνο στάδιο όσο και να προσεγγίσει κανείς το έκτο, πιο εξελιγμένο στάδιο του εθνοσχετικισμού (Klax & Martin, 2003). Για τον Bennett (1993) κάθε στάδιο αντιστοιχεί σε εκπαιδευτικά βήματα που μπορούν να ακολουθηθούν ώστε να οδηγήσουν προς τον εθνοσχετικισμό, την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ικανότητας. Το μοντέλο του αποτελεί εργαλείο αφενός για τη βαθύτερη κατανόηση των ποικίλων τρόπων με τους οποίους το άτομο αντιλαμβάνεται την πολιτισμική ετερότητα, αφετέρου για το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη διαπολιτισμικής αντίληψης, τα οποία μπορούν να ενταχθούν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών/ριών αλλά και στη συστηματική οργάνωση της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Van Hook, 2000).

Αντιλήψεις και στάσεις προς τη διαπολιτισμικότητα: Ερευνητικά δεδομένα από τον εκπαιδευτικό χώρο

Όσο πιο έντονη κάνει την παρουσία της η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα στη σύγχρονη κοινωνία, όσο πιο ανομοιογενείς διαμορφώνονται οι σχολικές τάξεις στο σύγχρονο σχολείο, τόσο αυξάνεται το αίτημα για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής κατανόησης και ικανότητας και την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια παρατηρείται επικέντρωση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στις στάσεις και αντιλήψεις μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών προς τη διαφορετικότητα, ώστε να εξακριβωθεί ο βαθμός της διαπολιτισμικής ενημερότητας και ευαισθησίας τους, να αποκαλυφτούν τυχόν προκαταλήψεις και στερεότυπα και σε κάποιες περιπτώσεις να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα παρεμβατικών προγραμμάτων για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής αντίληψης και ικανότητας. Ωστόσο, δεν είναι εύκολο να αλλάξει κανείς τις πολιτισμικές στάσεις (Brislin, 1978) ιδιαίτερα με σταθερό και μόνιμο τρόπο (Hill & Augustinos, 2001) γι' αυτό και οι περισσότερες έρευνες περιορίζονται στη διερεύνηση του βαθμού της διαπολιτισμικής ικανότητας και δεν επεκτείνονται σε οργανωμένη, συστηματική παρέμβαση με σκοπό την ανάπτυξη και καλλιέργειά της.

Η περιορισμένη έρευνα σε παρεμβατικά προγράμματα που στοχεύουν στη μείωση των προκαταλήψεων ανέδειξε ότι ενώ αυξάνει η γνώση των ατόμων για την ομάδα-στόχο και για σχετικά κοινωνικά θέματα, δεν αποδεικνύεται αλλαγή στις στάσεις ή τη συμπεριφορά και στην περίπτωση ακόμη που παρουσιάζεται βελτίωση, δεν είναι γνωστό αν αυτή θα διαρκεί μακροπρόθεσμα (Hewstone et al, 1994, Duckitt, 1992). Οι θεωρίες της μείωσης της προκατάληψης και της αλλαγής των στερεοτύπων έχουν τη βάση τους στην κοινωνική και γνωστική ψυχολογία και οι πιο γνωστές προσεγγίσεις είναι η «υπόθεσης της επαφής» (contact hypothesis) (Brewer, 1997) που στηρίζεται στην δια-ομαδική και διαπροσωπική επαφή για την αντιμετώπιση της προκατάληψης και η κοινωνικό-γνωστική οπτική της παροχής πληροφοριών που ανατρέπουν και αναθεωρούν τις στερεοτύπες αντιλήψεις (stereotype disconfirming information) (Hewstone, 1996). Η έρευνα των Hill and Augustinos (2001) σε παρεμβατικό πρόγραμμα για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής ενημερότητας (Cross-cultural Awareness Programme) ανέδειξε ότι ενώ η πολιτισμική γνώση καλλιεργείται, αυξάνεται επιτυχώς και διατηρείται, η μείωση των αρνητικών στερεοτύπων και των προκαταλήψεων δεν έχει μακροπρόθεσμη επίδραση, επιβεβαιώνοντας την άποψη για τη δυσκολία της αλλαγής, αναθεώρησης των διαμορφωμένων στάσεων. Έτσι, οι

μαθητές/ριες ολοκληρώνουν τέτοιου είδους παρεμβατικά προγράμματα για να διαπιστώσουν ότι η κοινωνική κατάσταση παραμένει η ίδια και ότι οι αρχικές πεποιθήσεις τούς είναι ακόμη χρήσιμες.

Στην ελληνική πραγματικότητα η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών/ριών απέναντι στο «άλλο» ανέδειξε σημαντικά αποτελέσματα. Η έρευνα της Χαντζή (2001) η οποία είχε σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων των Ελλήνων/ίδων μαθητών/ριών απέναντι σε άλλες πολιτισμικές ομάδες και της διατήρησης στερεοτύπων ανέδειξε ότι η χώρα καταγωγής επηρεάζει τις αντιλήψεις και στάσεις τους προς κάθε ομάδα, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι είναι περισσότερο θετικές απέναντι στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και τις Φιλιππίνες από ό,τι στην Αλβανία και την Αμερική. Η ίδια αναφέρει ωστόσο ότι η ελληνική κοινωνία δεν χαρακτηρίζεται από ξеноφοβία, καθώς παρά τις κάποιες αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις αναδείχτηκαν και θετικά συναισθήματα απέναντι σε συγκεκριμένες εθνικές ομάδες. Δύο ακόμη σχετικές έρευνες που διερεύνησαν τις στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών/ριών σχολείων σχετικά με την παρουσία-ένταξη παιδιών μεταναστών ή παλλινοστούντων ανέδειξαν ότι σύμφωνα με τις απόψεις τους τα δύο βασικά προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών/ριών είναι η ελλιπής γνώση της ελληνικής και η ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον, δεν παρατηρούνται αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις από τους/ις υπόλοιπους/ες μαθητές/ριες και απαιτείται η εφαρμογή διαπολιτισμικών προσεγγίσεων (Μπόμπας, 2001) ενώ σημαντικό είναι το εύρημα ότι ένας στους/ις τρεις διευθυντές/ριες του δείγματος (32, 4%) πιστεύει ότι η παρουσία αλλοδαπών μαθητών/ριών καθυστερεί και επηρεάζει αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία (Μπόμπας, 1996).

Η έρευνα των Dimakos and Tasiopoulou (2003) με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των Ελλήνων/ίδων μαθητών/ριών σε αστική πόλη της Βόρειας Ελλάδας απέναντι στους/ις μετανάστες/ριες συμμαθητές/ριες τους, τις οικογένειές τους, και τη μεταναστευτική κοινότητα στο σύνολό της, ανέδειξε ότι οι αρνητικές απόψεις κατείχαν το μεγαλύτερο ποσοστό και σχετίζονται με κοινωνικά θέματα όπως το ότι αποτελούν κίνδυνο για την υγεία και ευθύνονται για την εγκληματικότητα και την ανεργία. Τα ερευνητικά αυτά πορίσματα βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας ευρείας κλίμακας στα 15 μέλη κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με τα οποία οι Έλληνες νέοι βρέθηκαν ανάμεσα σε αυτούς με τις πιο εχθρικές και αρνητικές στάσεις προς τους μετανάστες (European

Commission, 2001). Ακόμη οι Giavrimis, Konstantinou, Hatzichristou (2003) διερεύνησαν την αυτο-αντίληψη και τις στρατηγικές αντιμετώπισης που εφαρμόζουν τα παιδιά (γηγενών και αλλοδαπών) - παραμέτρους που αφορούν την προσαρμογή των μεταναστών/ριών μαθητών/ιών στο ελληνικό σχολείο - και παρόλο που δεν εντόπισαν σημαντικές στατιστικά διαφορές στις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι γηγενείς και αλλοδαποί/ες μαθητές/ιες για να αντιμετωπίσουν τις αγχογόνες καταστάσεις του σχολείου, αναδείχτηκε σημαντική διαφορά στην αυτοεικόνα τους όσον αφορά τη σχολική επίδοση και την αυτοεκτίμηση, οι οποίες σχετίζονται θετικά μεταξύ τους. Κατά συνέπεια η Hatzichristou (1998) προτείνει την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία προσφέρουν στήριξη στους/ις αλλοδαπούς/ες μαθητές/ριες για την ψυχολογική προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Η έρευνα της Τσοκαλίδου (2005α) σε δημοτικά σχολεία του Βόλου σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, τη μορφή και τους παράγοντες που επιδρούν στη παιδική διγλωσσία ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με το κύριο περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διγλωσσίας, εντοπίζουν τα προβλήματα των δίγλωσσων παιδιών κυρίως στο γραπτό λόγο και την κατανόηση εννοιών τα οποία αποδίδουν στην έλλειψη εξωσχολικής βοήθειας και ενδιαφέροντος από μεριάς τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η γλωσσική συμπεριφορά των οικογενειών τους και η διγλωσσία των παιδιών να παραμένει αφανής. Οι αντιλήψεις, στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναμφίβολα διεισδύουν και επηρεάζουν τις διδακτικές τους πρακτικές και επιλογές, για αυτό η διερεύνηση τους παίζει σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση και εφαρμογή οποιασδήποτε εκσυγχρονιστικής προσέγγισης. Ακόμη σύμφωνα με τους Baker (1997) και Malin (1999) οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να είναι μονόγλωσσοι/ες και πολιτισμικά «θωρακισμένοι/ες» σε σύγκριση με τους/ις μαθητές/ριες τους και επομένως η αλλαγή στις στάσεις τους και τις εκπαιδευτικές πρακτικές περιλαμβάνει σημαντικό βαθμό δυσκολίας. Η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών προς την πολυπολιτισμικότητα στο ελληνικό τοπίο έχει αναδείξει σε γενικές γραμμές την αδυναμία σαφούς κατανόησης της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την απουσία διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και γενικότερα διδακτικού υλικού, την αδυναμία τους να ανταποκριθούν κατάλληλα και αποτελεσματικά στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα της τάξης και την έντονη ανάγκη επιμόρφωσής τους (Γκόβαρης & Ανδρεάκης, 2002; Γκόβαρης, 2005; Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2005). Μεταξύ των σημαντικών προβλημάτων που έχουν αναδείξει ερευνητικά

δεδομένα και απαιτείται να αντιμετωπιστούν άμεσα είναι η συνολική αδυναμία του κρατικού σχολείου να ανταποκριθεί στην πολυπολιτισμικότητα, να αναγνωρίσει και να ενσωματώσει τη διαφορετικότητα, να αξιοποιήσει το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των δίγλωσσων παιδιών, να αντιμετωπίσει τις προκαταλήψεις στις πρακτικές του, καθώς και η έλλειψη κατάλληλου Α.Π., διδακτικού υλικού, δίγλωσσων εκπαιδευτικών και κατάλληλης εκπαίδευσης των δασκάλων (Ευαγγέλου& Παλαιολόγου, 2005).

Επομένως, η ανάγκη για τη διερεύνηση των στάσεων, γνώσεων, αντιλήψεων μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών απέναντι σε άλλες κουλτούρες και γλώσσες, καθώς και του βαθμού της διαπολιτισμικής και διγλωσσικής ενημερότητας τους είναι σημαντική, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη, διδακτική αξιοποίηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού που στοχεύει στην βελτίωση και καλλιέργεια της διαπολιτισμικής κατανόησης. Στο ελληνικό τοπίο η ερευνητική δραστηριότητα που αφορά τις στάσεις και προκαταλήψεις μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών βρίσκεται σε αρχικό στάδιο, απουσιάζουν όμως οι οργανωμένες προσπάθειες διδακτικής παρέμβασης που βασίζονται σε κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ενημερότητας και η συνακόλουθη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Η ανάγκη της ανάπτυξης διαπολιτισμικών διαστάσεων στα προγράμματα σπουδών και ο σχεδιασμός ευέλικτου διδακτικού υλικού με διαθεματικό περιεχόμενο για την προώθηση της διαπολιτισμικής επαφής, αλληλεπίδρασης και κατανόησης είναι επιτακτική, ώστε να μπορέσει η ελληνική εκπαίδευση να λάβει πολιτισμικά υπεύθυνη στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και την ετερότητα. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας στο ελληνικό σχολείο δεν εντοπίζεται ερευνητική προσπάθεια για την διερεύνηση στάσεων, γνώσεων και αντιλήψεων προς τη γλώσσα/κουλτούρα-στόχο αλλά και γενικότερα προς το πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικό «άλλο», που θα μπορούσε να αποκαλύψει το επίπεδο της διαπολιτισμικής / διγλωσσικής συνειδητοποίησης, διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ικανότητας και επιπλέον απουσιάζουν διαπολιτισμικές διδακτικές προτάσεις και δραστηριότητες για την προώθηση και καλλιέργειά τους.

Διερεύνηση της διαπολιτισμικής διάστασης στο ξενόγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό
Σε διεθνές επίπεδο η διερεύνηση της διαπολιτισμικής διάστασης του ξενόγλωσσου εκπαιδευτικού-διδακτικού υλικού έχει προσελκύσει το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον,

ενόψει της διάδοσης της διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας και της επικέντρωσης της βιβλιογραφίας στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και ενημερότητας των μαθητών/ριών. Οι έρευνες που αφορούν το ξενόγλωσσο το εκπαιδευτικό υλικό έχουν αναδείξει ότι αρκετά συχνά επικεντρώνεται στο πολιτισμικό πλαίσιο του/ης μαθητή/ριας και ιδιαίτερα στην περίπτωση που έχει αναπτυχθεί για μαθητές/ριες έξω από τη χώρα της γλώσσας-στόχου παρατηρείται έντονη προσπάθεια να σχετίζεται με την κουλτούρα των μαθητών/ριών, και συχνά αγνοεί και δεν συνδέεται καθόλου με την κουλτούρα-στόχο (Kramsch, 1993). Συνεπώς προσφέρει ελλιπή εισερχόμενη πληροφορία για το πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα και το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί. Ωστόσο ακόμα και στην απλή καθημερινή χρήση της γλώσσας αντανακλώνται πολιτισμικές διαφορές, οι οποίες είτε αγνοούνται εντελώς από τα βιβλία ή παρουσιάζονται με υπεραπλουστευμένο τρόπο, ώστε να συγκαλύπτονται (Liddicoat, 1997). Το ζητούμενο δεν είναι η γλωσσική παραγωγή από το/η μαθητή/ρια που προσεγγίζει αυτή του φυσικού ομιλητή, αλλά η ενημερότητα του για τις νόρμες του φυσικού ομιλητή, αφήνοντας σε αυτόν/η την ελευθερία της επιλογής του/ης δικού του/ης τρίτου τόπου ανάμεσα στις δύο κουλτούρες (Kramsch, 1993; Liddicoat, 1997). Συνεπώς η γλωσσική, πολιτισμική ποικιλότητα και πολυχρωμία στο πλαίσιο μιας κουλτούρας αλλά και μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων απαιτείται να ενσωματώνεται στο γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό ώστε να ξεπεραστεί η ουτοπική έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας που σχετίζεται με τη νόρμα του ιδανικού φυσικού ομιλητή ως προς τη γλώσσα και την κουλτούρα και παράλληλα εξίσου αναγκαίο είναι να λαμβάνεται υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του/ης μαθητή/ριας στον/ην οποίο/α απευθύνεται (Alptekin, 2002). Έτσι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας αντιστοιχεί στην καλλιέργεια της γλωσσικής και πολιτισμικής συμπεριφοράς που επιτρέπει στους/ις μαθητές/ριες να επικοινωνούν και να λειτουργούν σε ποικίλα πλαίσια αποτελεσματικά καθώς και στην ανάπτυξη της αντίληψης, κατανόησης της διαφοράς και των δεξιοτήτων για τον κατάλληλο χειρισμό της (Hyde, 1998). Για αυτό και χρειάζεται να εκτίθενται άμεσα και ρητά στους πολιτισμικούς κανόνες που διέπουν την προφορική αλλά και τη γραπτή χρήση της γλώσσας-στόχου (Crozet, 1996).

Το πολιτισμικό περιεχόμενο του ξενόγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού έχει δεχτεί έντονη κριτική τονίζοντας αρχικά το υλιστικό στοιχείο των βιβλίων καθώς όπως παρατηρεί ο Starkey (1991) τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην

Ευρώπη έχουν την τάση να ενσωματώνουν στοιχεία υλισμού και καταναλωτισμού, δίνοντας την εντύπωση ότι έχουν σχεδιαστεί για τουριστικούς σκοπούς. Οι Callaghan (1998) και Starkey (2003) συνεχίζουν την κριτική τους σημειώνοντας ότι τα ξενόγλωσσα βιβλία αντλαμβάνονται το/η μαθητή/ρια ως καταναλωτικό ον, μελλοντικό/η τουρίστα/ρια και ταξιδιώτη, ως «παιδί» στο οικείο του περιβάλλον και «μαθητή/ρια» στο σχολικό με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται συνεχώς ανιαρά βιβλία που δεν προκαλούν το ενδιαφέρον. Στο πλαίσιο της οπτικής των «τουριστικών» συναλλαγών εντάσσεται και εξηγείται η υπερβολικά θετική, ειδυλλιακή εικόνα της ξένης πραγματικότητας, της χώρας-στόχου την οποία προβάλλουν (Méndez García, 2005). Η ύπαρξη στερεοτύπων στο ξενόγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί αντικείμενο έρευνας και κριτικής στη βιβλιογραφία και οι Scollon & Scollon (1995) τονίζουν ότι τα αρνητικά στερεότυπα, τα οποία προσδίδουν στον «άλλο» αποκλειστικά αρνητικά χαρακτηριστικά παρά τα θετικά συνιστούν τον μεγαλύτερο κίνδυνο και ανασταλτικό παράγοντα στη διαπροσωπική επικοινωνία καθώς μπορεί μεν να αντλούνται ορισμένες φορές από «δόση αλήθειας», η οποία ερμηνεύεται δε με βάση την ελλιπή και μεροληπτική γνώση του «άλλου» και γενικεύεται σε όλα ανεξαιρέτως τα μέλη της ξένης κοινότητας. Οι Clarke & Clarke (1990) συμπληρώνουν ότι τα ξενόγλωσσα βιβλία μεταφέρουν στερεότυπα όταν συνειδητά ή όχι παραλείπουν σημαντικές και καθοριστικές πλευρές της κοινωνίας, αναφέροντας χαρακτηριστικά την απουσία ή την περιορισμένη ένταξη χαρακτήρων που προέρχονται από εθνικές μειονότητες. Έτσι, η επιφανειακή και μεροληπτική αντανάκλαση της πραγματικότητας στο ξενόγλωσσο διδακτικό υλικό συγκεντρώνει σημαντική και έντονη κριτική, καθώς είτε εξαιτίας της «τουριστικής», στερεότυπης είτε της περιορισμένης οπτικής της/ων ξένης/ων κοινότητας/ων τα ξενόγλωσσα βιβλία δεν έχουν επιδείξει θετικά στοιχεία στην αντανάκλαση της πολιτισμικής πραγματικότητας (Byram, 1990).

Η έρευνα της Méndez García (2005) σε σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην Ισπανία για την εκμάθηση της αγγλικής, τα περισσότερα από τα οποία εκδίδονται από διεθνείς εκδοτικούς οίκους, ανέδειξε ότι το κοινωνικό-πολιτισμικό περιεχόμενο της πλειοψηφίας των κειμένων επικεντρώνεται αποκλειστικά και μονόπλευρα σε μία αγγλόφωνη κοινότητα, κυρίως το Ηνωμένο Βασίλειο ή τις Η.Π.Α. χωρίς να ενσωματώνει διαπολιτισμική, συγκριτική προσέγγιση. Ο Robinson (1985) τονίζει ότι σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η κατανόηση της «άλλης» κουλτούρας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις νοητικές συνδέσεις που μπορεί να οικοδομήσει

ο/η μαθητής/ρια ανάμεσα στη δική του/ης και τις άλλες πολιτισμικές ομάδες και επομένως νέοι τρόποι κατανόησης της πραγματικότητας χρειάζεται να αναπτυχθούν και να ενσωματωθούν στις ήδη υπάρχουσες νοητικές κατηγορίες. Έτσι, αποτελεσματική προσέγγιση για τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στη δική του/ης ή τις δικές του/ης και τις άλλες κουλτούρες και την ανάπτυξη πολιτισμικής ενημερότητας είναι η σύγκριση και αντιδιαστολή, αυτό που η Kramsch (1993) περιγράφει ως «διπλή οπτική» των αντίστοιχων κοινοτήτων. Απαιτείται επομένως, η ανάπτυξη διδακτικού υλικού που θα εκθέτει τα παιδιά στην κουλτούρα-στόχο και παράλληλα θα προσφέρει δυνατότητες να αναλογιστούν πάνω στη/ς δική/ες τους κουλτούρα/ες καθώς και η προσέγγιση των κειμένων στο γλωσσικό μάθημα από μια διαπολιτισμική σκοπιά. Η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία αποτελεί μια στροφή στη γλωσσική εκπαίδευση που μπορεί να εκπληρώσει ένα από τους πιο βασικούς της στόχους: να διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών/ριών και να τους προετοιμάσει να συμμετέχουν ενεργά και αποτελεσματικά στην πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία (Liddicoat and Crozet, 1997). Συνεπάγεται έτσι ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού, που αντανακλά την πολύγλωσση και πολυπολιτισμική πραγματικότητα, που αναδεικνύει και αξιοποιεί τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ώστε να βοηθήσει τους/ις μαθητές/ριες να εξελιχθούν σε (πολύ)δίγλωσσα άτομα με διαπολιτισμική ενημερότητα και αντίληψη, τα οποία έχουν την ικανότητα να ενεργούν αποτελεσματικά με κύριο εργαλείο και εφόδιο τη γλώσσα τόσο σε τοπικά-εθνικά και όσο και σε διεθνή πλαίσια.

Στόχοι της έρευνας

Οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

1) Να διερευνηθεί το επίπεδο της διαπολιτισμικής αντίληψης, ευαισθησίας, ικανότητας και διγλωσσικής συνειδητοποίησης των μαθητών/ριών.

1.1.) Να περιγραφεί επιπλέον η μορφή διγλωσσίας, η διγλωσσική συνειδητοποίηση, διγλωσσική ικανότητα και χρήση των δίγλωσσων παιδιών του δείγματος.

2) Να σχεδιαστεί εκπαιδευτικό υλικό και να αναπτυχθούν διδακτικές προτάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της διαπολιτισμικής και διγλωσσικής συνειδητοποίησης των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από τη διαπολιτισμική ικανότητα και τη διγλωσσική συνειδητοποίηση, η έρευνα επιχειρεί να διαπιστώσει και περιγράψει το επίπεδο διαπολιτισμικής αντίληψης, ευαισθησίας και διγλωσσικής συνειδητοποίησης των μαθητών/ριών, προσεγγίζοντας το μέσα από τα κίνητρα, τις γνώσεις και τις στάσεις των παιδιών προς τη ξένη γλώσσα και την κουλτούρα της, προς την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα ευρύτερα, προς τη δική τους γλώσσα και πολιτισμική ομάδα και της σχέσης με την ταυτότητάς τους. Αναφορικά με τα δίγλωσσα παιδιά του δείγματος προστίθεται ο επιμέρους ερευνητικός στόχος που αφορά την περιγραφή της μορφής της διγλωσσίας τους, της διγλωσσικής επιλογής και χρήσης και της διγλωσσικής συνειδητοποίησης τους, ως προς το ρόλο του διγλωσσικού-διπολιτισμικού υπόβαθρου που διαθέτουν στην οικοδόμηση της ταυτότητάς τους. Ο δεύτερος κύριος στόχος της έρευνας είναι να σχεδιαστούν και να αναπτυχθούν διδακτικές προτάσεις, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο της διαπολιτισμικής κατανόησης του δείγματος όπως προκύπτει από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής, διγλωσσικής συνειδητοποίησης και διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Δεδομένου της ιδιαίτερης φύσης των υπό διερεύνηση ζητημάτων και της ποιοτικής, βαθύτερης ανάλυσης και περιγραφής τους, στην οποία στοχεύει η παρούσα έρευνα, το ερευνητικό δείγμα περιορίζεται σε δύο τάξεις δύο δημοτικών σχολείων. Συγκεκριμένα, το συνολικό δείγμα της έρευνας αποτελούν 38 παιδιά Ε'τάξης από δύο Δημοτικά σχολεία του Βόλου, ηλικίας 11 χρονών, από τα οποία 20 είναι αγόρια και 18 κορίτσια. Στον πίνακα 1. παρουσιάζονται αναλυτικά τα στοιχεία του δείγματος που αφορούν το φύλο των παιδιών. Αναφορικά με τη μονογλωσσία/διγλωσσία του δείγματος τα 21 παιδιά της Ε'τάξης του 6/θέσιου Δημοτικού Σχολείου του Ιωλκού είναι όλα ελληνικής καταγωγής και έχουν μία, πρώτη γλώσσα την ελληνική. Από τα 17 παιδιά Ε2' τάξης του 12/θέσιου Δημοτικού Σχολείου «Γεωργιάδειου» 2^{ου} Αγριάς, 11 έχουν πρώτη και μοναδική γλώσσα την ελληνική και 6 μπορούν να θεωρηθούν δίγλωσσα (δυναμικά ή παθητικά) καθώς μιλούν ή εκτίθενται σε άλλες γλώσσες πέρα από την ελληνική στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Αυτά αντιπροσωπεύουν ποσοστό 15,8% του συνολικού δείγματος, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 2. Στο προφίλ του δείγματος περιγράφονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του, όσον αφορά το φύλο, τη μονογλωσσία/διγλωσσία των παιδιών και το μορφωτικό, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονιών τους, όπως αποκαλύπτεται μέσα από το επάγγελμα και τη μόρφωσή τους.

Σχολείο	Φύλο		Συνολικός αριθμός N
	αγόρια	κορίτσια	
ΔΣ Ιωλκού	9	12	21
ΔΣ 2ο Αγριάς	11	6	17
Σύνολο	20	18	38
Ποσοστά επί τις %	52,6	47,4	100

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς το φύλο

Σχολείο	Μονόγλωσσα		Δίγλωσσα (Δυναμικά-παθητικά)		Συνολικός αριθμός Ν
	αγόρια	κορίτσια	αγόρια	κορίτσια	
ΔΣ Ιωλκού	9	12	0	0	21
ΔΣ 2ο Αγριάς	6	5	5	1	17
Σύνολο	32		6		38
Ποσοστά επί τις %	84,2		15,8%		100

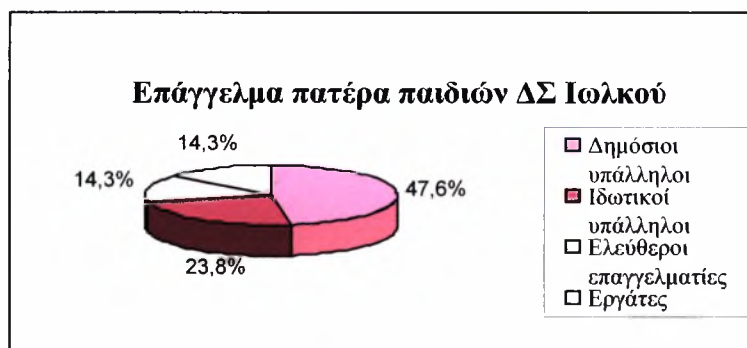
Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς τη μονογλωσσία/δίγλωσσία

Ακόμη περιγράφεται το μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο των γονιών των παιδιών βάσει του επαγγέλματος και της μόρφωσης τους, σύμφωνα με στοιχεία που προέρχονται από τα ίδια τα παιδιά του δείγματος αλλά και από τα αρχεία του σχολείου. Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονιών των παιδιών του ΔΣ Ιωλκού, η πλειοψηφία τους έχει απολυτήριο Λυκείου. Συγκεκριμένα, από τους πατέρες έξι είναι απόφοιτοι Γυμνασίου, που αντιστοιχεί στο 28,6% του δείγματος του σχολείου, έξι είναι απόφοιτοι Λυκείου (28,6%) (συνολικά 57,1%), και εννέα έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση (42,9%) και από τις μητέρες, δύο είναι απόφοιτες Γυμνασίου, έντεκα έχουν απολυτήριο Λυκείου, που συνολικά καλύπτουν το 61,9% και οχτώ έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση (38,1%). Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα των παιδιών του δείγματος του ΔΣ Ιωλκού, στην πλειονότητά τους είναι δημόσιοι υπάλληλοι, συγκεκριμένα δέκα (47,6%), πέντε είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι (23,8%), τρεις ελεύθεροι επαγγελματίες (14,3%) ενώ τρεις (14,3%) κατατάσσονται στην κατηγορία «εργάτες», πχ. ξυλουργός, ηλεκτρολόγος, οικοδόμος. Αναφορικά με την εργασία της μητέρας, η πλειοψηφία ασχολείται με τα οικιακά, συγκεκριμένα εννέα (42,9%) ενώ επτά είναι δημόσιοι υπάλληλοι (33,3%), τέσσερις ιδιωτικοί υπάλληλοι (19%) και μία ελεύθερη επαγγελματίας (4,8%). Χαρακτηριστικά παρατίθεται το γράφημα 1. με τα ποσοστά που αφορούν το επάγγελμα του πατέρα των παιδιών του ΔΣ Ιωλκού.

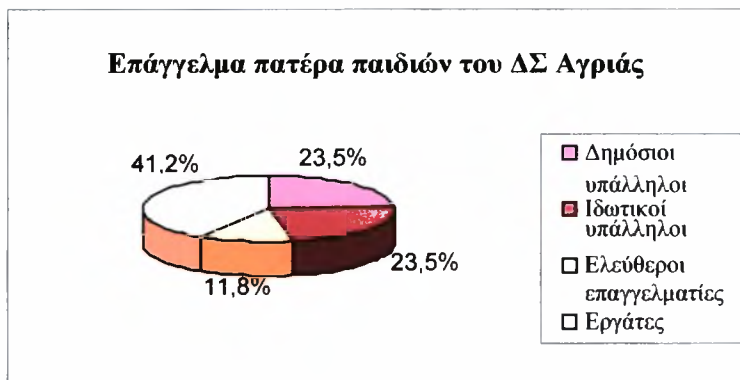
Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονιών των παιδιών του δείγματος του σχολείου της Αγριάς, η πλειοψηφία έχει απολυτήριο Λυκείου και συγκεκριμένα ως προς τους

πατέρες, επτά είναι απόφοιτοι Γυμνασίου (41,2%), επτά Λυκείου (41,2%), ένας Δημοτικού (5,9%), και δύο (11,8%) έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση. Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, πέντε (29,4%) είναι απόφοιτες Γυμνασίου, οχτώ (47,1%) έχουν απολυτήριο Λυκείου και τέσσερις (23,5%) έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση. Σχετικά με το επάγγελμα του πατέρα στην πλειοψηφία τους είναι εργάτες συγκεκριμένα επτά (41,2%), τέσσερις (23,5%) είναι δημόσιοι υπάλληλοι, τέσσερις (23,5%) ιδιωτικοί, δύο (11,8%) ελεύθεροι επαγγελματίες. Ως προς το επάγγελμά της μητέρας η πλειοψηφία τους, δηλαδή δέκα (58,8%) ασχολείται με τα οικιακά, πέντε είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι (29,4%), μία (5,9%) δημόσιος υπάλληλος και μία ελεύθερη επαγγελματίας (5,9%). Χαρακτηριστικά, παρουσιάζονται τα ποσοστά αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα των παιδιών του ΔΣ Αγριάς στο γράφημα 2.

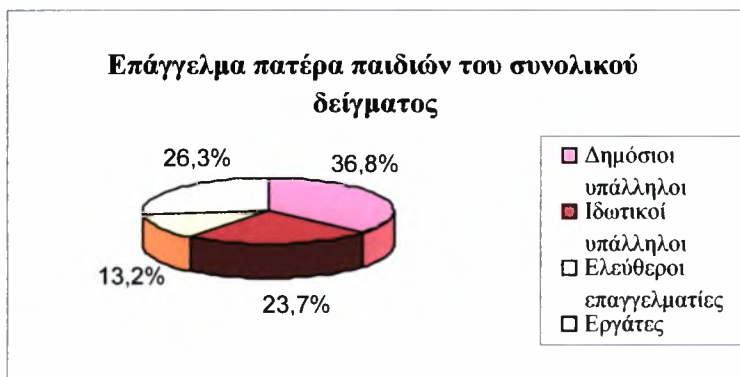
Στο συνολικό δείγμα της έρευνας, ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των παιδιών 34,2% είναι απόφοιτοι Γυμνασίου, 34,2% Λυκείου και 29% έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση (και 2,6% Δημοτικού). Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας οι μισές είναι απόφοιτες Λυκείου (50%), 18,4% Γυμνασίου και 31,6% έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση. Αναφορικά με το επάγγελμα του πατέρα 36,8% είναι δημόσιοι υπάλληλοι, 26,3% είναι εργάτες, 23,7% ιδιωτικοί υπάλληλοι και 13,2% ελεύθεροι επαγγελματίες. Τέλος, ως προς το επάγγελμα της μητέρας οι μισές 50% δεν εργάζονται, 23,7% είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι, 21% δημόσιοι υπάλληλοι και 5,3% ελεύθεροι επαγγελματίες. Στο γράφημα 3. παρουσιάζονται τα ποσοστά που αφορούν το επάγγελμα του πατέρα των παιδιών του συνολικού δείγματος.



Γράφημα 1.



Γράφημα 2.



Γράφημα 3.

Ερευνητική Μέθοδος - Εργαλείο

Για τη διερεύνηση και περιγραφή του επιπέδου διαπολιτισμικής αντίληψης, ευαισθησίας και διγλωσσικής συνειδητοποίησης των μαθητών/ριών επιλέχθηκε η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης βάσει ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη μέθοδος κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη για την προσέγγιση των ερευνητικών στόχων καθώς η ευελιξία χρήσης της ενδείκνυται για την εις βάθος διερεύνηση συναισθημάτων, εμπειριών και στάσεων γύρω από ευαίσθητα, σύνθετα και πιο προσωπικά ζητήματα, για τα οποία τα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να αποκαλύψουν σημαντικά στοιχεία, που δεν θα μπορούσαν να αναδειχτούν εύκολα με διαφορετικό τρόπο (Denscombe, 2003). Ακόμη, η αξία της επαφής ανάμεσα στα άτομα (ερευνητή/ρια και υποκείμενο) είναι σημαντική ιδιαίτερα όταν πρόκειται για παιδιά, καθώς υπάρχει η ευελιξία για διευκρινίσεις, αναπροσαρμογή των ερωτήσεων, αποσαφήνιση των απόψεων, που συμβάλουν στην βαθύτερη κατανόηση των στοιχείων και από τις δύο μεριές.

Το πλάνο των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκε ως βάση σχεδιάστηκε για τους συγκεκριμένους ερευνητικούς στόχους και αποτελείται από 21 ανοιχτού τύπου ερωτήσεις στην πλειοψηφία τους, τις οποίες κατέληξε ύστερα από την αρχική, πιλοτική του εφαρμογή. Οι ερωτήσεις εντάσσονται στις ακόλουθες κατηγορίες, για καθεμιά από τις οποίες δηλώνεται ειδικότερα η υπό διερεύνηση και εξέταση θεματική διάσταση: α) Γνώσεις για άλλες χώρες, πολιτισμικές ομάδες και κουλτούρες (Πολιτισμική γνώση και διαπολιτισμική αντίληψη), β) Στάσεις προς τη ξένη γλώσσα και κίνητρα για την εκμάθησή της (Διαπολιτισμική αντίληψη), γ) Στάσεις και συναισθήματα προς άλλες πολιτισμικές ομάδες (Διαπολιτισμική κατανόηση και ευαισθησία), δ) Στάσεις προς τη δική τους πολιτισμική ομάδα (Διαπολιτισμική αντίληψη, διαπολιτισμική ευαισθησία, εθνοκεντρισμός), ε) Στάσεις προς τη δική τους γλώσσα (Διγλωσσική συνειδητοποίηση και διαπολιτισμική ευαισθησία). Στο ερωτηματολόγιο προστέθηκε ένα μικρότερο τμήμα με δέκα ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν και απευθύνονται στα δίγλωσσα παιδιά του δείγματος και μπορούν να καταταχθούν στις παρακάτω κατηγορίες: α) Γλωσσική ικανότητα στις δύο γλώσσες, β) Γλωσσική επιλογή και χρήση, γ) Διγλωσσική συνειδητοποίηση, δ) Σχέση με τις δύο πατρίδες. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε και το επιπρόσθετο τμήμα του για τα δίγλωσσα παιδιά παρατίθεται στο παράρτημα 1.

Διαδικασία

Η έρευνα ξεκίνησε το Μάιο 2005 και διήρκησε ως το τέλος της σχολικής χρονιάς. Το προκαταρκτικό της στάδιο αφορούσε την επαφή και γνωριμία με τα παιδιά του δείγματος του σχολείου της Αγριάς, μέσω της παρατήρησης από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια ιδιαίτερα στο μάθημα της ξένης γλώσσας και της οικοδόμησης οικείου κλίματος και καλής σχέσης με αυτά, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την διενέργεια των συνεντεύξεων. Η πρώτη εξοικείωση με τα παιδιά συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης προς τη φοιτήτρια-ερευνήτρια και στην ετοιμότητά τους να συζητήσουν και να αποκαλύψουν στοιχεία που αφορούσαν σύνθετα και προσωπικά σε κάποιες περιπτώσεις ζητήματα. Η ίδια διαδικασία δεν κρίθηκε απαραίτητη με τα παιδιά του ΔΣ Ιωλκού καθώς είχε ήδη διαμορφωθεί πολύ στενή σχέση ανάμεσα σε αυτά και τη φοιτήτρια-ερευνήτρια μέσα από την προηγούμενη τριετή διδακτική της εμπειρία στο συγκεκριμένο σχολείο. Ακόμη, σε αυτό το στάδιο διεξήχθη η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, βάσει του οποίου θα πραγματοποιούνταν οι συνεντεύξεις, σε τέσσερα παιδιά που

επιλέχθηκαν τυχαία από το ΔΣ Ιωλκού, η οποία συνέβαλε στην αναπροσαρμογή και την οριστικοποίηση της τελικής μορφής και περιεχομένου του.

Ακολούθησε το κύριο ερευνητικό στάδιο, κατά το οποίο διεξήχθησαν οι 38 συνεντεύξεις με τα παιδιά του δείγματος, το καθένα ατομικά με τη φοιτήτρια-ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια του σχολικού τους ωραρίου. Οι συζητήσεις, οι οποίες είχαν μέση διάρκεια 30 λεπτά πραγματοποιούνταν σε ξεχωριστή αίθουσα του σχολείου και τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να απαντούν προφορικά, έχοντας και το γραπτό ερωτηματολόγιο μπροστά τους, διαδικασία που λειτούργησε αποτελεσματικά στην ελεύθερη, ανεμπόδιστη έκφραση και άμεση αιτιολόγηση των απόψεών τους. Οι απαντήσεις καταγράφονταν γραπτά από τη φοιτήτρια-ερευνήτρια ενώ παράλληλα οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνταν για την πιο αποτελεσματική, πιστή και ακριβή καταγραφή των λεκτικών αναφορών. Τα παιδιά είχαν το δικαίωμα της επιλογής της μαγνητοφώνησης ή μη των συνεντεύξεων τους και όλα δέχτηκαν να μαγνητοφωνηθούν οι συζητήσεις. Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση του υλικού των συνεντεύξεων και η ανάλυση του με την ποιοτική μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου.

Ποιοτική Ανάλυση των δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχτηκε η ποιοτική μέθοδος της Ανάλυσης Περιεχομένου, καθώς αποτελεί κατάλληλη μέθοδο για την εις βάθος και λεπτομερή περιγραφή, εξέταση και ερμηνεία των δεδομένων (Denscombe, 2003). Ο παραδοσιακός τρόπος εφαρμογής της μεθόδου της Ανάλυσης Περιεχομένου ενδείκνυται για την επεξεργασία σύνθετων και πολλαπλών δεδομένων, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα κατηγοριοποίησής τους και επιτρέπει την εξαγωγή ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων (Breakwell, 1995). Στην παρούσα έρευνα, επιλέχτηκε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων καθώς κύριος στόχος δεν ήταν τόσο η μέτρηση της συχνότητας εμφάνισης φαινομένων και η ποσοτική ανάλυσή τους, την οποία δύσκολα επέτρεπε άλλωστε και ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος, όσο ο εντοπισμός, η ουσιαστική ερμηνεία τους και η αποκάλυψη του βαθύτερου νοήματος. Ωστόσο, στην ανάλυση των δεδομένων συμπεριλήφθηκαν και συχνότητες αναφορών για κατηγορίες ερωτήσεων όπου κρίθηκε αναγκαίο και χρήσιμο για την ολοκληρωμένη και βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία τους.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις των παιδιών παρουσιάζεται παρακάτω σε δύο τμήματα, τα οποία αφορούν τα δεδομένα: α) από τα μονόγλωσσα παιδιά του δείγματος, β) από τα δίγλωσσα παιδιά του δείγματος.

A) Ανάλυση δεδομένων των μονόγλωσσων παιδιών

1. Γνώσεις για άλλες χώρες, λαούς και κουλτούρες (Πολιτισμική γνώση και διαπολιτισμική αντίληψη)

1.1. Κίνητρα για την απόκτηση πολιτισμικής γνώσης και τομείς πολιτισμικής γνώσης που συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των παιδιών

Τα παιδιά εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την απόκτηση πολιτισμικής γνώσης στο σύνολό τους, με εξαίρεση τρία αγόρια και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στον τρόπο ζωής, την καθημερινότητα και τις συνήθειες των ανθρώπων των ποικίλων πολιτισμικών ομάδων. Οι κατηγορίες ενδιαφέροντος που αναδείχθηκαν παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Σου αρέσει να μαθαίνεις για άλλες χώρες; Αν ναι, τι σου αρέσει να μαθαίνεις για αυτές;
1) καθημερινή ζωή και συνήθειες των λαών
2) επικαιρότητα, κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα
3) αξιοθέατα
4) ιστορία, παραδόσεις και πολιτισμός τους
5) εκπαίδευση και σχολεία
6) διαφορετικά ζώα

Πίνακας 3. Κατηγορίες ενδιαφέροντος για την απόκτηση πολιτισμικής γνώσης

Διαφοροποίηση ως προς το φύλο παρατηρείται στις κατηγορίες γνώσεων που προσελκύουν το ενδιαφέρον, καθώς αυτή των επίκαιρων και πολιτικών ζητημάτων, όπως π.χ. του πολέμου αναφέρεται αποκλειστικά από αγόρια, ενώ αυτή που αφορά την ιστορία και τον πολιτισμό των λαών συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των κοριτσιών. Στις ακόλουθες ερωτήσεις που διερευνούν το περιεχόμενο γνώσης που κατέχουν τα παιδιά για άλλες χώρες και λαούς δεν εντοπίζεται διαφοροποίηση ως προς το φύλο στις κατηγορίες (αναφέρονται στοιχεία για όλες), αλλά παρατηρείται το επίκεντρο των αναφορών των κοριτσιών να εστιάζεται στην ιστορία, τις παραδόσεις, τον

πολιτισμό των λαών και των αγοριών στην επικαιρότητα και σε πολιτικά-κοινωνικά ζητήματα. Από τα τρία αγόρια που δηλώνουν ότι δεν τους απασχολεί η απόκτηση διαπολιτισμικής γνώσης, τα δύο αιτιολογούν την έλλειψη ενδιαφέροντος τους αναφέροντας ότι απλά δεν το συνηθίζουν και ότι οι ευκαιρίες για την απόκτηση τέτοιων πληροφοριών είναι λίγες και σπάνιες, ενώ το τρίτο αγόρι παρουσιάζει ως επιχείρημα την προτεραιότητα του ενδιαφέροντος του προς τη δική του χώρα «... γιατί με νοιάζει περισσότερο για εδώ στην Ελλάδα παρά στη Γερμανία ή την Αγγλία γιατί είμαι Έλληνας και οι Έλληνες νοιάζονται πρώτα από όλα για τη χώρα τους και μετά για τις άλλες χώρες...» (αγόρι, μονόγλωσσο, ΔΣ Αγριάς).

1.2. Περιεχόμενο γνώσης για άλλες χώρες και πηγές πληροφόρησης

Τα παιδιά σε γενικές γραμμές απαντούν ότι δεν γνωρίζουν στοιχεία για άλλες χώρες, και όσα αναφέρουν κάποια γνώση επικεντρώνονται κυρίως σε κάποια γεωγραφικά στοιχεία ή αξιοθέατα μιας χώρας, σε έθιμα και συνήθειες άλλων λαών.

Τι γνωρίζεις για άλλες χώρες; (Μπορείς να δώσεις ένα παράδειγμα);
1) δεν ξέρω
2) γεωγραφικά στοιχεία και αξιοθέατα
3) φυσικά φαινόμενα, κλίμα
4) λαός, έθιμα, συνήθειες, παραδόσεις
5) επικαιρότητα
6) φυσικά χαρακτηριστικά λαού

Πίνακας 4. Κατηγορίες πολιτισμικής γνώσης για άλλες χώρες

Οι κύριες πηγές πληροφόρησης που αναφέρονται από τα παιδιά είναι τα Μ.Μ.Ε., το οικογενειακό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον, καθώς αποτελούν τις πιο συχνές διόδους πολιτισμικής πληροφορίας και φορείς διαπολιτισμικής γνώσης. Οι κατηγορίες των φορέων πληροφοριών παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

1. Μ.Μ.Ε. (τηλεόραση), τεχνολογία Η/Υ.
2. οικογενειακό- κοινωνικό περιβάλλον
3. σχολείο
3.1. μάθημα ξένης γλώσσας

Πίνακας 5. Πηγές πληροφόρησης

1.3. Περιεγόμενο γνώσης για άλλους λαούς

Όσον αφορά τη γνώση τους για άλλους λαούς παρατηρείται να είναι εξίσου ελλιπής καθώς τα περιορισμένα στοιχεία που αναφέρονται επικεντρώνονται σε συνήθειες και έθιμα άλλων πολιτισμικών ομάδων. Οι κατηγορίες πολιτισμικής γνώσης για άλλους λαούς παρουσιάζονται στον πίνακα 6.

Τι γνωρίζεις για άλλους λαούς; (Μπορείς να δώσεις ένα παράδειγμα)
1. δεν ξέρω
2. συνήθειες, δραστηριότητες, έθιμα
3. ιστορία - παραδόσεις, πολιτισμός, θρησκεία
4. στερεότυπα
5. γεγονότα από επικαιρότητα και κοινωνικά ζητήματα π.χ. πόλεμος
6. φυσικά χαρακτηριστικά του λαού

Πίνακας 6. Κατηγορίες πολιτισμικής γνώσης για άλλους λαούς

Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά αποκαλύπτουν ότι δεν συνηθίζουν να μαθαίνουν πληροφορίες για άλλες χώρες, κουλτούρες και λαούς, στο σχολείο δεν γίνεται αντίστοιχο μάθημα ή συχνά αντίστοιχη αναφορά παρά μόνο όταν το φέρει το θέμα συζήτησης και όταν τους ζητείται να ανακαλέσουν ένα οποιοδήποτε στοιχείο που γνωρίζουν από το σχολείο δεν είναι σε θέση να το κάνουν. Έλλειψη πολιτισμικής μάθησης αποκαλύπτουν τα παιδιά και στην περίπτωση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας στο σχολείο. Τα πολιτισμικά στοιχεία που αναφέρονται από ορισμένα, η γνώση των οποίων προέρχεται από το μάθημα των αγγλικών περιορίζονται σε κάποια αξιοθέατα του Λονδίνου και ορισμένα έθιμα. Διαφαίνεται ελλιπής, περιορισμένη πολιτισμική γνώση η οποία μάλιστα, όπως αποκαλύπτουν τα παιδιά, προέρχεται κυρίως από τα ΜΜΕ και το οικογενειακό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον και ελάχιστα από το σχολείο.

Ο ρόλος των κοινωνικών φορέων, όπως του οικογενειακού περιβάλλοντος (που είναι και ο πρωταρχικός φορέας), του κοινωνικού περιβάλλοντος και των ΜΜΕ είναι σημαντικός στη διαμόρφωση των στάσεων, κυρίως στις μικρές ηλικίες του ανθρώπου και ιδιαίτερα ισχυρός είναι αυτός των οπτικών και ακουστικών διόδων επικοινωνίας καθώς δημιουργούν μία κατάσταση που μοιάζει με αυτή των διαπροσωπικών σχέσεων (Γεώργας, 1995). Προκαλείται, επομένως προβληματισμός όταν οι

συγκεκριμένες κοινωνικές δίοδοι πληροφοριών αποτελούν, όπως αποκαλύπτεται, τη μοναδική ή την πιο συχνή πηγή πολιτισμικής γνώσης και ιδιαίτερα οι επίσημες, όπως ο τύπος και η τηλεόραση, καθώς η εισερχόμενη πληροφορία και γνώση, στην οποία έχει κανείς εύκολη και γρήγορη πρόσβαση, εκτιμάται και γίνεται αντιληπτή από το άτομο ως έγκυρη και αξιόπιστη (Bar-Tal, 1997).

2. Αντίληψη πολιτισμικών διαφορών (Διαπολιτισμική αντίληψη-ενημερότητα)

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων και επικεντρώνονται κυρίως στη γλώσσα, στον τρόπο ζωής και τις συνήθειες των λαών. Οι κατηγορίες πολιτισμικών διαφορών που αναδείχτηκαν παρουσιάζονται στον πίνακα 7.

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους που ζουν σε διαφορετικές χώρες; Αν ναι, που πιστεύεις ότι διαφέρουν;
1) γλώσσα
2) τρόπος ζωής (ενδυμασία, διατροφή), συνήθειες
3) πολιτισμός, παραδόσεις, θρησκεία
4) φυσικά χαρακτηριστικά, χρώμα
5) δεν ξέρω

Πίνακας 7. Κατηγορίες πολιτισμικών διαφορών

Ωστόσο τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αναφέρουν συγκεκριμένα στοιχεία για κάθε κατηγορία διαφορών λόγω της έλλειψης πολιτισμικής γνώσης. Η ανεπαρκής διαπολιτισμική γνώση σχετίζεται με την ελλιπή διαπολιτισμική αντίληψη και ενημερότητα, καθώς το πρώτο βήμα στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αντίληψης αποτελεί η πολιτισμική γνώση, βάσει της οποίας αναδεικνύονται οι πολιτισμικές διαφορές και ομοιότητες, ώστε να γίνουν αντικείμενο διερεύνησης, κριτικής ανάλυσης και διαπραγμάτευσης. Υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις παιδιών που δεν αντιλαμβάνονται καθόλου την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών είτε γιατί δεν έχουν καμία επαφή-προσωπική εμπειρία με το «άλλο», είτε γιατί το αντιμετωπίζουν αδιαφοροποίητα, συνολικά ως κάτι το ξένο, «τον μετανάστη, τον αλλοδαπό» (Hammer et al, 2003)

2.1. Αντίληψη ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων

Σε τι μπορεί να μοιάζει ένα παιδί από άλλη χώρα με εσένα;
1) συνήθειες
2) χαρακτήρας, ενδιαφέροντα, προτιμήσεις
3) χρώμα, φυσικά χαρακτηριστικά
4) θρησκεία
5) δεν ξέρω

Πίνακας 8. Κατηγορίες πολιτισμικών ομοιοτήτων

Τα κοινά σημεία με εξαίρεση τις συνήθειες και τη θρησκεία, η οποία αναφέρεται από ένα μόνο παιδί αφορούν χαρακτηριστικά που μοιράζονται οι άνθρωποι ανεξάρτητα από την κουλτούρα στην οποία μπορεί να ανήκουν, καθώς τα παιδιά επιμένουν σε κοινά στοιχεία που αφορούν το χαρακτήρα του ατόμου, τα ενδιαφέροντα και τα φυσικά χαρακτηριστικά, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 8. Είναι εμφανής η έλλειψη πολιτισμικής γνώσης και κατά συνέπεια της διαπολιτισμικής αντίληψης η οποία μάλιστα παρατηρείται να επικεντρώνεται κυρίως στην αντίληψη της ύπαρξης πολιτισμικών διαφορών, χωρίς ωστόσο τα παιδιά να γνωρίζουν το περιεχόμενο τους, παρά στα κοινά στοιχεία μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων.

3. Στάσεις προς τη ξένη γλώσσα και την εκμάθησή της (Διαπολιτισμική αντίληψη)

3.1. Λόγοι και κίνητρα για την εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας

Σου αρέσει να μαθαίνεις ξένες γλώσσες; (αν ναι) Ποιες; Γιατί; Σου αρέσουν και οι αντίστοιχες χώρες και λαοί, ή μόνο οι γλώσσες;	
Λόγοι-Κίνητρα εκμάθησης αγγλικής	Χαρακτηριστικά λόγια παιδιών
1. Επαγγελματική αποκατάσταση	« τα αγγλικά γιατί υπάρχει ανάγκη ... οι περισσότερες δουλειές χρειάζονται αγγλικά για να συνεννοηθείς»
2. Διεθνή επικοινωνία-ταξίδια	«... τα αγγλικά είναι μια γλώσσα που μπορείς να επικοινωνείς με όλους τους λαούς γιατί όλοι τη μαθαίνουν, είναι μια κύρια γλώσσα.»
3. Μορφωτική και ακαδημαϊκή αξία της εκμάθησης ξένης γλώσσας	«... χωρίς αγγλικά είσαι σαν αγράμματος...» «... είναι μόρφωση στον άνθρωπο.»
4. Σπουδές	«... μπορώ να πάω σε μία χώρα και να σπουδάσω...»
5. Ευκολία στην εκμάθηση	«... είναι η ευκολότερη γλώσσα που μπορούμε να μάθουμε...»

Πίνακας 9. Κατηγορίες κινήτρων για την εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας

Οι επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρει η αγγλική ως ξένη γλώσσα και η εξυπηρέτηση της διεθνούς επικοινωνίας είναι τα δύο βασικά κίνητρα τα οποία ωθούν τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) στην εκμάθηση της, με πολύ μικρή διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο σχολεία, καθώς στο ΔΣ του Ιωλκού τα παιδιά αναφέρουν και άλλους λόγους, όπως τις σπουδές και τη γενικότερη μορφωτική και ακαδημαϊκή αξία της εκμάθησης της ξένης γλώσσας και παρατηρείται μάλιστα η επικοινωνία να είναι πιο σημαντική για τα κορίτσια από ό,τι οι επαγγελματικές προοπτικές, ενώ τα παιδιά από το ΔΣ Αγριάς (αγόρια και κορίτσια) επιμένουν στην επικοινωνία κυρίως και έπειτα στην επαγγελματική αποκατάσταση. Η πιο άμεση και συχνή επαφή με το «άλλο» που έχουν τα παιδιά από το σχολείο της Αγριάς είτε στην τάξη τους είτε στο ευρύτερο περιβάλλον πιθανόν να συνδέεται με τους λόγους που αναφέρουν.

Τα παιδιά εκφράζουν την επιθυμία τους για την εκμάθηση και δεύτερης ξένης γλώσσας, πέρα της αγγλικής, την οποία επιλέγουν τα ίδια, κυρίως από περιέργεια για τη γλώσσα και ενδιαφέρον για την αντίστοιχη χώρα, πολιτισμική ομάδα και κουλτούρα, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 10.

Δεύτερη ξένη γλώσσα : γερμανικά, γαλλικά, ισπανικά, ιταλικά	
Λόγοι και κίνητρα	Χαρακτηριστικά λόγια παιδιών
1. Περιέργεια, ενδιαφέρον για τη γλώσσα	<i>« αγγλικά (μαθαίνω) γιατί αν πάω σε μία άλλη χώρα που δεν ξέρω τη γλώσσα τους να μπορώ να μιλάω, τις άλλες (ιταλικά, ισπανικά) επειδή μου αρέσουνε»</i>
2. Ενδιαφέρον για την αντίστοιχη χώρα, το λαό και την κουλτούρα του	<i>«τα ισπανικά γιατί μου αρέσει σαν λαός και η γλώσσα και η προφορά και οι ποδοσφαιριστές, τα έθιμα που έχουν, οι ταυρομαχίες, ο πορτοκαλοπόλεμος κάθε Χριστούγεννα.»</i>
3. Επαγγελματική αποκατάσταση και διεθνή επικοινωνία	<i>«...όσο πιο πολλές γλώσσες μαθαίνεις τόσο το καλύτερο για σένα για επαγγελματικούς λόγους θα μπορείς να τις χρησιμοποιήσεις και για ταξίδι αν πάω μπορώ να μιλάω αυτή τη γλώσσα που θα ξέρω.»</i>

Πίνακας 10. Κίνητρα για την εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών.

Σε γενικές γραμμές δεν παρατηρείται σύνδεση ανάμεσα στις γλώσσες που επιλέγουν και τις αντίστοιχες χώρες, πολιτισμικές ομάδες και κουλτούρες. Όσα παιδιά αναφέρουν ότι τους αρέσει η αντίστοιχη χώρα και ο λαός, αναφέρονται στις περισσότερες περιπτώσεις σε αυτή της δεύτερης ξένης γλώσσας που θέλουν να

μάθουν, παρά στη χώρα και το λαό της πρώτης γλώσσας / στόχου δηλ. της αγγλικής. Τα αγγλικά θεωρούνται υποχρεωτική πρώτη ξένη γλώσσα που επιβάλλεται να κατακτήσουν, ενώ η δεύτερη ξένη επιλέγεται από τα ίδια περισσότερο επειδή είναι αυτή που τους αρέσει. Τα παιδιά ωθούνται στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας κυρίως από εργαλειακά κίνητρα (Gardner & Lambert, 1972). Υπάρχει μία δυναμική σχέση ανάμεσα στα κίνητρα για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και τις στάσεις απέναντι στην αντίστοιχη γλωσσική/πολιτισμική ομάδα, όπως παρουσιάζεται στη θεματική κατηγορία των στάσεων προς άλλες πολιτισμικές ομάδες.

4. Στάσεις και συναισθήματα προς άλλες πολιτισμικές ομάδες (Διαπολιτισμική ευαισθησία)

4.1. Διαμορφωμένη άποψη για άλλους λαούς

Ξέρεις πώς είναι οι άνθρωποι από μία ξένη χώρα, ακόμα και πριν τους γνωρίσεις; (αν ναι) Μπορείς να δώσεις ένα παράδειγμα;	
Διαμορφωμένη άποψη για άλλους λαούς	Χαρακτηριστικά λόγια παιδιών
1. Δεν ξέρω	«...κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός δεν είναι απαραίτητα όλοι ίδιοι (στο λαό αυτό)»
2. Εξωτερικά φυσικά χαρακτηριστικά	«...από την Αφρική οι περισσότεροι είναι μαύροι...» «Οι Κινέζοι φαίνονται γιατί έχουν ματιά (σχιστά)...»
3. Στερεότυπες αντιλήψεις (θετικές και αρνητικές) για τους: Τούρκους	«... (οι Τούρκοι) είναι σκληρόκαρδοι γενικά δεν μπορούν να κάνουν εύκολα φίλιες»
Άγγλους	«... (οι Άγγλοι) είναι ευγενικοί άνθρωποι, έχουν καλή συμπεριφορά», ή «...συμπεριφέρονται με το συμφέρον»
Αλβανούς,	«...Από την Αλβανία είναι λίγο πιο άγριοι βλέπω ανθρώπους και παιδιά έχω και γείτονες που μιλάνε και αμέσως μαλώνουν», «...εμείς έχουμε άλλο έθνος και αυτοί άλλο πχ έχουν άλλο θρήσκευμα, έχουν μάθει αλλιώς στην Αλβανία τα παιδιά έχουν άλλο χαρακτήρα πχ κακή συμπεριφορά, να βρίζει»
Αμερικανούς, Ιταλούς, Γερμανούς	«... (οι Αμερικανοί) μπορεί να κηρύξουν πόλεμο έτσι για πλάκα»

Πίνακας 11. Διαμορφωμένη άποψη για άλλες πολιτισμικές ομάδες

Τα παιδιά από το σχολείο του Ιωλκού αναφέρουν σε γενικές γραμμές ότι δεν έχουν διαμορφώσει άποψη για άλλους λαούς, ωστόσο αναφέρονται στερεότυπες αντιλήψεις

από αγόρια κυρίως, από τις οποίες οι αρνητικές αφορούν κυρίως τους Αλβανούς και τους Τούρκους. Δύο μόνο κορίτσια αναφέρουν άποψη για άλλους λαούς, αρνητική για την Αλβανία και θετική για άλλες όπως την Γαλλία, εκ των οποίων η μία αντιλαμβάνεται την πιο θετική εικόνα που διατηρείται για ορισμένους λαούς σε σύγκριση με άλλους, λόγω της μεσογειακής συγγένειας με τους Έλληνες ή λόγω θετικότερης αξιολόγησης του πολιτισμού και της κουλτούρας τους. «...τους (Γάλλους) θεωρούμε πιο εξευγενισμένους, ας πούμε δεν είναι, οι Αλβανοί πριν λίγα χρόνια ήταν σαν άγριοι ...ενώ οι Γάλλοι είναι διαφορετικός λαός αυτό μετράει στη σκέψη», παρατηρεί το κορίτσι από το σχολείο του Ιωλκού.

Τα παιδιά από το σχολείο της Αγριάς αναφέρουν τις απόψεις που έχουν σχηματίσει για τους Αλβανούς, με βάση την προσωπική τους επαφή στο ευρύτερο περιβάλλον και το σχολείο (συχνά αναφέρονται στο καινούριο παιδί αλβανικής καταγωγής στην τάξη τους), οι οποίες είναι κυρίως αρνητικές και αφορούν τον «άγριο» χαρακτήρα και την «επιθετική» συμπεριφορά τους. Οι αναφορές σε άλλες χώρες αφορούν πολιτικά κυρίως ζητήματα και είναι αρνητικές προς την Τουρκία και την Αγγλία, και θετικές προς την Ισπανία και την Ιταλία. Παρατηρείται ακόμη ότι η παρουσία του ελληνο-ιταλικής καταγωγής αγοριού στην τάξη τους έχει συμβάλει στη διαμόρφωση της θετικής εικόνας που διατηρούν για τους Ιταλούς.

4.2. Στάση συμμαθητών/ριών προς το «άλλο».

Αν έφερνες στην παρέα σου ένα παιδί από άλλη χώρα, τι πιστεύεις ότι θα έκαναν οι φίλοι και οι φίλες σου; Αυτό θα συνέβαινε από οποιαδήποτε χώρα και αν ήταν;	
Στάση συμμαθητών/ριών προς το «άλλο»	Λόγοι συμπεριφοράς
1. Επιθυμία επικοινωνίας	1.1. περιέργεια, ενδιαφέρον για επαφή με την «άλλη» γλώσσα και κουλτούρα
2. Αντιπάθεια, αποφυγή	2.1. επιφυλακτικότητα-δυσπιστία προς το ξένο
	2.2. φόβος μετάδοσης ασθενειών
	2.3. επικοινωνιακές δυσκολίες
	2.4. δισταγμός γενικά προς ένα καινούργιο πρόσωπο στην παρέα
	2.5. διαφορές στις συνήθειες και τα παιχνίδια
	2.6. διαφορετικό χρώμα

Πίνακας 12. Στάση και λόγοι συμπεριφοράς συμμαθητών/ριών προς το «άλλο»

Τα παιδιά που έχουν προσωπική εμπειρία επαφής συναναστροφής με το «άλλο» είναι αυτά που αναφέρουν κυρίως ότι παρατηρούν αντιπάθεια προς το ξένο και μάλιστα δίνουν παραδείγματα για συγκεκριμένες χώρες π.χ. την Αλβανία ενώ όσα δεν έχουν παρόμοια εμπειρία δεν αναφέρουν αρνητική συμπεριφορά ή την αναφέρουν ως μία πιθανή συμπεριφορά που μπορεί να προέρχεται από ορισμένα παιδιά. Οι λόγοι της στάσης των συμμαθητών/ριών προς το «άλλο» που αναφέρουν τα παιδιά παρουσιάζονται στον πίνακα 12.

Στους λόγους που αναφέρουν τα παιδιά, κυρίως η δυσπιστία και επιφυλακτικότητα απέναντι στο ξένο και ιδιαίτερα προς συγκεκριμένες χώρες καταγωγής αποτελούν το επίκεντρο των αναφορών. Ο φόβος για τη μετάδοση ασθενειών και η φυλετική διαφορά αναφέρονται μόνο από τα παιδιά του σχολείου του Ιωλκού και είναι λόγοι της στάσης των συμμαθητών/ριών για τους οποίους μάλλον υποθέτουν, καθώς η προσωπική τους εμπειρία επαφής με το «άλλο» είναι περιορισμένη. Τα παιδιά του σχολείου της Αγριάς που έχουν άμεση εμπειρία με το «άλλο» καθώς έχουν στην τάξη τους παιδιά από άλλες χώρες αντιλαμβάνονται περισσότερο την επιφυλακτική ή αρνητική στάση των συμμαθητών/ριών προς το ξένο, δίνουν ως παράδειγμα το καινούργιο παιδί στην τάξη από την Αλβανία, και ορισμένα την δικαιολογούν παρουσιάζοντας ως επιχείρημα τον «άγριο» χαρακτήρα των Αλβανών, ενώ άλλα διαχωρίζουν τη θέση τους και δηλώνουν την διαφωνία τους με τη στάση των συμμαθητών/ριών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη κοριτσιού από το σχολείο της Αγριάς, που αντιλαμβάνεται διαφορά ως προς το φύλο των συμμαθητών/ριών στον τρόπο αντιμετώπισης του «άλλου»: «θα γίνονταν φίλοι τα κορίτσια αλλά τα αγόρια θα θέλανε λίγο καιρό, τα αγόρια θέλουν να μοιάζει μαζί τους να είναι στην παρέα τους ενώ τα κορίτσια τους ενδιαφέρει μόνο το πώς είναι από μέσα και όχι να είναι το ίδιο με αυτές π.χ. η Αλεξάνδρα που είναι από τη Βόρεια Ήπειρο μοιάζει με Ελληνίδα αλλά εμένα με νοιάζει που είναι καλή από μέσα». Στις απαντήσεις των παιδιών δεν παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς το φύλο.

Ως προς τις χώρες καταγωγής του «άλλου» με τις οποίες συνδέουν τα παιδιά τις αρνητικές στάσεις των συμμαθητών/ριών αναφέρονται κυρίως η Αλβανία για την οποία το γνωρίζουν και άλλες όπως η Τουρκία, η Αμερική ή χώρες διαφορετικής φυλετικής προέλευσης για τις οποίες υποθέτουν. Αναφέρει χαρακτηριστικά αγόρι από το σχολείο της Αγριάς που αντιλαμβάνεται προκατάληψη εις βάρος συγκεκριμένων πολιτισμικών ομάδων «...ότι είναι από άλλη χώρα και ότι δεν τον ξέρουν καλά και τι

πραγματικά έχει στην ψυχή του...(αναδεικνύεται η δυσπιστία, ξενοφοβία,) ... από την Αλβανία και κάποιες άλλες χώρες που δεν τις ξέρω εγώ που τις θεωρούν κατώτερες περισσότερο ...» (προκατάληψη)

Τα αρνητικά στερεότυπα που αφορούν την Αλβανία σχετίζονται με την αντιλαμβανόμενη (perceived) συμπεριφορά Αλβανών στο περιβάλλον και την απόδοση των αιτιών αυτής της συμπεριφοράς που επιτελούν τα άτομα, καθώς π.χ. τα παιδιά του σχολείου της Αγριάς παρατηρούν τη συμπεριφορά του καινούργιου αλβανοφώνου παιδιού αλλά και γενικότερα των αλβανόφωνων στο σχολείο και το ευρύτερο περιβάλλον και επιτελούν την αιτιολογική απόδοση της με χαρακτηριστικά που τα συσχετίζουν με ολόκληρη την πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν· έτσι σχηματίζουν την άποψή τους ή διατηρούν την ήδη διαμορφωμένη στάση τους για αυτούς. Σύμφωνα με τις θέσεις της κοινωνικής ψυχολογίας, οι αντιλήψεις για ομάδες ατόμων είναι προϊόν αφενός της τάσης του ανθρώπου για γνωστική κατηγοριοποίηση, που αποτελεί γνωστική τάση για υπεραπλούστευση, για την τοποθέτηση δηλαδή των ατόμων σε κατηγορίες, εκλαμβάνοντας μάλιστα τα χαρακτηριστικά τους ως κατηγορίες και όχι ως μεταβλητές όπως θα έπρεπε, αφετέρου των εμπειριών του (Γεώργας, 1995). Αυτές οι αντιλήψεις έχουν να κάνουν με την ανάγκη του ανθρώπου να κατανοήσει και να προβλέψει τις προθέσεις και τη συμπεριφορά του άλλου, η οποία μάλιστα εμφανίζεται από την παιδική ακόμη ηλικία. Την ανάγκη αυτή προσεγγίζουν και ερμηνεύουν οι θεωρίες των Heider (1958) και Hewstone (1999).

Σύμφωνα με τη θεωρία παραγωγικών αιτιών του Heider (1958) όταν προσπαθούμε να αναλύσουμε τα παραγωγικά αίτια μιας συμπεριφοράς αναγόμαστε σε εξωτερικά (κοινωνικό περιβάλλον) ή εσωτερικά (κίνητρα, ικανότητες), δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στα σταθερά αίτια που αφορούν συνήθως τα εσωτερικά, δηλαδή τις ικανότητες και τα κίνητρα του ατόμου. Υποτιμούμε με άλλα λόγια τους εξωτερικούς παράγοντες, τις συνθήκες και υπερεκτιμούμε τους προσωπικούς. Ο Hewstone (1999) διατυπώνει τη θεωρία της κοινωνικής απόδοσης, σύμφωνα με την οποία το άτομο τείνει να εξηγήσει μία συμπεριφορά του «άλλου» βασιζόμενο περισσότερο σε εσωτερικούς παράγοντες (σε υποτιθέμενα στοιχεία του χαρακτήρα του) παρά σε εξωτερικούς παράγοντες π.χ. τις κοινωνικές συνθήκες, και μάλιστα όταν η συμπεριφορά του «άλλου» γίνεται αντιληπτή ως αρνητική (πχ. «να χτυπάει, να βρίζει») ενισχύεται η τάση του να την αποδίδει σε εσωτερικούς παράγοντες (π.χ. στον «άγριο» χαρακτήρα του). Με αυτή

την τάση το άτομο προστατεύει, διατηρεί ή ενισχύει την εικόνα του για τη δική του ομάδα (Weber, 1994) ή από την οπτική της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας προάγει και διατηρεί τη θετική κοινωνική του ταυτότητα (Tajfel & Turner, 1979). Σε αυτή τη διαδικασία που επιτελούν τα άτομα σημαντικό ρόλο παίζουν επιπλέον οι συνθήκες και οι υπάρχουσες διαπολιτισμικές σχέσεις, καθώς η τάση αυτή ενισχύεται και εντείνεται όταν επικρατούν ταραγμένες σχέσεις (π.χ. Ελληνο-αλβανικές, Ελληνο-τουρκικές) και όταν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων συνδέονται με εθνικές και κοινωνικο-οικονομικές (Pettigrew, 1979). Έτσι μπορεί να ερμηνεύσει κανείς γιατί αντίθετα η παρουσία του παιδιού ελληνο-ιταλικής καταγωγής στην τάξη, του οποίου η αντιλαμβανόμενη θετική συμπεριφορά αποδίδεται πάλι σε εσωτερικούς παράγοντες (στον «καλό» του χαρακτήρα) συμβάλλει στη θετική εικόνα των παιδιών για τον ιταλικό λαό, καθώς οι παράγοντες αυτοί επεκτείνονται σε ολόκληρη την πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκει.

4.3. Συναισθήματα προς τη διαφορετικότητα του «άλλου»

Πώς νιώθεις που μπορεί να έχει διαφορετικές συνήθειες και τρόπο ζωής από εσένα;	
Συναισθήματα	Λόγοι
1. Φυσιολογικά, κανονικά ή θετικά	1. Αντίληψη της διαφορετικότητας του κάθε ανθρώπου
2. Άβουλα	2.1. Διαφορές στον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά
Χαρακτηριστικά λόγια παιδιών	
<i>2.1. αγόρι: «να χτυπάει τα άλλα παιδιά χωρίς λόγο... οι περισσότεροι (Αλβανοί)... χτυπάνε βρίζουν» 2.2. κορίτσι: «αν ήξερε ελληνικά και είχε διαφορετικούς τρόπους θα μαλώνουμε συνέχεια θα διαφωνούσαμε δηλ θα είχε άλλα χαρακτηριστικά από μένα πχ στα παιχνίδια θα με ενοχλούσε δεν θα ήξερα το παιχνίδι που ήξερε» κορίτσι: «από την καθημερινότητα πράγματα (θα με ενοχλούσαν) πχ να έχει άλλες απόψεις, να του αρέσουν άλλα πράγματα»</i>	2.2. Διαφορές στις συνήθειες, τις προτιμήσεις, τα παιχνίδια
	2.3. Διαφορετική γλώσσα
	2.4. Διαφορετική θρησκεία

Πίνακας 13. Συναισθήματα προς τη διαφορετικότητα του «άλλου»

Τα παιδιά που δηλώνουν ότι στην επαφή με το «άλλο» αισθάνονται άβουλα εστιάζουν κυρίως στις διαφορές στη συμπεριφορά και στις συνήθειες, τα ενδιαφέροντα και τον τρόπο ζωής του, ενώ όσα δηλώνουν ότι αισθάνονται φυσιολογικά ή ακόμα και θετικά αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπου και ορισμένα την αποδέχονται καθώς βασίζονται στην προσωπική τους εμπειρία επαφής με το «άλλο»,

ενώ άλλα την αντιλαμβάνονται απλά και υποθέτουν την αποδοχή της σε πιθανή διαπολιτισμική επικοινωνία.

Η διάκριση των δύο πρώτων κατηγοριών ως προς τους λόγους για τα αρνητικά συναισθήματα έγινε με βάση την αιτιολογική απόδοση της συμπεριφοράς του «άλλου» που κάνουν τα παιδιά, δηλαδή στην πρώτη κατηγορία (2.1. διαφορές στον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά) δηλώνουν ότι αισθάνονται άβολα και ενοχλούνται όταν έχουν να αντιμετωπίσουν μία άσχημη συμπεριφορά π.χ. να βρίζει, να χτυπάει την οποία αποδίδουν σε στοιχεία του χαρακτήρα του, τα οποία μάλιστα γενικεύουν και σε ολόκληρη την πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκει, για αυτό και ως παράδειγμα χώρα καταγωγής δίνουν την Αλβανία και η δεύτερη κατηγορία (2.2. διαφορές στις συνήθειες, τις προτιμήσεις, τα παιχνίδια) αφορά τα αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται με τις πολιτισμικές διαφορές, τα διαφορετικά παιχνίδια που μπορεί να παίζει και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα. Τα παιδιά του σχολείου της Αγρίας που έχουν και περισσότερη επαφή με το «άλλο» αναφέρουν και τις δύο κατηγορίες ενώ τα παιδιά από το σχολείο του Ιωλκού δεν μπορούν εύκολα να φανταστούν τις δυσκολίες που προκαλεί η διαφορετική κουλτούρα στη διαπολιτισμική επικοινωνία και εστιάζουν περισσότερο στις άλλες κατηγορίες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα παιδιά του σχολείου της Αγρίας στο σύνολό τους αντιλαμβάνονται την προκατάληψη προς το «άλλο» (μόνο ένα αγόρι δήλωσε θετική στάση συμμαθητών/ριών) και αποκαλύπτουν αρνητικά συναισθήματα σε γενικές γραμμές στην επαφή τους με το «άλλο» (μόνο τρία παιδιά -δύο αγόρια και ένα κορίτσι- δήλωσαν ότι αισθάνονται κανονικά, φυσιολογικά στην διαπολιτισμική επαφή). Όπως επιβεβαιώνεται από ερευνητικά δεδομένα τα αρνητικά συναισθήματα που εκδηλώνονται λόγω των επικοινωνιακών και πολιτισμικών εμποδίων (Gudykunst & Hammer, 1988) στη διαπολιτισμική επικοινωνία πιθανόν να συνδέονται με την προκατάληψη και τις αρνητικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, ακόμα και στην περίπτωση συχνής κοινωνικής επαφής με το «άλλο» (Spencer-Rodgers & Mc.Govern, 2002). Η άμεση επαφή με το «άλλο» φαίνεται να μην προάγει θετικά συναισθήματα, ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική ευαισθησία στο βαθμό που θα περίμενε κανείς, όπως έχουν αναδείξει ερευνητικά δεδομένα, αν δεν συντρέχουν συγκεκριμένες συνθήκες και προϋποθέσεις (Amir, 1969;1976; Cook, 1985; Gaertner, Dovidio & Bachman, 1996).

4.4. Στάση προς αγγλόφωνη πολιτισμική ομάδα

Όταν γνωρίζεις κάποιον που μιλάει Αγγλικά, ποιο είναι το πρώτο πράγμα που σου περνάει από το μυαλό;
1. Ουδέτερη, δεν γνωρίζω
2. Θετική άποψη και στερεότυπα
3. Αρνητική άποψη και στερεότυπα

Πίνακας 14. Στάση προς αγγλόφωνη γλωσσική πολιτισμική ομάδα

Τα παιδιά διατηρούν σε γενικές γραμμές ουδέτερη στάση προς την αγγλόφωνη γλωσσική/πολιτισμική κοινότητα, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 14, δεν έχουν διαμορφώσει άποψη και μάλιστα δηλώνουν ως πρώτη σκέψη όταν συναντούν κάποιον από την αντίστοιχη κουλτούρα ότι θα τους βοηθήσει στην εξάσκηση με τη γλώσσα. Ωστόσο υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών που αναφέρουν κάποια θετικά και αρνητικά στερεότυπα. Οι αρνητικές απόψεις αφορούν κυρίως πολιτικούς λόγους, τις πολιτικές επιλογές της χώρας, ή αρνητικά στερεότυπα όπως την «τσιγκουνιά», ενώ οι θετικές απόψεις σχετίζονται με θετικά στερεότυπα όπως η «ευγένεια» και η «καλή» συμπεριφορά τους.

4.5. Στάση προς την αντίστοιχη (αγγλόφωνη) κουλτούρα

Υπάρχει κάτι που σου αρέσει στην αγγλική κουλτούρα; (αν ναι) Τι είναι αυτό;	
Στάση	Χαρακτηριστικά λόγια παιδιών
1. Αρνητική, όχι	<i>Αγόρι: «ως χώρα ναι και δεν μου αρέσουν και οι Άγγλοι γιατί έκαναν τον πόλεμο για να πάρουν τα πετρέλαια από μια ξένη χώρα που δεν τους ανήκαν και ήθελαν να τα κατακτήσουν με το ζόρι πιο πολύ για αυτό...»</i>
1.1. Ουδέτερη, δεν γνωρίζω	<i>Κορίτσι: «Όχι δεν υπάρχει τίποτα δεν γνωρίζω κάτι που να μου αρέσει»</i>
2. Θετική, ναι	<i>Αγόρι: «τα τραγούδια...», κορίτσι: «..οι κωμωδίες» κορίτσι: «..η γλώσσα.»</i>
2.1. θετικά στερεότυπα	<i>Αγόρι: «...ότι είναι ακριβείς στα ραντεβού τους...»</i>

Πίνακας 15. Στάση προς την αγγλόφωνη κουλτούρα

Σε γενικές γραμμές τα παιδιά διατηρούν ουδέτερη στάση προς την αγγλόφωνη πολιτισμική ομάδα και κουλτούρα διότι η επαφή τους με αυτή είναι περιορισμένη και

αντιλαμβάνονται ότι η πολιτισμική τους γνώση ιδιαίτερα από το μάθημα της ξένης γλώσσας είναι ανεπαρκής ή ελλιπής. Αυτό ισχύει τόσο για τα παιδιά που κατείχαν ήδη την έννοια της κουλτούρας όσο και για αυτά που δεν κατανοούσαν τη σημασία της, στα οποία στη συγκεκριμένη ερώτηση τους δίνονταν επεξηγήσεις για τα στοιχεία που μπορεί να περιλαμβάνει η κουλτούρα μιας χώρας. Αναφέρονται, ακόμη κάποιες αόριστες, συγκεχυμένες πληροφορίες, οι οποίες έχουν αποκτηθεί από τα ΜΜΕ, γεγονός που προκαλεί προβληματισμό για την απουσία της διαπολιτισμικής μάθησης στο σχολείο και το σημαντικό ρόλο των ΜΜΕ ως μοναδικές πηγές πληροφόρησης και δίοδοι πληροφοριών. Υπάρχουν παιδιά που δηλώνουν ότι παρόλο που δεν γνωρίζουν την αγγλική κουλτούρα, και ότι και στην περίπτωση που γνώριζαν κάποια στοιχεία, δεν θα τους άρεσε κάτι, διότι αντιλαμβάνονται ότι έχουν συνηθίσει στον ελληνικό τρόπο ζωής, ένα αγόρι για πολιτικούς λόγους και γιατί τη συγκρίνει με την Ελλάδα, η οποία λόγω μεγαλύτερης ιστορίας έχει περισσότερα αξιοθέατα και δύο αγόρια για το πολίτευμα της. Στα θετικά στοιχεία αναφέρονται η γλώσσα (από ένα μόνο κορίτσι που αντιλαμβάνεται την άρρηκτη σχέση γλώσσας και κουλτούρας), η μουσική και ο κινηματογράφος από άλλα δύο παιδιά αντίστοιχα και κάποια θετικά στερεότυπα για την ακρίβεια και την ευγένεια των Άγγλων. Εμφανής είναι ωστόσο η θετική διάθεση των παιδιών σε γενικές γραμμές να χρησιμοποιήσουν την αγγλική γλώσσα για τη διεθνή επικοινωνία.

5. Στάση προς τη δική τους χώρα και κουλτούρα (Διαπολιτισμική ευαισθησία, εθνοκεντρισμός)

Πιστεύεις ότι η δική σου χώρα και κουλτούρα είναι καλύτερη από τις άλλες;
1) είναι καλύτερη
1.1. για τα χαρακτηριστικά του λαού, τις συνήθειες και τα έθιμά του και η χώρα για πολιτικούς λόγους
1.2. γιατί είναι η χώρα που γεννήθηκαν
2) δεν είναι καλύτερη
2.1. γιατί κάθε χώρα είναι διαφορετική
2.2. γιατί όλες οι χώρες είναι καλές
2.3. γιατί άλλες μπορεί να έχουν καλύτερα αξιοθέατα
2.4. γιατί άλλες μπορεί να έχουν καλύτερους νόμους
3) δεν ξέρω

Πίνακας 16. Στάση προς τη δική τους χώρα και κουλτούρα

Οι απαντήσεις των παιδιών είναι μοιρασμένες κυρίως στις δύο πρώτες κατηγορίες, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 16. Τα παιδιά που δηλώνουν ότι η χώρα και κουλτούρα τους είναι καλύτερες είτε βασίζονται σε συναισθηματικούς λόγους καθώς είναι η χώρα στην οποία γεννήθηκαν, είτε σε θετικές αξιολογικές κρίσεις που αφορούν το χαρακτήρα του λαού, τα έθιμα και τις συνήθειές του. Ακόμη υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που αναγνωρίζουν ότι δεν μπορούν να δηλώσουν την απόλυτη ανωτερότητα της χώρας τους καθώς δεν γνωρίζουν στοιχεία για όλες τις άλλες πολιτισμικές ομάδες ωστόσο αντιλαμβάνονται ότι η χώρα/κουλτούρα τους είναι καλύτερη από κάποιες συγκεκριμένες, όπως την Αλβανία (λόγω της συμπεριφοράς του λαού) και την Τουρκία (για πολιτικούς κυρίως λόγους). Τα παιδιά που δεν θεωρούν τη χώρα και κουλτούρα τους καλύτερη είτε αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα της κάθε πολιτισμικής ομάδας είτε θεωρούν ότι είναι όλες ίδιες.

Συνδυάζοντας την αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών με τις απόψεις τους και την στάση τους απέναντι στη δική τους χώρα και κουλτούρα και λαμβάνοντας υπόψη τα στάδια του εξελικτικού μοντέλου διαπολιτισμικής ευαισθησίας του Bennet (1993) μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι τα παιδιά που αξιολογούν θετικά τη δική τους χώρα και κουλτούρα και θεωρούν ότι είναι καλύτερη: 1) έχουν αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών, και είτε αποδίδουν αρνητικούς, στερεότυπους χαρακτηρισμούς σε άλλους λαούς και κουλτούρες (στάδιο Άμυνας- υποτίμηση) (Defense-Denigration) είτε απλά αντιμετωπίζουν τη δική τους κουλτούρα, τον τρόπο ζωής και τις συνήθειες τους με αίσθημα ανωτερότητας (Άμυνα- ανωτερότητα) (Superiority) (Hammer et al., 2003) ή 2) δεν κάνουν αναφορά σε πολιτισμικές διαφορές και άλλες χώρες/κουλτούρες, απαντούν συναισθηματικά (απλά είναι η χώρα τους) φανερώνοντας έτσι τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η εθνική ομάδα που ανήκει κανείς στην σύνθεση της ταυτότητάς του. Τα παιδιά που εκτιμούν ότι η χώρα και κουλτούρα τους δεν είναι καλύτερη από τις άλλες είτε: 1) δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών (στάδιο Άρνησης) (Denial) ή τις ελαχιστοποιούν, υποβαθμίζοντας τη σημασία τους (στάδιο Ελαχιστοποίησης) (Minimization) είτε 2) αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα και την αποδέχονται (Αποδοχή) (Acceptance) που αποτελεί και πιο προχωρημένο στάδιο στο εξελικτικό μοντέλο του Bennet. Τέλος, υπάρχουν παιδιά, τα οποία αντιλαμβάνονται ότι λόγω της έλλειψης διαπολιτισμικής γνώσης δεν μπορούν να απαντήσουν.

6. Στάση προς την πρώτη γλώσσα (Διαπολιτισμική ευαισθησία και διγλωσσική συνειδητοποίηση)

Πιστεύεις ότι η γλώσσα σου είναι καλύτερη από τις άλλες γλώσσες; Γιατί;
1. η ελληνική γλώσσα δεν είναι καλύτερη από τις άλλες
2. η ελληνική γλώσσα είναι καλύτερη από τις άλλες
2.1. γιατί έχει παρελθόν, ιστορία, είναι πλούσια
2.2. γιατί είναι η γλώσσα με την οποία εκφράζονται και επικοινωνούν καλύτερα
2.3. η αρχαία ελληνική ήταν η καλύτερη

Πίνακας 17. Στάση προς την πρώτη γλώσσα

Τα παιδιά σε γενικές γραμμές δεν κάνουν θετικές αξιολογικές κρίσεις της γλώσσας τους σε σύγκριση με τις άλλες γλώσσες, καθώς αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα και την ισότιμη αξία της κάθε γλώσσας, που δεν επιτρέπουν τη σύγκριση των γλωσσών. Ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις που αναφέρουν την ανωτερότητα της πρώτης τους γλώσσας. Οι κατηγορίες των απαντήσεων παρουσιάζονται στον πίνακα 17. Τα παιδιά που αναφέρουν ότι η ελληνική γλώσσα είναι καλύτερη επικεντρώνονται κυρίως στην επικοινωνιακή της λειτουργία ως πρώτη γλώσσα και στην ικανότητα να εκφραστούν και να αλληλεπιδράσουν καλύτερα και ευκολότερα, δύο μόνα αγόρια από το σχολείο του Ιωλκού κάνουν αξιολογική κρίση που βασίζεται στην ιστορία, το παρελθόν και τον πλούτο του λεξιλογίου της και ένα κορίτσι από το σχολείο της Αγριάς εκτιμά ότι η νέα ελληνική « δεν είναι τόσο πολύ» σε σύγκριση με την αρχαία ελληνική που «ήταν η καλύτερη στον κόσμο».

6.1. Αντίληψη του ρόλου της πρώτης γλώσσας στην κατασκευή ταυτότητας

Μιλώντας ελληνικά:	Συχνότητες αναφορών			%
	Ιωλκός	Αγριά	N	
1) νιώθεις ότι είσαι Έλληνας/ Ελληνίδα;	16	5	21	65,6
2) εκφράζεις καλύτερα αυτό που σκέφτεσαι και νιώθεις;	9	6	15	46,9
3) σε ευχαριστεί ο ήχος και το άκουσμά τους;	4	1	5	15,6

Πίνακας 18. Αντίληψη του ρόλου της πρώτης γλώσσας στην κατασκευή ταυτότητας

Μιλώντας ελληνικά:	Χαρακτηριστικά λόγια παιδιών
1) νιώθεις ότι είσαι Έλληνας/ Ελληνίδα	<i>«ακούς τη γλώσσα σου και νιώθεις ότι είσαι Έλληνας», «γιατί Ελληνίδα και ελληνικά είναι η ίδια λέξη, όταν μιλάω ελληνικά μου βγαίνει η καρδιά μου από μέσα, μεταφορικά βέβαια», «μου αρέσει που τη μιλάω θέλω να πιστέψουν οι άλλοι ότι αγαπάω αυτή τη χώρα»</i>
2) εκφράζεις καλύτερα αυτό που σκέφτεσαι και νιώθεις	<i>«επειδή εδώ όλοι οι Έλληνες με καταλαβαίνουν καλύτερα», «γιατί μπορεί να μην ξέρεις σε μια ξένη γλώσσα τόσες λέξεις να εκφραστείς η ελληνική γλώσσα έχει πολλές λέξεις για να μπορείς να εκφράζεσαι όπως θες, υπάρχουν λέξεις διαφορετικές» «τα λέω όλα χωρίς να ντροπιάζομαι, χωρίς να με κοροϊδεούν γιατί μπορεί πχ να πω ένα λάθος»</i>
3) σε ευχαριστεί ο ήχος και το άκουσμά τους	<i>«μου αρέσει η προφορά και οι διάφορες παραλλαγές ανάλογα με τον τόπο της Ελλάδας»</i>

Πίνακας 18(1) Χαρακτηριστικά λόγια παιδιών

Τα παιδιά δείχνουν να συμφωνούν και με τις τρεις επιλογές, οι δύο πρώτες κατηγορίες στον πίνακα 18 συγκεντρώνουν τις περισσότερες απαντήσεις των παιδιών, με την πρώτη να υπερτερεί, η τρίτη δεν αναφέρεται τόσο συχνά παρά μόνο από κορίτσια κυρίως και σε συνδυασμό με άλλη κατηγορία. Τα παιδιά ταυτίζουν σε μεγάλο βαθμό την έννοια έθνους και γλώσσας και αντιλαμβάνονται το σημαντικό ρόλο της εθνικής γλώσσας στην κατασκευή της εθνικής τους ταυτότητας. Η γλώσσα αποτελεί ένδειξη της εθνικής ταυτότητας και σύμβολο εθνικής κληρονομιάς, παράδοσης και εθνικότητας σύμφωνα με τον Fishman (1989). Η λειτουργία της αυτή είναι πολύ σημαντική καθώς εγκαθιστά και ενισχύει τους δεσμούς του ατόμου με την πολιτισμική ομάδα, αποτελεί κριτήριο διάκρισης ανάμεσα στο «εμείς» και το «άλλο», και όταν η σημαντικότητά της εκτιμάται από το άτομο με αυτό τον τρόπο είναι πολύ πιθανό να αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητά του. Σύμφωνα με το μοντέλο της εθνο-γλωσσικής ταυτότητας (Ethnolinguistic Identity Model) (Giles & Johnson, 1987) τα άτομα που εκδηλώνουν ταύτιση με την ομάδα τους σε έντονο βαθμό θα θεωρούν τη γλώσσα τους σημαντικό σύμβολο της ταυτότητά τους. Τα παιδιά των οποίων οι απαντήσεις αφορούν τη δεύτερη κατηγορία αντιλαμβάνονται τη σημασία της πρώτης γλώσσας με βάση την επικοινωνιακή της λειτουργία και τη γλωσσική/ επικοινωνιακή τους ικανότητα σε αυτή. Επιπλέον αντιλαμβάνονται και κατανοούν την αξία της πρώτης γλώσσας ως πολύτιμο εργαλείο έκφρασης και επικοινωνίας, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική) ανάπτυξη του ατόμου καθώς όπως σημειώνει ο Baker (2001) ελέγχει και ρυθμίζει τις γνωστικές του διεργασίες και μεταφέρει πληροφορίες και μηνύματα. Το γεγονός ότι αυτή η γλώσσα είναι το εργαλείο που τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν και να

αλληλεπιδράσουν καλύτερα παίζει για αυτούς είτε πιο σημαντικό ρόλο από ό,τι η επίδρασή της στην κατασκευή και διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας είτε εξίσου σημαντικό.

Αναφορικά με τη θετική αίσθηση και τη σύνδεση εθνικής ταυτότητας- γλώσσας και τις πιθανές αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι η θετική αίσθηση της εθνικής ταυτότητας του ατόμου δεν συνεπάγεται αυτόματα αρνητική στάση προς την πολιτισμική ετερότητα και υποβίβαση του «άλλου» (Brewer, 1979; Hinkle & Brown, 1990; Berry, 1990). Κατά συνέπεια δεν μπορεί να συσχετίσει κανείς την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τη σχέση της εθνική τους γλώσσας και ταυτότητας με τις στάσεις τους προς άλλες πολιτισμικές ομάδες, καθώς η σχέση ανάμεσα στα αρνητικά συναισθήματα απέναντι στο «άλλο» και στην εθνική ταυτότητα δεν ξεκάθαρη και σαφής στη βιβλιογραφία.

6.2. Αντίληψη και στάση προς τη διγλωσσία / πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα. Διγλωσσική και διπολιτισμική συνειδητοποίηση

Πιστεύεις ότι το κάθε άτομο ανήκει μόνο σε μία γλώσσα ή χώρα ή κουλτούρα; Γιατί;
1) μπορεί κάποιος να ανήκει σε δύο γλώσσες
1.1. όταν οι γονείς είναι από διαφορετικές χώρες
1.2. όταν μεταναστεύσει
2) μπορεί κάποιος να ανήκει σε δύο χώρες-κουλτούρες
2.1. μπορεί κάποιος να ανήκει σε δύο γλώσσες, όχι όμως σε δύο χώρες
3) δεν μπορεί κάποιος να ανήκει σε δύο γλώσσες ή χώρες

Πίνακας 18. Αντίληψη και στάση προς τη διγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα

Τα παιδιά σε γενικές γραμμές αντιλαμβάνονται τη διγλωσσική ταυτότητα κάποιου, έχουν αναπτύξει διγλωσσική συνειδητοποίηση ως ένα βαθμό, δυσκολεύονται ωστόσο να αντιληφθούν το ίδιο για τη διπλή πολιτισμική ταυτότητα, καθώς θεωρούν ότι η χώρα καταγωγής κάποιου είναι μία και κεντρική στην κατασκευή της ταυτότητας του. Οι κατηγορίες των απαντήσεων παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 18. Στις δύο περιπτώσεις που παρουσιάζονται στον πίνακα δηλαδή σε μεικτούς γάμους και με μετανάστευση μπορεί κάποιος να ανήκει σε δύο γλώσσες και χώρες, ωστόσο συχνά τα παιδιά καταλήγουν ότι περισσότερο θα νιώθει ότι ανήκει κανείς στη γλώσσα και

τη χώρα που γεννήθηκε. Αυτά τα παιδιά που διαθέτουν ως ένα βαθμό διγλωσσική και διπολιτισμική συνειδητοποίηση, μπορούν να φανταστούν για τον εαυτό τους στην περίπτωση που ζήσουν σε άλλη χώρα να νιώθουν ότι ανήκουν και στην άλλη γλώσσα και κουλτούρα (εννοώντας τον τρόπο ζωής και τις συνήθειες), ωστόσο κανένα δεν μπορεί να φανταστεί ότι μπορεί να συμβεί το ίδιο και με τη χώρα στην οποία θα ανήκουν, η οποία παραμένει μία και μοναδική. Σε γενικές γραμμές τα παιδιά μπορούν σχετικά ευκολότερα να αντιληφθούν τη διγλωσσική ταυτότητα κάποιου, δυσκολεύονται όμως να κατανοήσουν το ίδιο και για τη διπλή εθνική-πολιτισμική ταυτότητα, καθώς φαίνεται ότι διατηρούν μία μονο-πολιτισμική αντίληψη σύμφωνα με την οποία μπορεί κάποιος να κατέχει εξίσου καλά και να ανήκει εξίσου σε δύο γλώσσες (διγλωσσική συνειδητοποίηση) αλλά η χώρα του είναι μία, το έθνος και πολιτισμικό του φορτίο ένα, αυτό όπου γεννήθηκε και κατάγεται και οι δεσμοί με τη χώρα καταγωγής- όπου μπορεί ακόμη να μένουν συγγενείς- είναι μοναδικοί και αναντικατάστατοι (μονο-πολιτισμική αντίληψη). Υπάρχουν παιδιά που δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να φανταστούν ότι μπορεί κάποιος να ανήκει σε δύο γλώσσες ή χώρες καθώς μία είναι η γλώσσα και η χώρα κάποιου εκεί όπου γεννήθηκε, και το ίδιο ισχύει και για τον εαυτό τους (μονό - γλωσσική/πολιτισμική αντίληψη).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ενώ από τα παιδιά του σχολείου της Αγριάς θα ανέμενε κανείς να έχουν αναπτύξει σε γενικές γραμμές διγλωσσική και διπολιτισμική συνειδητοποίηση σε κάποιο βαθμό μέσα από την επαφή τους με τα παιδιά από άλλες χώρες στην τάξη, τα αγόρια κυρίως εμφανίζουν δυσκολία στο να αντιληφθούν τη διπλή (γλωσσική και πολιτισμική) ταυτότητα κάποιου, ενώ τα κορίτσια αποκαλύπτονται πιο συνειδητοποιημένα τουλάχιστον όσον αφορά τη διγλωσσική ταυτότητα αλλά στο σύνολό τους δυσκολεύονται να κατανοήσουν την πιθανότητα του διπλού δεσμού με δύο χώρες και πολιτισμούς. Μπορεί έτσι να συμπεράνει κανείς ότι η διγλωσσική (διαπολιτισμική) συνειδητοποίηση δεν αναπτύσσεται αυτόματα μέσα από την επαφή με δίγλωσσα άτομα αλλά χρειάζεται συστηματική προσπάθεια για την καλλιέργεια και ενίσχυσή της, την οποία μπορεί και καλείται να αναλάβει το σχολείο ώστε να αναπτύξει μαθητές/ριες ικανούς/ες να αναγνωρίσουν, να εκτιμούν και να προωθούν την πολυγλωσσία και διαπολιτισμικότητα στη σύγχρονη κοινωνία.

B) Ανάλυση δεδομένων των δίγλωσσων παιδιών

Από τα 17 παιδιά της Ε' τάξης του σχολείου της Αγριάς τα έξι μπορούν να θεωρηθούν δίγλωσσα (δυναμικά ή παθητικά), καθώς μιλούν ή εκτίθενται σε άλλες γλώσσες πέρα από την ελληνική στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Αυτά απάντησαν στις ίδιες ερωτήσεις καθώς και σε 10 επιπλέον οι οποίες αφορούν τη γλωσσική τους ικανότητα στις δύο γλώσσες, τις συνθήκες χρήσης τους και τα θέματα για τα οποία τις επέλεγουν, τη διγλωσσική ταυτότητά τους, την εναλλαγή κωδίκων, και τη σχέση τους με την/ις χώρα/ες τους.

Προφίλ των δίγλωσσων παιδιών

Όσον αφορά το προφίλ των μαθητών/ριών ένα αγόρι γεννήθηκε στη Γερμανία, σε ηλικία τριών μηνών ήρθε στην Ελλάδα, έχει πατέρα Ιταλό και μητέρα Ελληνίδα, κατέχει ελληνική ιθαγένεια και στο θρήσκευμα είναι καθολικός. Ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονιών του είναι και οι δύο επιχειρηματίες και έχουν απολυτήριο λυκείου. Ένα κορίτσι γεννήθηκε στο Αργυρόκαστρο της Αλβανίας, έχει αλβανική ιθαγένεια, οι γονείς του είναι Βορειοηπειρώτες, χριστιανοί ορθόδοξοι στο θρήσκευμα και ήρθαν στην Ελλάδα λίγους μήνες μετά τη γέννηση του κοριτσιού. Ο πατέρας είναι εργάτης, η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά και είναι απόφοιτη λυκείου. Ένα αγόρι έχει πατέρα Έλληνα και μητέρα Πολωνέζα, γεννήθηκε στο Βόλο, έχει ελληνική ιθαγένεια και είναι χριστιανός ορθόδοξος στο θρήσκευμα. Ο πατέρας του είναι δημόσιος υπάλληλος, η μητέρα ιδιωτική υπάλληλος και έχουν και οι δύο πανεπιστημιακή μόρφωση. Ένα αγόρι γεννήθηκε στο Ροστόβ Ντον της Ρωσίας, ο πατέρας του είναι Ρωσοπόντιος και η μητέρα του Ρωσίδα, έχει τη Ρωσική ιθαγένεια, είναι χριστιανός ορθόδοξος και ζούνε στην Ελλάδα τα τελευταία πέντε χρόνια. Ο πατέρας είναι οικοδόμος και απόφοιτος Λυκείου, η μητέρα του δεν εργάζεται και έχει πανεπιστημιακή μόρφωση. Ένα αγόρι γεννήθηκε στην Κορυτσά της Αλβανίας, έχει αλβανική ιθαγένεια, οι γονείς του είναι Αλβανοί και ήρθαν στην Ελλάδα πριν τρία χρόνια. Ο πατέρας του είναι οικοδόμος, η μητέρα του δεν εργάζεται ενώ και οι δύο είναι απόφοιτοι Γυμνασίου. Ένα αγόρι γεννήθηκε στο Βόλο, ο πατέρας του είναι Βορειοηπειρώτης και η μητέρα του Αλβανίδα, είναι εγγεγραμμένος στο δημοτολόγιο της Τσαρτσόβας, Πρεβετής της Αλβανίας, έχει την αλβανική ιθαγένεια και πριν ένα χρόνο απέκτησε και την ελληνική και είναι εγγεγραμμένος και στο Δήμο Αγριάς. Ο πατέρας του είναι οικοδόμος και απόφοιτος Γυμνασίου, η μητέρα του ασχολείται με τα οικιακά και είναι απόφοιτη Λυκείου.

Πολιτισμική γνώση και διαπολιτισμική αντίληψη

Στις ερωτήσεις που διερευνούν τα κίνητρα για την απόκτηση πολιτισμικής γνώσης, το περιεχόμενο πολιτισμικής γνώσης για άλλες χώρες και λαούς και τις πηγές πληροφόρησης, όλα τα παιδιά εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την απόκτηση πολιτισμικής γνώσης, οι κατηγορίες ενδιαφέροντος και το περιεχόμενο πολιτισμικής γνώσης δεν παρουσιάζουν διαφοροποίηση, με εξαίρεση στοιχεία κοινωνικής φύσης που αφορούν το επίπεδο διαβίωσης και την ποιότητα ζωής ανθρώπων σε άλλες χώρες, που δεν αναφέρθηκαν από τα άλλα (τα μονόγλωσσα) παιδιά. Χαρακτηριστικά αναφέρει το κορίτσι από τη Βόρεια Ήπειρο σχετικά με τις κατηγορίες πολιτισμικής γνώσης που ενδιαφέρεται να αποκτήσει : «... ότι ζουν καλά δεν υπάρχουν κίνδυνοι υπάρχουν σχολεία για να μάθουν τα παιδιά και άλλες γλώσσες και άλλα πράγματα για τη ζωή τους...», το αγόρι από τη Ρωσία ως προς το περιεχόμενο πολιτισμικής γνώσης που κατέχει «...στη Ρωσία σε κάποια χωριά μπορεί να μη ζούνε καλά στις πόλεις νομίζω τώρα ζούνε καλά δεν έχουν πρόβλημα» και αντίστοιχα το αγόρι από Αλβανία: «για την Αλβανία υπάρχουν πολλά σπίτια αλλά λίγο κατεστρεμένα σπίτια...». Οι κοινωνικές ανησυχίες που εκφράζουν πιθανόν να συνδέονται με την προσωπική τους εμπειρία της μετανάστευσης και της σύγκρισης των συνθηκών διαβίωσης στις δύο χώρες, η οποία μπορεί να έχει συμβάλει στην ανάπτυξη κάποιου βαθμού κοινωνικής αντίληψης και ευαισθητοποίησης.

Αντίληψη πολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων

Δεν παρουσιάζεται διαφοροποίηση στις κατηγορίες, η έμφαση δίνεται στις πολιτισμικές διαφορές ενώ τα κοινά σημεία αφορούν στοιχεία του χαρακτήρα ωστόσο αντιλαμβάνονται κάποιες διαφορές κοινωνικής φύσης, της δομής της κοινωνίας καθώς αναφέρονται στην οικονομική κατάσταση των χωρών, σε κοινωνικά ζητήματα όπως η ανεργία και η μετανάστευση. Το αγόρι από την Αλβανία παρατηρεί: «... ναι είναι διαφορετική μια χώρα πχ είναι μεγάλη και πλούσια και η άλλη να είναι φτωχή» και το κορίτσι από Βόρεια Ήπειρο: «... ο τρόπος δουλειάς εδώ υπάρχει περισσότερη δουλειά για αυτό έρχονται μετανάστες από άλλες χώρες...». Επιπλέον, δεν αναφέρονται πολιτισμικές διαφορές με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα και κουλτούρα, καθώς φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν ενταχθεί πλήρως σε αυτή, διαδικασία στην οποία συντελεί το γεγονός ότι γεννηθήκαν στην Ελλάδα ή ήρθαν σε πολύ μικρή ηλικία. Το παιδί αλβανικής καταγωγής αντιλαμβάνεται διαφοροποίηση από τους/ις συμμαθητές/ριες του μόνο ως προς τις σχολικές επιδόσεις και λέει:

«εκείνοι μαθαίνουν περισσότερα και εγώ όχι γιατί δεν είμαι τόσο καλός στα μαθήματα...δεν μαθαίνω όσα χρειάζεται πρέπει να μάθω πιο πολύ για να είμαι καλύτερος», που αναδεικνύει την αντίληψη της σημαντικότητας της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (κυρίαρχης) στην διαδικασία ένταξης στο περιβάλλον και ιδιαίτερα της ακαδημαϊκής-σχολικής γλώσσας στην επιτυχή ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον.

Στάσεις προς τη ξένη γλώσσα και την εκμάθησή της

Λόγοι και κίνητρα για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας

Στις ερωτήσεις που αφορούν τις ξένες γλώσσες και την εκμάθησή τους, τα παιδιά αναφέρουν τα αγγλικά, τα ιταλικά, τα γερμανικά και τους ίδιους λόγους για την εκμάθησή τους, την επικοινωνία, τα ταξίδια, τις επαγγελματικές προοπτικές, τη μορφωτική αξία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το αγόρι, του οποίου ο πατέρας είναι Ιταλός αναφέρει τα ιταλικά ως μία από τις ξένες γλώσσες που θέλει να μάθει καλά, το αγόρι που έχει μητέρα Πολωνέζα τα Πολωνικά, ενώ μόνο το αγόρι από τη Ρωσία αναφέρει τα ελληνικά ως τη ξένη γλώσσα που μαζί με τα αγγλικά του αρέσει να μαθαίνει. Το αγόρι από την Αλβανία δεν αναφέρει τα ελληνικά, παρά μόνο μετά από σχετική ερώτηση στην οποία απαντά ότι τα θεωρεί ξένη γλώσσα και του αρέσουν πιο πολύ γιατί τα γνωρίζει καλύτερα. Επιπλέον, με εξαίρεση ενός σε όλα αρέσουν οι αντίστοιχες χώρες και οι λαοί τους.

Στάσεις και συναισθήματα προς άλλες πολιτισμικές ομάδες (Διαπολιτισμική ευαισθησία)

Διαμορφωμένη άποψη για άλλους λαούς

Τα παιδιά στο σύνολό τους δεν έχουν, εκτός από το αγόρι ελληνο-ιταλικής καταγωγής που αναφέρει κάποια στερεότυπα για τη Γερμανία. Οι Τούρκοι αναφέρονται από δύο παιδιά ως λαός για τον οποίο έχουν ήδη διαμορφώσει αρνητική εικόνα και λένε χαρακτηριστικά: (αγόρι ελληνικής-πολωνικής καταγωγής) «η Τουρκία μας πήραν την Κων/πολη γι' αυτό θα ήταν δύσκολο να τον κάνω φίλο επειδή είναι η γιαγιά μου από εκεί...εκεί είναι όλοι ίδιοι νομίζω.» όπου διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος της οικογένειας, της φύσης των σχέσεων και ιδιαίτερα του ιστορικού των αρνητικών σχέσεων στο σχηματισμό των στερεοτύπων (Bar-Tal, 1997), όπως και με το παιδί ελληνοαλβανικής καταγωγής: «έχει διαφορετικά έθιμα είναι λίγο άγριοι οι Τούρκοι ... για πολλά πράγματα για πολέμους που έχουν κάνει στην Ελλάδα».

Στάση συμμαθητών/ριών προς το «άλλο»

Οι κατηγορίες που αναφέρονται είναι οι εξής: 1) η στάση των συμμαθητών/ριών εξαρτάται από τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του «άλλου», 2) διστακτική ή αρνητική στάση λόγω του διαφορετικού τρόπου ζωής, των διαφορετικών παιχνιδιών του άλλου και της έλλειψης εμπιστοσύνης σε κάποιον από άλλη χώρα 3) περιέργεια και ενδιαφέρον γνωριμίας με το «άλλο». Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ένα παιδί μόνο αναφέρει τη διαφορετική γλώσσα ως αιτία για την πιθανή επιφυλακτική ή αρνητική στάση των συμμαθητών/ριών.

Χώρες καταγωγής με τις οποίες παρατηρείται δυσκολία συναναστροφής

Δύο παιδιά, ρωσικής καταγωγής και πολωνικής από την πλευρά της μητέρας αντίστοιχα αναφέρουν την Αλβανία, με τη διαφορά ότι το παιδί από τη Ρωσία διαχωρίζει τη θέση του «...οι Έλληνες έχουν πρόβλημα με τα παιδιά της Αλβανίας...εγώ όχι, του φέρομαι καλά και με το παιδί από την Αλβανία και από την Ελλάδα» ενώ το δεύτερο «... σε κάποια που είναι από Αλβανία φέρομαι έτσι δεν τα χωνεύω έχουν αυτό το χαρακτήρα και βρίζουν», ωστόσο αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί να κάνει γενικεύσεις για όλη την αντίστοιχη πολιτισμική ομάδα. Το αγόρι ελληνο-ρωσικής καταγωγής αναφέρει την αρνητική στάση ορισμένων μόνο συμμαθητών/ριών προς τον ίδιο στην αρχή χωρίς να μπορεί να την αιτιολογήσει. Ένα άλλο αντιλαμβάνεται διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης του άλλου, η οποία σχετίζεται με το αν η χώρα καταγωγής είναι φιλική ή όχι προς την Ελλάδα: «...ένας Κύπριος δεν θα είναι το ίδιο με τα άλλα παιδιά δεν θα υπάρχει πολύ πρόβλημα (ενώ) τα Σκόπια, με αυτή τη χώρα θα είχαν πρόβλημα». Τα υπόλοιπα παιδιά δεν αναφέρουν συγκεκριμένες χώρες, καθώς ο χαρακτήρας του άλλου παίζει ρόλο στον τρόπο με τον οποίο θα γίνει αποδεκτός και δεν συσχετίζεται με τη χώρα καταγωγής του. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το παιδί από την Αλβανία δεν αναφέρει τη χώρα του, παρόλο που αποκαλύπτει τις δυσκολίες που συνάντησε στην προσαρμογή του αρχικά και θεωρεί ότι η ενσωμάτωση και συναναστροφή με τους άλλους εξαρτάται από τη συμπεριφορά που θα επιδείξει κανείς και τον χαρακτήρα του. Όσον αφορά τις σχέσεις του με τους/ις συμμαθητές/ριες θεωρεί ότι έχουν βελτιωθεί και η μόνη άποψη που εκφράζει για την ελληνική πολιτισμική ομάδα είναι η εντύπωση του για την ικανότητα τους στην ελληνική γλώσσα «...καμιά φορά λέω πώς μιλάνε ελληνικά έτσι;...», που επιβεβαιώνει το ενδιαφέρον, την ανησυχία και τη θέλησή του να κατακτήσει τη δεύτερη γλώσσα καθώς πιθανόν την αντιλαμβάνεται ως το πιο σημαντικό εργαλείο για την ομαλή ένταξη του στο σχολικό περιβάλλον και κατ'επέκταση στην κυρίαρχη κοινότητα. Η διαφορετική κουλτούρα αναφέρεται από

το κορίτσι από τη Βόρεια Ήπειρο ως παράγοντας δυσκολίας στην παραμονή και προσαρμογή κάποιου στην άλλη χώρα και δίνει ως παράδειγμα την Αλβανία ως χώρα, με τα παιδιά από την οποία δεν μπορεί να συνεννοηθεί : « υπάρχει μία (χώρα) που δεν μπορώ να συνεννοηθώ η Αλβανία, μπορεί κάποια από αυτά που βλέπω στην τηλεόραση ή τις εκπομπές μερικά δεν μου κάνουν τόσο εντύπωση δεν ξέρουν αυτά που ξέρω εγώ τα παιχνίδια πχ ή αυτό που νιώθω εγώ για ένα φίλο που ταιριάζουμε».

Συναισθήματα προς τη διαφορετικότητα του «άλλου»

Δεν αναφέρονται αρνητικά συναισθήματα, τα παιδιά στο σύνολό τους αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα στις συνήθειες και τον τρόπο ζωής ως κάτι το φυσιολογικό. Το κορίτσι από τη Βόρεια Ήπειρο αποκαλύπτει ότι θα ένιωθε άσχημα για ένα παιδί που έχει διαφορετικό τρόπο ζωής και αυτό γιατί θεωρεί δεδομένο ότι στη χώρα του θα περιλάμβανε πολλά προβλήματα και δυσκολίες «άσχημα (νιώθω) γιατί δεν μπορεί να έχει νιώσει τα καλά έχει νιώθει μόνο τα κακά και ήρθε εδώ...», που επιβεβαιώνει την κοινωνική ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό που αναδείχτηκαν από την αρχή και το αγόρι ελληνο-ρωσικής καταγωγής φανερώνει ενσυναίσθηση προς το «άλλο» παιδί: «λυπάμαι για αυτό το παιδί όταν το βλέπω να μην νιώθει καλά που έχει συνηθίσει διαφορετικά».

Στάση προς την αγγλόφωνη πολιτισμική ομάδα

Δεν αναφέρονται διαμορφωμένες απόψεις, παρά μόνο τα θετικά συναισθήματα απέναντι στην αγγλική γλώσσα και τα κίνητρα για την εκμάθησή της, εκτός από το αγόρι ελληνοαλβανικής καταγωγής που αναφέρει τα «ωραία έθιμα» και ότι είναι «...ήρεμος λαός, δεν είναι σαν την Αμερική...» και το ελληνο-πολωνικής που φανερώνει αρνητική άποψη: «δεν μου αρέσει καθόλου (ο λαός) γιατί μας έκλεψαν τις αρχαίες πλάκες γι' αυτό δεν τους πολυχωνεύω, αυτό μας το έχουν πει εδώ στο σχολείο και μου το έχουν πει και οι γονείς μου». Αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος του σχολείου και της οικογένειας ως κοινωνικοί φορείς και δίοδοι πληροφοριών στον σχηματισμό αλλά και κατ'επέκταση στην αλλαγή των στερεοτύπων (Bar-Tal, 1997).

Στάση προς την αγγλόφωνη κουλτούρα

Τα παιδιά δεν γνωρίζουν στοιχεία από την αγγλόφωνη κουλτούρα και αναφέρονται αποκλειστικά στην διάθεσή τους να μάθουν τη γλώσσα και στη θετική εικόνα που έχουν για αυτή, εκτός από κάποιες περιπτώσεις που αναφέρουν θετική άποψη για

ορισμένα έθιμα που γνωρίζουν από τα μαθήματα των αγγλικών και για τη μουσική της.

Στάση προς τη/ις δική/ες τους χώρα/ες και κουλτούρα/ες

Στην περίπτωση του κοριτσιού από τη Βόρεια Ήπειρο, η οποία ως χώρα της αναφέρει την Ελλάδα δεν θεωρεί ότι είναι καλύτερη, το αγόρι αλβανικής καταγωγής από την μητέρα του πιστεύει ότι η Ελλάδα είναι καλύτερη «γιατί είναι ήρεμη χώρα» αν και παραδέχεται ότι δεν γνωρίζει τις άλλες χώρες και κουλτούρες, το παιδί πολωνικής καταγωγής από τη μητέρα του θεωρεί την Ελλάδα χώρα του και πιστεύει ότι είναι καλύτερη αν και δεν είναι σίγουρος, το παιδί από την Αλβανία δεν θεωρεί τη χώρα του (την Αλβανία) καλύτερη καθώς αναφέρεται στις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης (δρόμοι, κατοικίες, σχολεία) και σε αυτούς τους τομείς θεωρεί την Ελλάδα καλύτερη. Ωστόσο αναφέρεται στην ιδιαίτερη σχέση του με αυτή που οφείλεται περισσότερο στους δεσμούς με τους συγγενείς και φίλους που μένουν εκεί. Το παιδί ιταλικής καταγωγής από τον πατέρα δεν ήταν σίγουρο για το ποια χώρα να απαντήσει, ωστόσο αισθάνεται χώρα του την Ιταλία αν και δεν έχει ζήσει καθόλου εκεί και τη θεωρεί καλύτερη από την Ελλάδα. Το παιδί από τη Ρωσία στην ίδια ερώτηση απαντά ότι αισθάνεται χώρα του περισσότερο την Ελλάδα από τη Ρωσία παρόλο που ήρθε πριν από πέντε χρόνια αλλά δεν θεωρεί ότι είναι καλύτερη από όλες τις άλλες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι αναφέρει ακόμη ότι από την ελληνική κουλτούρα του αρέσουν οι εθνικές εορτές και ιδιαίτερα τα ποιήματα στο σχολείο χωρίς να μπορεί να εξηγήσει τα συναισθήματα που του προκαλούνται, παρά μόνο ότι αισθάνεται ωραία. Ίσως συμβάλει η παρουσία και καταγωγή του πατέρα που είναι Ρωσοπόντιος στην ανάπτυξη της εθνικής του ταυτότητας και της αίσθησης του ανήκειν στην ελληνική πολιτισμική ομάδα, όπως αντίστοιχα και στην περίπτωση του αγοριού ιταλικής καταγωγής από τον πατέρα, το οποίο αναφέρει τους ισχυρούς δεσμούς του με την Ιταλία.

Στάση απέναντι στη/ις γλώσσα/ες

Το αγόρι από την Αλβανία θεωρεί τα Αλβανικά καλύτερη γλώσσα γιατί την γνωρίζει καλύτερα, τα αγόρια πολωνικής και αλβανικής καταγωγής από τη μητέρα αντίστοιχα θεωρούν τα ελληνικά καλύτερη γλώσσα γιατί μπορούν και συνεννοούνται με τα άλλα παιδιά και την ξέρουν καλύτερα, το παιδί ιταλικής καταγωγής από τον πατέρα δυσκολεύεται να πει ποια είναι η γλώσσα του, θεωρεί και τις δύο σχεδόν το ίδιο αλλά αναφέρει ότι τα ιταλικά είναι καλύτερα για αυτόν γιατί του αρέσει η προφορά τους.

Το κορίτσι από τη Βόρεια Ήπειρο θεωρεί τα ελληνικά γλώσσα του χωρίς ωστόσο να πιστεύει ότι υπάρχουν καλύτερες και χειρότερες γλώσσες και το αγόρι από τη Ρωσία θεωρεί τη γλώσσα του δηλαδή την ελληνική καλύτερη γιατί όπως λέει: «...μου αρέσει περισσότερο ο τρόπος που μιλάμε και νομίζω ότι η γλώσσα που ξέρεις είναι πιο καλή...». Τα παιδιά στο σύνολό τους αξιολογούν τη/ις γλώσσα/ες τους με βάση την επικοινωνιακή της λειτουργία και την γλωσσική τους επάρκεια, την επικοινωνιακή τους ικανότητα σε αυτή.

Στάση προς τη διγλωσσία/πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα. Διγλωσσική και διπολιτισμική συνειδητοποίηση

Τα παιδιά συνολικά απάντησαν ότι μπορεί να έχει κάποιος δύο γλώσσες και δύο χώρες, όταν οι γονείς του κατάγονται από διαφορετικά μέρη ή όταν μεταναστεύει σε μία άλλη χώρα και ζήσει σε αυτή αρκετό χρονικό διάστημα. Το ίδιο πιστεύουν και για την κουλτούρα. Το κορίτσι από τη Βόρεια Ήπειρο θεωρεί ότι στη χώρα, στην οποία γεννήθηκε κανείς, θα νιώθει ότι ανήκει περισσότερο καθώς και στη γλώσσα της, παρόλο που στην περίπτωση της παραδέχεται ότι δεν ισχύει αυτό γιατί δεν έζησε καθόλου εκεί. Το παιδί από την Αλβανία θεωρεί ότι ανήκει κανείς περισσότερο στη χώρα στην οποία γεννιέται, όπως ισχύει και στην περίπτωσή του, δεν πιστεύει όμως το ίδιο και για τη γλώσσα και θεωρεί ότι μπορεί κανείς να ανήκει εξίσου και στις δύο. Το ίδιο πιστεύει για τη διγλωσσική ταυτότητα κάποιου το αγόρι από τη Ρωσία, το οποίο ωστόσο θεωρεί για τον εαυτό του ότι ανήκει περισσότερο στην Ελλάδα. Το αγόρι πολωνικής καταγωγής από την μητέρα θεωρεί ότι μπορεί κανείς να ανήκει εξίσου σε δύο γλώσσες, χώρες και κουλτούρες και το αγόρι που έχει μητέρα Αλβανίδα θεωρεί ότι ανήκει κανείς περισσότερο στη γλώσσα την οποία κατέχει καλύτερα, αλλά εξίσου σε δύο πατρίδες, ενώ το βρίσκει δύσκολο, αν και εφικτό να ανήκει κανείς και στις δύο κουλτούρες. Σε γενικές γραμμές τα παιδιά εύκολα μπορούν να φανταστούν τη διπλή γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα κάποιου.

Διγλωσσική ικανότητα, επιλογή και χρήση. Διγλωσσική συνειδητοποίηση.

Σχέση με τις δύο πατρίδες.

Το παιδί από την Αλβανία σχετικά με τη γλωσσική ικανότητα του στις δύο γλώσσες, αναφέρει ότι μπορεί να μιλήσει ελληνικά αρκετά καλά και να γράψει λίγο, ενώ στα αλβανικά μπορεί να κάνει και τα δύο πολύ καλά, χρησιμοποιεί τα ελληνικά στο σχολείο και στα παιχνίδια με τους φίλους, και τα αλβανικά μόνο στο σπίτι με τους γονείς του ενώ με το αδερφό του μιλάνε και τις δύο γλώσσες. Όσον αφορά τα θέματα

συζήτησης χρησιμοποιεί τα ελληνικά για να μιλήσει για ποδόσφαιρο και επιλέγει τα ελληνικά όταν είναι χαρούμενος, ενώ όταν έχει αρνητική διάθεση τα αλβανικά. Μιλώντας αλβανικά νιώθει Αλβανός και εκφράζει καλύτερα αυτό που σκέπτεται ενώ μιλώντας ελληνικά τον ευχαριστεί ο ήχος και το άκουσμά τους, αν και στη συνέχεια αποκαλύπτει ότι νιώθει και Έλληνας, χωρίς να μπορεί να το αιτιολογήσει. Σχετικά με την εναλλαγή κωδίκων την ασκούν με το αδερφό του μόνο, γιατί τους αρέσει, το βλέπουν σαν παιχνίδι «οι λέξεις είναι ωραίες» λέει χαρακτηριστικά, και όταν θέλουν να μιλήσουν για κάτι, χωρίς να γίνουν κατανοητοί από τους γονείς. Ως προς τη σχέση με τη χώρα-χώρες αναφέρεται στην Αλβανία ως χώρα προτίμησης του, καθώς εκεί ζουν οι συγγενείς, έχει πάει τρεις φορές από τότε που έφυγε, την αισθάνεται πιο πολύ χώρα του αν και αγαπά και τις χώρες, όπως και τις δύο γλώσσες εξίσου. Σύμφωνα με αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα, η ύπαρξη συγγενών στη χώρα καταγωγής συμβάλλει στην ενδυνάμωση της σχέσης με τη χώρα αλλά και με την κοινοτική ή εθνοτική γλώσσα, για τη διατήρηση της οποίας η οικογενειακή συνοχή παίζει σημαντικό ρόλο (Τσοκαλίδου, 2005α). Το παιδί αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα της διγλωσσίας και τη στενή της σχέση με την ταυτότητά του, εκδηλώνει θετική στάση απέναντι και στις δύο γλώσσες και ιδιαίτερη ανησυχία για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, στην οποία πιθανόν συμβάλλει η πίεση από το σχολικό περιβάλλον και η διγλωσσία του μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαδοχική και δυναμική.

Το αγόρι από τη Ρωσία αναφέρει τα ελληνικά ως γλώσσα προτίμησης, μιλώντας ελληνικά νιώθει Έλληνας και απολαμβάνει τον ήχο και το άκουσμά τους, κατέχει όπως δηλώνει τον προφορικό και γραπτό λόγο πολύ καλά και στις δύο γλώσσες, χρησιμοποιεί τα ελληνικά παντού, στο σπίτι με τον πατέρα του που είναι Ρωσοπόντιος και τα αδέρφια του για οποιοδήποτε θέμα ενώ τα ρωσικά μόνο στο σπίτι, κυρίως με τη μητέρα του η οποία είναι Ρωσίδα και δεν γνωρίζει ελληνικά καλά. Στο σπίτι χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες εξίσου και αποκαλύπτει ότι όταν σκέπτεται το κάνει στα ελληνικά. Μιλώντας ρωσικά εκφράζει καλύτερα αυτό που νιώθει και σκέπτεται, αν και στα ελληνικά μπορεί να κάνει ακριβώς το ίδιο και μιλώντας τη ρωσική δεν νιώθει ότι είναι Ρώσος. Σχετικά με την εναλλαγή κωδίκων αναφέρει ότι την ασκεί όταν μπερδεύεται και ξεχνάει τις αντίστοιχες λέξεις σε κάποια από τις δύο γλώσσες και ως προς τη σχέση με τις χώρες του έχει πάει μόνο μία φορά από τότε που έφυγε, θεωρεί την Ελλάδα χώρα του και τη Ρωσία όπως χαρακτηριστικά λέει : «λίγο καμιά φορά», θέλει όμως να ξαναπάει γιατί εκεί ζουν οι παππούδες του.



Το ότι αναφέρεται η ελληνική ως γλώσσα προτίμησης από το παιδί σχετίζεται με το γεγονός ότι ήρθε στην Ελλάδα σε πολύ μικρή ηλικία και φοιτά σε ελληνικό μονόγλωσσο σχολείο καθώς και με τη γλωσσική επιλογή και συμπεριφορά του πατέρα, όπως έχουν αναδείξει και αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα (Τσοκαλίδου, 2005α). Ακόμη η στενή σχέση με την Ελλάδα συνδέεται με την ταυτότητα του πατέρα, που είναι ρωσικής-ελληνοποντιακής καταγωγής. Η διγλωσσία του μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαδοχική και δυναμική.

Ως προς την εναλλαγή κωδίκων παρατηρείται από τα παιδιά που αναφέρουν ότι την ασκούν (τα δυναμικά δίγλωσσα) ότι πρόκειται για μία γλωσσική δεξιότητα, μία σκόπιμη ενέργεια για πρακτικούς λόγους που διευκολύνει την έκφραση και την επικοινωνία όπως επιβεβαιώνεται στη βιβλιογραφία (Baker, 2000) και σχετίζεται ακόμη με κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, όπως η αποστασιοποίηση και ο αποκλεισμός των άλλων από την επικοινωνία, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για προσωπικά θέματα συζήτησης, η αλλαγή στην ψυχική διάθεση κατά την επικοινωνία, και στον ρυθμό της αλληλεπίδρασης, η προβολή της συλλογικής ταυτότητας και της οικογενειακής συνοχής.

Το κορίτσι που γεννήθηκε στη Βόρεια Ήπειρο ήρθε πολύ μικρή στην Ελλάδα, δεν ξέρει αλβανικά παρά μόνο κάποιες λέξεις και οι γονείς της τα χρησιμοποιούν στο σπίτι μόνο μερικές φορές για να μιλήσουν μεταξύ τους. Μιλώντας ελληνικά νιώθει Ελληνίδα και διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα προς την αλβανική γλώσσα, όπως δηλώνει λόγω της δυσκολίας στην εκμάθηση και εξάσκησης της: «...δεν μου αρέσει πολύ είναι δύσκολη δεν μπορώ να τη μάθω... άβολα νιώθω μερικές φορές που δεν ξέρω παραπάνω λέξεις... αυτές τις γλώσσες (την αλβανική) και να τις μάθω δεν μπορώ να τις εκφράσω η μαμά μερικές φορές μου γράφει αλβανικές λέξεις αλλά εγώ την άλλη μέρα τις ξεχνάω δεν μπορώ να τις μάθω». Είναι απόλυτα συνειδητοποιημένη για την ταυτότητα της καθώς γλώσσα της είναι τα ελληνικά και χώρα της η Ελλάδα, που μπορεί να ερμηνευτεί με βάση την πολύ μικρή ηλικία στην οποία ήρθε στη χώρα, την έλλειψη διατήρησης επαφής με την άλλη χώρα καθώς δεν αναφέρονται συγγενείς και τις γλωσσικές επιλογές και συμπεριφορά των γονιών. Διαφαίνεται έλλειψη διγλωσσικής συνειδητοποίησης, η διγλωσσία της είναι ανισοβαρής, με κυρίαρχη την ελληνική και παθητική καθώς περιορίζεται σε πολύ μικρή έκθεση στην άλλη γλώσσα.

Το αγόρι, του οποίου η μητέρα κατάγεται από την Πολωνία αναφέρει ότι δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει καθόλου τα Πολωνικά προφορικά ή γραπτώς παρόλο που όταν ζούσε με την μητέρα του, πριν από τέσσερα χρόνια, μιλούσε μαζί της στα Πολωνικά. Είναι το μοναδικό παιδί που αναφέρει ότι έχει «ξεχάσει» τη γλώσσα όχι μόνο γιατί δεν τη χρησιμοποιεί πλέον αλλά και γιατί τα τελευταία χρόνια μαθαίνει συστηματικά την αγγλική ως ξένη γλώσσα : «τότε δεν ήξερα και τα αγγλικά γι' αυτό, τώρα που τα μαθαίνω δεν μπορώ να καταλάβω και τις δύο γλώσσες». Μιλώντας πολωνικά με τη μητέρα του για οποιοδήποτε θέμα μπορούσε να εκφράσει αυτό που ένιωθε και σκεπτόταν και του άρεσε το άκουσμά τους, δεν αισθανόταν ωστόσο ότι ήταν Πολωνός, και σχετικά με την εναλλαγή κωδίκων την ασκούσανε κάποιες φορές γιατί όπως αναφέρει: «δεν ήθελα να μιλάω συνέχεια την ίδια γλώσσα και βαριόμουν και λέω ας μιλήσω και τώρα στα ελληνικά» διαδικασία που παραδέχεται ότι τώρα του λείπει. Ως προς τη σχέση του με τις χώρες του, του αρέσει να πηγαίνει στην Πολωνία, την αισθάνεται χώρα του, καθώς εκεί ζει η γιαγιά του όχι όμως το ίδιο έντονα όπως την Ελλάδα, και ως προς τη γλωσσική του ταυτότητα είναι σαφώς σύμφωνα με τα λεγόμενα του μονο-γλωσσικά καθορισμένη, καθώς θεωρεί την ελληνική γλώσσα γλώσσα του, με την οποία αναφέρει ότι μπορεί να εκφράσει καλύτερα αυτό που σκέπτεται και νιώθει, χωρίς ωστόσο να νιώθει Έλληνας. Η διγλωσσία του παιδιού από ταυτόχρονη, δυναμική έχει εξελιχτεί σε παθητική, ανισοβαρή με κυρίαρχη την ελληνική και η διγλωσσική συνειδητοποίηση του είναι περιορισμένη καθώς η διγλωσσία στην οικογένεια διακόπηκε με τον αποχωρισμό και την απουσία της Πολωνής μητέρας, και δεν διατηρήθηκε ή καλλιεργήθηκε από την πλευρά του πατέρα. Όπως αναφέρει ο Baker (2000) σε τέτοιες τραυματικές καταστάσεις για το παιδί στην οικογένεια, κατά τις οποίες η διγλωσσία και η διατήρησή της μπορεί να μην αποτελούν ζητήματα προτεραιότητας, το παιδί επιβαρύνεται με το επιπρόσθετο ψυχολογικό βάρος της απώλειας της μίας γλώσσας-κουλτούρας (όπως αποκαλύπτεται έμμεσα από το ίδιο αναφέροντας ότι η εναλλαγή κωδίκων είναι διαδικασία που του λείπει) και προτείνει την αποφυγή αυτής της ψυχικής αναστάτωσης, της απώλειας δηλαδή μιας αναπόσπαστης πλευράς της ταυτότητας του παιδιού με τη διατήρηση της διγλωσσίας από τον ένα γονιό.

Το αγόρι του οποίου ο πατέρας είναι Ιταλός αναφέρει ότι κατέχει την ιταλική στον προφορικό λόγο αρκετά καλά ενώ στο γραπτό καθόλου, και την χρησιμοποιεί με τον πατέρα του όταν θέλει να του μιλήσει προσωπικά ώστε να μην γίνει κατανοητός από τους άλλους ή όταν θέλει να την εξασκήσουν και με τον θείο του. Ο πατέρας

ενθαρρύνει τη συχνή παράλληλη χρήση της ιταλικής ενώ με την Ελληνίδα μητέρα του, η οποία γνωρίζει πολύ καλά ιταλικά μιλάνε μόνο ελληνικά όπως και με τον αδερφό του. Δεν επιλέγει συγκεκριμένα θέματα για τα οποία θα μιλήσει σε μία από τις δύο γλώσσες αποκλειστικά και, αν και χρησιμοποιεί τα ελληνικά όταν σκέπτεται, ή διακατέχεται τόσο από ευχάριστα όσο και από δυσάρεστα συναισθήματα, καθώς όπως παραδέχεται στην πορεία δεν μπορεί να εκφραστεί στα ιταλικά πολύ καλά, αισθάνεται γλώσσα του περισσότερο την ιταλική. Ως προς την εναλλαγή κωδίκων, χρησιμοποιεί λέξεις και από τις δύο γλώσσες, όπως ακριβώς κάνει και ο πατέρας του γιατί : «μπορεί να μπερδεύομαι καμιά φορά...αν δεν μου έρχεται στα ελληνικά θα το πω στα ιταλικά ή αν θέλω να το πω στα ιταλικά και δεν μου έρχεται θα το πω στα ελληνικά». Αναφορικά με τη σχέση με τις χώρες του έχει χρόνια να επισκεφτεί την Ιταλία, την οποία αισθάνεται ωστόσο πιο έντονα χώρα του, ιδιαίτερα λόγω του δεσμού του με τους παππούδες του, οι οποίοι ζούνε εκεί, αν και η Ελλάδα είναι για αυτόν όπως χαρακτηριστικά αποκαλύπτει: «πάλι χώρα μου αλλά δεν τη νιώθω τόσο πολύ σαν την Ιταλία».

Ως προς τη γλωσσική του ταυτότητα, αναφέρει ότι μιλώντας ελληνικά δεν νιώθει κάτι, παρόλο που όπως διαφαίνεται η επάρκειά του στη γλώσσα αυτή είναι σαφώς μεγαλύτερη από αυτή στα ιταλικά και μόνο όταν μιλάει ιταλικά νιώθει κάτι, όπως λέει και ο ίδιος: «νιώθω Ιταλός και εκφράζομαι καλύτερα». Όσον αφορά τη σχέση της διγλωσσίας με την ταυτότητά του διαφαίνεται αναπτυγμένη διγλωσσική συνειδητοποίηση που ξεπερνά τα όρια της διγλωσσικής ικανότητας, ανεξάρτητα δηλαδή από την ικανότητα του στην άλλη του (ιταλική) γλώσσα και η διγλωσσία του μπορεί να περιγράφει ως δυναμική, ταυτόχρονη. Η γλωσσική συμπεριφορά και επιλογή του πατέρα που ενθαρρύνει τη διγλωσσία στο οικογενειακό περιβάλλον και η ύπαρξη στενών συγγενών στην άλλη χώρα συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση της διγλωσσικής-διπολιτισμικής ταυτότητας του, αν και σημαντικό ρόλο μπορεί επιπλέον να παίζει, τουλάχιστον έμμεσα το υψηλό status της ιταλικής γλώσσας, το γόητρο και η εκτίμηση που κατέχει στην ελληνική κοινωνία σε σύγκριση με άλλες εθνοτικές γλώσσες, καθώς η εξέλιξη ή μη της διγλωσσίας στην οικογένεια αντικατοπτρίζει γενικότερα τις στάσεις της κοινωνίας προς την κάθε γλώσσα (Baker, 2000). Η διγλωσσία του θα μπορούσε επιπλέον να ενταχθεί στην κατηγορία της προνομιάς-υψηλού κύρους διγλωσσίας ('elite' or high-status bilingualism) σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Baker (2000).

Η περίπτωση του αγοριού, το οποίο σύμφωνα με τα αρχεία του σχολείου έχει πατέρα Βορειοηπειρώτη και η μητέρα Αλβανίδα, γεννήθηκε στο Βόλο, έχει την αλβανική ιθαγένεια και πριν ένα χρόνο απέκτησε και την ελληνική και είναι εγγεγραμμένο στο δημοτολόγιο της Τσαρτσόβας, Πρεβετής της Αλβανίας και στο Δήμο Αγριάς παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το παιδί αρνείται να αποκαλύψει συνειδητά ή μη την καταγωγή του, αναφέρει ως τόπο γέννησής του το χωριό του πατέρα του που είναι η Κόνιτσα, διευκρινίζει ότι είναι κοντά στο Μέτσοβο στα σύνορά με την Αλβανία, και όταν ρωτιέται για άλλη γλώσσα που μπορεί να χρησιμοποιείται στο σπίτι του, όπως τα αλβανικά απαντά αρνητικά, δείχνοντας ενοχλημένος, και δεν αποκαλύπτει το γεγονός ότι η μητέρα του είναι Αλβανίδα. Έκανε απόλυτα σαφές ότι για αυτόν χώρα του είναι η Ελλάδα και γλώσσα του η ελληνική, χωρίς να αφήσει περιθώριο για επιπλέον ερωτήσεις και σε ερώτηση που αφορούσε τη γνώση της αλβανικής γλώσσας, αναφέρει ότι οι γονείς του γνωρίζουν μόνο λίγες λέξεις, δεν μιλούν ποτέ μεταξύ τους τη γλώσσα αυτή και ότι ο ίδιος δεν τη γνωρίζει καθόλου και συνεχίζει χαρακτηριστικά : «δεν με ενδιαφέρει καθόλου (να μάθω)... έχω μάθει πολλές γλώσσες δεν με ενδιαφέρει δεν είναι και σημαντική γλώσσα».

Όπως αποκαλύπτει η διευθύντρια του σχολείου, ο πατέρας ασκεί έντονη πίεση στο αγόρι αλλά και σε όλη την οικογένεια ως προς την αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας, την εδραίωση της ελληνικής ταυτότητας και την παρεμπόδιση της ανάπτυξης της διγλωσσίας και ελάχιστου βαθμού διγλωσσικής και διπολιτισμικής αντίληψης. Είναι η περίπτωση μεικτού (γλωσσικά) γάμου που συνεπάγεται γλωσσική μετατόπιση προς την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα (Baker, 2000). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα που προέρχονται από ουαλό- και αγγλόφωνες οικογένειες, ο πατέρας και η μητέρα δεν έχουν την ίδια επιρροή πάνω στη γλωσσική χρήση στο σπίτι καθώς τείνει να κυριαρχεί η γλωσσική επιλογή και προτίμηση του πατέρα και η μητέρα να προσαρμόζεται σε αυτή (Lyon, 1996). Ασφαλώς στη συγκεκριμένη περίπτωση παίζουν σημαντικό ρόλο οι γενικότερες στάσεις της κοινωνίας και της κυρίαρχης ομάδας, η θέση και το κύρος της μειονότητας και της εθνοτικής της γλώσσας, οι πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που συνδέονται με την ενθάρρυνση ή μη της διγλωσσίας. Το παιδί δεν αποκαλύπτει την καταγωγή της μητέρας του και δεν αναφέρεται καθόλου σε επιλογή και χρήση άλλης γλώσσας πιθανόν από ντροπή, απορρίπτοντας την αλβανική καταγωγή και γλώσσα από την πλευρά της μητέρας, κάτω από την πίεση και προτροπή του πατέρα για την καλλιέργεια της μονογλωσσίας στην κυρίαρχη γλώσσα και την ανάπτυξη της ελληνικής εθνικής ταυτότητας.

Εμφανίζονται έτσι ζητήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και αρνητικής αυτό-εικόνας, τα οποία σύμφωνα με τον Baker (2000) δεν οφείλονται στη γλώσσα καθαυτή και τη διγλωσσία αλλά στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, οι οποίες μπορεί να στιγματίζουν τη μειονοτική γλώσσα. Παρόμοια ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν και επιβεβαιώνουν την τάση παιδιών, κυρίως αλβανικού γλωσσικού-πολιτισμικού υπόβαθρου να αποκρύπτουν ή να ισχυρίζονται ότι έχουν «ξεχάσει» την άλλη τους γλώσσα ανατακλώντας έτσι τις γενικότερες (ουδέτερες ή και αρνητικές) κοινωνικές στάσεις προς την ετερότητα (Tsokalidou, 2005). Όταν μάλιστα μέσα στην ίδια την οικογένεια παρατηρείται πίεση προς την πλήρη αφομοίωση στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα, μπορεί κανείς να φανταστεί τα αρνητικά συναισθήματα που αναπτύσσονται προς τη μειονοτική ομάδα και γλώσσα και να κατανοήσει τη συμπεριφορά του παιδιού.

Σε γενικές γραμμές αυτό που μπορεί κανείς να παρατηρήσει είναι ότι η διγλωσσία και η διγλωσσική συνειδητοποίηση των παιδιών αυτών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γλωσσική συμπεριφορά, επιλογή και χρήση της οικογένειας καθώς και από τη γενικότερη στάση της προς τη διγλωσσία και τη διαδικασία ανάπτυξης διγλωσσικής και διπολιτισμικής ταυτότητας. Η οικογενειακή συνοχή και οι δεσμοί με συγγενείς στην άλλη χώρα παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο, χωρίς να μπορεί κανείς να παραβλέψει την έμμεση επίδραση κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών παραγόντων. Προκύπτει ωστόσο το ερώτημα: Πού είναι ο ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης σε αυτή τη σύνθετη κατάσταση; Όπως παρατηρήθηκε το σχολείο παρεμβαίνει μόνο στη διαδικασία κατάκτησης της δεύτερης (κυρίαρχης) γλώσσας και στην ανάπτυξη της αντίληψης της αναγκαιότητας και σπουδαιότητας της εκμάθησης της και μάλιστα της σχολικής- ακαδημαϊκής γλώσσας. Στην ενθάρρυνση και καλλιέργεια της διγλωσσίας, την ανάπτυξη της διγλωσσικής συνειδητοποίησης και της διαπολιτισμικής αντίληψης μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών, στην προβολή και αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας η συμβολή του είναι ελλιπής, μηδαμινή, η δράση του επιφανειακή· στην ουσία το σχολείο παραμένει απόν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα ως προς το επίπεδο της διαπολιτισμικής αντίληψης και ευαισθησίας των παιδιών. Διερευνώντας αρχικά τα κίνητρα και τη στάση τους προς την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται την άρρηκτη σχέση γλώσσας-κουλτούρας, ωθούνται στην εκμάθηση της αγγλικής από εργαλειακά κυρίως κίνητρα και τους απασχολεί περισσότερο η άσκηση στη γλώσσα παρά η απόκτηση πολιτισμικής γνώσης καθώς αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως ένα εργαλείο για επικοινωνία το οποίο επιθυμούν να κατακτήσουν σε μεγάλο βαθμό. Αυτό μπορεί να συνδέεται με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την αγγλική γλώσσα και τον βαθμό στον οποίο αντιλαμβάνονται το διεθνή της χαρακτήρα, ως *lingua franca*, ως γλωσσικό κώδικα που διευκολύνει και εξυπηρετεί τη διεθνή επικοινωνία, παρά ως ευκαιρία για γνώση και επαφή με την αντίστοιχη κουλτούρα, χωρίς να ενδιαφέρει ιδιαίτερα το πολιτισμικό της φορτίο. Μπορεί έτσι να κατανοήσει κανείς την διάκριση που κάνουν τα παιδιά ανάμεσα στην αγγλική γλώσσα, για την εκμάθηση της οποίας επιδεικνύουν έντονη επιθυμία και ενδιαφέρον και στην αντίστοιχη γλωσσική/πολιτισμική κοινότητα, για την οποία διατηρούν ουδέτερη ή ακόμη σε κάποιες περιπτώσεις αρνητική στάση. Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με ερευνητικά δεδομένα τα οποία ανέδειξαν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα εργαλειακά κίνητρα για την εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας και τις διαπολιτισμικές στάσεις των ατόμων, ενώ τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται σημαντικά με τη διαπολιτισμική κατανόηση και αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας (Sakuragi, 2005).

Η ελλιπής ανάπτυξη της αντίληψης της άρρηκτης σχέσης γλώσσας και κουλτούρας και η μη ενσωμάτωση και ανάδειξη της στο ξενόγλωσσο μάθημα (αλλά και γενικότερα στη γλωσσική διδασκαλία) συνδέεται με την έλλειψη πολιτισμικής γνώσης και ενημερότητας που αποκαλύφτηκε, η οποία συνεπάγεται περιορισμένη διαπολιτισμική αντίληψη και ευαισθησία. Επομένως, δεδομένου ότι απουσιάζει το πρώτο στάδιο στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής αντίληψης και ικανότητας που είναι η κατανόηση της σύνδεσης γλώσσας και κουλτούρας, η πολιτισμική γνώση και η αντίληψη πολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων αλλά και της γλωσσικής ποικιλότητας, μπορεί κανείς να διαπιστώσει την έλλειψη διαπολιτισμικής ενημερότητας και ικανότητας, την απουσία διαπολιτισμικής μάθησης στο ξενόγλωσσο μάθημα αλλά και γενικότερα στη διδασκαλία και την αδυναμία του

σχολείου ως προς τη συστηματική καλλιέργεια της διαπολιτισμικής και διγλωσσικής συνειδητοποίησης. Σχετικά με τον ρόλο της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, ερευνητικά δεδομένα έχουν αναδείξει ότι μέσα από τη μελέτη και γνώση της άλλης γλώσσας και της κουλτούρας της το άτομο αντιλαμβάνεται τα φράγματα που θέτει η κουλτούρα του στη δική του οπτική και ανακαλύπτει νέες πολιτισμικές οπτικές, αναπτύσσει δηλαδή γενικότερη διαπολιτισμική αντίληψη και κατανόηση (Wiseman, Hammer & Nishida, 1989). Ελλείπει όπως αποκαλύφτηκε της συνειδητοποίησης της άρρηκτης σχέσης γλώσσας και κουλτούρας, δίχως την ανάπτυξη πολιτισμικής γνώσης για άλλες γλωσσικές-πολιτισμικές ομάδες, χωρίς την αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων και του περιεχομένου τους, δεν αναπτύσσεται διαπολιτισμική ενημερότητα, η οποία αποτελεί τη βάση για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και επικοινωνιακής ικανότητας. Η διαπολιτισμική και διγλωσσική συνειδητοποίηση των παιδιών αναδεικνύεται περιορισμένη, ανεπαρκής και παρατηρείται ακόμη ότι η ανάπτυξη της ή μη σχετίζεται με παράγοντες και συνθήκες που δεν έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση (το οικογενειακό περιβάλλον και οι στάσεις του- το κοινωνικό, οι κοινωνικοί φορείς πολιτισμικής γνώσης) όπου η εκπαίδευση δεν φαίνεται να έχει συμβολή, να παίζει κάποιο ρόλο, να παρεμβαίνει συνειδητά στη διαμόρφωση ατόμων που εκτιμούν και μπορούν να αντιμετωπίσουν κατάλληλα την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα, την πολυγλωσσία και τον πολιτισμικό πλουραλισμό.

Διερευνώντας τις στάσεις των παιδιών προς τη γλωσσική/πολιτισμική ετερότητα και προς τη δική τους πολιτισμική ομάδα και γλώσσα μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι η έλλειψη πολιτισμικής γνώσης, διαπολιτισμικής αντίληψης και διγλωσσικής συνειδητοποίησης οδηγεί ακόμη στη δημιουργία και διατήρηση στερεοτύπων. Οι στερεότυπες αντιλήψεις που αναδείχτηκαν αφορούν συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες, προς τις οποίες αποκαλύφτηκε ιδιαίτερα φορτισμένος ο λόγος των παιδιών, κάνοντας χρήση περισσότερο αρνητικών επιθετικών προσδιορισμών προκαλούν προβληματισμό για την ύπαρξη ή μη και την ουσιαστική λειτουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η γνώση της άλλης κουλτούρας, πέρα από το γεγονός ότι προωθεί τη διαπολιτισμική αντίληψη σχετίζεται με την καλλιέργεια θετικών στάσεων και τη μείωση του εθνοκεντρισμού (Wiseman, Hammer & Nishida, 1989). Η διαπολιτισμική συνείδηση και ευαισθησία αποτελούν κίνητρο για την κατάλυση των εθνικών και γλωσσικών στερεοτύπων (Baker, 2001) και η δημιουργία μαθησιακών συνθηκών που

ενσωματώνουν και αξιοποιούν το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/ριών, που αναδεικνύουν την ετερότητα, που προωθούν την πολυγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα, που ενθαρρύνουν την επαφή, διαπραγμάτευση, συναλλαγή γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων συντελούν στην καλλιέργεια διγλωσσικής συνειδητοποίησης, διαπολιτισμικής αντίληψης και ευαισθησίας.

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας αλλά και γενικότερα η γλωσσική διδασκαλία προσφέρει τη δυνατότητα για τη δημιουργία ενός πλούσιου, πολύγλωσσου μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη, όπου ενσωματώνονται και αξιοποιούνται η/οι πρώτη/ες γλώσσα/ες των παιδιών μέσα από διαδικασίες παράλληλης διερεύνησης και σύγκρισης με τη γλώσσα-στόχο και οικοδόμησης ενός τόπου συνάντησης πολιτισμών μέσω της διαπραγμάτευσης, εξέτασης, αντιδιαστολής στοιχείων από την κουλτούρα-στόχο και την/ις κουλτούρα/ες των παιδιών. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας έχοντας ως αφετηρία και αξιοποιώντας σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας την έντονη επιθυμία, τη θετική διάθεση των παιδιών να χρησιμοποιήσουν τη ξένη γλώσσα αλλά τα κίνητρα τους να γνωρίσουν άλλες κουλτούρες και λαούς, και οικοδομώντας διαθεματικές συνδέσεις οριζόντια στο Α.Π. με τη γλωσσική διδασκαλία και γενικότερα χρειάζεται να προωθήσει την ανάπτυξη πολιτισμικής γνώσης και να προχωρήσει πιο πέρα, στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής αντίληψης, ευαισθησίας και διγλωσσικής συνειδητοποίησης. Η σύγχρονη διδασκαλία με τη συμβολή της διαπολιτισμικής ξενόγλωσσης διδασκαλίας αλλά και της διάχυτης διαπολιτισμικής διάστασης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα καλείται να λάβει πολιτισμικά υπεύθυνη στάση και να παρέμβει, ώστε να κατέχουν οι μαθητές της διαπολιτισμική ευαισθησία, διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, να εξελιχτούν σε «πολίτες του κόσμου» (cosmopolitans) (Nussbaum, 2002), οι οποίοι/ες «υπερβαίνουν τα φράγματα» (Byram, Zarate, 1997), ενεργούν στα όρια, στις παρυφές γλωσσών και πολιτισμών, διατηρούν ισορροπημένη, πολύπλευρη ταυτότητα και πολλαπλές υπαγωγές που τους επιτρέπουν να λειτουργούν εντός και εκτός συνόρων και φραγμάτων.

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο και με αφετηρία αυτές τις θεωρητικές θέσεις προτείνεται το παρακάτω εκπαιδευτικό υλικό το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ερέθισμα, ως αφετηρία για την ενθάρρυνση και προώθηση της συνάντησης-επαφής γλωσσών και πολιτισμών, την ανάπτυξη της συνεργασίας, διαπραγμάτευσης και συναλλαγής, την οικοδόμηση από τα ίδια τα παιδιά του υβριδικού διαπολιτισμικού

τόπου επαφής στα όρια πολιτισμών και γλωσσών. Πρόκειται για διδακτικές προτάσεις, οι οποίες μπορούν να διακριθούν σε δύο μέρη και να εφαρμοστούν σε δύο φάσεις: α) αυτές που στοχεύουν μέσα από την παράλληλη ενίσχυση γλωσσών, την ανάδειξη και αξιοποίηση πολιτισμών στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής κατανόησης και διγλωσσικής συνειδητοποίησης και μπορούν επεκταθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα, να προσαρμοστούν στα γνωστικά αντικείμενα ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και προϋποθέσεις ή ακόμη να λειτουργήσουν στην ευέλικτη ζώνη, β) αυτές που μπορούν να εφαρμοστούν στο μάθημα της ξένης γλώσσας και έχουν ως αφετηρία: 1. πολιτισμικά στοιχεία-προϊόντα από άλλες κουλτούρες που εισάγονται μέσω της αγγλικής γλώσσας, 2. πολιτισμικά στοιχεία από την κουλτούρα της γλώσσας-στόχου (της αγγλικής). Στόχος τους είναι βάσει των πολιτισμικών στοιχείων από άλλες κουλτούρες και από την κουλτούρα της αγγλικής γλώσσας να αναπτύξουν διαπολιτισμική αντίληψη, ευαισθησία και διγλωσσική συνειδητοποίηση μέσα από διαδικασίες αξιοποίησης του πολιτισμικού-γλωσσικού υπόβαθρου των μαθητών/ριών, συλλογικής διερεύνησης, σύγκρισης και συναλλαγής.

Αναπτύχθηκαν με βάση τη λογική να προσαρμοστούν στις εκάστοτε μαθησιακές συνθήκες και το μαθητικό δυναμικό, να αξιοποιηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα, να αποκτήσουν τελική μορφή και να εμπλουτιστούν από τα ίδια τα παιδιά, τις εμπειρίες, τις ιστορίες τους, τα στοιχεία που μπορούν να συνεισφέρουν και να αντλήσουν από τις δικές τους γλωσσικές και πολιτισμικές δεξαμενές, σε συνεργασία με τις οικογένειες και τις κοινότητές τους αποτελούν στην ουσία όχι «εκπαιδευτικό» υλικό αλλά «μαθητικό» υλικό που οικοδομούν τα ίδια, όπου γεφυρώνονται και ενσωματώνονται στοιχεία από ποικίλα γλωσσικά/πολιτισμικά πλαίσια, ώστε να δημιουργηθεί το έναυσμα για τη διαπολιτισμική διερεύνηση, κριτική ανάλυση, διαπραγμάτευση και συναλλαγή στην τάξη. Ένα «σακίδιο» το οποίο γεμίζουν συλλογικά τα παιδιά με τις δικές τους εμπειρίες, απόψεις, προσωπικές διερευνήσεις, μέσα από την επαφή και την ενεργό εμπειρία με το διαφορετικό, την προσωπική συμμετοχή στην ετερότητα, το οποίο μπορούν να «μεταφέρουν», ώστε να αποτελέσει εφόδιο και πηγή ενδυνάμωσης στην διαχάραξη της πορείας τους και την θετική συνύπαρξη στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Η γνώση και προσωπική εμπειρία με τη διαφορετικότητα μπορεί να συμβάλουν στην καλλιέργεια της οπτικής, της θεώρησης της ταυτότητας και της ετερότητας, στην ματιά προς τον «άλλο», στην καλλιέργεια του «βλέμματος» για το οποίο μιλά χαρακτηριστικά ο Αμίν Μααλούφ

(1999). Είναι αυτό το βλέμμα προς την ταυτότητα και την ετερότητα που καλείται να καλλιεργήσει η εκπαίδευση σήμερα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης, ευαισθησίας και διγλωσσικής συνειδητοποίησης. Μέρος Α'

«Διαπολιτισμικότητα και Πολυγλωσσία: Γείτονες σε ένα πλανητικό χωριό»

“Neighbours in a global village”

- **Προσωπικοί φάκελοι - πορτρέτα των μαθητών/ριών**

Τα παιδιά ωθούνται στη δημιουργία προσωπικών φακέλων-πορτρέτων, όπου ενσωματώνουν στοιχεία και πληροφορίες που αφορούν την οικογένεια, την/ις χώρα/ες καταγωγής, τις γλώσσες που μιλούν, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους, με τελικό σκοπό να αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης στην τάξη, ανταλλαγής απόψεων, στοχασμού και βαθύτερης κατανόησης του εαυτού και των άλλων. Η πρόταση αυτή δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ενσωμάτωση και αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου του κάθε παιδιού, καθώς στοχεύει στην ανάπτυξη της αντίληψης, του στοχασμού του εαυτού, της γνωριμίας και κατανόησης του «άλλου», μέσα από διερευνητικές διαδικασίες προσωπικής ανακάλυψης. Ακόμη, γίνονται αντιληπτές οι διαφορές εντός της ίδιας πολιτισμικής ομάδας, καθώς παρουσιάζεται η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα της και μέσα από την ανακάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών προωθούνται οι συνδέσεις πέρα αλλά και εντός των πολιτισμικών ορίων. Κύριος στόχος είναι η καλλιέργεια της κατανόησης και εκτίμησης του «άλλου», αφενός μέσα από τον αναστοχασμό και την διερεύνηση του αυτού, αφετέρου μέσω της συνάντησης και βαθύτερης επαφής με το «άλλο». Αρχικά, το προσωπικό πορτρέτο των παιδιών μπορεί να περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία:

Το προσωπικό μου πορτρέτο

Το όνομά μου είναι

Είμαι χρονών.

Η οικογένεια μου

Μιλώ

Κατάγομαι από

Μου αρέσει

Τα όνειρά μου είναι

Τα ζητήματα που είναι πιθανό να προκύψουν με τη δημιουργία και την παρουσίαση των πορτρέτων και προσφέρονται για διάλογο, διαπραγμάτευση και συλλογική ανάλυση στην τάξη είναι η ανακάλυψη στοιχείων που προωθούν τη βαθύτερη κατανόηση και σύνδεση με το «άλλο», η διαπίστωση ότι άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια έχουν περισσότερα κοινά σημεία απ' ότι μπορούσαν αρχικά να φανταστούν και παρόμοια ιστορία, καθώς και ότι τα άτομα που ανήκουν στην ίδια εθνική ομάδα διαφέρουν στο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους. Τελικός σκοπός είναι η καλλιέργεια της κατανόησης και της αποδοχής τη διαφορετικότητας μέσα από την ανάδειξη και αξιοποίησή της στην τάξη.

Οι προσωπικοί φάκελοι εμπλουτίζονται από τα παιδιά σταδιακά και η δραστηριότητα αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς παράλληλα με άλλες δραστηριότητες διαπολιτισμικής και διγλωσσικής συνειδητοποίησης. Η δημιουργία τους και ο διαρκής εμπλουτισμός τους μπορεί να βασιστούν σε συνεντεύξεις που καλούνται να πραγματοποιήσουν τα ίδια με μέλη του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και της κοινότητάς τους, ώστε να συλλέξουν στοιχεία για ποικίλα θέματα, τα οποία και ενσωματώνουν στο πορτρέτο τους.

Θέματα που προτείνονται για τον εμπλουτισμό των πορτρέτων:

1) Συνήθειες, καθημερινός τρόπος ζωής και παραδόσεις στην οικογένεια. Τα παιδιά καταγράφουν στοιχεία από τον καθημερινό τρόπο ζωής της οικογένειας και τις συνήθειες της, που μπορεί να αφορούν τον καταμερισμό των εργασιών, το φαγητό, την ψυχαγωγία, τις γιορτές της. Τα παιδιά ακόμη μπορούν να επεκταθούν σε ποικίλες εκδηλώσεις της οικογένειας, στον τρόπο εορτασμού γενεθλίων ή άλλων εορτών (π.χ. θρησκευτικών), σε άλλες σημαντικές ημερομηνίες-σταθμούς για αυτή, στον τρόπο που διατηρεί διάφορες παραδόσεις και που ακολουθεί, τροποποιεί ή προσαρμόζει ήθη και έθιμα. Η διδακτική πορεία που μπορεί να ακολουθηθεί είναι η ακόλουθη:

Καταγράφονται οι πληροφορίες από τις συνεντεύξεις, που σχετίζονται με το εκατοστό θέμα πχ. «Μία σημαντική γιορτή στην οικογένειά μου» ή «Τι συνηθίζει να κάνει η οικογένειά μου», συλλέγονται φωτογραφίες ή φιλοτεχνούνται ζωγραφιές που αναπαριστούν μία εκδήλωση-δραστηριότητα της οικογένειας και παρουσιάζονται στην τάξη. Ακολουθεί διάλογος γύρω από τα θέματα που αναδύονται:

- 1) Ποιες οι διαφορές και ποια τα κοινά σημεία στον τρόπο ζωής ή τις συνήθειες της κάθε οικογένειας;

- 2) Εορτάζονται ή εκδηλώνονται με τον ίδιο τρόπο συγκεκριμένες περιστάσεις ή γιορτές σε κάθε οικογένεια;
- 3) Τι μπορεί να φανερώνουν (οι ομοιότητες και διαφορές) για τις αξίες της ;
- 4) Ποιες από τις εκδηλώσεις-δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν αφορούν αποκλειστικά και είναι ξεχωριστές για την κάθε οικογένεια και ποιες συνδέονται με την/ις εθνοτική /ες –πολιτισμική/ες –θρησκευτική/ες ομάδα/ες στις οποίες ανήκουν;
- 5) Υπάρχουν οι οικογένειες που ανήκουν σε δύο κουλτούρες γιατί οι γονείς είναι από διαφορετικές χώρες ή γιατί έχουν μεταναστεύσει και ζουν σε μία άλλη χώρα, όπως την Ελλάδα. Συζητήστε για τον τρόπο που οι οικογένειες αυτές διατηρούν παραδόσεις από τις δύο χώρες, έχουν συνήθειες στον τρόπο ζωής τους, γιορτές ή έθιμα και από τις δύο.

Μέσα από τη διερεύνηση των διαφορών και των κοινών σημείων αναπτύσσεται η αντίληψη των πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών δηλαδή η γενικότερη διαπολιτισμική αντίληψη και η κατανόηση του εαυτού και του «άλλου», καθώς τα παιδιά συζητούν, συγκρίνουν, διαπραγματεύονται, και αναλύουν τον τρόπο που οι παραδόσεις της κάθε κοινότητας γενικότερα αλλά και της κάθε οικογένειας ειδικότερα διαμορφώνουν την οπτική και τη θεώρηση τους του τι είναι σημαντικό ή «φυσιολογικό». Αυτή η διαδικασία προωθεί την κατανόηση και αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας.

2) Τόπος καταγωγής, παρελθόν, ιστορία Τα παιδιά αναζητούν μέσα από συνεντεύξεις με την οικογένεια ή ακόμη τον παππού και τη γιαγιά στοιχεία για την προέλευσή της, τον τόπο καταγωγής των προγόνων και διερευνούν την ιστορία τους και την πολιτισμική κληρονομιά της οικογένειας. Στόχος είναι να αναδειχτεί και να γίνει κατανοητή η γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια και ποικιλότητα της ελληνικής κοινότητας, καθώς στην περίπτωση των μονόγλωσσων παιδιών παρουσιάζονται οι διαφορετικές περιοχές προέλευσης των προγόνων, με τη γλωσσική και πολιτισμική διαφοροποίηση που συνεπάγεται και σε αυτή των δίγλωσσων παιδιών οι διαφορετικές χώρες, κουλτούρες και γλώσσες. Η διδακτική πορεία μπορεί να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

1) Στα προσωπικά πορτρέτα καταγράφονται στοιχεία που αφορούν τους τόπους καταγωγής, λέξεις από τις διαφορετικές διαλέκτους και ποικιλίες της ελληνικής γλώσσας αλλά και τις διαφορετικές γλώσσες, καθώς προσφέρεται η δυνατότητα στα

παιδιά να αναζητήσουν πληροφορίες, λέξεις, εικόνες που σχετίζονται, χαρακτηρίζουν και αντιπροσωπεύουν τον τόπο προέλευσή τους.

2) Μπορεί να δημιουργηθεί ένα πίνακας στην τάξη με ένα γεωγραφικό χάρτη «*Από πού ήρθαμε;*», όπου τα παιδιά εντοπίζουν τους διάφορους τόπους καταγωγής και τοποθετούν καρτέλες με τα ονόματα τους και μερικές λέξεις από τις διαφορετικές γλώσσες ή γλωσσικές ποικιλίες της ελληνικής που γνωρίζουν ή έχουν ανακαλύψει. Μπορούν ακόμη να συμπληρώσουν τα πορτρέτα τους με υλικά αντικείμενα-σύμβολα της (διπλής) πολιτισμικής κληρονομιάς της οικογένειά τους, φωτογραφίες, εικόνες από περιοδικά ή ακόμη να κατασκευάσουν αντικείμενα που αντιπροσωπεύουν το (πολύ)πολιτισμικό υπόβαθρό τους.

3) Με αυτά θα μπορούσε να δημιουργηθεί μία έκθεση σε κάποια γωνία της τάξης, «*η γωνιά των πολιτισμών*», όπου εκτίθεται, αναδεικνύεται, αναγνωρίζεται και κατ' επέκταση εκτιμάται ο πλούτος της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Ο εμπλουτισμός των προσωπικών πορτρέτων με τις ιστορίες καταγωγής της οικογένειας των παιδιών προσφέρει τη δυνατότητα για διάλογο και ανταλλαγή στοιχείων στην τάξη, διερεύνηση των διαφορών αλλά και εντοπισμό των κοινών σημείων, τα οποία δεν μπορούσαν να είχαν αναδειχτεί διαφορετικά. Ακόμη προωθείται η ανάπτυξη της αντίληψης ότι μπορεί κανείς να ανήκει όχι μόνο σε δύο γλώσσες, αλλά και σε δύο κουλτούρες και να διαθέτει στοιχεία από περισσότερα από ένα πολιτισμικά φορτία, από περισσότερες από μία πολιτισμικές κληρονομίες.

4) Η πρόσκληση και παρουσία προσώπων στην τάξη που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικές ομάδες, μέλη διαφορετικών κοινοτήτων από το κοντινό περιβάλλον των παιδιών θα μπορούσε να συμπληρώσει την όλη διαδικασία και λειτουργήσει αποτελεσματικά, καθώς οι μαθητές/ριες θα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή μαζί τους, να τους απευθύνουν ερωτήσεις, να αλληλεπιδράσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και στοιχεία.

5) Τα παιδιά μπορούν να γράψουν ένα ποίημα για τον εαυτό τους, επιλέγοντας τα στοιχεία που θεωρούν τα ίδια σημαντικά και ότι τους αντιπροσωπεύουν, χρησιμοποιώντας όποια γλώσσα αποφασίσουν τα ίδια ή ακόμη ύστερα από την ενθάρρυνση και προτροπή του/ης εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνοντας λέξεις και από τις δύο γλώσσες που μπορεί να κατέχουν (εφαρμόζοντας την εναλλαγή κωδίκων) ή καταγράφοντας ολόκληρο το ποίημά τους και στις δύο γλώσσες (τα μονόγλωσσα μπορούν να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία με την αγγλική γλώσσα). Στην περίπτωση που ορισμένα δίγλωσσα δεν κατέχουν το γραπτό λόγο στην άλλη τους γλώσσα μπορούν συνεργαστούν με την οικογένειά τους, και να δοκιμάσουν να το

παρουσιάσουν προφορικά στην τάξη ή ακόμη να το ηχογραφήσουν. Έτσι, δημιουργούνται τα δίγλωσσα ποιήματα αυτό-παρουσίασης *Να ποιος είμαι! Να ποια είμαι!*

Μέρος Β'

B.1. Διδακτικές προτάσεις για την παράλληλη ενίσχυση γλωσσών και πολιτισμών οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Στηρίζονται στην εισαγωγή και αξιοποίηση πολιτισμικών στοιχείων-προϊόντων από άλλες κουλτούρες μέσω της ξένης (αγγλικής) γλώσσας, ώστε να αποτελέσουν τη βάση για τη διαπολιτισμική διερεύνηση, την ανάδειξη της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας και την καλλιέργεια διγλωσσικής και διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης.

- **Μύθοι, λαϊκά παραμύθια και λαϊκή παράδοση πολιτισμών**

Παράλληλα με τη δημιουργία των πορτρέτων-φακέλων των παιδιών και στο πλαίσιο δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της ξένης γλώσσας ιστορίες, λαϊκά παραμύθια, μύθοι από άλλες χώρες και διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Ακολουθεί μία διδακτική πρόταση, που στηρίζεται στη χρήση των γνωστών χιουμοριστικών λαϊκών διηγήσεων από την Τουρκία με κεντρικό ήρωα τον διάσημο Τούρκο λαϊκό φιλόσοφο Ναστραδίν Χότζα.

Κάθε κουλτούρα έχει τους δικούς της λαϊκούς ήρωες - Θρύλους. Στην Τουρκία είναι πολύ



A 17th Century Hodja
miniature

γνωστές και αγαπητές οι ιστορίες του Ναστραδίν Χότζα, ιδιαίτερα για το δίδαγμα τους και τον εύθυμο χαρακτήρα τους. Χότζα (Hoca or Hocja) στα τουρκικά σημαίνει δάσκαλος και ιερέας του Ισλάμ, της θρησκείας των Μουσουλμάνων. Τι νομίζεις ότι φανερώνει αυτό για την ευρεία διάδοση και αποδοχή των μύθων του;

Η παρακάτω λαϊκή διήγηση έχει τίτλο «Τρώγε, γούνινο παλτό μου» "Eat, My Fur Coat". Τι μπορείς να μαντέψεις από τον τίτλο για το θέμα της;

Eat, My Fur Coat!

One day the *muhtar*, the most important man in the town of Akshehir invites Hodja to dinner. Hodja puts on his old clothes and off he goes to the rich house. But, at the dinner nobody talks to him or looks at him! They don't even offer him anything to eat! Hodja is hungry and sad and goes back home. He wears his best clothes and a fur coat and heads to the dinner again.

This time everyone looks at him and talks to him. They all want to be his friends. They also give him the most delicious dishes. But when they put the plates in front of him, what does the hodja do? He dips the collar of his coat in the soup and says:

"ye kürküm, ye!"

"Eat, my fur coat, eat!"

Everyone is surprised, so they ask him:

"What are you doing, Hodja Effendi?"

"I am feeding my coat. The first time I come in my old clothes and you don't talk to me. You don't even give me anything to eat. The second time, everyone looks at my fur coat and likes me. You also give me the most delicious dishes."

"But it is my coat you give this food to and not me! So it can eat my soup now! Eat, my fine coat, eat!"

Μπορεί να προωθηθεί διάλογος στην τάξη γύρω από τα ακόλουθα ερωτήματα:

1) Why did Hodja give his soup to his coat?

2) Πόσο σημαντική είναι η εμφάνιση μας και τα ρούχα που φοράμε για την εντύπωση που δίνουμε στους άλλους στις δικές σας κουλτούρες;

3) Ντύνεσαι κάθε φορά σύμφωνα με την περίπτωση; Γιατί;

4) Σχηματίζεις άποψη για κάποιον από τα ρούχα που φοράει; Μπορούμε να καταλάβουμε κάποιον από την εμφάνιση του;

5) Ποια στοιχεία θεωρείς σημαντικά σε ένα φίλο ή σε ένα μέλος της οικογένειάς σου; Μπορείς να καταλάβεις αν τα έχει αυτά κάποιος μόνο από την εμφάνισή του;

6) Υπάρχουν λέξεις στην ιστορία από την τουρκική γλώσσα; Είναι κάποιες που τις έχει και η ελληνική γλώσσα; Τι σημαίνουν; Γνωρίζετε μήπως και άλλες λέξεις που προέρχονται από την τουρκική γλώσσα; π.χ. μπακλαβάς; Τι δείχνει αυτό για τις γλώσσες;

7) Το παραπάνω λαϊκό παραμύθι του Χότζα είναι από τα πιο γνωστά και αγαπητά στην Τουρκία. *Ye kürküm, ye* (kürk= γούνινο παλτό) σημαίνει «Τρώγε, γούνινο παλτό μου, τρώγε» και είναι μια μεταφορική έκφραση στα τουρκικά που χρησιμοποιείται συχνά, υπονοώντας ότι πολλές φορές φερόμαστε σε κάποιον ανάλογα με την εμφάνιση και την επίδειξη του πλούτου του.

8) Γνωρίζεις την παρακάτω παροιμία από την αγγλική γλώσσα-κουλτούρα;

Have you ever heard of the English proverb: "Never judge a book by its cover!"? When do you think they use this proverb? What does it mean?

Μπορείτε να σκεφτείτε κάποια παροιμία, ένα ρητό ή μια ιστορία από τις δικές σας χώρες-κουλτούρες για αυτό το θέμα; Ποια τα κοινά σημεία και ποιες οι διαφορές;

Οι στόχοι μιας τέτοιας διδακτικής πρότασης είναι πολλαπλοί. Αρχικά τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ένα μύθο, ένα λαϊκό παραμύθι που αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο-προϊόν μιας διαφορετικής κουλτούρας (συγκεκριμένα της τουρκικής), η οποία μάλιστα είναι εξολοκλήρου άγνωστη στα παιδιά καθώς για αυτές τις πλευρές της δεν γίνεται καμία αναφορά στο σχολείο. Τα παιδιά αναπτύσσουν διαπολιτισμική και διγλωσσική αντίληψη καθώς διερευνούν ένα δίδαγμα, μια αξία από άλλη

πολιτισμική ομάδα, διαπιστώνουν τυχόν κοινά σημεία ή διαφορές με τη δική τους και ταυτόχρονα τους δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουν κάποιες τούρκικες λέξεις, μερικές από τις οποίες έχουν ενσωματωθεί στην ελληνική γλώσσα. Δημιουργούνται έτσι οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της αντίληψης της επαφής, αλληλεπίδρασης και ισοτιμίας των γλωσσών και των πολιτισμών.

Η αναζήτηση αντίστοιχων ιστοριών, ρητών, μύθων από τις δικές τους κουλτούρες θα φέρει στο φως και θα καταστήσει ορατά και αντιληπτά κοινά πολιτισμικά στοιχεία, κοινές αξίες και πολιτισμικές διαφορές, προωθώντας έτσι τη διαδικασία της καλλιέργειας διαπολιτισμικής κατανόησης και ευαισθησίας με την προσωπική, ενεργό εμπλοκή των παιδιών σε διερευνητικές, ομαδικές δραστηριότητες. Η συγκεκριμένη λαϊκή διήγηση επιλέχτηκε σκόπιμα επιπλέον για το περιεχόμενο και τη διδακτική της σημασία, καθώς προσφέρεται για διάλογο και ανταλλαγή απόψεων στην τάξη γύρω από ζητήματα που αφορούν την εκτίμηση του «άλλου» με βάση (εξωτερικά) χαρακτηριστικά, τα οποία μάλιστα συνδέονται και χαρακτηρίζουν μία συγκεκριμένη κουλτούρα – αυτή στην οποία ανήκει κανείς, προωθώντας έτσι την κατανόηση και ευαισθησία προς το «άλλο».

- **Λαϊκή παράδοση: διαπολιτισμική διερεύνηση και παρουσίαση**

Με αφορμή την παραπάνω διδακτική πρόταση, τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες εμπλέκονται σε μία διαπολιτισμική διερευνητική διαδικασία, κατά την οποία επιλέγουν μία άλλη χώρα και αναζητούν ένα μύθο, λαϊκό παραμύθι, ένα θρύλο, που προέρχεται από την κουλτούρα της. Στην επιλογή της χώρας-κουλτούρας μπορούν να βοηθήσουν και τα δίγλωσσα παιδιά στην τάξη, προσφέροντας πληροφορίες για την άλλη τους χώρα και να αξιοποιηθούν, ώστε να μπορέσει η κάθε ομάδα να εντοπίσει και να συλλέξει το υλικό της. Οι ομάδες αναζητούν στοιχεία από τη λαϊκή παράδοση της χώρας που επέλεξαν να διερευνήσουν και μεταφέρουν στην τάξη την διαπολιτισμική εμπειρία τους, παρουσιάζοντας ένα παραμύθι, ένα μύθο, μία λαϊκή διήγηση από την αντίστοιχη κουλτούρα. Το διαδίκτυο αποτελεί πολύτιμη πηγή πληροφόρησης καθώς μπορούν τα παιδιά σε συνεργασία με τον/ην εκπαιδευτικό να αναζητήσουν τα στοιχεία τους στις ακόλουθες προτεινόμενες ιστοσελίδες:

[Tales of Wonder: Folk and Fairy Tales from Around the World](http://www.darsie.net/talesofwonder/)

<http://www.darsie.net/talesofwonder/>

Myths from Around the World

<http://teacher.scholastic.com/writewit/mff/myths.htm>

From Around the World: Stories, Legends, and Folktales The Folktale Project

<http://www.unc.edu/~rwilkers/title.htm>

The Big Myth

http://mythicjourneys.org/bigmyth/2_eng_myths.htm

Whootie Owl: Choose a Story

<http://hazel.forest.net/whootie/default.html>

- **Πολιτισμικός χάρτης**

Ακολουθεί συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων στην τάξη, οι ομάδες απευθύνουν ερωτήσεις η μία στην άλλη για τις αντίστοιχες κουλτούρες, ανακαλύπτονται κοινά σημεία και πολιτισμικές διαφορές. Μπορούν ακόμη να δημιουργήσουν καρτέλες αντιπροσωπευτικές της κάθε κουλτούρας, όπου καταγράφουν το μύθο, το παραμύθι, το πολιτισμικό προϊόν στο οποίο κατέληξαν και άλλες πληροφορίες, όπως τον τίτλο, τη χώρα από την οποία προέρχεται, το θέμα ή η την κεντρική ιδέα, τα ονόματα των κεντρικών ηρώων. Τελικός σκοπός να δημιουργηθεί στην τάξη ένας πολιτισμικός χάρτης, όπου η κάθε ομάδα εντοπίζει τη χώρα της και τοποθετεί την πολιτισμική καρτέλα της- (το διαβατήριό της) στην αντίστοιχη περιοχή στο χάρτη.

- **Διαπολιτισμικό φεστιβάλ «Ταξίδι στον Κόσμο»**

Η πρόταση αυτή μπορεί να εξελιχτεί σε ένα διαπολιτισμικό σχέδιο εργασίας, του οποίου η διάρκεια μπορεί να ποικίλει από μήνα έως και ολόκληρη τη σχολική χρονιά, κατά το οποίο τα παιδιά σταδιακά διερευνούν και συλλέγουν πολιτισμικά στοιχεία από την κουλτούρα στην οποία εργάζονται και μπορούν να επεκταθούν σε λέξεις από την αντίστοιχη γλώσσα για π.χ. τις μέρες της εβδομάδας, τους αριθμούς από το ένα ως το δέκα, ή εκφράσεις χαιρετισμού, ευχών, σε υλικά αντικείμενα - σύμβολα, εικόνες, τραγούδια, φαγητά, χορούς (σημαντική θα ήταν η συμμετοχή, συνεργασία και συμβολή μελών της αντίστοιχης πολιτισμικής κοινότητας). Τελικός στόχος είναι να παρουσιαστούν στην τάξη σε μία διαπολιτισμική έκθεση, σε ένα διαπολιτισμικό φεστιβάλ «Ταξίδι στον Κόσμο» και να αποτελέσουν το έναυσμα για ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων, αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών, ομαδική διαπραγμάτευση-να αποτελέσουν δηλαδή ένα «παράθυρο» στην άλλη κουλτούρα.

- **Οι Δίγλωσσοι μύθοι του Αισώπου (Dual language fables)**

Οι μύθοι του Αισώπου, οι οποίοι είναι κοινοί σε πολλές κουλτούρες και πολύ οικείοι και αγαπητοί στα παιδιά μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο εργαλείο στην διαπολιτισμική επαφή και μέσο για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής και δίγλωσσικής κατανόησης. Επιλέγεται ένα μύθος του Αισώπου στα αγγλικά, αφού πρώτα εξηγηθεί στα παιδιά ότι οι μύθοι του Αισώπου έχουν μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες και έχουν ενσωματωθεί σε πολλές κουλτούρες, καθώς το δίδαγμά τους έχει πανανθρώπινο και παγκόσμιο χαρακτήρα. Τα παιδιά ωθούνται να οικοδομήσουν τις συνδέσεις με τον αντίστοιχο ή άλλο μύθο του Αισώπου στις δικές τους γλώσσες και κουλτούρες. Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί αποτελεί ένα παράδειγμα.

The Lion and the Mouse

It's hot and sunny in the jungle. The big and strong lion, the King of the jungle, stands in the middle and says:



"Listen you all, I am very tired and I am going to sleep. So be quiet everybody! Nobody speak!"

Then he lies under a tree and falls asleep. Everyone is quiet. There comes Mrs. Mouse, happy and excited and starts to sing.

"It's so hot. Why don't we go for a swim?"

"Be quiet Mrs. Mouse. King Lion is sleeping. You shouldn't wake him up."

"Don't worry! I won't make a noise! I'll swim far away."

She falls into the river and starts swimming and playing in the water. But she forgets the lion is there and wakes him up.

"What's that noise?" shouts the lion.

"I am very sorry, my king. It is so warm and I love swimming. Please don't eat me. Let me go! I will help you one day!"

"**YOU** will help **ME** one day! That's funny. Ha-ha! You are too small to help me, the King of the jungle."

Some days later, everyone hears a noise in the jungle.

"What's wrong?" they shout. Mrs Mouse runs to the lion and what does she see? He is inside a net and can't move! He is sad, he is not free.

"Don't cry, King lion, my friend" says Mrs Mouse. "I will help you. I will bite this net, make a hole and let you free."

She bites the ropes and the lion falls on the ground.

"Thank you my little mouse" the lion says, happy and free. "I will never forget you. We will always be friends!"

"You are welcome, lion my friend, you see I may be small, but I can always help you!"

1. What is the message of the fable? Are friends important to you?

2. Can you think of the equivalent fable in your languages?

3. Do you know any other Aesop's fables?

Τα παιδιά συζητούν, εντοπίζουν το μύθο στη δική τους γλώσσα αν τους είναι ήδη γνωστός, ή ομαδικά εργάζονται για να τον αποδώσουν προφορικά στις δικές τους γλώσσες. Τα μονόγλωσσα παιδιά συνεργάζονται με τα δίγλωσσα στην τάξη και καταγράφουν τον ίδιο μύθο (ή κάποιο άλλο της προτίμησής τους) είτε στην ελληνική και παράλληλα στην αγγλική, είτε στις άλλες γλώσσες (των δίγλωσσων παιδιών) και στην ελληνική, ώστε να πάρουν τη μορφή των δίγλωσσων ιστοριών-μύθων (dual language stories). Σε μία σελίδα, ή ένα πίνακα χωρίζουν την επιφάνεια σε δύο μέρη - στο αριστερό καταγράφουν το μύθο στην αγγλική και στο δεξί στην ελληνική, εικονογραφώντας τον ακόμη με τις δικές τους ζωγραφιές. Αυτή η διαδικασία μπορεί να γίνει με το συγκεκριμένο μύθο ή κάποιο άλλο της προτίμησής τους. Τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να προσφέρουν τη δικής τους οπτική και απόδοση του μύθου στην άλλη τους γλώσσα, πραγματοποιώντας την ίδια δραστηριότητα στα ελληνικά και την άλλη τους γλώσσα. Στην περίπτωση που τα δίγλωσσα παιδιά κατέχουν μόνο τον προφορικό λόγο στην άλλη γλώσσα, συνεργάζονται με την οικογένειά τους και με μέλη του περιβάλλοντός τους ώστε η έκδοση του μύθου στην άλλη γλώσσα να παρουσιαστεί (με τη βοήθειά τους) προφορικά στην τάξη ή ακόμη και να ηχογραφηθεί. Οι δίγλωσσοι μύθοι του Αισώπου παρουσιάζονται, εκτίθενται στην τάξη και μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την περαιτέρω ανάπτυξη διγλωσσικής και διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης, προωθώντας την

πολυγλωσσία και την ευρύτερη επικοινωνία μέσα από τις ακόλουθες διδακτικές προτάσεις:

1) Προωθείται διάλογος στην τάξη γύρω από την έννοια της διγλωσσίας. Τα παιδιά ερωτώνται κατά πόσο κατανοούν την έννοιά της, λαμβάνουν μέρος σε συζήτηση γύρω από τη δίγλωσσία και τα δίγλωσσα άτομα και ωθούνται στη διερεύνηση των πλεονεκτημάτων της. Πολύτιμη συμβολή σε μία τέτοια διαδικασία διγλωσσικής συνειδητοποίησης θα ήταν η χρήση του βιβλίου με τίτλο «Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία» της Τσοκαλίδου (2004).

- **Πολύγλωσσο παιδικό λεξικό «το λεξικό της τάξης μας»**

2) Ζητείται από τα παιδιά (μονόγλωσσα και δίγλωσσα) να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τη διγλωσσία, να συζητήσουν δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν τη διγλωσσία στο σπίτι ή το περιβάλλον τους. Ακόμη ωθούνται να διερευνήσουν και να εντοπίσουν τις διαφορετικές γλώσσες που μπορεί να κατέχουν μαθητές/ριες στο σχολείο ή άτομα στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Αφού προταθεί μία λίστα με τις ποικίλες γλώσσες, τα παιδιά σε ομάδες εμπλέκονται σε μία συλλογική, ανακαλυπτική δραστηριότητα κατά την οποία αναλαμβάνουν να μεταφέρουν στην τάξη κάποιες λέξεις, τις οποίες κατάφεραν να συλλέξουν από αυτές τις γλώσσες. Η συμβολή των δίγλωσσων (παιδιών και των οικογενειών τους) είναι καθοριστική στην συγκέντρωση λέξεων, οι οποίες μπορεί να αφορούν έννοιες που ανταποκρίνονται γενικά στα ενδιαφέροντά τους και είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις ανάγκες και εμπειρίες τους. Η διαδικασία αυτή μπορεί να καταλήξει στη δημιουργία ενός πολύγλωσσου παιδικού λεξικού, στο οποίο ομαδικά καταγράφουν τις λέξεις από τις γλώσσες που εκπροσωπούν άτομα στο κοντινό περιβάλλον τους, στο σχολείο ή την τάξη τους, και που κατάφεραν να συλλέξουν, τις οποίες τα ίδια θεωρούν ότι συνδέονται με τη ζωή, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους. Το λεξικό μπορεί να εικονογραφηθεί από τα παιδιά με ζωγραφιές που απεικονίζουν οπτικά τις έννοιες που εκφράζουν οι αντίστοιχες λέξεις στις γλώσσες που συμπεριλαμβάνονται σε αυτό.

- **Γλωσσικός χάρτης**

Μία ακόμη δραστηριότητα που μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τη διαδικασία αυτή ανάπτυξης της αντίληψης της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλότητας είναι η δημιουργία ενός «γλωσσικού χάρτη» της ευρύτερης περιοχής τους. Τα παιδιά ωθούνται στη διαπίστωση της ύπαρξης της γλωσσικής ετερότητας και στην

περαιτέρω κατανόηση της διαφοράς ανάμεσα στις γλώσσες και τις διαλέκτους και εμπλέκονται στον εντοπισμό των διαφορετικών γλωσσών και γλωσσικών ποικιλιών της ελληνικής που χρησιμοποιούνται στο περιβάλλον τους. Η οικογένεια (των μονόγλωσσων) μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη της γλωσσικής ποικιλομορφίας, με την συλλογή λέξεων που ανήκουν σε διαφορετικές ποικιλίες της ελληνικής ανάλογα με τον τόπο καταγωγής και των δίγλωσσων με την συγκέντρωση λέξεων, εκφράσεων από τις άλλες γλώσσες. Σε ένα πίνακα τοποθετούνται καρτέλες που παρουσιάζουν λέξεις από τις αντίστοιχες γλώσσες και γλωσσικές ποικιλίες, οι οποίες και συνδέονται με την αντίστοιχη γεωγραφική περιοχή-πολιτισμική ομάδα.

B.2. Η κουλτούρα της ξένης γλώσσας ως βάση για τη διαπολιτισμική διερεύνηση

Η ενσωμάτωση και αξιοποίηση της κουλτούρας-στόχου στο ξενόγλωσσο μάθημα αποτελεί αφετηρία για την οικοδόμηση από τους/ις μαθητές/ριες του «τρίτου» τόπου ή ενός υβριδικού διαπολιτισμικού τόπου συνάντησης και επαφής στα όρια γλωσσών (πρώτης, δεύτερης και ξένης)και πολιτισμών, με τελικό σκοπό την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής κατανόησης και ευαισθησίας. Οι διδακτικές προτάσεις που ακολουθούν στηρίζονται σε αυτή τη θεωρητική βάση και αξιοποιώντας πολιτισμικά προϊόντα-στοιχεία από την κουλτούρα-στόχο ως αφετηρία, ως ερέθισμα για την οικοδόμηση συνδέσεων με τις κουλτούρες που εκπροσωπούν τα παιδιά στην τάξη, προωθούν τη σύγκριση, τον εντοπισμό κοινών σημείων και διαφορών, την κριτική ανάλυσή τους, την ανταλλαγή στοιχείων, την αναστοχαστική διαδικασία προς τον εαυτό και τον «άλλο». Τελικός σκοπός είναι η βαθύτερη κατανόηση του εαυτού και του «άλλου», η ανάπτυξη της αντίληψης των πολλαπλών οπτικών και η συνειδητοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού σχετικισμού. Οι παρακάτω προτάσεις αποτελούν παράδειγμα αξιοποίησης της κουλτούρας-στόχου στο μάθημα της ξένης γλώσσας για την προσέγγιση και εκπλήρωση αυτών των στόχων.

- **Τραγούδι με διαπολιτισμικό ή πανανθρώπινο περιεχόμενο**

Με την εισαγωγή ενός αγγλικού τραγουδιού με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, όπως της Madonna “Love makes the world go round” (το οποίο έχει καταγραφεί σε CD ήχου) δημιουργούνται οι προϋποθέσεις στην τάξη για διάλογο γύρω από αξίες που είναι πανανθρώπινες και αξίες που μπορεί να χαρακτηρίζουν συγκεκριμένες κουλτούρες, και επιπλέον για σύγκριση και ανταλλαγή στοιχείων με την ενσωμάτωση τραγουδιών από τις αντίστοιχες κουλτούρες των παιδιών που προωθούν τη διαπολιτισμική κατανόηση.



You are going to listen to Madonna's song: Love makes the world go round.
Can you guess the theme or the story of the song? Below are the lyrics of
the song. Listen to it and sing along.

title: "Love makes the world go round"

artist: Madonna

album: "True Blue"

Make love not war we say
it's easy to recite
But it don't mean a damn
Unless we're gonna fight
But not with guns and knives
We've got to save the lives
Of every boy and girl
That grows up in this world

(Chorus:)

There's hunger everywhere
We've got to take a stand
Reach out for someone's hand
Love makes the world go round
It's easy to forget
If you don't hear the sound
Of pain and prejudice
Love makes the world go round

They think that love's a lie
But we can teach them how to try
Love means to understand
Reach out for someone's hand
'cause everything you do
Comes back in time to you
We have to change our fate
Before it gets too late

(chorus:)

Don't judge a man 'til you've been standin' in his shoes
You know that we're all so quick to look away
'cause it's the easy thing to do
You know that what I say is true
Love makes the world go round...
Make love not war we say
It's easy to recite
But it don't mean a damn
Unless we're gonna fight (chorus)
La la la la la la...



1. What is this song about? _____.

2. Is it a song to you? You can choose more than one.

a) happy b) sad c) lively d) boring e) fun f) warm g) soft

3. Which lines tell you the main idea of the song?

.....
.....
.....

4. Do you agree with them? _____.

5. Which lines did you like most?

.....
.....

6. Προσπαθήστε με τη βοήθεια του/ης δασκάλου/ας ή λεξικού να μεταφράσετε το ρεφραίν του τραγουδιού

**There's hunger everywhere
We've got to take a stand
Reach out for someone's hand
Love makes the world go round
It's easy to forget
If you don't hear the sound
Of pain and prejudice
Love makes the world go round**

Ποια είναι τα προβλήματα που υπονοούνται; *Prejudice* σημαίνει *προκατάληψη*, δηλαδή η αρνητική εικόνα και στάση που μπορεί να έχουμε για άλλες ομάδες ανθρώπων. Πότε νομίζεις ότι μπορεί να συμβαίνει κάτι τέτοιο; Γιατί νομίζεις ότι αναφέρεται στο τραγούδι ως κάτι που δημιουργεί προβλήματα και προκαλεί πόνο;

Τι μπορεί να σημαίνει αυτό για τις σχέσεις με τους συνανθρώπους μας και τη ζωή μας δίπλα σε άλλους λαούς; Τι προτείνει το τραγούδι για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στον κόσμο;

Εσείς ποιους τρόπους μπορείτε να σκεφτείτε; Τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά; Σκεφτείτε τη δική σας τάξη και πώς μπορείτε να κάνετε τις σχέσεις σας με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σας καλύτερες.

9) Συζητήστε και προσπαθήστε να βρείτε τραγούδια από τις δικές σας κουλτούρες, στις δικές σας γλώσσες που μιλούν για παρόμοια θέματα. Προσπαθήστε να βρείτε ομοιότητες και διαφορές στα προβλήματα που αναφέρονται, τις λύσεις που μπορεί να προτείνονται, στον τρόπο που αυτά εκφράζονται μέσα από τη γλώσσα και τις λέξεις του τραγουδιού.



- Ποίημα με διαπολιτισμικό ή πανανθρώπινο περιεχόμενο

Read the extract from the poem "*Love Is...*" by the British poet Adrian Henri.
Can you guess what the main idea of the poem is? Who do you love? What different kinds of love are there?

Love Is...

Love is feeling cold in the back of vans

Love is a funclub with only two fans

Love is walking having paintstained¹ hands

Love is

Love is fish and chips on winter nights

Love is blankets full of strange delights²

Love is when you don't put out the light

Love is

Love is the presents in Christmas shops

Love is when you're feeling Top of the Pops³

Love is what happens when the music stops

Love is

Love is you and love is me

Love is prison and love is free

Love's what's there when you are away from me



1. What is the mood of the poem? Is it a happy, sad, warm, soft poem?
2. Which lines do you like the most? How do you feel about them? Μπορείς να τους μεταφράσεις στη γλώσσα σου;
3. Πώς βλέπει ο ποιητής την αγάπη; Πώς τη βλέπετε εσείς; Ποια στοιχεία συμβολίζουν για εσάς τι είναι η αγάπη;
4. Ποιοι στίχοι δείχνουν ότι ο ποιητής είναι από τη Βρετανία;

¹ dirty with paint

² great pleasure, joy, happiness

³ feeling happy, very excited

5. Είναι σημαντική η αγάπη στην δική σου κοινωνία; Νομίζεις ότι είναι μία αξία που οι άνθρωποι σε όλες τις χώρες πιστεύουν και θεωρούν σημαντική; Ποιες άλλες αξίες είναι σημαντικές για κάθε κοινωνία οποιασδήποτε χώρας;

6. Μπορείς να βρεις ποιήματα ή τραγούδια από το δικό σου τόπο ή τις δικές σου χώρες που να μιλούν για διαφορετικά είδη αγάπης; Τι ομοιότητες και διαφορές υπάρχουν; Ρώτησε την οικογένειά σου ή τον παππού ή τη γιαγιά σου για δημοτικά τραγούδια και ποιήματα. Γράψε τους στίχους, και παρουσιάσε τους στην ομάδα σου. Αν θέλεις μπορείς και να το τραγουδήσεις!



7. Υπάρχουν διαφορετικά είδη αγάπης. Αγαπάμε ανθρώπους γύρω μας με διαφορετικούς τρόπους και αγαπάμε πράγματα-αντικείμενα-στοιχεία που βρίσκονται γύρω μας π.χ. μία τούρτα σοκολάτα, ένα ηλιόλουστο πρωινό, μία βόλτα στην παραλία... τι είναι η αγάπη για εσάς; Σκεφτείτε τους ανθρώπους και τα πράγματα που αγαπάτε. Τι συμβολίζει για εσάς η αγάπη; Κάντε μία λίστα με αυτά που για εσάς είναι η αγάπη. Γράψτε τα δικά σας ποιήματα. Μπορείτε να προσπαθήσετε να τα παρουσιάσετε σε δύο εκδόσεις, ελληνικά-αγγλικά, ή ελληνικά-και την άλλη σας γλώσσα.



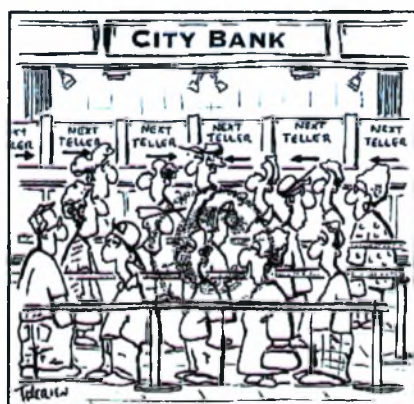
8. Τι θα λέγατε για ένα μουσικό διαγωνισμό; Εργαστείτε στις ομάδες σας και προσπαθήστε να βρείτε τη μελωδία που θα θέλατε να έχει το ποίημα του Henri "Love is...". Μπορεί να είναι από όποιο είδος μουσικής σας αρέσει rock, pop, hip-hop κ.α. Δοκιμάστε να το μελοποιήσετε και να το τραγουδήσετε στην τάξη.

- Ποίημα με πολιτισμικό περιεχόμενο

'Queues or Qs'

The British are known for standing in lines - queues one behind the other for long time with patience. What do these comics show and make fun of? Do you like waiting in queues? Where do you usually make queues? What do you usually queue for?

At a bank:



At the underground:



Read the next poem 'Q', by Roger McGough, one of England's most popular poets.

Q

I join the queue

We move up nicely

I ask the lady in front
What are we queuing for.

'To join another queue,'
She explains.

'How pointless,' I say,
'I'm leaving.' She points
To another long queue.
'Then you must get in line'.

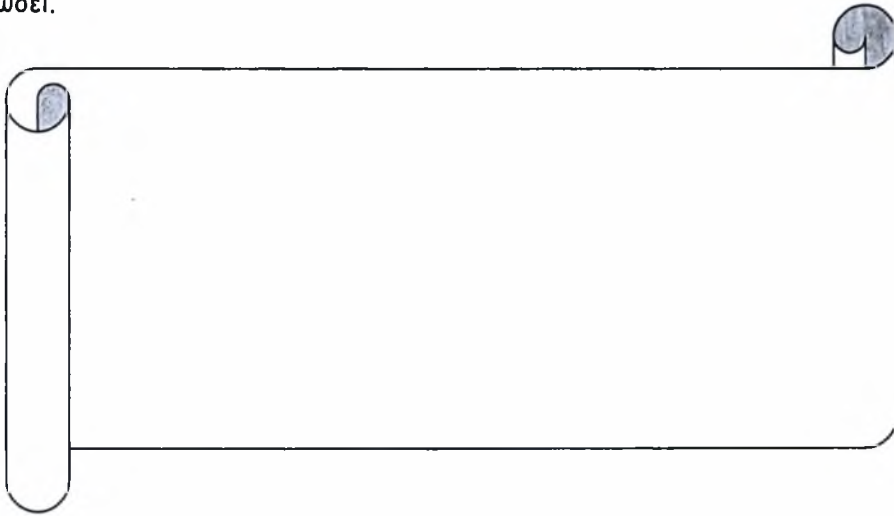
I join the queue
We move up nicely.

1. Is it a funny poem? What is the poet making fun of?

2. Προσπαθήσετε με τη βοήθεια του/ης δασκάλου/ας ή λεξικού να το μεταφράσετε.

3. Συμβαίνει το ίδιο και στις δικές σας χώρες; Αν ναι σε ποιες περιπτώσεις; Τι κάνετε όταν πρέπει να περιμένετε σε μία ουρά; Πώς νιώθετε;

4. Στη Βρετανία είναι πολύ συνηθισμένο να περιμένεις σε μεγάλες ουρές. Συζητήστε και σκεφτείτε κάποιο χαρακτηριστικό των ανθρώπων της δικής σας χώρας, κάτι που συνηθίζουν να κάνουν και το βλέπετε συνέχεια γύρω σας. Κάντε ένα comic που να το δείχνει και να το διακωμωδεί.



- Παροιμίες και ρητά

These are some proverbs people in English-speaking cultures use.



Try to match the beginnings in the left column with the endings on the right.....!!

- | | |
|----------------------------------|-----------------------|
| 1) He who laughs last | a) you leap. (=jump) |
| 2) You are never too old
away | b) keeps the doctor |
| 3) Where there is a will | c) laughs longest |
| 4) Look before | d) is good news |
| 5) An apple a day | e) the mice will play |
| 6) No news is | f) to learn. |
| 7) While the cat's away | g) there is a way. |

1) What is their main idea?

2) Which one is the most important for you? It is your motto!!!! Compare your mottos in your group.

3) Μπορείς να βρεις τις αντίστοιχες παροιμίες στη δική σου γλώσσα;

4) Πώς δημιουργούνται οι παροιμίες σε μία κουλτούρα και πώς μεταβιβάζονται από τη μία γενιά στην άλλη; Είναι σημαντικές για την κουλτούρα της κάθε χώρας;

5) Οι παρακάτω παροιμίες προέρχονται από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες. Προσπαθήστε να τις εξηγήσετε, συζητήστε το περιεχόμενο και το νόημα της καθεμιάς και εντοπίστε στο χάρτη τη χώρα από τις οποίες προέρχονται.

- 1) Get to know new friends but don't forget the old ones. (Bulgarian)
- 2) You cannot buy a friend with money. (Russian)
- 3) The young have strength, the old knowledge. (Albanian)
- 4) All the fingers are not alike. (Italian)
- 5) Believe what you see and let aside what you hear. (Arabian)
- 6) It is not disgraceful to ask, it is disgraceful not to ask. (Turkish)
- 7) You are as many a person as languages you know. (Armenian)
- 8) A closed mind is like a closed book; just a block of wood. (Chinese)
- 9) Good fences make good neighbours. (American)
- 10) The fool speaks, the wise man listens. (African)

6) Συζητήστε τις αξίες που φανερώνουν οι παραπάνω παροιμίες και είναι σημαντικές στη ζωή του ανθρώπου. Σκεφτείτε ποιες σχετίζονται με την συγκεκριμένη χώρα-κουλτούρα και ποιες θεωρούνται σημαντικές σε όλες.

7) Ανταλλάξτε παροιμίες από τις δικές σας κουλτούρες και στις δικές σας γλώσσες στην τάξη. Αναζητήστε τις παροιμίες ή τα ρητά που ακούτε πιο συχνά στην οικογένειά σας, ρωτήστε ανθρώπους μεγαλύτερης γενιάς (παππού/γιαγιά) για πιο παλιές και κάντε παρουσίαση στην τάξη.

8) Ποιες από τις δικές σας και των άλλων χωρών είναι πιο σημαντικές για εσάς;

9) Σκεφτείτε τρεις πιο σημαντικές αξίες στην ομάδα σας και προσπαθήστε να γράψετε τη δική σας παροιμία. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το παρακάτω μοντέλο:

Αν υπάρχει, τότε..... ή

Όταν ..., τότε ή

Αυτός που ...,



10) Επιλέξτε μία παροιμία και κάντε τις δικές σας ζωγραφιές για να την αναπαραστήσετε. 10.α) Επιλέξτε μία παροιμία, σκεφτείτε τους διαλόγους και παίξτε ένα μικρό θεατρικό. 10. β) Προσπαθήστε με μιμήσεις να αναπαραστήσετε μία παροιμία, ώστε να μαντέψει η τάξη ποια είναι και από ποια χώρα προέρχεται.

- **Η αξιοποίηση των Μ.Μ.Ε.**

Με την εισαγωγή και διδακτική αξιοποίηση άρθρων (αυθεντικού υλικού) από τον αγγλόφωνο τύπο, ειδήσεων και επίκαιρων θεμάτων από τα αντίστοιχα Μ.Μ.Ε. γίνεται ορατή και αντιληπτή η σύγχρονη, έμμεση πλευρά της κουλτούρας, η οποία είναι δύσκολο να ενσωματωθεί με άλλο τρόπο στο γλωσσικό μάθημα. Ακόμη, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με θέματα που αντιστοιχούν στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, η πολιτισμική γνώση συνδέεται με την καθημερινή ζωή και την επικαιρότητα, και δημιουργούνται μαθησιακές συνθήκες που έχουν σκοπό, νόημα και αυθεντικό περιεχόμενο για αυτά. Η διαπολιτισμική επαφή, αλληλεπίδραση και διαπραγμάτευση βασίζεται σε θέματα και πολιτισμικά προϊόντα που έχουν πιο σύγχρονη, επικοινωνιακή, καθημερινή- άμεση, αυθεντική μορφή. Οι παρακάτω διδακτικές προτάσεις βασίζονται σε αυθεντικό πολιτισμικό υλικό της κουλτούρας-στόχου - επίκαιρα άρθρα ραδιοφωνικών προγραμμάτων της έκδοσης του BBC για παιδιά, τα οποία εντοπιστήκαν και συγκεντρωθήκαν από την αντίστοιχη ιστοσελίδα του BBC στο διαδίκτυο: <http://news.bbc.co.uk>. Καταγράφηκε επιπλέον σε ακουστική μορφή (CD ήχου) η προφορική μετάδοσή τους από τον εκφωνητή του προγράμματος, ώστε να ενισχυθεί η αίσθηση της αυθεντικότητας του υλικού και η πολυτροπικότητα του μηνύματος.

Η πρώτη διδακτική πρόταση βασίζεται σε άρθρο που αναφέρεται στην εκπαίδευση και στην απόφαση της βρετανικής κυβέρνησης για την εισαγωγή μαθημάτων κολύμβησης στο σχολείο ενόψει του προβλήματος της συχνότητας των πνιγμών παιδιών. Η διαπολιτισμική διδακτική αξιοποίησή του μπορεί να έχει την ακόλουθη μορφή:

The News



Kids in Britain and Europe

What kind of sports do you like?

What kind of sports activities and games do you play at school?

What games did you learn to play this year in Physical Education?



Listen to the news report from Children BBC. Children are going to have some extra lessons on a sport activity in primary schools in Britain. Can you guess which sport it may be? Listen to the radio news programme and

check your answers.

Now read the news report on the extra lessons in British Schools and try to work out the answers to the questions.



Kids could get extra swimming lessons

Kids could get extra help when it comes to learning to swim, under plans being outlined by the government.

One in five children still cannot swim when they get to the age of 11. The government is planning to spend £5.5m on helping kids to stay afloat.

Trial schemes have already been held, where kids had a lesson a day for two weeks. A total of 57% of them could swim by the end of the scheme.

The scheme is also being backed because it encourages kids to get fit. *Learning to swim is also important for our safety.*

Drowning is the third most common cause of accidental death among the under 16s.

Story from CBBC NEWSROUND:

http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/cbbcnews/hi/newsid_4390000/newsid_4396500/4396539.stm

Published: 2005/03/31 09:58:53 GMT

© BBC MMV

1. Why is it important for children in Britain to have extra swimming lessons?

2. How do you find this idea?

3. Do children of your age know how to swim in your country? _____ Talk with your partners and circle the answer you think (in your opinion) is the most correct.

a) Almost all

b) Most

c) One half

$\frac{1}{2}$ of the children at the age of eleven can swim in my country.

4. Πόσο σοβαρό είναι το πρόβλημα των πνιγμών στη Βρετανία; Τι συμβαίνει στις δικές σας χώρες;

5. Would you like to have swimming lessons in the curriculum in your school?

6. Ποια είναι τα τρία πράγματα που θα άλλαζες πρώτα στα ελληνικά σχολεία;

1) _____

2) _____

3) _____

7. Ποια είναι τα πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στις χώρες σας; Στο σχολείο σας; Συζητήστε.

8. Φαντάσου ότι είσαι ο πρωθυπουργός της χώρας σου για μέρα. Τι θα έκανες για τα παιδιά που ζουν στη χώρα σου;

Η επόμενη διαπολιτισμική διδακτική πρόταση βασίζεται σε άρθρο που αναφέρεται στο χαρτζιλίκι των παιδιών στη Βρετανία και την Ευρώπη.

Do you get pocket money?

How often do you get it?

In Great Britain you can pay in euros but also in pounds. The unit of British currency is the Great Britain Pound (GBP) Sterling. One pound £1 is 100 pence (100p). One pound equals about 1.5 euros.



What about kids in Britain and Europe? Do you want to find out about their pocket money? Who do you think are the richest kids in Europe?



1. Listen to the news report from Children BBC, read the report and try to answer the questions.

- 1) How much do British kids earn in a year? £_____.
- 2) How much is it in Euros? _____ X1,5 =Euros.
- 3) Who are the last in the list? _____.
- 4) Who comes second? _____

2. Listen again

Brit kids are richest in Europe

British kids are the richest in Europe, according to a recent survey.

Children aged 10 to 14 rake in around £775 a year, and this is more than double the average income of those in Italy and Spain

Spanish kids were last in the list, earning only £310 a year, while kids in Sweden came second, taking £697 a year.

Experts say children in Britain earned their money from doing household chores⁴, paper rounds⁵, and getting allowances from their parents

Yearly average income for kids in Europe

Britain £775

Sweden £697

Netherlands £575

France £442

Germany £438

Italy £341

Spain £310

Source: Datamonitor

People who did the survey reckon that British kids are the best at using 'pester power'⁶ to get their parents to stump up more cash. And the things they are most likely to spend their money on include clothes and beauty products, soft drinks and food.

Story from CBBC NEWSROUND:

http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/cbbcnews/hi/newsid_4190000/newsid_4194700/4194781.stm

Published: 2005/01/21 13:56:00 GMT

© BBC MMV

3. Try to work out how much pocket money you earn a year.

⁴ Household things you usually do.

⁵ Deliver newspapers from house to house

⁶ Annoy and press them asking for more money.

Where would you put kids in your countries in the list?

a) much less than b) almost the same as c) more than

4. Τι κάνουν συνήθως τα παιδιά στη Βρετανία για να κερδίσουν χαρτζιλίκι από τους γονείς τους σύμφωνα με την έρευνα; _____, _____, _____.

5. Τι κάνεις εσύ για να κερδίσεις το χαρτζιλίκι σου;

6. Θα έκανες αυτά που κάνουν τα παιδιά στη Βρετανία; Γιατί;

7. Πού ξοδεύουν συνήθως τα παιδιά στη Βρετανία τα χρήματά τους σύμφωνα με την έρευνα;

8. Σε τι ξοδεύεις το χαρτζιλίκι σου; Υπάρχουν διαφορές με τα παιδιά στη Βρετανία; Τι μπορείς να υποθέσεις για τα ενδιαφέροντά τους, τα χόμπι τους, και αυτά που θεωρούν σημαντικά στη ζωή τους; Συγκρίνετε με τα δικά σας και συζητήστε.



9. Συζητήστε στην ομάδα σας και προσπαθήστε να κάνετε το δικό σας ραδιοφωνικό δελτίο ειδήσεων. Σκεφτείτε κάτι ενδιαφέρον που έγινε στο σχολείο, την πόλη ή τη χώρα σας, και γράψτε το για να το εκφωνήσετε στο ραδιόφωνο. Μπορείτε να το γράψετε ή να το πείτε σε δύο γλώσσες, ελληνικά-αγγλικά, ή ελληνικά και την άλλη σας γλώσσα; Διαλέξτε το πιο ενδιαφέρον ραδιοφωνικό δελτίο

ειδήσεων της τάξης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Alptekin, C. (2002) Towards intercultural communicative competence. *ELT Journal* 56(1), 57-64.

Amir, Y. (1976) Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin* 71, 319-342.

Arasaratnam, L. A. & Doerfel, M. L. (2005) Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations* 29(2), 137-163.

Baker, C. (2001) *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2000) *The care and education of young bilinguals. An introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, B. (1997) Anthropology and teacher preparation: some possibilities and precautions. *Queensland Journal of Educational Research* 15(2), 41-58.

Banks, J. (2004) Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum* 68(4), 296-305.

Banks, J. (2003) *Teaching strategies for ethnic studies*, 7th edition. Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J. (2001) *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*, 4th edition. Boston: Allyn and Bacon.

Bar-Tal, D. (1997) Formation and change of ethnic and national stereotypes: An integrative model. *International Journal of Intercultural Relations* 21(4), 491-523.

Batelaan, P. (1995). *Developing a democratic multicultural European society: The role of education*. Paper presented at the 1995 Global Cultural Conference, Sydney, Australia: www.immi.gov.au/multicultural/confer/speech46a.htm.

Bennett, M. J. (1993) Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. 21-71. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, M. J. (1986) Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications*. 27-70. New York: University Press of America.

Berry, J. W. (1990) Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. In R. W. Brislin (Ed.), *Applied cross-cultural psychology*. 232-253. Newbury Park, CA: Sage.

Bhawuk, D. P. S. & Brislin, R. (1992) The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations* 16(4), 413–436.

Brewer, M. B. (1997) The social psychology of intergroup relations: Can research inform practice? *Journal of Social Issues* 53(1), 197-211.

Brewer, M. B. (1979) In-group bias in the minimal intergroup situation: A cognitive-motivational analyses. *Psychological Bulletin*, 86, 307-324.

Breakwell, G. M. (1995). Interviewing. In G. M. Breakwell (Ed.) *Research Methods in Psychology*. London: Sage Publications.

Brislin, R. W. (1978) Structured approaches to dealing with prejudice and intercultural misunderstanding. *International Journal of Group tensions*, 8, 33-48.

Byram, M. & Zarate, G. (Eds.) (1997) *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1990) Foreign language teaching and young people's perceptions of other cultures. In B. Harrison (Ed.) *Culture and the Language Classroom*. London: Modern English Publications and the British Council.

Byram, M. (1989) *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual matters.

Callaghan, M. (1998) An investigation into the causes of boys' underachievement in French. *Language Learning Journal* 17, 2-7.

Carr, J. (1997) From 'sympathetic' to 'dialogic' imagination: cultural study in the foreign language classroom. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. 109-118. Melbourne: Australian National Languages and Literacy Institution.

Castro, P., Sercu, L. & Méndez Garcia, M. C. (2004) Integrating language- and- culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education. *Intercultural Education* 15(1), 91-104.

Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1996) Intercultural communication competence: a synthesis. *Communication Yearbook* 19, 353-383.

Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1997) A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication* 1, 1-16.

Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1999) A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication* 2, 27-54.

Chen, G. M. & Starosta W. J. (2000) The development and validation of intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication* 3, 1-15.

Clarke, J. & Clarke, M. (1990) Stereotyping in TESOL materials. In B. Harrison (Ed.), *Culture and the Language Classroom*. London: Modern English Publications and the British Council.

Collier, M. J. (1989) Cultural and intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 287-302.

Cook, S. W. (1985) Experimenting on social issues: The case of school desegregation. *American Psychologist*, 40(4), 452-460.

Crawford-Lange, L. M. & Lange, D. L. (2001) Integrating Language and Culture: How to do it. *Theory into Practice* 26(4), 258-266.

Crozet, C. & Liddicoat, A. (1999) The Challenge of intercultural teaching: Engaging with culture in the classroom. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. 103-113. Melbourne: Australian National Languages and Literacy Institution.

Crozet, C., Liddicoat, A. & Lo Bianco, J. (1999) Intercultural Competence: From Language Policy to Language Education. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet, (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. 1-30. Melbourne: Australian National Languages and Literacy Institution.

Crozet, C. & Liddicoat, A. (1997) Teaching culture as an integrated part of language teaching: An Introduction. In A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.) *Teaching languages, Teaching culture*. 1-23. Australian Review of Applied linguistics 14. Clayton: Applied Linguistics Association of Australian

Crozet, C. (1996) Teaching verbal interaction and culture in the language classroom. *Australian Review of Applied Linguistics* 12(2), 37-58.

Cummins, J. (2001) Empowering minority students: A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review* 71(4), 656-676.

Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Damen, L. (1987) *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Denscombe, M. (2003) *The good research guide*. 2nd edition. Maidenland, Philadelphia: Open University Press.

Dimakos, I. C. & Tasiopoulou K. (2003) Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education* 14(3), 307-316.

Duckitt, J. (1992) *The Social Psychology of Prejudice*. Praeger: New York.

Ekstrand, L. H. (1997) Multicultural education. In: L. J. Saha (Ed.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. 345–355. New York: Elsevier Science.

European Commission. (2001) *Young Europeans in 2001. Technical Report*. Brussels: European Commission, Directorate General for 'Education and Culture'.

Fishman, J. (1989) *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

FitzGerald H. (1999) What culture do we teach? In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. 113-127. Melbourne: Australian National Languages and Literacy Institution.

Gaertner, S. L., Dovidio, J. F. & Bachman, B. A. (1996) Revisiting the Contact Hypothesis: the induction of a common in-group identity. *International Journal of Intercultural Relations* 20(3), 271-290.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Giavrinis, P., Konstantinou, E. & Hatzichristou C. (2003) Dimensions of immigrants students' adaptation in the Greek schools: Self-concept and coping strategies. *Intercultural Education* 14(4), 423-434.

Giles, H. & Johnson, P. (1987) Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language* 68, 69-100.

Gudykunst, W. B. & Hammer, M. R. (1988). Strangers and hosts: An uncertainty reduction based theory of intercultural adaptation. In Y. Y. Kim, & W. B. Gudykunst (Eds.), *Cross-cultural adaptation: Current approaches*. 106–139. Newbury Park: Sage.

Gudykunst, W. B., & Hammer, M. R. (1984) Dimensions of intercultural effectiveness: Culture specific or culture general? *International Journal of Intercultural Relations*, 8(1), 1-10.

Gutmann, A. (2004) Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions. In J. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. 71-96. San Francisco: Jossey-Bass.

Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003) Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27(4), 421-443.

Hammer, M. R., & Bennett, M. J. (1998) *The Intercultural Development Inventory (IDI) manual*. Portland, OR: The Intercultural Communication Institute.

Hatzichristou C. (1998) Alternative school psychological services: development of a data-based model in the Greek schools. *School Psychology Review* 27(2), 246-254.

Heider, F. (1958) *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.

Hewstone, M. (1996) Contact and categorization: Social psychological interventions to change social intergroup relations. In C. N. Macrae, C. Stargor & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and Stereotyping*. 323-368. Guilford Press: New York.

Hewstone, M. (1990) The "ultimate attribution error"? A review of the literature on intergroup causal attribution. *European Journal of Social Psychology* 20(4), 311-335.

Hewstone, M., Macrae C. N., Griffiths R, Milne A. B. & Brown, R. (1994) Cognitive models of stereotype change: (5). Measurement, Development, and Consequences of subtyping. *Journal of Experimental Social Psychology* 30(6), 505-526.

Hill, M. E. & Augoustinos, M. (2001) Stereotype change and prejudice reduction: short- and long-term evaluation of a Cross-cultural Awareness Programme. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11(4), 243-262.

Hinkle, S., & Brown, R. (1990) Intergroup comparisons and social identity: Some links and lacunae. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.) *Social identity theory: Constructive and critical advances*. 48-70. New York: Springer-Verlag.

Hyde, M. (1998) Intercultural competence in English Language Education. *Modern English Teacher* 7(2), 7-11.

Imahori, T. T. & Lanigan, M. L. (1989) Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations* 13(3), 269-286.

Jensen, A. A. (1995) Defining intercultural competence. A discussion of its essential components and prerequisites. In L. Sercu (Ed.) *Intercultural Competence: a new challenge for language teachers and trainers in Europe The Secondary School* Vol. 1. 41-52. Aalborg: Aalborg University Press.

Johnson, L., S. (2003) The Diversity Imperative: Building a culturally responsive school ethos. *Intercultural Education* 14(1), 17-30.

Kamali, M. (2000) The role of educational institutions in the clientization of immigrants: the Swedish case. *Intercultural Education* 11(2), 179–193.

Klak, T. & Martin, P. (2003) Do university-sponsored international cultural events help students to appreciate ‘difference’? *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 445-465.

Kramsch, C. (1995α) The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum* 8(2), 83-92.

Kramsch, C. (1995β) *The privilege of the non-native speaker*. Plenary address at the annual TESOL convention. April, Long Beach, California.

Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. New York: Oxford University Press.

Lambert, R. D. (1999) Language and Intercultural Competence. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet, (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. 65-73. Melbourne: Australian National Languages and Literacy Institution.

Leeman, Y. A. M. (2003) School leadership for intercultural education. *Intercultural Education* 14(1), 31-45.

Le Roux, J. (2001) Effective Schooling is being culturally responsive. *Intercultural Education* 12 (1), 41-50.

Liddicoat, A., Crozet C., & Lo Bianco, J. (1999) Striving for the third place: Consequences and implications. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. 181-190. Melbourne: Australian National Languages and Literacy Institution.

Liddicoat, A. (1997) Everyday speech as culture: implications for language teaching. In A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.) *Teaching languages, Teaching culture*. 55-71. Australian Review of Applied linguistics 14. Clayton: Applied Linguistics Association of Australian

Lo Bianco, J. (1999) *Training teachers of language and culture*. Melbourne: The National Languages and Literacy Institute.

Lyon, J. (1996) *Becoming Bilingual: Language acquisition in a bilingual community*. Clevedon: Multilingual Matters.

Malin, M. (1999) "I'm rather tired of hearing about it...": Challenges in constructing an effective anti-racism teacher education program. *Curriculum Perspectives* 19(1), 1-11.

Méndez Garcia, M. C. (2005) International and intercultural issues in English teaching textbooks: The case of Spain. *Intercultural Education* 16(1), 57-68.

Mushi, S. (2004) Multicultural competencies in teaching: A typology of classroom activities. *Intercultural Education* 15(2), 179-194.

Novick, R. (1996) *Developmentally Appropriate and Culturally Responsive Education: theory in practice*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Nussbaum, M. (2002) Patriotism and cosmopolitanism. In J. Cohen (Ed.) *For love of country*. 2-17. Boston: Beacon Press.

Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education* 15(3), 317-329.

Pedersen, P. (1994) *A Handbook for Developing Multicultural Awareness*, 2nd edition. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Pettigrew, T. F. (1979) The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and social Psychology Bulletin* 5, 461-476.

Robinson, G. (1985) *Cross-cultural understanding. Processes and approaches for foreign language, English as a second language and bilingual educators*. New York: Pergamon Press.

Sakuragi, T. (2005) The relationship between attitudes towards language study and cross-cultural attitudes. *International Journal of Intercultural Relations* 29(4), 1-13.

Scollon, R. & Scollon, S.W. (1995) *Intercultural communication*. Cambridge: MA, Blackwell.

Sellami A. L. (2000) *Teaching cultural awareness and intercultural competence: From What through How to Why culture is*. Paper presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages. 1-16.

Sercu, L. (2004) Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education* 15(1), 73-89.

Short, K. G. & Burke, C. (1991) *Creating Curriculum: teachers and students as a community of learners*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.

Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1987) An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review* 57(4), 421-444.

Smith, L. S. (1998) Concept analysis: cultural competence. *Journal of Cultural Diversity* 5, 4-10.

Spencer-Rodgers, J & McGovern, T. (2002) Attitudes toward the culturally different: the role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations* 26(6), 609-631.

Starkey, H. (1991) World studies and foreign language teaching: converging approaches in textbook writing. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Starkey, H. (2003) Intercultural competence and education for democratic citizenship: implications for language teaching methodology. In M. Byram (Ed.), *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Tajfel, H & Turner, J. C. (1979) An integrative theory of intergroup conflict. In W. C. Austin & S. Worschel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. 33-47. Monterey: Brooks/Cole.

Tseng, Y. H. (2000) A lesson in culture. *ELT Journal* 56(1), 11-21.

Tsokolidou, R. (2005) Raising 'Bilingual Awareness' in Greek primary schools. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8(1), 48-61.

Van Hook, Y. (2000) Preparing teachers for the diverse classroom: A Developmental Model of Intercultural sensitivity. *Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher education & Dissemination of information*. Proceedings of the Lilian Katz Symposium, 2-5 November.

Weber, J. G. (1994) The nature of ethnocentric Attribution Bias: Ingroup protection or enhancement? *Journal of Experimental Social Psychology* 30(5), 482-504.

Wiseman, R. L., Hammer, M. R. & Nishida, H. (1989) Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations* 13(3), 349-370.

Wiseman, R. L. (2002) Intercultural communication competence. In W. B. Gudykunst, & B. Moody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication*, 2nd edition. 207–224. Thousand Oaks, CA: Sage.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου) Αθήνα: Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική/6.

Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - Πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους. Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα*, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, 2^η έκδοση. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. & Ανδρεάδακης, Ν. (2002) Στάσεις Επιπολιτισμού Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, 45-56.

Γεώργας, Δ. (1995) *Κοινωνική Ψυχολογία*, Τόμος Α', 4^η Έκδοση. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1997) *Η Εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2005) Η ανάγκη ενίσχυσης της διαπολιτισμικότητας μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα*, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005.

Μααλούφ, Α. (1999) *Οι Φονικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Μάρκου, Π. Γ. (1997) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμος Ι. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Μήτσης, Ν. (2003) *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπόμπας, Λ. (1996) Σκιαγραφώντας το «σχολικό» των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 86, 47-56.

Μπόμπας, Λ. (2001) Γλωσσικά και μη γλωσσικά ζητήματα «αλλοδαπών μαθητών μας»: Η άποψη του διευθυντή του σχολείου ως αφορμή προβληματισμού και διαλόγου. Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα*, Πάτρα, 28 Ιουνίου-1 Ιουλίου 2001.

Νικολάου, Γ. (2000) *Ένταξη και εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παλαιολόγου, Ν & Ευαγγέλου, Ο. (2003) *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Παιδαγωγικές και Διδακτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός.

Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, 11-20.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2005α) Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. Υπό Δημοσίευση.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2005β) Ζητήματα ετερότητας και διγλωσσίας στο σχολείο. Στο Π. Τσοκαλίδου & Μ. Παπαρούση (επιμ.) *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά: γλώσσα και λογοτεχνία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2004) *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.

Χαντζή, Α. (2001) Ξενοφοβία: Ο ρόλος της θέσης των ομάδων – στόχων και των σχέσεων μεταξύ Ελλάδας και χωρών προέλευσης. Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου *Ψυχολογικής έρευνας*, Αλεξανδρούπολη, Μάιος 2001.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Κωδ: _____

Παρακαλώ, συμπλήρωσε τα προσωπικά σου στοιχεία:

Αγόρι Κορίτσι

(Παρακαλώ σημείωσε με ένα x στο κουτάκι)

Ηλικία: _____

Καταγωγή: _____

Άλλη γλώσσα: _____

Επάγγελμα γονέων: (πατέρα) _____ (μητέρας) _____

Μόρφωση γονέων: (πατέρα) _____ (μητέρας) _____

(Παρακαλώ γράψε αν ξέρεις τι μόρφωση έχουν οι γονείς σου: π.χ. Δημοτικό
Γυμνάσιο Λύκειο ΑΕΙ ΤΕΙ)

Αγαπητή μαθήτριά, Αγαπητέ μαθητή,

Σε παρακαλώ στο παρακάτω ερωτηματολόγιο να γράψεις τις απόψεις σου για τις χώρες, τις γλώσσες, τους λαούς που υπάρχουν γύρω σου και τις κουλτούρες τους. Είναι σημαντικό να απαντήσεις ελεύθερα και άφοβα σε όσο το δυνατόν περισσότερες ερωτήσεις μπορείς και να είσαι όσο πιο ειλικρινής και ακριβής γίνεται. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Σε ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σου!

1) Σου αρέσει να μαθαίνεις ξένες γλώσσες; (αν ναι) Ποιες; Γιατί;

2) Σου αρέσει να μαθαίνεις για άλλες χώρες; (αν ναι) Τι σου αρέσει να μαθαίνεις για αυτές;

3) Τι γνωρίζεις για άλλες χώρες; (Μπορείς να δώσεις ένα παράδειγμα;)

4) Σου αρέσει να γνωρίζεις και να συνομιλείς με ανθρώπους από διαφορετικές χώρες; Γιατί;

5) Νομίζεις ότι είναι εύκολο, δύσκολο ή και τα δύο να κάνεις φίλους παιδιά από άλλες χώρες; Γιατί;

6) Ξέρεις πώς είναι οι άνθρωποι από μία ξένη χώρα, ακόμα και πριν τους γνωρίσεις; (αν ναι) Μπορείς να δώσεις ένα παράδειγμα;

7) Τι γνωρίζεις για τους λαούς άλλων χωρών; (Μπορείς να δώσεις ένα παράδειγμα;)

8) Αν έφερνες στην παρέα σου ένα παιδί από άλλη χώρα, τι πιστεύεις ότι θα έκαναν οι φίλοι και οι φίλες σου;

9) Αυτό θα συνέβαινε από οποιαδήποτε χώρα κι αν ήταν αυτό;

10) Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους που ζουν σε διαφορετικές χώρες; (αν ναι) Που πιστεύεις ότι διαφέρουν;

11) Πιστεύεις ότι η δική σου χώρα και κουλτούρα είναι καλύτερες από τις άλλες χώρες και κουλτούρες; (αν ναι) Τι σε κάνει να το πιστεύεις αυτό;

12) Σε τι μπορεί να μοιάζει ένα παιδί από μία άλλη χώρα με εσένα;

13) Πώς νιώθεις που μπορεί να έχει διαφορετικές συνήθειες και τρόπο ζωής από εσένα;

14) Πιστεύεις ότι η γλώσσα σου είναι καλύτερη από τις άλλες γλώσσες; Γιατί;

15) Μιλώντας ελληνικά :

α) νιώθεις ότι είσαι Έλληνας / Ελληνίδα;

β) εκφράζεις καλύτερα αυτό που σκέφτεσαι και νιώθεις;

γ) σε ευχαριστεί πολύ ο ήχος και το άκουσμά τους;

Με ποια ή ποιες από τις παραπάνω προτάσεις συμφωνείς περισσότερο;

16) Πιστεύεις ότι το κάθε άτομο ανήκει μόνο σε μία γλώσσα ή χώρα ή κουλτούρα;
Γιατί;

17) Τι εννοούμε όταν λέμε κουλτούρα ενός λαού;

18) Όταν γνωρίζεις κάποιον που μιλάει Αγγλικά, ποιο είναι το πρώτο πράγμα που σου περνάει από το μυαλό;

19) Υπάρχει κάτι που σου αρέσει στην αγγλική κουλτούρα; (αν ναι) Τι είναι αυτό;

20) Με ποιο παιδί άλλης χώρας και διαφορετικής κουλτούρας από τη δική σου θα ήταν πιο εύκολο για σένα να κάνεις παρέα; Γιατί;

21) Υπάρχει κάποια χώρα ή χώρες που θα δυσκολευόσουν να κάνεις φίλο ή φίλη ένα παιδί που κατάγεται από εκεί, και έχει μεγαλώσει με την κουλτούρα της; (αν ναι)
Ποια είναι αυτή ή αυτές και γιατί το πιστεύεις αυτό;

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΑ

Κωδ: _____

1 α) Μπορείς να μιλήσεις στα ελληνικά;

α) καθόλου β) λίγο γ) αρκετά καλά δ) πολύ καλά

1 β) Μπορείς να γράψεις στα ελληνικά;

α) καθόλου β) λίγο γ) αρκετά καλά δ) πολύ καλά

2 α) Μπορείς να μιλήσεις στα ;

α) καθόλου β) λίγο γ) αρκετά καλά δ) πολύ καλά

2) β) Μπορείς να γράψεις στα ;

α) καθόλου β) λίγο γ) αρκετά καλά δ) πολύ καλά

3) Που, πότε χρησιμοποιείς τα ελληνικά και με ποιον;

4) Για ποια θέματα μιλάς τα ελληνικά;

5) Που, πότε χρησιμοποιείς τα και με ποιον;

6) Για ποια θέματα μιλάς τα;

7) Μιλώντας τα :

α) νιώθεις ότι είσαι

β) εκφράζεις καλύτερα αυτό που σκέφτεσαι και νιώθεις;

γ) σε ευχαριστεί πολύ ο ήχος και το άκουσμά τους;

Με ποια ή με ποιες από τις παραπάνω προτάσεις συμφωνείς περισσότερο;

8) Χρησιμοποιείς και τις δύο γλώσσες μαζί όταν μιλάς με κάποιο άτομο; Γιατί;


9) Σου αρέσει να πηγαίνεις στην άλλη χώρα σου; Γιατί;

10) Τι σχέση έχεις με την άλλη χώρα σου; Ποια χώρα ή ποιες χώρες νιώθεις ότι είναι η χώρα ή οι χώρες σου;




ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	
ΤΙΤΛΟΣ	
ΛΗΞΗ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ
2/11/11	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
 ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
 Τηλ.: 24210 06300-2



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
 ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085586

