

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»



«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΑ
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ Δ' - ΣΤ' ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Η ΑΠΟΨΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΣΕΒΗ ΑΘΗΝΑ (Α.Μ. 344)

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2017



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΑ
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ Δ'-ΣΤ' ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Η ΑΠΟΨΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ »*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΣΕΒΗ ΑΘΗΝΑ (Α.Μ. 344)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΕΠ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2017

Στη μνήμη του πατέρα μου

Αλκιβιάδη....

*«πίσω από κάθε παιδί που πιστεύει στον εαυτό του υπάρχει ένας ενήλικας που πίστεψε
σ' αυτό»*

Jacobson,M.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	10
ABSTRACT	11
1. ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ.....	12
1.1 ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	122
1.2 ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	133
1.2.1 ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ	155
2. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	177
3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ – ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	188
3.1 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	20
4. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	233
4.1. ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	233
4.2. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ	244
4.3. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ – ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	266
4.4. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ – ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ.....	288
5.ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	299
6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	322
7. ΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	355
7.1 ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΕΠΠΣ) ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ.....	366
7.2 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΑΠΣ) ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ	388
7.3 ΕΝΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΕΠΣ) ΓΙΑ ΤΙΣ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	41
8. ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ Δ’-Ε’-ΣΤ’	422
8.1 ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ.....	422
8.2 ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ.....	444
9. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	477
9.1 ΣΚΟΠΟΣ – ΣΤΟΧΟΙ	477
9.2 ΣΥΛΛΟΓΗ ΥΛΙΚΟΥ – ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ.....	488
9.3 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	499
9.4 ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	50
10. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	53
11. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	90

11.1 ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ.....	90
11.2 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ.....	922
11.3 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	955
11.4 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ Δ' –ΣΤ' ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	988
12. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	103
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	1044
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	118
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	118
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ.....	122

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία σηματοδοτεί την ολοκλήρωση του διετούς κύκλου φοίτησής μου στην κατεύθυνση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Τα δύο αυτά έτη αποτέλεσαν σταθμό τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική μου ωρίμανση. Σε αυτή την έντονη πορεία στάθηκαν δίπλα μου άνθρωποι που οφείλω να ευχαριστήσω από τα βάθη της ψυχής μου.

Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα της διπλωματικής εργασίας Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Σούλη Σπυρίδωνα, στον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Νικολάου Γεώργιο, που με εμπιστεύτηκε, με ενέπνευσε και μου προσέφερε ουσιαστικές συμβουλές στη διετή εκπαίδευσή μου και στον Επίκουρο Καθηγητή κ. Φύκαρη Ιωάννη για την εποικοδομητική συνεργασία μας.

Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά τους καθηγητές του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που στη διάρκεια των σπουδών μου μού άνοιξαν νέους ορίζοντες και με οδήγησαν στην κατάκτηση νέας γνώσης.

Δε θα μπορούσα να παραλείψω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συναδέλφους και φίλους πια που μοιραστήκαμε τόσες πολλές ανεκτίμητες εμπειρίες και συναισθήματα.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υποστήριξη και την υπομονή όλο αυτό το διάστημα της αναζήτησης του διαπολιτισμικού «τέλους» μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος του δασκάλου στο «πολύχρωμο» σχολείο δεν ήταν ποτέ εύκολος. Πόσο μάλλον την τελευταία εικοσαετία που ο πληθυσμός των αλλοδαπών μαθητών, που φοιτά στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, έχει αυξηθεί, κάνοντας έντονη την παρουσία ακόμη μιας διάστασης της ετερότητας, την εθνοπολιτισμική.

Στη σχολική πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός δεν εφησυχάζει ποτέ. Έχοντας συνείδηση τόσο του παιδαγωγικού όσο και του κοινωνικοποιητικού του ρόλου αναζητά συνεχώς νέες πρακτικές και εφαρμόζει φιλόδοξες δράσεις, με σκοπό την εξασφάλιση της ισότητας και των ίσων ευκαιριών στα πλαίσια της αίθουσας. Πόσο ανασφαλής όμως νιώθει, όταν δεν υποστηρίζεται και δεν επιμορφώνεται από την πολιτεία, ώστε να υλοποιήσει δράσεις με διαπολιτισμική αφετηρία και προσέγγιση;

Έχοντας τις ανησυχίες αυτές κατά νου καθώς και την πλούσια εμπειρία στη σχολική τάξη, όπου αρκετές φορές αναγκάστηκε η ερευνήτρια να αντιμετωπίσει με αμηχανία περιστατικά που άπτονται της διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας, οδηγήθηκε στη συμμετοχή στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η ευκαιρία που μας δόθηκε στη διάρκεια των σπουδών να εντρυφήσουμε στην ουσία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η εμπειρία στη διδασκαλία της Αγγλικής στο δημόσιο σχολείο αποτέλεσαν τους παράγοντες που συνέδραμαν στην επιλογή του θέματος της εργασίας.

Ούσα η ίδια δασκάλα Αγγλικών για δεκατρία και πλέον έτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η ερευνήτρια προσανατολίστηκε στη μελέτη των βιβλίων Αγγλικών των τάξεων Δ'-ΣΤ' του δημοτικού σχολείου, εστιάζοντας στα πολιτισμικά στοιχεία που αυτά περιέχουν και στις οδηγίες για την αξιοποίησή τους, όπως αυτές περιλαμβάνονται στα βιβλία του δασκάλου.

Διαμορφώθηκε έτσι το πλαίσιο της παρούσας εργασίας που σκοπό έχει αφ' ενός μεν να διερευνήσει την ύπαρξη διαπολιτισμικών στοιχείων και καταστάσεων στα διδακτικά εγχειρίδια της Αγγλικής Γλώσσας των τάξεων Δ'-ΣΤ' του Δημοτικού σχολείου, αφετέρου δε τη δυνατότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας κατά την διδακτική πράξη, με αφορμή τα κείμενα και τις δραστηριότητες που προτείνονται από τους συγγραφείς των βιβλίων. Κατά την απαιτούμενη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν προέκυψε ανάλογη έρευνα. Οδηγηθήκαμε μέσα από προσεκτική μελέτη στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ Περιλαμβάνονται η διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία στους στόχους των ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ – ΕΠΣ και στις οδηγίες συγγραφής των βιβλίων;
- ❖ Είναι εναρμονισμένα τα βιβλία με το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ – ΕΠΣ των Ξένων Γλωσσών;
- ❖ Περιλαμβάνουν τα βιβλία του δασκάλου συστάσεις ή οδηγίες για την καλλιέργεια διαπολιτισμικού κλίματος μέσα από την πλειάδα δραστηριοτήτων που διαθέτουν;
- ❖ Πώς αντιλαμβάνονται οι καθηγητές της Αγγλικής την ετερότητα;
- ❖ Γνωρίζουν οι καθηγητές της Αγγλικής τι σημαίνει διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία;
- ❖ Είναι ενημερωμένοι/ καταρτισμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- ❖ Αν υπάρχει στα εγχειρίδια το διαφορετικό πολιτισμικό στοιχείο, αντιμετωπίζεται με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Στο θεωρητικό πλαίσιο επιχειρήθηκε η αποσαφήνιση των όρων «πολυπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμικότητα» και «κουλτούρα», καθώς η κατανόησή τους αποτέλεσε απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας.

Ακολούθως, εστίασαμε στη «διαπολιτισμική κατανόηση» και στον όρο «επικοινωνία», για να καταλήξουμε στη «διαπολιτισμική επικοινωνία», κύριο ζητούμενο στα εγχειρίδια της Αγγλικής στο δημοτικό σχολείο και αντικείμενο της μελέτης μας. Διερευνήθηκε παράλληλα η ύπαρξη του διαπολιτισμικού στοιχείου στις οδηγίες συγγραφής των βιβλίων, στα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ – ΕΠΣ, στα βιβλία μαθητή των τάξεων Δ' - ΣΤ', καθώς και στα βιβλία του δασκάλου.

Δεν παραλείψαμε επίσης να αναφερθούμε και στον καταλυτικό ρόλο του δασκάλου στην ποιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, κυρίως όμως του δασκάλου της Αγγλικής στο σχολείο.

Τα υποκείμενα της έρευνάς μας αποτέλεσαν δεκατρείς εκπαιδευτικοί της Αγγλικής Γλώσσας με προϋπηρεσία από δεκατρία έως είκοσι έτη, οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα και συνέδραμαν στη συλλογή των δεδομένων μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων που παραχωρήθηκαν στην ερευνήτρια. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που αποτελούνταν από τριάντα επτά (37) ερωτήσεις κρίθηκαν ως η πιο κατάλληλη μέθοδος διεξαγωγής της παρούσας ποιοτικής έρευνας,

καθώς επιτρέπουν την ευελιξία και ο συνεντευκτής έχει τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με τον συνεντευξιαζόμενο και να ερμηνεύσει λεκτικές και μη αντιδράσεις.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ομαδοποιήθηκαν και τέθηκαν υπό επεξεργασία σε τέσσερις άξονες:

- *ετερότητα*
- *διαπολιτισμική κατανόηση*
- *διαπολιτισμική επικοινωνία*
- *διαπολιτισμική επικοινωνία και Αγγλικά.*

Η *ανάλυση περιεχομένου* των ευρημάτων καθώς και τα *συμπεράσματα* ακολουθούν την ανωτέρω κατανομή, ώστε να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας και να οδηγηθούμε σε όσο το δυνατόν πιο κατανοητά συμπεράσματα και προτάσεις.

Περίληψη

Η διαπολιτισμικότητα προβάλλει ως μέσο ικανό να εξασφαλίσει την αρμονική συνύπαρξη ατόμων διαφορετικής καταγωγής και κουλτούρας. Η παρούσα πρωτότυπη μεταπτυχιακή εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας αναφορικά με την ύπαρξη διαπολιτισμικών στοιχείων και καταστάσεων στα εγχειρίδια Αγγλικών των τάξεων Δ' – ΣΤ' του Δημοτικού σχολείου και η επίδραση που έχουν στους μαθητές. Δεκατρείς εκπαιδευτικοί Αγγλικής παρείχαν απαντήσεις σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι ερωτήσεις των οποίων ομαδοποιήθηκαν στους εξής άξονες: ετερότητα, διαπολιτισμική κατανόηση, διαπολιτισμική επικοινωνία, διαπολιτισμική επικοινωνία και Αγγλικά. Η επεξεργασία και ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων οδήγησε στα ακόλουθα συμπεράσματα: όλοι οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής είναι γνώστες των διαπολιτισμικών αξιών και προσπαθούν να ενσταλάξουν τις αξίες αυτές στους μαθητές. Ωστόσο, δεν είναι διαπολιτισμικά εκπαιδευμένοι για να εγγυηθούν αποτελεσματικότητα. Επιπρόσθετα, στα σχολικά εγχειρίδια της Αγγλικής μπορεί κανείς να εντοπίσει διαπολιτισμικά στοιχεία, όχι ικανά όμως να προάγουν τη διαπολιτισμικότητα, καθώς η σύγχυση ανάμεσα στους όρους διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα είναι εμφανής τόσο στις επίσημες γραπτές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς και στα βιβλία δασκάλου, όσο και στις δραστηριότητες που περιέχονται στα εγχειρίδια.

Λέξεις κλειδιά : διαπολιτισμικότητα, ετερότητα, διαπολιτισμική επικοινωνία, διαπολιτισμική κατανόηση, βιβλία Αγγλικών Δημοτικού

Abstract

Interculturalism poses to be the medium through which harmonious coexistence among people of different origin can be ensured. This original diploma thesis presents the results of a qualitative research investigating the existence of intercultural elements and activities in the English school books as well as their impact on the students. Thirteen English Language teachers provided answers to a semi-structured interview focusing on diversity, intercultural understanding, intercultural communication and intercultural communication and English at school. The elaboration of the responses led to the following findings: all English teachers are cognizant of the intercultural values and are trying hard to instill them to students. However, they are not interculturally educated to assure effectiveness. In addition, in the English Language school books one can pinpoint cultural elements, not able though to promote interculturalism, as confusion between interculturalism and multiculturalism is quite obvious in the formal written instructions, the teachers' books and the activities in the books.

Keywords: interculturalism, intercultural understanding, diversity, intercultural communication, intercultural education, English school books

1. ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Οι έννοιες «κουλτούρα» και «πολιτισμός», παρά τις πολλές προσπάθειες για διασαφήνισή τους, χρησιμοποιούνται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία με σύγχυση. Σε ορισμένους συγγραφείς οι δύο έννοιες είναι αυστηρά συνώνυμες. Ωστόσο, αν κανείς μελετήσει τις ποικίλες προσεγγίσεις και απόπειρες ερμηνείας, αντιλαμβάνεται πως οι διαφορές τους είναι διακριτές.

Ο «πολυσημικός» όρος «κουλτούρα - culture» εμφανίζεται στα τέλη του 12^{ου} αιώνα, υποδηλώνοντας τη «θρησκευτική λατρεία» και την «καλλιεργημένη γη». Τον 16^ο αιώνα αναφέρεται στην «καλλιέργεια του πνεύματος».

Ο όρος «πολιτισμός – civilization», εμφανιζόμενος τον 18^ο αιώνα «ταυτίζεται με ένα ανώτερο επίπεδο κουλτούρας». Περιγράφει τον «βαθμό προόδου της ανθρωπότητας» και αποτελεί το κριτήριο για την κατάταξη ενός λαού σε «πολιτισμένο» ή «απολίτιστο» (Βρύζας, 2001:173).

Δεδομένου ότι ο πυρήνας της παρούσας εργασίας είναι η «κουλτούρα», κρίνεται σκόπιμη μια περαιτέρω διερεύνηση –βιβλιογραφική ανασκόπηση– με σκοπό την εις βάθος κατανόηση της έννοιας, αλλά και τον εντοπισμό των διαφορών της σε σχέση με τον όρο «πολιτισμός».

1.1 ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

«Ο πολιτισμός νοείται ως ένα υπερατομικό σύστημα αυτονόητων σημασιών, παράγεται από υποκείμενα και μεταβάλλεται απ' αυτά» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994:25).

Ο Huntington ορίζει τον πολιτισμό ως ένα ευρύ πλαίσιο που περιγράφει το σύνολο δράσεων της ζωής. Οι πολιτισμοί επιβιώνουν για μεγάλες χρονικές περιόδους: «επιβιώνουν σε πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές ή ακόμη και ιδεολογικές αναταραχές» (Huntington, 1996:43) Άρα, ο πολιτισμός, «που είναι ταυτόχρονα μια περιοχή και μια μορφή» και «χαρακτηρίζει ένα σύνολο λαών και κοινωνιών» (Βρύζας, 2001:174) περικλείει την κουλτούρα, στη φύση της οποίας θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Αντίστοιχη προσέγγιση συναντά κανείς και από τον Braudel (1980) που χαρακτηρίζει τον πολιτισμό «cultural arena», σύνολο δηλαδή πολιτιστικών

χαρακτηριστικών και φαινομένων, ενώ ο Dawson (2002) θεωρεί πως είναι προϊόν μιας ιδιαίτερης, γνήσιας διαδικασίας δουλειάς συγκεκριμένων ανθρώπων.

Κατά τη θεωρία που διατύπωσε ο Huntington (1996) οι πολιτισμοί είναι αληθινές, γεμάτες σημασία οντότητες που αλλάζουν σύνθεση και σχήμα, αλληλοεπικαλύπτονται και μεταβάλλονται στο πέρασμα του χρόνου, χωρίς να μπορεί κανείς να διακρίνει τα όριά τους, την αρχή ή το τέλος τους.

Αναπόφευκτα, οι πολιτισμοί μεταξύ τους διαφοροποιούνται. Σύμφωνα με υποκειμενικές εκτιμήσεις προκύπτουν κατηγορίες διαφορών και οδηγούμαστε στην πολιτισμική διαφοροποίηση. Οι πολιτισμοί διακρίνονται σε «οικείους» και «ξένους» ή σε «καλούς» και «κακούς» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994:26-27).

Εξ αυτών ο οικείος πολιτισμός εξοπλίζει τον άνθρωπο με συμβολικά συστήματα, που του επιτρέπουν να ερμηνεύει και να κατανοεί τόσο τον εαυτό του όσο και τους άλλους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994:25).

1.2 ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Η Παγκόσμια Διακήρυξη της Unesco για την Πολιτισμική Ετερότητα (2001) ορίζει την κουλτούρα ως «τα πνευματικά, υλικά, διανοητικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής ομάδας» συμπεριλαμβανομένων των αξιών, των πεποιθήσεων, των στάσεων, των συμπεριφορών, των παραδόσεων, των πρακτικών, της ταυτότητας, του τρόπου ζωής, της γλώσσας και της πίστης έτερων λαών (Leo, 2010:4). «Οι αξίες και οι αρετές ενός λαού θέτουν το πρότυπο της κοινωνικής ζωής του, μέσω του οποίου η ελευθερία αναπτύσσεται και εξασκείται. Αυτό καλείται κουλτούρα». Η δημιουργική ικανότητα ενός λαού να διαμορφώνει όλες εκείνες τις διαστάσεις της ζωής, υλικές και πνευματικές, που θα τον οδηγήσουν στην πραγμάτωση, δεν διδάσκεται, αλλά ενισχύεται με την παιδεία και οδηγεί σε μια ζωή που χαρακτηρίζεται από ενότητα, αλήθεια, καλοσύνη και ομορφιά, με βαθύ νόημα και αξία. Η ενσωμάτωση των αξιών και αρετών απαιτεί χρόνο, οπότε εξαρτάται από την εμπειρία και τη δημιουργικότητα πολλών γενεών (McLean, 2008:25-26).

Η κουλτούρα καλλιεργείται όπως ένας κήπος και αποτελεί βασικό συστατικό των ανθρώπινων κοινωνιών. Οι κουλτούρες είναι σύνθετα συστήματα που, όπως όλα τα οικοσυστήματα, είναι οργανωμένα με πολύ διαφορετικούς τρόπους (Hooker, 2003).

Οι κουλτούρες των λαών αλληλεπιδρούν και αλληλοεπικαλύπτονται, συνεπώς το μέγεθος ομοιότητας ή διαφοράς μεταξύ τους ποικίλει αισθητά (Huntington, 1996).

Η κουλτούρα είναι κατασκευασμένη από τους ανθρώπους, δεν είναι κάτι που συμβαίνει στη φύση. Πρόκειται για συλλογική δημιουργία, κοινωνικά κατασκευασμένη από τους ανθρώπους κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους (Cushner & Brislin, 1996: 5-6).

Οι κουλτούρες επηρεάζουν την αντίληψή μας για τον κόσμο. Όλοι μας είμαστε σε θέση να αισθανθούμε τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο, αλλά οι κουλτούρες μας μάς διδάσκουν πώς να επεξεργαστούμε και να καταλάβουμε τις πληροφορίες που μας μεταδίδουν οι αισθήσεις μας. Οι κουλτούρες μας διδάσκουν τι είναι σχετικό και τι όχι. Ωστόσο, διαφορετικές κουλτούρες ερμηνεύουν με διαφορετικούς τρόπους τις ίδιες πληροφορίες και αυτό πολλές φορές μπορεί να έχει δραματικές συνέπειες (Jandt, 1998).

Θεωρούμε ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε εν δυνάμει (potentially) πολυπολιτισμικοί, καθώς, κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής μας, η συμπεριφορά και ο τρόπος σκέψης μας επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες, όπως γένος, εθνικότητα, εθνότητα, κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και θρησκεία (Cushner & Brislin, 1996).

Ο Ullman (1965, όπ. αναφ. στο Gaines, 1997:7) τονίζει πως μια συγκεκριμένη ομάδα αποκτά ένα σύστημα λύσεων σε προβλήματα που είτε έχει μάθει είτε όχι, κι αυτό είναι κουλτούρα.

Όλες οι κουλτούρες αναπτύσσουν τη δική τους μοναδική φιλοσοφία αναφορικά με τα ερωτήματα που απασχολούν όλους τους ανθρώπους, σε όποιο μέρος της γης και αν κατοικούν. Τα ερωτήματα αυτά αφορούν τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση, τη σχέση του με το χρόνο, τις δραστηριότητές του, την ίδια του τη φύση, καθώς και τη σχέση του με τους άλλους ανθρώπους (Jandt, 1998:259).

Η κουλτούρα μεταδίδεται· επομένως όποιος ζει σε πλουραλιστική κοινωνία είναι σε ένα βαθμό πολυπολιτισμικός. Η κατανόηση της επίδρασης που ασκεί η κουλτούρα στους ανθρώπους βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Cushner & Brislin, 1996:10).

Όταν μιλάμε για κουλτούρα, είναι ορθό να εξειδικεύουμε στο περιεχόμενό της. Ο Hamburger (1994) διακρίνει τέσσερις εκφάνσεις στην κουλτούρα: Αρχικά, την *προσωπική*, που αφορά την ιδιωτική διάσταση του υποκειμένου, δηλαδή οικογένεια, καθημερινές συνήθειες. Δευτερευόντως, την *πρακτική*, που εστιάζει στους τρόπους

που αλληλεπιδρά το άτομο και χειρίζεται ορισμένες καταστάσεις. Ακολουθώς, στη γενική που περικλείει την υιοθέτηση κανόνων, εθίμων και συνηθειών από τα μέλη της ομάδας και καθορίζει τις αντιδράσεις τους. Τέλος, στη *δημόσια κουλτούρα*, ένα χώρο που επικρατεί η συναίνεση και ως τελευταίο επίπεδο αποτελεί την επίσημη κουλτούρα (Hamburger, 1994, όπ. αναφ. στο Pentini, 2005: 50-52).

Θεωρείται δεδομένο πως οι άνθρωποι έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες από τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς τους, καθώς και από την παρότρυνση από τους άλλους. Σε μια διαπολιτισμική διάδραση (interaction) απαιτείται γνώση και διάθεση κατανόησης και υπέρβασης συναισθημάτων που πιθανόν θα προκύψουν κατά την προσπάθεια ερμηνείας συμπεριφορών από τον «Άλλο» (Cushner & Brislin, 1996:11).

Η εποχή μας απαιτεί πολιτισμική επίγνωση τόσο σε κοινωνικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Κοινωνικά αντιλαμβανόμαστε την κουλτούρα βαθιά ριζωμένη στα καθημερινά μας ζητήματα, ενώ επαγγελματικά η πολιτισμική κατανόηση μας βοηθά να προσαρμοστούμε στο μη οικείο περιβάλλον εργασίας.

Ο Triandis (1977) διακρίνει την κουλτούρα σε υποκειμενική και αντικειμενική. Η αντικειμενική κουλτούρα αφορά απτά, ορατά στοιχεία, πράγματα που οι άνθρωποι με ευκολία αντιλαμβάνονται και αναλύουν, ενώ η υποκειμενική κουλτούρα περιγράφει τις αξίες, τις συμπεριφορές, και τους ρόλους των ανθρώπων, ό,τι δηλαδή υπάρχει στο μυαλό τους. Κατά συνέπεια, οι πολλές «δια-πολιτισμικές» παρανοήσεις που προκύπτουν, οφείλονται στην υποκειμενική και εκεί είναι που πρέπει να εστιάσει η διαπολιτισμική εξάσκηση.

Η μελέτη της κουλτούρας γίνεται μεμονωμένα, καθώς εξετάζει κάθε κουλτούρα με τους δικούς της όρους (Hooker, 2003).

Η εθνογραφία αποτελεί την άμεση παρατήρηση, καταγραφή και αξιολόγηση της εθιμοτυπικής συμπεριφοράς ατόμων μιας κουλτούρας (Jandt, 1998).

1.2.1 ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ

Κουλτούρα και γλώσσα είναι απόλυτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Κατά την απόκτηση της μητρικής μας γλώσσας υποσυνείδητα μάθαμε και οικειοποιηθήκαμε και την κουλτούρα μας. Γλώσσα και κουλτούρα αντικατοπτρίζουν η μια την άλλη. Η καθεμιά αντανακλάται και αντανακλά την άλλη. Οι γλωσσολόγοι ισχυρίζονται πως όλα τα πολιτισμικά στοιχεία μιας γλώσσας μπορεί κανείς να τα εντοπίσει μελετώντας

τη γραμματική και το λεξιλόγιο της συγκεκριμένης γλώσσας. Το πλούσιο λεξιλόγιο και η γραμματική επιτρέπουν στον ομιλητή να εκφράσει με ευκολία ιδέες και να περιγράψει πράγματα, άρα αυτά είναι σημαντικά για τη συγκεκριμένη κουλτούρα (Jandt, 1998:140).

«Ο πολιτισμός και η γλώσσα είναι στενά συνδεδεμένες έννοιες κατά τη διαδικασία εξέλιξής τους και διαρκώς μεταβαλλόμενες. Η σύνδεση αυτή επιτυγχάνεται διαμέσου μιας πολύπλοκης μήτρας από κοινωνικά δεδομένα τα οποία διαδραματίζονται εντός των παραμέτρων του κοινωνικού περιβάλλοντος ή πολιτισμού. Η γλώσσα, λεκτική ή μη-λεκτική, είναι ο μηχανισμός ή η φυσική και ψυχολογική ενέργεια, μέσω των οποίων αναδεικνύεται και επιτυγχάνεται η επικοινωνία» (Κατσίλλης, Μουσταίρας & Σπινθουράκη, 1996: 169).

Ο Bourdieu (1986) διατείνεται πως αυτό που κάνει τη γλώσσα να δουλεύει είναι η χρήση της στα κοινωνικά περικείμενα. Επομένως, πρέπει να αντιληφθούμε τη γλώσσα ως μια μορφή εξάσκησης, παρά ως σύστημα που λειτουργεί ανεξάρτητα από τις εξελισσόμενες δράσεις.

Η γλώσσα εκφράζει τόσο τον εσωτερικό κόσμο του ομιλητή όσο και τον εξωτερικό κόσμο. Έχει δηλαδή ψυχολογικές προεκτάσεις και αντιστοιχίες προς τα πράγματα. Ακόμη είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, ζει και αναπτύσσεται μέσα σε μια συγκεκριμένη ανθρώπινη κοινωνία και την εκφράζει. Επίσης αποτελεί και ένα ιστορικό φαινόμενο, καθώς διαμορφώνεται μέσα στο πέρασμα των αιώνων (Πετρούνιας, 1993:43).

Ο Saussure (1916:33) δίνοντας έμφαση στην κοινωνική φύση της γλώσσας, την αποκάλεσε «κοινωνικό θεσμό». Η γλώσσα αποκτά πραγματικό νόημα και γίνεται κατανοητή στο περικείμενο των παραγλωσσικών και άλλων μη λεκτικών πηγών (Kress & Leenwen, 1996).

Η γλώσσα ορίζεται ως το σύστημα των συμβόλων που χρησιμοποιεί μια κοινότητα, για να επικοινωνήσει νοήματα και εμπειρίες. Οι μοναδικές όψεις που διαθέτουν οι κουλτούρες αντικατοπτρίζονται στις γλώσσες του πληθυσμού τους (Jandt, 1998:167-168).

Ο Hüllen (1992) διακρίνει τις γλώσσες σε:

- γλώσσες επικοινωνίας
- γλώσσες ταυτοποίησης

Οι γλώσσες επικοινωνίας δεν διαθέτουν πολιτισμικό κώδικα και απαιτούν από τον ομιλητή μόνο την παραγωγή γλωσσικών, λειτουργικών σημάτων. Η γλώσσα είναι πεδίο διαπραγμάτευσης, σύγκρουσης και καταπίεσης. Κατά συνέπεια, εμπλέκεται όχι μόνο στην ρύθμιση λέξεων ή προτάσεων, αλλά και σωμάτων, ομιλητών ή συγγραφέων. Είναι μια ισχυρή τεχνολογία –του Εαυτού και του Άλλου– καθώς και τεχνολογία ελέγχου. Εδώ εντοπίζεται η σημαντικότητα και η υλική συνέπεια της γλώσσας (Thurflow, 2010).

2. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Ο όρος «πολυπολιτισμικός» χρησιμοποιείται, για να περιγράψει όλα τα περιεχόμενα, στα πλαίσια των οποίων η επικοινωνία ανάμεσα στις πολιτισμικές κοινότητες λαμβάνει χώρα. Ταυτόχρονα, ο όρος αυτός περικλείει την ετερότητα των κοινοτήτων και των περιεχόμενων, θυμίζοντάς μας πως όλες οι πολιτισμικές φωνές αγωνιούν να εμπλακούν σε έναν πολιτισμικό διάλογο (Tanno, 2008, στο: Asante, Miiike & Yin, 2008). Σύμφωνα με τον Μάρκου (1995:271) η αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας και οι διεργασίες εξέλιξής της περιγράφονται με τον όρο «πολυπολιτισμικός».

Ο πολιτισμός επηρεάζει ολόκληρο το φάσμα της πολυπολιτισμικής επικοινωνίας (Κατσίλλης, Μουσταΐρας, & Σπινθουράκη, 1996:170). Οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανακατατάξεις που επέφερε η ανθρώπινη δραστηριότητα, είχαν ως αποτέλεσμα τη σύνθεση πολυπολιτισμικών κοινωνιών, αποτελώντας τον κανόνα και όχι την εξαίρεση (Νικολάου, 2009:207). Σύμφωνα με τον Castells (1996) η επανάσταση στον τομέα της πληροφόρησης και η ραγδαία εξάπλωση της παγκοσμιοποίησης έχουν δημιουργήσει «νέους χώρους», όπου οι κουλτούρες συγκρούονται και αναμειγνύονται, ακόμη και μέσα στα ίδια τα έθνη.

Η πολυπολιτισμικότητα δεν αποτελεί φαινόμενο των νεότερων χρόνων. Αρκεί κανείς να αναλογιστεί ότι στο Περού το 1780-1781 η ποικιλία των πολιτισμών αντιμετωπίστηκε ως αδιαμφισβήτητο γεγονός (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994:12). Ωστόσο, ο όρος «πολυπολιτισμικός» περιγράφει απλά τη συνύπαρξη πολιτισμών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994:21).

Ο Welsh (1999), αναφέρεται σε αυτή τη διαδικασία ως «εξωτερική δικτυακή λειτουργία», περιγράφοντας τις ατέλειωτες «δια-διεισδύσεις» που προκαλούν διαφορά και περιπλοκότητα. Κατά τον ίδιο, η αντίληψη για μοναδικές, απόλυτα

διακριτές και ομογενοποιημένες κουλτούρες με εθνικό ή φολκλορικό πυρήνα δεν μπορεί πια να είναι αποδεκτή. Βασιζόμενος σε αυτή την τοποθέτηση εισάγει τον όρο «transculturality» απορρίπτοντας τους όρους «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός», αφού όπως υποστηρίζει αναφέρονται σε έναν κόσμο, όπου το έδαφος για αμοιβαία κατανόηση, ειρηνική συνύπαρξη και διάθεση για μάθηση είναι πρόσφορο.

Αντικατοπτρίζοντας την αποδοχή της ποικιλομορφίας μέρους ή του συνόλου της κοινωνίας οι όροι «διαπολιτισμικός» και «πολυπολιτισμικός» συχνά εμφανίζονται ως συνώνυμοι (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994:21).

Ωστόσο, η διαφορά τους είναι αντιληπτή και έχει διασαφηνιστεί αρκετά νωρίς, από το 1977, από την ομάδα εργασίας που συστάθηκε από το Συμβούλιο Πολιτισμικής Συνεργασίας του Συμβουλίου της Ευρώπης για την «Εκπαίδευση των Δασκάλων, Υπεύθυνων για τη Μόρφωση των Παιδιών των Μεταναστών Εργατών».

«Η χρήση του όρου “πολυπολιτισμικός” περιγράφει μια κατάσταση, αφού οι ευρωπαϊκές χώρες είναι πολυπολιτισμικές, ενώ η “διαπολιτισμική προσέγγιση” αναφέρεται σε διαδικασία και δράση. Επιβεβαιώνει την πραγματικότητα της αλληλεξάρτησης, την ανάγκη για αλληλεπίδραση ανάμεσα στα διάφορα μέρη της κοινωνίας μας και εστιάζει όχι μόνο πάνω σε μια αρχή, αλλά και σε μια μεθοδολογία και σε στρατηγική δράσης» (Rolandi-Ricci, 1996).

3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ – ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

«Η «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει τις σχέσεις επικοινωνίας, ανταλλαγής, αλληλεπίδρασης, όσμωσης μεταξύ των πολιτισμών. Προϋποθέτει, λοιπόν, την ύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτισμών και καταφάσκει τη μεταξύ τους δημιουργική επικοινωνία» (Καψωμένος, 2008). Η διαπολιτισμική σχέση «ορίζεται ως η διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, αναγνωρίζουν και βιώνουν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών» (Γεωργογιάννης, 2008:30).

Σύμφωνα με την προσέγγιση του Μάρκου (1995:271) άτομα που ανήκουν σε ποικίλες ομάδες μετανάστευσης, αναπτύσσουν μηχανισμούς αλληλεπίδρασης και αναγνώρισης, διαμορφώνοντας έτσι μια σχέση διαλεκτική στην προσπάθεια ομαλής

συνύπαρξης. Η σχέση αυτή περιγράφεται με τον όρο «διαπολιτισμός». Ο Δαμανάκης (2007:58) αναφέρεται στην διαπολιτισμικότητα ως την «ασύτιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών».

Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1994:21) δηλώνουν πως ο όρος «διαπολιτισμικός» περιγράφει τον συσχετισμό και τη σχέση των πολιτισμών. Η χρήση της πρόθεσης «δια» συνεπάγεται αλληλεπίδραση, αμοιβαιότητα και αλληλεγγύη. «Η πρόθεση “δια” στο σύνθετο “διαπολιτισμική” παραπέμπει στην κινητικότητα ανάμεσα στα διάφορα μπλοκ ετερότητας, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών (ακόμη και με τη νομιναλιστική χρήση του όρου) ταυτοτήτων και την πολιτισμική όσμωση που αυτή δυνάμει επιτρέπει» (Γκότοβος, 2003:3).

Αυτό κατά τον Thurlow (2010) συνεπάγεται στροφή στην «ανάληψη ευθύνης», στην αναγνώριση ότι οι δικές μου πράξεις, που υποδηλώνουν την πολιτισμική μου ταυτότητα, επιτυγχάνονται πολλάκις εις βάρος των άλλων.

Μια πιο καρποφόρα προσέγγιση της Διαπολιτισμικότητας απαιτεί κάθε ομάδα να λάβει υπόψη της τη δική της ανεπάρκεια... ίσως ο πιο διαφορετικός τρόπος να νιώσει κανείς τη διαφορά είναι να αποδεχτεί/αγκαλιάσει το συναίσθημα της δικής του αν- ολοκλήρωσης (Epstein, 1994 :13).

«... η αποδοχή της ετερότητας ως κατάστασης και η ανάγκη, πια, να τη διαχειριστούμε σε επίπεδο κοινωνίας, κράτους, οικονομίας και εκπαίδευσης» (Νικολάου, 2009:218) αναγνωρίζουν την διαπολιτισμικότητα ως το μέσο διαχείρισης της ετερότητας.

«Ο διαπολιτισμός δεν είναι μόνο η καλλιέργεια των ατομικών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και η διεύρυνση των ατομικών οριζόντων, αλλά μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος δικαιοσύνης και ισότητας σε μια ευνοούμενη δημοκρατική πολιτεία» (Μάρκου, 2011).

Στη σημερινή εποχή που χαρακτηρίζεται από διακίνηση ατόμων, ιδεών και σκέψεων, κυρίως λόγω της προηγμένης τεχνολογίας και επικοινωνίας, επιβάλλεται η ύπαρξη μιας διακινούμενης σκέψης που να κινείται ανάμεσα σε διαφορετικές ιδέες, ικανή να αντιλαμβάνεται τις διαφορές, να τις υπερασπίζεται και παρ’ όλα αυτά να βρίσκει τις αντικειμενικές δυνατότητες συγχώνευσης (Μπερελής, 2001).

«Το εύρος της διαπολιτισμικότητας εκτείνεται σε επιστημονικά πεδία, τόσο

συναφή όσο και ετερόκλητα μεταξύ τους, παρόλο που στη χώρα μας η συζήτηση περιορίζεται στον παιδαγωγικό κυρίως λόγο» (Νικολάου, 2009:218).

Η διαπολιτισμικότητα αφορά τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των οικογενειών τους, μεταξύ οικογενειών που τα παιδιά τους πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο και όχι μόνο, αλλά και ανάμεσα στην κουλτούρα των οικογενειών και των εκπαιδευτικών (Pentini, 2005:53).

«Η διαπολιτισμικότητα πλέον αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό οικοδόμημα και δεν διαμορφώνεται κατά περίπτωση, ανάλογα δηλαδή με το αν έχουμε ή δεν έχουμε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές σε αυτό. Κάθε σχολείο είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικό και η ύπαρξη ιδιαίτερων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να επανεξεταστεί ως προς τη σκοπιμότητά της» (Νικολάου, 2009:230).

3.1 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Ο όρος “διαπολιτισμική εκπαίδευση” δεν διεμβολίζει εξίσου με τον αγγλοσαξωνικό χώρο, όπου προτιμάται ο όρος “πολυπολιτισμική εκπαίδευση” (multicultural education). Βεβαίως, για μας, ο όρος “πολυπολιτισμική εκπαίδευση” παραπέμπει στην “πολιτισμική σχετικότητα” (relativisme culturel) το οποίο δεν ισχύει απαραίτητως για τους αγγλοσάξωνες (χωρίς να αποκλείεται και το να ισχύει)» (Νικολάου, 2009:219).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοχεύει στο να αναδείξει σε πλεονέκτημα την πολιτισμική διαφορά και όχι να την υπερμεγεθυνθεί, δίνοντας την ευκαιρία σε όλους να ανακαλύψουν και να αναλύσουν τον δικό τους μοναδικό πολιτισμικό χώρο και τη δική τους μοναδική ταυτότητα (Pentini, 2005:32-33).

Η ανάγκη για Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προβάλλει επιτακτική καθώς «...τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα: στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως (μέσο) κατανόησης των άλλων λαών και εκτίμησης της αλληλεξάρτησής τους, σε πνεύμα σεβασμού για τις αξίες του πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης και ειρήνης· στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την εκπαίδευση, μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων που προάγουν την ιδιότητα του πολίτη, δίνοντας έμφαση σε πυρηνικές αξίες όπως: πλουραλισμός, ανθρώπινα δικαιώματα, ανοχή, συμμετοχική δημοκρατία, ισότητα ευκαιριών, δικαιοσύνη...» (Unesco, 2000:4).

Με σκοπό την ανάπτυξη και εξέλιξη της κοινωνίας κρίνεται ουσιαστική η πολιτισμική ετερότητα και ο πολιτισμικός πλουραλισμός, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία (Παρθένης, 2011). Η πλειοψηφία των υποστηρικτών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δίνουν έμφαση στην επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και τον διάλογο (Gundara, 2000).

Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο Εκπαίδευσης αποτελεί το μοχλό υλοποίησης... για τη λειτουργία ενός σχολείου που θα καλλιεργεί την κριτική σκέψη και θα αναγνωρίζει ισότιμα τις προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων, καθώς και τη διαμόρφωση ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή γλωσσών και πολιτισμών (Γεωργογιάννης, 1996:132).

Προσεγγίζοντας διαπολιτισμικά την εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλουμε να θέσουμε σαν προϋπόθεση το στοιχείο της ισότητας ανάμεσα στους μαθητές, άσχετα με την κουλτούρα και την προέλευσή τους (Pentini, 2005:32-33).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται ως η «διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν, ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 1996:86).

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως διατυπώθηκαν από τον H. Essinger

- ❖ εκπαίδευση για ενσυναίσθηση
- ❖ εκπαίδευση για αλληλεγγύη
- ❖ εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό
- ❖ εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης

«δεν επιτρέπουν παρανοήσεις, σχετικοποιήσεις ή αμφισβητήσεις του νεωτερικού σχολείου» (Νικολάου, 2009:231- 232).

Υιοθετώντας τη σύσταση για την «Εξάσκηση των Δασκάλων στην Εκπαίδευση για Διαπολιτισμική κατανόηση», οι Υπουργοί του Συμβουλίου της Ευρώπης έδωσαν έμφαση στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ως λύση όχι μόνο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως απόρροια της μετανάστευσης, αλλά και όλων των

προβλημάτων που διαχέονται στην κοινωνία, άσχετα από τη μετανάστευση, αλλά τα οποία η μετανάστευση κάνει αισθητά (Rolando – Ricci, 1996:60-61).

Ενώ οι Hohmann και Nieke εννοιολογούν διαφορετικά τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση», με τον πρώτο να: «...απορρίπτει την ιδέα ανάπτυξης ιδιαίτερου παιδαγωγικού κλάδου της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, γιατί αυτή νομιμοποιείται μόνο όταν συμπεριλαμβάνει στο πρόγραμμά της γενικότερα ερωτήματα, θεωρίες και μεθόδους», και τον δεύτερο να: «...υπερασπίζεται την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ως κριτικής παιδαγωγικής, με διερεύνηση του παραδοσιακού παιδαγωγικού στόχου της συγκρότησης μιας αυθεντικής ταυτότητας του «εγώ» προς την κριτική αντιπαράθεση με τις διαδικασίες συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων» (Νικολάου, 2009:222), στη μελέτη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση εν Δράσει» οι Hohmann, Nieke και Luchtenberg συμφωνούν και συνοψίζουν αναφορικά με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:

✓ Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, που επιδιώκει να ενισχύσει τις θετικές πλευρές της μετανάστευσης, δεδομένου ότι δημιουργούνται οι απαραίτητες συνθήκες. Είναι λοιπόν η παιδαγωγική λύση που προτείνεται για την επίλυση ποικίλων ζητημάτων που προκύπτουν από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών.

✓ Η Εκπαίδευση αυτή μας αφορά όλους, αφού σκοπός της είναι όλοι οι πολίτες της Ευρώπης να αποκτήσουν διαπολιτισμική συνείδηση, όχι όμως απλά αντικαθιστώντας τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, αλλά εκπληρώνοντας την υπευθυνότητα απέναντι σε λαούς και κουλτούρες.

✓ Κατά συνέπεια, στόχος είναι η αναγνώριση και η αποδοχή ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στις κουλτούρες, καθώς και η δημιουργία εκείνων των προαπαιτούμενων που θα επιτρέψουν την πολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα στους λαούς.

✓ Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν περιορίζεται στα στενά όρια του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά διαχέεται και στην κοινωνία, για να προαχθεί η διανοητική αποδοχή και κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών (Rolandi – Ricci M(1996). Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004:174) «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίσει τους στόχους της στην υποστήριξη των διαδικασιών εξέλιξης μιας εξιδανικευμένης «αυτόνομης προσωπικότητας», ενός αυθεντικού «εγώ», αλλά πρέπει να ενισχύσει εκείνες τις

διαδικασίες μάθησης που οδηγούν στην κριτική προσέγγιση της συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων και του ρόλου τους ως κανονιστικών και αξιολογικών συστημάτων στη συνάντηση και επικοινωνία με τον «άλλο».

4. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

4.1. ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Το έργο «Ρητορική και Ποιητική» του Αριστοτέλη αποτέλεσε την πρώτη απόπειρα μελέτης της επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους, στα πλαίσια του οποίου επιχειρήθηκε η περιγραφή της διαδικασίας της επικοινωνίας με κύρια συστατικά τον ομιλητή, το λόγο, το κοινό και τον σκοπό (Jandt, 1998:25).

Η επικοινωνία, σύμφωνα με τον Wolton (1997), αποτελεί μια πραγματικότητα, που δεν μπορεί να εξεταστεί μόνη της, αλλά πάντα σε συνάρτηση με ένα πολιτιστικό πρότυπο, δηλαδή σε μια αντιπροσώπευση του άλλου. Πρόκειται, αρχικά, για μια «ανθρωπολογική εμπειρία», που συμπυκνώνει στην πραγματικότητα την ιστορία ενός πολιτισμού και μιας κοινωνίας. Επιπλέον, ένα δεύτερο επίπεδο επικοινωνίας αφορά την άμεση επικοινωνία ανάμεσα στα άτομα, καθώς και τη χρήση της τεχνολογίας για μια εξ αποστάσεως επικοινωνία. Το άτομο πάντα νιώθει την ανάγκη να συμμετέχει και να ανταλλάσσει απόψεις. Στα πλαίσια της «κανονιστικής επικοινωνίας», όπως καλείται αυτή, στοχεύει στην αμοιβαία κατανόηση ως παραγόμενο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης. Τέλος, και πέρα από τα όρια της προσωπικής ανάγκης για επαφή ανάμεσα στα άτομα, η επικοινωνία έγινε «λειτουργική», ανταποκρινόμενη στην αναγκαιότητα εξυπηρέτησης των συμφερόντων της παγκόσμιας οικονομίας. Ωστόσο, υπάρχει ένα κοινό σημείο ανάμεσά τους: η διαδραστικότητα (σελ. 21-23).

Κατά τον Habermas (1981) τρία είναι τα βασικά συστατικά της επικοινωνίας: ο πολιτισμός, η προσωπικότητα και η κοινωνία. «Η επικοινωνία αποτελεί το μέσο για να έρθει κανείς σε επαφή με τον Άλλο, ο οποίος είναι ο ορίζοντάς μας. Ο άλλος είναι αυτό που ο καθένας μας ποθεί και ταυτοχρόνως φοβάται....» (Wolton, 1997:38).

Το μοτίβο επικοινωνίας μιας συγκεκριμένης κοινωνίας είναι μέρος του συνολικού μοτίβου κουλτούρας και μπορεί να ερμηνευτεί μόνο μέσα σε αυτό το πλαίσιο (Smith, 1966:572).

4.2. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις αναφορικά με τη μελέτη της επικοινωνίας και της κουλτούρας, μεταξύ των οποίων η *διαπολιτισμική*, η *cross-cultural*, η *διεθνής* και η *παγκόσμια*:

- η *διαπολιτισμική* αναφέρεται στην πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο,
- η *cross-cultural* αναφέρεται στη σύγκριση των φαινομένων που χαρακτηρίζουν τις κουλτούρες,
- η *διεθνής* αναφέρεται στη μελέτη της επικοινωνίας ανάμεσα στις χώρες, στις εθνικές κυβερνήσεις και στα μαζικά συστήματα επικοινωνίας, (Jandt, 1998:36)
- ενώ η *παγκόσμια* μελετά τη διασυνοριακή μεταφορά πληροφοριών, απόψεων και αξιών από ομάδες ή κυβερνήσεις και θέματα που προκύπτουν από τη μεταφορά αυτών (Frederick, 1993).

Κατά την επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες επιβάλλεται κανείς να έχει υπόψη του πως κουλτούρα και επικοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Αν παραβλέψουμε αυτή τη σημαντική σχέση μεταξύ τους, αυξάνουμε την πιθανότητα παρανοήσεων – παρεξηγήσεων ανάμεσα στα μέλη των διαφορετικών πολιτισμών (Jandt, 1998:44).

Τα προβλήματα επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους που ζουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες προέρχονται από το πολιτισμικό σοκ, τις συγκρουόμενες αξίες, τη διάκριση και την πολλαπλή χρήση της γλώσσας (Jandt, 1998:436).

Ωστόσο, ακόμη και τις καλύτερες προθέσεις να έχει κανείς να αποφύγει τη σύγκρουση ή την παρανόηση, στα πλαίσια της απόπειρας επικοινωνίας, αναπόφευκτα θα υποπέσει σε κριτική, αφού οι αξίες του επηρεάζουν όχι μόνο τις αποφάσεις του για επικοινωνία, αλλά και την ερμηνεία των μηνυμάτων που δέχεται (Jandt, 1998:45).

Οι καλοί διαπολιτισμικοί ‘communicators’ έχουν δυνατή προσωπικότητα, επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητα να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις και πολιτισμική συνείδηση. Οι επαρκείς, ικανοί διαπολιτισμικοί ‘communicators’ μαθαίνουν και εκτιμούν τη μοναδικότητα των άλλων ανθρώπων και των άλλων κουλτούρων (Jandt, 1998:453).

Η επικοινωνία, συμπεριλαμβανομένης και της Διαπολιτισμικής, είναι πιθανόν να εμποδιστεί από την ανησυχία, τις υποτιθέμενες ομοιότητες και όχι διαφορές που

έχουν οι κουλτούρες, τον εθνοκεντρισμό – υπεροχή της οικείας κουλτούρας σε σχέση με την άλλη, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις, τα προβλήματα χρήσης της γλώσσας και τους μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας (Jandt, 1998:68), «...που περιλαμβάνουν, αλλά δεν περιορίζονται μόνο σ' αυτές τις κινήσεις των χεριών, των δακτύλων και τις γενικότερες θέσεις και κινήσεις του σώματος, το βλέμμα, τις κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου, τις πρακτικές αγγίγματος και τους τυπικούς τρόπους χαιρετισμού» (Κατσίλλης, Μουσταίρας & Σπινθουράκη, 1997).

«Η επικοινωνία επιτρέπει την προσέγγιση και συγχρόνως αποκαλύπτει το ανυπέρβλητο όριο κάθε προσέγγισης, διότι με την επικοινωνία το πλέον σύνθετο στοιχείο παραμένει ο Άλλος!» (Wolton, 1997: 28).

Ο δρόμος για μια αποδοτική επικοινωνία αρχίζει με την έκφραση και καταλήγει στην επικοινωνία. Όμως, ο πομπός και ο δέκτης δεν έχουν τον ίδιο στόχο. Θέλουν να ακουστούν και δεν αναμένουν ποτέ τα ίδια αποτελέσματα από τη μεταξύ τους διάδραση. Κατά συνέπεια πάντα υπάρχουν λάθη και παρανοήσεις σε μια αυθόρμητη προσπάθεια επικοινωνίας (Wolton, 1997:59).

Επιπρόσθετα, η Γλώσσα τυγχάνει να στέκεται εμπόδιο στην αποκωδικοποίηση μηνυμάτων, όταν αυτά είναι ανάγκη να μεταφραστούν, επειδή αφενός οι γλώσσες δεν έχουν την ίδια σύνταξη και γραμματική, αφετέρου οι κοινωνίες δεν μοιράζονται την ίδια κουλτούρα. Επιπλέον, η γλώσσα είναι ικανή να εμποδίσει την επικοινωνία, όταν γίνεται ζήτημα εθνικισμού. Ο γλωσσικός εθνικισμός οδηγεί στην απώλεια της γλώσσας και της κουλτούρας των μη ισχυρών ομάδων μέσα σε μια χώρα (Jandt, 1998:167-168).

Η «διαμεσολαβούμενη» επικοινωνία προάγει τη συνοχή της ομάδας και της κοινότητας. Η «διωποκειμενική» βρίσκεται κοντά στην ανταλλαγή και στο «κοινωνείν» (Wolton, 1997:394).

«Η επικοινωνία είναι μια μορφή σχέσης μεταξύ των ανθρώπων που προέρχεται από την ανάγκη να συνδεθούν και να αλληλεπιδράσουν με τα άλλα ανθρώπινα όντα, εντός και εκτός της κοινωνικοπολιτιστικής ομάδας τους. Οι συμπεριφορές μας γίνονται μηνύματα στα οποία οι άλλοι καλούνται να απαντήσουν. Ο τρόπος με τον οποίο μιλάμε, οι ρόλοι που διαδραματίζουμε και ο χρόνος που επιλέγουμε, για να μιλήσουμε, είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα επικοινωνιακής συμπεριφοράς» (Κατσίλλης, Μουσταίρας, & Σπινθουράκη, 1996:166).

4.3. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ – ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Δύο έννοιες έχουν χρησιμοποιηθεί σε βάθος χρόνου για να προσδιορίσουν την επικοινωνιακή επάρκεια – ικανότητα : αποτελεσματικότητα και καταλληλότητα (Chen & Starosta, 2008).

Η αποτελεσματικότητα, συνυφασμένη με τη διαδραστική σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον, αναφέρεται στην ικανότητα παραγωγής σκόπιμων επιδράσεων, κάνοντας χρήση των δεξιοτήτων που αποκτώνται στη διάρκεια των διαδικασιών μάθησης και κοινωνικοποίησης (White, 1959), ενώ σύμφωνα με άλλους μελετητές στην αποκτηθείσα ικανότητα που δεν σχετίζεται όμως ούτε με την εκπαίδευση ούτε με την προσωπική διάνοηση (Foote & Cottrell, 1955).

Κατά τον Argyris (1965a, 1965b) η ικανότητα αυτή αυξάνεται ταυτόχρονα με την επίγνωση σχετικών παραγόντων. Το επαρκές επικοινωνιακό άτομο δεν αρκεί να νιώθει το ίδιο επαρκές, αλλά να αναγνωρίζεται η ιδιότητά του αυτή και από τους άλλους.

Ο Rubin (1983) υποστηρίζει πως η επάρκεια βασίζεται τόσο στην εντύπωση που έχει το άτομο για τη δική του συμπεριφορά όσο και για των άλλων. Μέσω της εντύπωσης αυτής κάνει εικασίες για την εσωτερική κατάσταση των ανθρώπων με τους οποίους αλληλεπιδρά.

Η Warm (1981:156, όπ. αναφ. στο Γκαραβέλας, 2010) αναφέρει την επικοινωνιακή ικανότητα ως *επικοινωνιακή ικανότητα δράσης* (Kommunikative Handlungskompetenz). Συγκεκριμένα αναφέρει ότι «επικοινωνιακή ικανότητα δράσης είναι η ικανότητα για κοινωνική δράση ως συνειδητή, κριτική, αμοιβαία συμμετοχή σε μια δραστηριότητα με ανταλλαγή από σημεία, σήματα και σύμβολα, δηλαδή με συμβολή της γλωσσικής ικανότητας και της ικανότητας συμπεριφοράς ως επικοινωνίας, η οποία οδηγεί σε στοχευόμενες ενέργειες».

Η καταλληλότητα στα πλαίσια της επικοινωνιακής διαδικασίας γίνεται εφικτή, αν ο ομιλητής ανταποκριθεί σε ορισμένα προαπαιτούμενα:

- το *λεκτικό περιεχόμενο*, τη χρήση, δηλαδή, σωστού θέματος, λεξιλογίου ή πρότασης,
- το *σχηματικό περιεχόμενο*, την κατάλληλη επιλογή δομής, τύπου και στυλ, ώστε το μήνυμα να γίνει αποδεκτό

- το περιβαλλοντικό περιεχόμενο, που συνεπάγεται γνώση των συμβολικών ή περιβαλλοντικών περιορισμών που επιβάλλονται κατά τη διάρκεια της σύνθεσης του μηνύματος. (Weimann & Backlund, 1980:191)

Αναφορικά με τους τύπους επικοινωνιακής επάρκειας, και απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη αμετάβλητων και ενοποιητικών ταυτοτήτων, οι Spitzberg and Cupach (1984) έχουν καταλήξει σε έξι τύπους:

- θεμελιώδης επάρκεια: βασίζεται στη γνωστική ικανότητα προσαρμογής στο νέο περιβάλλον,
- κοινωνική επάρκεια: συνεπάγεται ενσυναίσθηση, γνωστική πολυπλοκότητα και διαχείριση αλληλεπίδρασης,
- συσχετιστική επάρκεια: προϋποθέτει την ανάπτυξη σχέσεων πριν την αποτελεσματική αλληλεπίδραση και την επίτευξη στόχων,
- διαπροσωπική επάρκεια, μέσω της οποίας αξιοποιούνται δεξιότητες που οδηγούν στην επιτυχή επικοινωνία,

ενώ αρωγοί της διαπροσωπικής είναι η γλωσσική και η επικοινωνιακή επάρκεια.

- γλωσσική επάρκεια: αφορά τη σωστή χρήση της γλώσσας,
- επικοινωνιακή επάρκεια: εστιάζει στο να εκπέμπει ο ομιλητής σωστά μηνύματα σε δεδομένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης.

Στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα αν η επάρκεια αναφέρεται στη γνώση ή στην επιτέλεση.

Ο Chomsky (1965) θεωρεί πως αφορά τη γνώση της γλώσσας από τους εκάστοτε ομιλητές, ενώ ο Philips (1983) αντιλαμβάνεται την επάρκεια ως κατανόηση μιας νέας κατάστασης και των απαιτήσεών της, πως η επάρκεια κατά τον Chomsky – γλωσσική επάρκεια- είναι απλά το πρώτο βήμα για την επικοινωνιακή επάρκεια.

Ταυτόχρονα, ο Wardhaugh (1992) μελετώντας τον Hymes, που παρουσιάζει τους οκτώ καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχή έκβαση ενός επικοινωνιακού γεγονότος, επισημαίνει πως η γλωσσική ικανότητα του Chomsky υποστηρίζεται και ολοκληρώνεται από την επικοινωνιακή.

Οι οκτώ παράγοντες είναι :

Setting the scene: το πλαίσιο επικοινωνίας, που αναφέρεται σε όλες τις συνθήκες – φυσικές, πολιτισμικές, αφηρημένες - που μπορούν να επηρεάσουν την έκβαση της επικοινωνιακής πράξης,

Participants: συμμετέχοντες, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρει ο καθένας

Ends: στόχοι

Acts: λεκτικές πράξεις

Key: ύφος

Instrumentalities: μέσα επικοινωνίας, κώδικες και γλώσσα

Norms: σχέση γλώσσας και συνηθειών

Genre: είδος λόγου.

4.4. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ – ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Οι Chen and Starosta (2008) επιχειρούν να δώσουν έναν ορισμό της *Διαπολιτισμικής Επάρκειας*:

«...η ικανότητα να διαπραγματεύεται κανείς πολιτισμικά νοήματα και να ακολουθεί κατάλληλα αποδοτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές που αναγνωρίζουν τις πολλαπλές ταυτότητες των αλληλεπιδρώντων σε συγκεκριμένο περιβάλλον... οι επικοινωνιακά επαρκείς άνθρωποι πρέπει να ξέρουν όχι μόνο πώς να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά και κατάλληλα με τους ανθρώπους και το περιβάλλον, αλλά επίσης και πώς να εκπληρώνουν τους δικούς τους επικοινωνιακούς στόχους με σεβασμό και επιβεβαίωση των πολυεπίπεδων πολιτισμικών ταυτοτήτων εκείνων με τους οποίους αλληλεπιδρούν» (σελ.219).

Ο Brislin (1981) δηλώνει πως προϋπόθεση της επιτυχίας είναι τα γνωρίσματα που βοηθούν το υποκείμενο να προσαρμοστεί:

- ✓ ευφυΐα,
- ✓ δύναμη προσωπικότητας,
- ✓ ανοχή,
- ✓ αναγνώριση πιθανότητας οφέλους,
- ✓ προσανατολισμός στο καθήκον και
- ✓ κοινωνικές δεξιότητες, όπως:

- γνώση του θέματος και της γλώσσας,
- θετικός προσανατολισμός στις ευκαιρίες,
- αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες,
- χρήση προσωπικών χαρακτηριστικών για την ολοκλήρωση εργασιών.

Σύμφωνα με τον Hall (1959, 1966, 1976) ο διαπολιτισμικά επαρκής ομιλητής θα πρέπει να μπορεί να καταλαβαίνει τους Άλλους μέσα από την ανταλλαγή λεκτικών και μη μηνυμάτων, για να εδραιώσει μια διαπροσωπική σχέση μαζί τους. Η μελέτη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και των δεξιοτήτων που τη διέπουν οδηγεί στη διαπολιτισμική επάρκεια, στην κατανόηση δηλαδή του πλαισίου, των ειδικών συνθηκών και στην επιλογή του πιο κατάλληλου και αποδοτικού συμπεριφορικού μηνύματος (Jandt, 1998:451).

Οι Chen and Starosta (2008) μετά από λεπτομερή μελέτη υιοθετούν το μοντέλο του Belay, την διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα και εστιάζουν στις τρεις προοπτικές του:

- *Διαπολιτισμική ευαισθησία*, που αφορά όλα τα θετικά συναισθήματα που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια ή μετά την αλληλεπίδραση και οδηγούν στην αναγνώριση και στον σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών. Βασικές προϋποθέσεις: ο αυτοσεβασμός, το ελεύθερο πνεύμα, η έλλειψη επικριτικής διάθεσης, η κοινωνική χαλάρωση και η έλλειψη άγχους.
- *Διαπολιτισμική επίγνωση*, η οποία συνδυάζει δύο επίπεδα κατανόησης, την αυτοεπίγνωση και την πολιτισμική επίγνωση, μειώνοντας την πιθανότητα αβεβαιότητας ή διφορούμενης ερμηνείας.
- *Διαπολιτισμικός σχετικισμός*, που αναφέρεται στα λεκτικά και μη σχήματα επικοινωνίας: ευελιξία, ενσυναίσθηση, διατήρηση ταυτότητας.

Η επαρκής διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει την κατανόηση ενός πολιτισμικού χάρτη, στον οποίο καταγράφονται οι αξίες, τα έθιμα, οι νόρμες και τα κοινωνικά συστήματα.

5.ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Σύμφωνα με τον Habermas (1998) η κουλτούρα δομείται μέσω των επικοινωνιακών δράσεων στον «κοινωνικο-πολιτισμικό βίοκοσμο» (socio-cultural life-world) και

ακολουθεί ότι ο ίδιος όρισε ως: «επικοινωνιακή υποδειγματική δομή» (communicative paradigm).

Η επικοινωνιακή δράση είναι σε θέση να προσφέρει το πλαίσιο ανάλυσης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, καθώς δομεί περικείμενα μέσα από αντανακλαστικές διαδικασίες. Ο Schütz (1962) ορίζει τη δράση ως ουσιαστική *εμπειρία*, και όχι συμπεριφορά, όπως ο Weber, που είναι στοχευόμενα προσανατολισμένη και προσδοκά μια μελλοντική κατάσταση. Ούσα συνεπώς στοχευόμενη προς κάποιον άλλο, είναι εκ φύσεως μια μορφή κοινωνικής πράξης. Μιας ιδιαίτερης κοινωνικής πράξης όμως, που εξ αρχής αποσκοπεί σε μια απάντηση.

Κατά τον Habermas (1998) η επικοινωνιακή δράση εξαρτάται από την ύπαρξη ενός γλωσσικού συστήματος, που εναποθέτει την ορθολογικότητά του στον ομιλητή. Η ιδιότητα του αυθορμητισμού που χαρακτηρίζει την επικοινωνιακή δράση προσφέρει τον συσχετισμό των δράσεων με τα περικείμενά τους. Αυτά τα περικείμενα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν επικοινωνιακή κουλτούρα, μια συναφής αντίληψη στη μελέτη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Κουλτούρα, επομένως, θεωρείται η κατασκευή των περικειμένων μέσω των επικοινωνιακών δράσεων.

Ο Knoblauch ισχυρίζεται πως η υπόθεση ότι η κουλτούρα είναι τόσο οριοθετημένη όσο και αυτάρκης, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, περιγράφει μια επικοινωνία ανάμεσα σε οριοθετημένες κουλτούρες. Αν όμως κατορθώσουμε να αντιληφθούμε την κουλτούρα ως περικείμενα, θα είμαστε σε θέση να αναγνωρίσουμε τις διαφορετικές όψεις της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και να εστιάσουμε στα σημεία που συνεπάγονται διάδραση. Αν δεν δεχτούμε τον ισχυρισμό της οριοθέτησης των κουλτούρων, στις οποίες η διαπολιτισμική επικοινωνία διεισδύει, τότε θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως η κουλτούρα δομείται από επικοινωνιακές πράξεις (Knoblauch, 2001).

Στην προσπάθεια προσέγγισης αυτού που ονομάζουμε διαπολιτισμική επικοινωνία, ο Günthner εξηγεί πως η κουλτούρα, οι συνήθειες και οι διαφορές δεν είναι απομονωμένες οντότητες, αλλά δομούνται μέσα από διαδραστικές διαδικασίες (Günthner, 1993:16). Χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα καθημερινής πρακτικής την εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων στις πολυγλωσσικές κοινωνίες, αποδεικνύει πως η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν είναι κάτι ξένο προς την κουλτούρα ενός λαού (Günthner, 1993: 13ff).

Στη διαπολιτισμική επικοινωνία οι δρώντες είναι σε θέση να υπερβούν την γενική αρχή της αμοιβαιότητας των απόψεων, που προϋποθέτει κοινή γνώση και υπόβαθρο και να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους, προκειμένου να επιτύχουν την κατανόηση του απεσταλμένου μηνύματός τους από ανθρώπους που προέρχονται από άλλο πολιτισμικό περιβάλλον. Σε περίπτωση που παρουσιαστεί αδυναμία στην διαδικασία αλληλεπίδρασης, το υποκείμενο σπανίως αντιλαμβάνεται ότι αιτία της εξέλιξης αυτής πιθανόν να είναι το δικό του μοτίβο αντίληψης και φυσικά οι διαδικασίες επανόρθωσης διαφέρουν από κουλτούρα σε κουλτούρα (Gunther & Luckman, 2001).

Η αντίληψη της επικοινωνιακής κουλτούρας οδηγεί στην κατανόηση της πολυπλοκότητας και της διαφοροποίησης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. «Αυτό που συνήθως θεωρείται μια κουλτούρα αποδεικνύεται το ίδιο ‘πολυπολιτισμικό’ αποτελούμενο από μυριάδες διαφορετικά περικείμενα». Η προσέγγιση αυτή βοηθά στο να κατανοήσουμε την κουλτούρα από θεωρητική σκοπιά. Η εθνογραφική ανάλυση της επικοινωνίας, ωστόσο, σε ποικίλους κοινωνικο-πολιτισμικούς ζωντανούς κόσμους, δίνει τη δυνατότητα κατανόησης των πολιτισμικών διαφορών, άσχετα με το αν αυτές αποτελούν γνώρισμα του δρώντος υποκειμένου. Οι κουλτούρες χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό και τα φαινόμενα που καταγράφονται ως διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελούν περικείμενα ή μέρη των πλουραλιστικών κοινωνιών (Knoblauch, 2001).

Κατά τον Hinnenkamp (1987:144) η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν είναι ό,τι συμβαίνει, όταν άνθρωποι με διαφορετικό πολιτισμικο-βιογραφικό παρελθόν συναντώνται, αλλά μάλλον είναι η χαρακτηριστική αιτία της συνάντησης.

Οι Auer και Kern απορρίπτουν τις υποθέσεις στις οποίες βασίστηκε η «επικοινωνιακή διαπολιτισμική ανάλυση» από τους διάφορους επιστημονικούς κλάδους στο παρελθόν και ασπάζονται την προσέγγιση ανθρωπολόγων και γλωσσολόγων (όπως των προαναφερθέντων Hinnenkamp και Günthner) που στα πλαίσια της κριτικής τους για τις απόψεις αναφορικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνία, δεν δέχονται την μονολιθική έναντι της πολυφωνικής αντίληψης της κουλτούρας του Άλλου, στην οποία τα κοινά στοιχεία υποτιμώνται, αλλά οι διαφορές υπερτιμώνται. Επιπρόσθετα, θεωρούν πως οι αντιλήψεις του παρελθόντος για μια κουλτούρα ανεξάρτητη από δράση και διάδραση στα πλαίσια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, εντοπίζει την κουλτούρα εκτός πράξης. Ισχυρίζονται ακόμη πως δεν μπορεί να είναι πρωταρχικός στόχος της επικοινωνίας η αμοιβαία κατανόηση.

Επιπλέον, δεν μπορεί η κουλτούρα να χρησιμοποιηθεί ως ιδεολογικό εργαλείο, ικανό να εξηγήσει τη διαδραστική αποτυχία, καθώς οι οποιεσδήποτε παρεξηγήσεις ανάμεσα στους δρώντες προκύπτουν λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου που έχουν. Τέλος, εκείνοι που μπορούν να προσαρμοστούν και να επικοινωνήσουν διαπολιτισμικά είναι τα μέλη των δυτικών κοινωνιών, των οποίων η κουλτούρα υπερέχει σε δυναμική και ευελιξία (Auer and Kern, 2001).

«Η ικανότητα, μέσω αυξημένης επίγνωσης και κατανόησης, να συνυπάρξει κανείς ειρηνικά με ανθρώπους που δεν μοιράζονται απαραίτητα το υπόβαθρο, τα πιστεύω, τις αξίες ή τον τρόπο ζωής μας, δε μπορεί μόνο να ωφελήσει εμάς στις γειτονιές μας, αλλά μπορεί επίσης να είναι αποφασιστικός παράγοντας στην αποτροπή πυρηνικής εξαφάνισης» (Samovar & Porter, 1988:1f.).

Ο Knapp (1991) διατείνεται πως η επικοινωνία μέσω της *lingua franca* είναι ένας από τους τρεις τύπους Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας.

«Τα τρία κύρια στοιχεία, τα οποία αλληλεπιδρούν κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία, είναι η αντιληπτική διαδικασία, η λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία. Εδώ μπορούμε πάλι να διαπιστώσουμε ότι η γλώσσα και ο πολιτισμός είναι μέρη της ίδιας εξίσωσης» (Κατσίλλης, Μουσταίρας, & Σπινθουράκη, 1996:170).

6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι τόσο καλό όσο και οι δάσκαλοί του. Οι δάσκαλοι είναι απόλυτα σημαντικοί στην παγκόσμια και ποιοτική εκπαίδευση για όλους: παίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των μυαλών και των συμπεριφορών των επερχόμενων γενεών, για την αντιμετώπιση των νέων παγκόσμιων προκλήσεων και ευκαιριών. Η καινοτόμα, συμπεριληπτική και εστιασμένη στο αποτέλεσμα διδασκαλία είναι ζωτικής σημασίας για το 2015 και εξής, εάν θέλουμε να παράσχουμε τις καλύτερες δυνατές ευκαιρίες για εκατομμύρια παιδιά, νέους και ενήλικες σε όλον τον κόσμο» (Unesco, χαιρετισμός για την Παγκόσμια Ημέρα του Δασκάλου, 5 Οκτωβρίου, 2014:3).

Σ' ένα πολιτισμικά ποικίλο κόσμο, το σχολείο και κυρίως ο δάσκαλος οφείλει να ενσταλάξει στους μαθητές αξίες, χρησιμοποιώντας κάθε φορά λέξεις ανάλογες με το κοινωνικό περιεχόμενο και την ηλικία των μαθητών. Οι αξίες αυτές αφορούν την

ειρήνη, την αγάπη, τον σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την ενσυναίσθηση, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την αποδοχή, την εκτίμηση και την ουσία της ετερότητας, τη συμφιλίωση, τη συγχώρεση, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, τη φροντίδα, την ενότητα και την ενδυνάμωση της πολιτισμικής ταυτότητας (Leo, 2010:20).

Η Micheline Rey (1986:36) υπέρμαχος της εισαγωγής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, δίνοντας έμφαση στον καταλυτικό ρόλο του δασκάλου σχολιάζει: «ο ρόλος του δασκάλου είναι ουσιώδης... η καλή θέληση δεν είναι αρκετή... να προετοιμάσει τους δασκάλους να καλωσορίσουν και να κατανοήσουν τους μαθητές, τις οικογένειές τους, και τους συναδέλφους από άλλα μέρη του κόσμου, να σεβαστούν την ετερότητα των γλωσσών, του τρόπου ζωής, των φιλοδοξιών, του τρόπου συμπεριφοράς και της θρησκείας και να αντιμετωπίσουν συγκρούσεις που ξεσπούν και να τις ξεπεράσουν, για να εξασφαλιστεί πολιτισμικός εμπλουτισμός για όλους».

Στην καθημερινή πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής τάξης, το βασικό εμπόδιο που παρουσιάζεται είναι ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ή παρατηρούν λανθάνουσες ή εμφανείς εκδηλώσεις προκατάληψης από την πλευρά του δασκάλου.

Αυτό άμεσα επηρεάζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και τον δάσκαλο (Baraldi, 2012:300), με τον τελευταίο να ζητά την άκριτη προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, αντιλαμβανόμενος την πολιτισμική ετερότητα ως μια αφηρημένη έννοια.

Η διαπολιτισμική επίγνωση και ετοιμότητα του δασκάλου στις πολυπολιτισμικές τάξεις είναι ζωτικής σημασίας (Grassi, 2007), καθώς η σχέση του δασκάλου με τον μαθητή – μετανάστη εξαρτάται κυρίως από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις του δασκάλου (Schell, 2009).

Μέχρι πρόσφατα οι δάσκαλοι στα πλαίσια των σπουδών τους δεν εφοδιάζονταν με τη γνώση και τις δεξιότητες ή τεχνικές για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Αντίθετα, εκπαιδεύονταν για μονο-πολιτισμικές τάξεις. Οι δάσκαλοι όμως, θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι ανεξάρτητα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν (Rolandi – Ricci, 1996).

Ο δάσκαλος που είναι σε θέση κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης να αντιλαμβάνεται τη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική ικανότητα, τόσο του ιδίου όσο και των εμπλεκόμενων συνομιλητών του, να εκτιμά τις ξεχωριστές αντιληπτικές ικανότητες και σκέψεις των «Άλλων», τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις τους, θεωρείται επαρκής (Chen & Sarosta, 2000· Fantini, 2000).

Από το 1977 και μέχρι σήμερα γίνεται μια αδιάκοπη προσπάθεια στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με σκοπό την εκπαίδευση των δασκάλων υπό το πρίσμα των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο διάστημα αυτό προβάλλει ο πρωταγωνιστικός ρόλος του δασκάλου, ο οποίος είναι ο πρώτος που θα αναπτύξει επίγνωση και κατανόηση για τις διαφορετικές κουλτούρες, θα αναγνωρίσει τη μοναδικότητα και την αξία τους.

Ο σεβασμός προς την πολιτισμική ετερότητα και το ζήτημα της διαπολιτισμικής κατανόησης συνδέεται άμεσα με το πολιτισμικό περιεχόμενο, στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία της μάθησης. Η διαπολιτισμική κατανόηση συνεπάγεται αρμονική, ειρηνική συμβίωση με άλλες κουλτούρες, δικαιοσύνη, ίσα ανθρώπινα δικαιώματα, κοινή χρήση των γήινων πόρων (Leo, 2010).

Πώς όμως θα εξοπλιστεί ο εκπαιδευτικός με τα εφόδια εκείνα που θα τον βοηθήσουν να λειτουργήσει « διαπολιτισμικά» στην σύγχρονη αίθουσα;

Η Rolandi-Ricci (1996) ορίζει τρεις βασικές συνθήκες – προϋποθέσεις που θα πρέπει να εκπληρωθούν, ώστε ο δάσκαλος να είναι σε θέση να εισάγει και να υποστηρίξει μια ‘καινοτομία’, όπως η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:

1. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση πρέπει να ενταχθεί στο επίσημο πολιτικό – εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
2. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει πρόσβαση σε διδακτικές ιδέες ή υλικά.
3. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι θα πρέπει να ταυτίζονται με ό,τι πρεσβεύει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, να είναι καταρτισμένοι για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, ανάλογα με τους διδακτικούς ή τους παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Leo (2010:9) οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τα άρθρα της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Παιδιών που υπεγράφη το 1989. Το Άρθρο 29 δηλώνει πως η εκπαίδευση θα πρέπει να αποσκοπεί σε μια « υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία, υπό το πνεύμα της κατανόησης, της ειρήνης, της ανοχής και της φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς...». Αυτό αντιπροσωπεύει η έννοια της εκπαίδευσης για διαπολιτισμική κατανόηση.

Για να επιτύχει την κοινωνικο-πολιτισμική μάθηση και τον εμπλουτισμό της εμπειρίας των μαθητών, ο δάσκαλος, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο δρα, έχει τη δυνατότητα, εμπλέκοντας τους μαθητές του, να εξερευνήσει τις κουλτούρες και να

διεισδύσει σ' αυτές με ποικίλους τρόπους με σκοπό την κατανόηση και την αλληλεπίδραση. Όταν οι μαθητές είναι γνώστες σε βάθος της οικείας κουλτούρας, είναι σε θέση να εκθέσουν όψεις της και να ενδιαφερθούν να μάθουν για άλλες κουλτούρες. Ο εντοπισμός των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα σε κουλτούρες συνδράμει στην βαθιά κατανόηση τόσο της οικείας όσο και των άλλων. Ένα κυκλικό πρόγραμμα σπουδών βοηθά στην προαγωγή της Διαπολιτισμικής κατανόησης, καθώς παράλληλα με την σταδιακή ωρίμανσή τους οι μαθητές εμπλέκονται σε κατάλληλα για την ηλικία και την συναισθηματική και γνωστική κατάστασή τους θέματα (Leo, 2010:23-25).

Τέλος, ο Gundara (2006:14-15) αναφερόμενος στον ρόλο του εκπαιδευτικού της πολυπολιτισμικής τάξης, με ιδιαίτερη ευαισθησία τονίζει πως ακόμη και οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις διαδικασίες ή τα προγράμματα εκπαίδευσης των δασκάλων φέρουν διαφορετικό φορτίο. Οι όροι «εξάσκηση – training» και «εκπαίδευση – education» σε καμιά περίπτωση δεν είναι ισοδύναμοι. Αντίθετα υπαινίσσονται άνιση μεταχείριση του επαγγέλματος του δασκάλου, αφού είθισται στην περίπτωση των σπουδών ή επιμορφώσεων να χρησιμοποιείται ο όρος «εξάσκηση», που υπαινίσσεται χαμηλότερη κλίμακα γνώσης και δεξιοτήτων. Ο συγγραφέας προτείνει μεταπτυχιακές σπουδές για όλους τους δασκάλους, συνιστώντας στις Παιδαγωγικές σχολές να επιτελούν τον θεμελιώδη ρόλο τους, καθώς η διαχείριση του ρατσισμού, του αποκλεισμού ή ακόμη χειρότερα και της ανάμειξης τους με θρησκευτικά ζητήματα απαιτεί υψηλές δεξιότητες και επαγγελματισμό. Με διαπολιτισμικούς όρους οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνουν εξειδίκευση στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη διενέργεια συζητήσεων, στο συντονισμό και μετριασμό δύσκολων διαλόγων, στο χειρισμό συγκρούσεων και στη συνεργασία με τους γονείς.

7. ΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο σχολείο έγινε το 1992 ακολουθώντας την κοινή ευρωπαϊκή τάση που άρχισε να διαμορφώνεται στα τέλη της δεκαετίας του '80. Αρχικά, οι μαθητές των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού διδάσκονταν την Αγγλική για τρεις ώρες την εβδομάδα, ενώ το 2003 συμπεριλήφθηκε η Αγγλική στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων και της Γ' Δημοτικού. Ακολούθως,

με τη σύσταση των Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος των Αγγλικών αυξάνονται σε τέσσερις για τις τάξεις Γ' – ΣΤ' και ταυτόχρονα εισάγεται το μάθημα και στις τάξεις Α' και Β' Δημοτικού για δύο ώρες την εβδομάδα. Το σχολικό έτος 2016-2017 σε όλα τα Δημοτικά σχολεία της χώρας οι μαθητές διδάσκονται την Αγγλική ως εξής: μία ώρα την εβδομάδα οι μαθητές των Α' και Β' τάξεων και τρεις ώρες εβδομαδιαίως οι μαθητές των τάξεων Γ' έως ΣΤ'.

7.1 ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΕΠΠΣ) ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΔΕΠΠΣ) προσδιορίζει και αναλύει τον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος των ξένων γλωσσών.

Αρχικά τονίζει πως, για να μπορούν οι μαθητές «να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα», στοχεύει στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.

Ακολουθώντας, δηλώνει πως οι ξένες γλώσσες ενισχύουν την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσω της προαγωγής των εννοιών «του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας».

Επιπρόσθετα, μέσα από τη χρήση των ξένων γλωσσών οι μαθητές προετοιμάζονται και καλλιεργούν τη δεξιότητα για θετική ανταπόκρισή τους σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

Τέλος, γίνεται κατανοητό από τους μαθητές ότι το «εργαλείο» της ξένης γλώσσας, εκτός από το να τους διευκολύνει να επεξεργάζονται πληροφορίες από ποικίλα «γνωστικά πεδία», τους βοηθά επίσης και να επικοινωνούν με ανθρώπους με διαφορετικό υπόβαθρο (ΔΕΠΠΣ, 2003:353).

Στην ενότητα “Άξονες” γνωστικού περιεχομένου για τις τάξεις Δ' – Ε' –ΣΤ' περιλαμβάνονται:

- ο εγγραμματισμός, στα πλαίσια του οποίου:
οι μαθητές επιδιώκεται « να αναπτύσσουν στρατηγικές επικοινωνίας», καθώς και «δεξιότητες και ικανότητες που θα τους εξασφαλίζουν πρόσβαση στη διά βίου

μάθηση και εξέλιξη, όπως αυτή του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», αυτή της συνεργασίας....».

Ανάμεσα στις Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης είναι η *επικοινωνία* και ο *πολιτισμός*.

- η πολυγλωσσία που:

«οδηγεί στην ανακάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των γλωσσών και καλλιεργεί τη δεξιότητα για τη διά βίου εκμάθηση των γλωσσών».

Ενώ οι μαθητές κατανοούν τα «δομικά, μορφοσυντακτικά και λειτουργικά στοιχεία πολλών γλωσσών», κατανοούν ότι η γλώσσα είναι «κώδικας επικοινωνίας» και χρησιμοποιούν «στρατηγικές επικοινωνίας», πλούσιες σε «παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία, μέσα στο πλαίσιο κοινωνικοπολιτισμικών πρακτικών», με στόχο να «επικοινωνούν ικανοποιητικά».

Στις Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης περιλαμβάνονται η *επικοινωνία*, η *αλληλεπίδραση*, ο *πολιτισμός*.

- η πολυπολιτισμικότητα, άξονας «βασικός» που:

«διέπει όλες τις θεματικές περιοχές στις οποίες οικοδομούνται οι γλωσσικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί κώδικες μιας ξένης γλώσσας», στοχεύει στο:

- ❖ Να εξοικειώνονται οι μαθητές με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα (γλωσσική και πολιτισμική).
- ❖ Να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα του «άλλου» μέσα από την ευαισθητοποίηση στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία.
- ❖ Να διαμορφώνουν πολυπολιτισμική συνείδηση, ώστε να αναπτύσσουν διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα.
- ❖ Να μαθαίνουν να προσαρμόζουν τον λόγο τους (προφορικό και γραπτό) σε επικοινωνιακές περιστάσεις, ώστε να αναδεικνύεται η πολιτισμική διάσταση της γλώσσας.
- ❖ Να καλύπτουν τις τυχόν γλωσσικές ελλείψεις τους χρησιμοποιώντας παραγλωσσικά ή και εξωγλωσσικά μέσα.
- ❖ Να γνωρίζουν και να κατανοούν διαφορετικές κοινωνικές συμπεριφορές με μέσον την ξένη γλώσσα, η οποία θα τους φέρει σε επαφή με πολιτισμικά περιβάλλοντα που προωθούν αυτές τις συμπεριφορές.

Στις Θεμελιώδεις έννοιες διακρίνουμε: *ομοιότητα – διαφορά, ισότητα, μετανάστευση, συλλογικότητα, σύγκρουση, πολιτισμός* (ΔΕΠΠΣ, 2003:353-354).

7.2 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΑΠΣ) ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ

Ειδικότερα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλικής(ΑΠΣ) τονίζεται πως: «Ο γενικός σκοπός δεν είναι η κατάκτηση μιας κατακερματισμένης γνώσης, αλλά η κατάκτηση στάσεων ζωής και συμπεριφορών σε μια μεταβαλλόμενη, πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία» και γίνεται εκτενής αναφορά στους τρεις προαναφερθέντες άξονες γνωστικού περιεχομένου.

Συγκεκριμένα, στους ειδικούς σκοπούς αναφέρεται ότι:

- «Με τον εγγραμματισμό καλλιεργούμε γνώσεις με τις οποίες θα πετύχουμε την προσωπική εξέλιξη του κάθε μαθητή, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως μέρος ενός κοινωνικού συνόλου»
- «Η πολυγλωσσία δίνει νέα διάσταση στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, καθώς διαμορφώνει εκείνο το πλαίσιο μέσα στο οποίο η κάθε γλώσσα προσφέρει νέα προοπτική οργάνωσης του πνευματικού μας κόσμου, αλλά και οδηγεί στη δυναμική σχέση με άλλες γλώσσες. Μέσα στα όρια μιας γνήσιας επικοινωνίας η γλώσσα γίνεται κώδικας επικοινωνίας και ταυτόχρονα φορέας πολιτισμού και μέσω αυτής αποτυπώνονται, διαμορφώνονται και εκφράζονται ερμηνείες, αξίες και στάσεις που την καθιστούν κοινωνικό και πολιτιστικό αγαθό»
- «Τέλος, η πολυπολιτισμικότητα προκύπτει φυσικά και αβίαστα, διότι η αγγλική γλώσσα, ως γλώσσα επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές, αλλά και με άτομα άλλων εθνικοτήτων, θα φέρει τους έλληνες μαθητές σε επαφή με τον πολιτισμό αγγλόφωνων και μη αγγλόφωνων χωρών, άρα θα συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής συνείδησης, η οποία κάνει οικείο, αποδεκτό και σεβαστό το διαφορετικό, το άλλο και το μακρινό, ενώ συγχρόνως διαπλάθει και ενισχύει με την ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών τις αξίες που διαμορφώνουν την εθνική ταυτότητα» (ΔΕΠΠΣ:2003, 354).

Επιπρόσθετα, επιδιώκεται:

- η γλωσσική παιδεία με επιμέρους σκοπό:
τη «δυνατότητα να αναγνωρίσουν την αξία και άλλων τρόπων οργάνωσης της σκέψης, έκφρασης των εμπειριών και λειτουργίας στις διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα του ίδιου, αλλά και άλλων πολιτιστικών και κοινωνικών σχηματισμών» και τη

«γνώση και έμμεση εμπειρία άλλων πολιτιστικών θεσμών, κανόνων, αξιών και συμπεριφοράς».

▪ η *επικοινωνιακή ικανότητα* με:

«στρατηγικές επικοινωνίας που βοηθούν την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων» και «ικανότητα αναγνώρισης κάποιων σημασιολογικών – πραγματολογικών διαφορών και ομοιοτήτων σε ορισμένες περιστάσεις χρήσης της ξένης και της μητρικής γλώσσας» (ΔΕΠΠΣ, 2003:355).

Στον Α' Κύκλο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ), που αναφέρεται στο Δημοτικό Σχολείο (Τάξεις Δ'-Ε'-ΣΤ') και με βάση τους κύριους άξονες γνωστικού περιεχομένου, αξίζει να γίνει αναφορά σε κάποιες ενδεικτικές προτεινόμενες δραστηριότητες, μέσω των οποίων οι μαθητές θα μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με τον «Άλλο» και να κατορθώσουν να διεισδύσουν στον πυρήνα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός είναι καταρτισμένος ή δέχεται επαρκή καθοδήγηση - οδηγίες από το βιβλίο του δασκάλου.

Στον άξονα Εγγραμματισμός:

Στην παράγραφο 1.α.2. με σκοπό την *Κατανόηση Προφορικού και Γραπτού Λόγου* οι μαθητές:

«Ακούν ή διαβάζουν κείμενο σχετικά με το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα ενός ξένου σχολείου, κρατούν σημειώσεις και το συγκρίνουν με εκείνο της τάξης τους».

Κάνουν: «Συλλογές παιχνιδιών-αντικειμένων και καταγραφή ομαδικών παιχνιδιών από διάφορα μέρη της Ελλάδας αλλά και από άλλες χώρες, αναζήτηση πληροφοριών μέσα από έρευνα...» (ΔΕΠΠΣ, 2003:356).

Για την Παραγωγή Προφορικού και Γραπτού Λόγου στην παράγραφο 1.α.3. οι μαθητές καλούνται να πάρουν:

«Συνεντεύξεις με άτομα, κυρίως ξένους που ζουν και εργάζονται στην χώρα μας, χρήστες ή γνώστες της αγγλικής με αφορμή το επάγγελμα, τη ζωή τους, τα ήθη ή τα προβλήματά τους» (ΔΕΠΠΣ, 2003:357-358).

Με σκοπό την Κατανόηση και Χρήση Γλωσσικονοητικών Εννοιών:

Στην ενότητα «Προσωπικές Συνήθειες και Καθημερινή Ζωή», διδασκαλία της έννοιας χρόνος, οι μαθητές μπορούν να κάνουν:

«Παρουσίαση ή αναπαράσταση εποχιακών γιορτών από Αγγλόφωνες χώρες, όπως τα Χριστούγεννα, το Πάσχα, η Αποκριά και συνήθειες ή έθιμα άλλων λαών, που έχουν σχέση με τον χρόνο» (ΔΕΠΠΣ, 2003:359).

Στην ενότητα «Γεωγραφία ενός τόπου» με σκοπό την κατανόηση της Ποσοτικής έννοιας:

«Σύγκριση φυσικών μεγεθών, όπως ποτάμια, πεδιάδες ή βουνά διαφορετικών χωρών ή συγκρίσεις κτηρίων ή αγαλμάτων και παρουσίαση με κολλάζ ή εικονικές αποτυπώσεις, όπως για παράδειγμα μία αφίσα για τα ψηλότερα κτήρια στη Νέα Υόρκη και στην Αθήνα και σύγκριση μεταξύ τους»,

ενώ στα «Επαγγέλματα»: «Έρευνα και παρουσίαση επαγγελμάτων, του χώρου εργασίας και των προϊόντων, καθώς και των διαφορών σε αυτά στις διάφορες χώρες, όπως για παράδειγμα το επάγγελμα του ψαρά στην Ελλάδα, στην Αίγυπτο και στις Φιλιππίνες» (ΔΕΠΠΣ, 2003:360).

Στην ενότητα: «Οικογενειακή και κοινωνική Ζωή»: «Έρευνα και μελέτη του εθίμου των χαρταετών σε διάφορες χώρες και κατασκευή χαρταετών με τεχνικές κατασκευής από διάφορες χώρες, όπως για παράδειγμα της Κίνας, της Ελλάδας, της Τουρκίας» (ΔΕΠΠΣ, 2003:361).

Τέλος, στην παράγραφο 1.α.5. με τίτλο «Λεκτικές Πράξεις» προτείνεται η:

«Έκδοση μιας δίγλωσσης εφημερίδας -ελληνικής και αγγλικής- με άρθρα, γεγονότα, αστεία, περιγραφές, απόψεις και ό,τι μπορεί να ενδιαφέρει μια σχολική κοινότητα» (ΔΕΠΠΣ, 2003:363).

«Καταγραφή παραμυθιών με κοινά ή παρόμοια θέματα και σύγκριση των μοτίβων του μύθου παραμυθιών από τον τόπο μας και από αγγλόφωνες χώρες».

(ΔΕΠΠΣ, 2003:364).

Στον άξονα: Πολυπολιτισμικότητα. Δεξιότητες ανάπτυξης πολυπολιτισμικής συνείδησης.

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- «Να αναγνωρίζουν τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες μέσα από τη γνώση του γλωσσικού κώδικα».
- «Να κατανοούν κοινωνικές συμπεριφορές, διαφορετικές των δικών τους ως ισότιμες και ισάξιες».

- «Να γνωρίσουν το πολιτιστικό περιβάλλον άλλων λαών, να το κατανοούν και να το σέβονται ως κάτι που εμπλουτίζει τον ψυχικό και πνευματικό τους κόσμο».

Επιπρόσθετα, προτείνεται:

«Οργάνωση εβδομάδων αφιερωμένων σε διάφορες χώρες στις οποίες ομιλούνται τα αγγλικά και παρουσίαση των ιδιαιτεροτήτων και των πολιτιστικών χαρακτηριστικών των εθνοτήτων αυτών» καθώς και «Παρουσίαση εκθεμάτων ενός μουσείου με φωτογραφίες ή αφίσες π.χ. του Βρετανικού μουσείου, φανταστική ξενάγηση, μελέτη και συζήτηση για τους πολιτισμούς που παρουσιάζονται και για τους λαούς που είναι φορείς αυτών των πολιτισμών» (ΔΕΠΠΣ, 2003:366).

Στην ενότητα: «Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις – Δίκτυο Ανταλλαγών» αναφέρεται:

«Μέσα στο πλαίσιο μιας περιοχής, μιας χώρας ή του κόσμου όλου, η ανταλλαγή μαθητών αποτελεί ένα βασικό μεθοδολογικό εργαλείο, με το οποίο εξασφαλίζεται η άμεση επικοινωνία, η ανταλλαγή απόψεων και πολιτισμού και η συνεργασία πάνω σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος. Η διεξαγωγή κοινών projects μεταξύ σχολείων φέρνει τα παιδιά αντιμέτωπα με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και εστιάζει την προσοχή τους στην κατανόηση της δομής και του τρόπου λειτουργίας ανάλογων συστημάτων, βοηθά την άμεση συνεργασία και τα εκπαιδεύει στην από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων – θεμάτων, χωρίς όρια γεωγραφικά και πολιτιστικά. Οι ανταλλαγές μάλιστα σε επίπεδο παιδιών προωθούν αβίαστα και φυσικά την επικοινωνία σε επίπεδο οικογένειας, οπότε το ξένο γίνεται οικείο και το άγνωστο γνωστό. Έχουμε έτσι μια διαπολιτισμική εκπαίδευση στις πραγματικές της διαστάσεις».

7.3 ΕΝΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΕΠΣ) ΓΙΑ ΤΙΣ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες(ΕΠΣ) στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, όπως δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 9-9-2016 : «αφορά τις γλώσσες που περιλαμβάνονται στα ισχύοντα ωρολόγια προγράμματα και συγκεκριμένα την Αγγλική ως πρώτη ξένη γλώσσα, η οποία είναι υποχρεωτική σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου...».

Σκοπός του ΕΠΣ-ΞΓ είναι η «ανάπτυξη ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής νοημάτων, όπως αυτά δηλώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής τους...», ενώ «Στόχος είναι οι μαθητές-τριες να αναπτύξουν επικοινωνιακή ικανότητα... διαπολιτισμική συνείδηση και διαμεσολαβητική ικανότητα...».

8. ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ Δ'-Ε'-ΣΤ'

Το 2009 δόθηκαν για πρώτη φορά σε μαθητές και καθηγητές τα βιβλία Αγγλικών των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού σχολείου, τα οποία χρησιμοποιούνται έως σήμερα. Κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στις οδηγίες συγγραφής των ανωτέρω βιβλίων, καθώς και ο χαιρετισμός των συγγραφέων τους, με σκοπό να εντοπιστούν αναφορές σχετικές με την έρευνά μας, πριν παρουσιαστεί το κυρίως μέρος της.

8.1 ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Στις οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων αρχικά, στην πρώτη ενότητα, γίνεται αναφορά στις γενικές αρχές του *Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*, όπου για τους σκοπούς της εκπαίδευσης τονίζεται πως σύμφωνα με το Σύνταγμα (άρθρο 16, § 2):

«Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».

Σύμφωνα, εξάλλου, με τον Νόμο 1566/85 (άρθρο 1, § 1) για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» ορίζεται ότι «Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

«Στα άρθρα 16 και 24 του Συντάγματος γίνεται επίσης αναφορά στην ανάγκη

προστασίας της τέχνης και των πολιτιστικών αγαθών. Γι' αυτό επιδιώκεται να αναγνωρίζουν οι μαθητές την αξία του πολιτισμού και να σέβονται τις πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες των συνανθρώπων τους. Επιπλέον, στον Ν. 2413/96 τίθεται το πλαίσιο αντιμετώπισης διαπολιτισμικών ζητημάτων της σημερινής ελληνικής κοινωνίας η οποία, στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, δέχεται τις επιδράσεις της πολυπολιτισμικότητας ... με την ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αναδύεται ως αναγκαιότητα η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη, με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας» (σελ.647).

Στη δεύτερη ενότητα, Διαθεματική Προσέγγιση των Γνωστικών Αντικειμένων, επισημαίνεται η ανάγκη «...να εξασφαλιστεί ταυτόχρονα η απαιτούμενη «εσωτερική συνοχή» και η «ενιαία οριζόντια ανάπτυξη περιεχομένων». Προς τούτο απαιτείται η κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Οριζόντια διασύνδεση στο επίπεδο των Α.Π.Σ. σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα», με σκοπό να δώσει τη «...δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που θα του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, με ζητήματα της καθημερινής ζωής και να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία» (σελ.647-648).

Η Τρίτη ενότητα με τίτλο: Ενδεικτικές Θεμελιώδεις Έννοιες που προσφέρονται για Διαθεματική Προσέγγιση, παρουσιάζει ενδεικτικά έννοιες που δύνανται να συμπεριληφθούν στα βιβλία και «μπορούν να αποτελέσουν βασικούς κρίκους οριζόντιας διασύνδεσης των μαθημάτων» και «Στο πλαίσιο της προσπάθειας για την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την επεξεργασία θεμάτων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλλιέργεια στάσεων που στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται ως παράμετροι διαθεματικότητας ή Cross Curricular Themes (CCTs)».

Ανάμεσα στις θεμελιώδεις έννοιες κατατάσσονται οι :

- *Αλληλεπίδραση* (π.χ. συνεργασία, συλλογικότητα, σύγκρουση, εξάρτηση, ...)

«Ως μορφές αλληλεπίδρασης εννοούνται οι κάθε είδους σχέσεις και ανταλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο»

- *Επικοινωνία* (π.χ. κώδικας, συμβολισμός, πληροφορία...).
- *Ομοιότητα-Διαφορά* (π.χ. ισότητα, ομοιότητα, διαφορά...).
- *Πολιτισμός* (π.χ. παράδοση, τέχνη...) (σελ.648).

Ακολουθώντας, παρατίθενται προς όφελος των συγγραφέων, ποικίλα παραδείγματα ενσωμάτωσης των θεμελιωδών εννοιών και διάχυσής τους σε μαθήματα που προσφέρονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

8.2 ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Καθώς σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει αφενός μεν σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής γνωρίζουν τους όρους διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα, όπως και τη μεταξύ τους διαφορά, και αφετέρου κατά πόσο τα βιβλία προάγουν τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, κρίνεται σκόπιμο αρχικά να εξετάσουμε κατά πόσο τα βιβλία του δασκάλου είναι βοηθητικά και επιμορφωτικά ως προς αυτή την κατεύθυνση.

Αξίζει να σημειωθεί πως η συγγραφή των βιβλίων των Αγγλικών για τις τάξεις Δ'-Ε'-ΣΤ' του Δημοτικού βασίστηκε στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα (CEFR, 2001). Οι συγγραφικές ομάδες που παρήγαγαν τα εγχειρίδια, που αποτελούν τη βάση αναφοράς, αν όχι εξολοκλήρου τον πυρήνα διδασκαλίας της Αγγλικής στο σχολείο, είναι τρεις, όσες και οι τάξεις.

Προκειμένου να αποκτήσουμε γνώση για τη στάση των συγγραφέων απέναντι στις έννοιες πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα, κρίνουμε σκόπιμο να μελετήσουμε τα βιβλία του δασκάλου, για να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο παρακινούν τους εκπαιδευτικούς στη διαπολιτισμική διδασκαλία, τόσο μέσα από τη γενική φιλοσοφία τους όσο και μέσα από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στις ενότητες των βιβλίων.

Ωστόσο, η μελέτη των βιβλίων του δασκάλου αποτελεί τον προπομπό για τη μετάβαση στο ζητούμενο της έρευνάς μας. Στην παρούσα εργασία η προσέγγισή μας στα βιβλία του δασκάλου θα είναι σύντομη και οι αναφορές ενδεικτικές, ώστε να μεταβούμε στην παρουσίαση των ευρημάτων που προέκυψαν από τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Αρχικά, οι συγγραφείς στην εισαγωγή – χαιρετισμό προς τους εκπαιδευτικούς αναπτύσσουν τη φιλοσοφία που διέπει το παραγόμενο εγχειρίδιο και ενημερώνουν πως η συγγραφή βασίστηκε στις προδιαγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη Γλώσσα (CEFR, 2001).

Στο βιβλίο δασκάλου της Δ' δημοτικού ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη Διαπολιτισμική προσέγγιση – αν και ο όρος που χρησιμοποιείται είναι cross- cultural, διάκριση που έγινε σε άλλο κεφάλαιο της εργασίας μας – με σκοπό την αλλαγή του προφίλ του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, την προώθηση της αντίληψης της Ευρωπαϊκής του διάστασης και την ανταπόκριση στην πολυπολιτισμικότητα και στην πολυγλωσσία. Τα Αγγλικά χρησιμοποιούνται από τους μαθητές, για να αποκτήσουν και να μεταδώσουν γνώση, όχι μόνο σχετική με άλλα μαθήματα, αλλά και με τον κόσμο γύρω τους (σελ.7).

Οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση κυρίως μέσω των σχεδίων εργασίας (projects) (σελ.7), που ανάμεσα στα άλλα οφέλη τους « εκθέτουν τους μαθητές στην πολυπολιτισμικότητα και στην πολυγλωσσία....» (σελ.10).

Το βιβλίο του δασκάλου, σύμφωνα με τους συγγραφείς, περιέχει «...πλούτο πληροφοριών για πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ζητήματα που παρουσιάζονται στις ενότητες» (σελ.8). Ακολούθως, γίνεται αναφορά στις στοχοθετημένες δραστηριότητες των ενοτήτων και αναλύεται η δεξιότητα της διαμεσολάβησης, που είναι «ουσιώδης σε έναν πολυγλωσσικό, πολυπολιτισμικό κόσμο» (σελ.9). Τέλος, οι συγγραφείς συνιστούν την αφήγηση ιστοριών, επισημαίνοντας πως μέσω των παραδοσιακών βρετανικών ιστοριών «οι μαθητές εκτίθενται στα πολιτισμικά στοιχεία της γλώσσας και υπάρχουν αναρίθμητα διαθέσιμα» (σελ.13).

Στην παρουσίαση των ενοτήτων, αυτό που παρατηρεί κανείς είναι η συνεχής παρότρυνση για σύγκριση και αντιπαραβολή πολιτισμικών στοιχείων ανάμεσα σε κουλτούρες –έθιμα, φαγητά, γιορτές, δουλειές, σπουδές- με σκοπό τον εντοπισμό των διαφορών και ομοιοτήτων τους. Το αμέσως επόμενο βήμα διαχείρισης των ευρημάτων όμως δεν συνιστάται. Τονίζεται μόνο η ανάγκη για διαπολιτισμική επίγνωση: «Είναι επίσης μια ευκαιρία να βοηθήσουμε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν πως όλοι οι λαοί έχουν ομοιότητες άσχετα από τη φυλή το χρώμα του δέρματος, αλλά επίσης ότι οι διαφορετικοί λαοί εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους μέσα από τον πολιτισμό τους...» (σελ.30).

Εν κατακλείδι, στο τέλος όλων των ενοτήτων οι συγγραφείς δίνουν μια ιδέα στους εκπαιδευτικούς, αποκαλώντας την « πολιτισμικό άγγιγμα»: να παροτρύνουν

τους μαθητές να βρίσκουν παροιμίες αντίστοιχες με το περιεχόμενο της ενότητας και στις δύο γλώσσες, ελληνική και αγγλική, για να καταλάβουν ότι οι δύο λαοί έχουν πολλά κοινά.

Στην εισαγωγή του βιβλίου του δασκάλου της Ε' Δημοτικού οι συγγραφείς τονίζουν πως το περιεχόμενο βασίζεται στους άξονες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας (plurilingualism) και της πολυπολιτισμικότητας (pluriculturalism). Εκφράζουν, επίσης, την πεποίθηση πως η εκπόνηση των σχεδίων εργασίας (projects) θα αναδείξει την ξένη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας, καθώς και εργαλείο ανάπτυξης ιδεών, αξιών και συναισθημάτων (σελ.5).

Στην παρουσίαση των ενότητων με δυσκολία διακρίνει κανείς δραστηριότητες που εστιάζουν σε διαπολιτισμική επικοινωνία, με εξαίρεση τις «πολιτισμικές γωνιές», ανά δύο ή τρεις ενότητες, όπου οι μαθητές δύνανται να πάρουν πληροφορίες από τον/την εκπαιδευτικό, αναφορικά με πολιτισμικά στοιχεία που σχετίζονται με τη διδαχθείσα ύλη.

Οι συγγραφείς του βιβλίου δασκάλου της ΣΤ' Δημοτικού επέλεξαν στην εισαγωγή να μην κάνουν αναφορά σε πολιτισμικά στοιχεία που πιθανόν να περιέχονται στο βιβλίο του μαθητή, δηλώνουν ωστόσο πως τα γραφήματα, οι εικόνες, οι χάρτες κλπ. «δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συνειδητοποιούν το παροντικό κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον» (σελ.1).

Ενώ παρουσιάζονται οι ενότητες και καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην εξερεύνηση του περιεχομένου, προτείνουν ανάμεσα σε άλλες δραστηριότητες μια επιφανειακή προσέγγιση των εκφάνσεων της κουλτούρας άλλων λαών, που περιορίζεται σε απλές παρουσιάσεις και συγκρίσεις, με σκοπό να «κάνει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν άλλες πολιτισμικές διαστάσεις» (σελ11).

Με βάση τις ανωτέρω διαπιστώσεις προκύπτει το ερώτημα αν το πνεύμα που διέπει τα βιβλία Αγγλικών που διδάσκονται στις τάξεις Δ'-Ε'-ΣΤ' του Δημοτικού σχολείου είναι όντως διαπολιτισμικό ή αν η αναφορά στον πολιτισμό, στον πολυπολιτισμό και στην κουλτούρα είναι τόσο επιφανειακές, που ελλοχεύει ο κίνδυνος να μεταφέρουμε στους μαθητές το μήνυμα της απλής συνύπαρξης με τον «άλλο», με δεδομένα τα όρια του καθενός και με σαφή αναγνώριση των διαφορών ή ομοιοτήτων. Μήπως όμως έτσι βρισκόμαστε ίσως άθελά μας στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχετικισμού; Μήπως η διάκριση ανάμεσα στους όρους πολυπολιτισμικότητα – διαπολιτισμικότητα δεν είναι τελικά σαφής; Υπηρετούμε την θεσμοθετημένη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ή απλά συνδράμουμε στη διαμόρφωση

του χαρακτήρα και την ενστάλαξη αξιών σε μαθητές που απλά θα φέρουν την ιδιότητα του πολίτη του κόσμου, αλλά χωρίς να έχουν τα εφόδια να αλλάξουν τον κόσμο;

9. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Αναμφισβήτητα το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας και ο χώρος που οι μαθητές καλούνται να συνυπάρξουν με άλλους μαθητές, «διαφορετικούς – αλλιώτικους» απ’ αυτούς. Πώς όμως θα εξασφαλιστεί η ομαλή και παραγωγική συνύπαρξη; Ποιες δεξιότητες οφείλει να καλλιεργήσει το σχολείο και ποιες αρχές και αξίες να ενσταλάξει, ώστε να διαμορφώσει προσωπικότητες που θα δέχονται τον «άλλο» ως ισότιμο και θα τον αναγνωρίζουν ως ίσο; Ποιος ο ρόλος του δασκάλου στη διαδικασία αυτή;

Με τα ανωτέρω ερωτήματα κατά νου και δεδομένης της εμπειρίας και τριβής της ερευνήτριας στη διδασκαλία της Αγγλικής στο δημόσιο σχολείο και ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το θέμα της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας αποτελεί η αναζήτηση στα σχολικά βιβλία στοιχείων ικανών να προάγουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ειδικότερα τη Διαπολιτισμική Επικοινωνία.

9.1 ΣΚΟΠΟΣ – ΣΤΟΧΟΙ

Η Αγγλική γλώσσα εισήχθη ως αντικείμενο διδασκαλίας στα Δημοτικά σχολεία της Ελλάδας το 1992 και έκτοτε διδάσκεται σε όλα σχεδόν τα δημόσια σχολεία, τώρα πια από την πρώτη κιόλας τάξη.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφ’ ενός μεν να διερευνήσει την ύπαρξη διαπολιτισμικών στοιχείων και καταστάσεων στα διδακτικά εγχειρίδια της Αγγλικής Γλώσσας Δ’-ΣΤ’ του Δημοτικού σχολείου, αφετέρου δε τη δυνατότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας κατά τη διδακτική πράξη, με αφορμή τα κείμενα και τις δραστηριότητες που προτείνονται από τους συγγραφείς των βιβλίων.

Όσον αφορά τους επιμέρους στόχους αποσκοπεί στο να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ Περιλαμβάνονται η διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία στους στόχους των ΔΕΙΠΠΣ – ΑΠΣ – ΕΠΣ και στις οδηγίες συγγραφής των βιβλίων;
- ❖ Είναι εναρμονισμένα τα βιβλία με το ΔΕΙΠΠΣ – ΑΠΣ – ΕΠΣ των Ξένων Γλωσσών;
- ❖ Περιλαμβάνουν τα βιβλία του δασκάλου συστάσεις ή οδηγίες για την καλλιέργεια διαπολιτισμικού κλίματος μέσα από την πλειάδα δραστηριοτήτων που διαθέτουν;
- ❖ Πώς αντιλαμβάνονται οι καθηγητές της Αγγλικής την ετερότητα;
- ❖ Γνωρίζουν οι καθηγητές της Αγγλικής τι σημαίνει διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία;
- ❖ Είναι ενημερωμένοι/ καταρτισμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- ❖ Αν υπάρχει στα εγχειρίδια το διαφορετικό πολιτισμικό στοιχείο, αντιμετωπίζεται με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

9.2 ΣΥΛΛΟΓΗ ΥΛΙΚΟΥ – ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας ως το πιο κατάλληλο εργαλείο συλλογής πληροφοριών επιλέχθηκε η συνέντευξη, που «μετράει» τις μη μετρίσιμες διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τη Mason (2003) οι ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι θεωρούν τη συνέντευξη ως μια από τις πιο αναγνωρισμένες μορφές έρευνας, καθώς δεν είναι μόνο μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών, αλλά και παραγωγής τους επίσης. Η συνέντευξη στοχεύει στο να συνοψίσει τη λανθάνουσα διάδραση ανάμεσα στο ερευνητικό υλικό και στις σχέσεις ανάμεσα στον κοινωνικό κόσμο και τον ερευνητή.

Η «ημιδομημένη» συνέντευξη εξυπηρέτησε τον σκοπό της παρούσας έρευνας, αφού συνεπάγεται ποικιλία προκαθορισμένων ερωτήσεων που απευθύνονται στον συνεντευξιαζόμενο με τη σειρά που αποφασίζει η συνεντευκτής. Η συνεντευκτής είναι ελεύθερη να τροποποιήσει τη σειρά των θεμάτων – κατηγοριών και τις ερωτήσεις με σκοπό τη διευκόλυνση της ροής της συνέντευξης (Robson, 1993).

Αφού δόθηκαν οι σχετικές πληροφορίες για το θέμα της έρευνας και οι διαβεβαιώσεις για τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν το φθινόπωρο του 2016 στην πόλη των Ιωαννίνων ως εξής: δύο τηλεφωνικές και οι υπόλοιπες δια ζώσης. Ο χώρος και ο χρόνος που οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα, επιλέχθηκαν από τους συνεντευξιαζόμενους, για να νιώθουν άνετα και

να επιτευχθεί η άμεση και ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα σε αυτούς και στην συνεντευκτή.

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, ώστε να μπορεί να γίνει με ακρίβεια η απόδοση των λεγομένων των συνεντευζιαζόμενων και η ανάλυση περιεχομένου βασίστηκε στις προκαθορισμένες θεματικές κατηγορίες, στις οποίες βασίστηκαν οι συνεντεύξεις.

Η ανάλυση των απαντήσεων έγινε με κάθε λεπτομέρεια, ώστε να υπάρξει η όσο το δυνατόν σφαιρική και αντικειμενική προσέγγιση του θέματος και να οδηγηθεί η έρευνα σε ασφαλή συμπεράσματα, με σκοπό τον εμπλουτισμό της γνώσης στο συγκεκριμένο πεδίο μελέτης και την δυνατότητα να εκφραστούν προτάσεις για περαιτέρω στοχασμό και έρευνα.

9.3 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας, μόνιμα διορισμένοι στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το σύνολο τους υπηρετεί τα τελευταία έτη σε Δημοτικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων.

Εξ αυτών οι δύο (2) ήταν άντρες και οι έντεκα (11) γυναίκες. Τα έτη υπηρεσίας τους κυμαίνονται από δεκατρία (13) έως είκοσι (20). Συγκεκριμένα, τρεις (3) εκπαιδευτικοί υπηρετούν στη Δημόσια Εκπαίδευση από δεκαεπτά (17) έως είκοσι (20) έτη, ενώ οι υπόλοιποι δέκα (10) από δεκατρία (13) έως δεκαέξι (16) έτη.

Αναφορικά με τα τυπικά προσόντα των συνεντευζιαζόμενων, όλοι είναι απόφοιτοι του τμημάτων Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας των Πανεπιστημίων Αθήνας και Θεσσαλονίκης. Ανάμεσά τους, ένας εκπαιδευτικός με Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και μια εκπαιδευτικός που κατέχει και δεύτερο Τίτλο Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, πριν τον μόνιμο διορισμό τους στη Δημόσια εκπαίδευση, εργάστηκαν ως καθηγητές-τριες Αγγλικής στον ιδιωτικό τομέα, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα, μέσω εμπειρίας να έχουν κάνει χρήση και αρκετών εγχειριδίων που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς στον ιδιωτικό τομέα για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας.

Το δείγμα ήταν τυχαίο και βολικό, ωστόσο η εμπειρία των ανωτέρω εκπαιδευτικών και η διδασκαλία της Αγγλικής με τη χρήση των υπό μελέτη εγχειριδίων αποτελεί μεγάλο πλεονέκτημα για την παρούσα έρευνα.

Αξίζει να επισημάνουμε ότι μόνο δύο από τους συνολικά δεκατρείς εκπαιδευτικούς είχαν συμμετάσχει ξανά σε έρευνα στο παρελθόν.

9.4 ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης βασίστηκαν σε πέντε (5) άξονες, σχηματίζοντας έτσι μια κατευθυντήρια γραμμή, με σκοπό την ενδεδειγμένη διερεύνηση των επιμέρους διατάσεων του θέματος και δυνατότητα αλλαγής της σειράς τους ή ακόμη και αφαίρεσης, πρόσθεσης ή διαφοροποίησής τους.

Οι κύριοι άξονες έχουν ως εξής:

- i. *προσωπικά στοιχεία*
- ii. *ετερότητα*
- iii. *διαπολιτισμική κατανόηση*
- iv. *διαπολιτισμική επικοινωνία*
- v. *διαπολιτισμική επικοινωνία και αγγλικά*

Αναλυτικά η ανάπτυξη των ερωτήσεων έγινε όπως ακολουθεί:

- i. *προσωπικά στοιχεία*
 - a. Ποιος είναι ο βασικός τίτλος σπουδών σας;
 - b. Πόσα έτη υπηρεσίας έχετε στη Δημόσια εκπαίδευση;
 - c. Εργαστήκατε στην ιδιωτική εκπαίδευση πριν τον μόνιμο διορισμό σας;
 - d. Έχετε συμμετάσχει ξανά σε ανάλογη έρευνα;
- ii. *ετερότητα*
 - 1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της ετερότητας στα πλαίσια της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας;
 - 2. Ποιες διαστάσεις της πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και της ευρύτερης σχολικής ζωής ;
 - 3. Σας έχει τύχει ποτέ να αλλάξετε το πλάνο του μαθήματός σας εξαιτίας ενός ρατσιστικού σχολίου που ακούστηκε στην τάξη;

4. Ποιοι μαθητές – αλλοδαποί ή γηγενείς ή και οι δύο – μπορούν κατά τη γνώμη σας να βοηθηθούν από την αντίληψη της ετερότητας και με ποιο τρόπο;
5. Σε ποιο στάδιο της εκπαίδευσης πιστεύετε πως είναι σχετική η αντίληψη της ετερότητας και πότε πρέπει να γίνεται προσπάθεια εφαρμογής της;
6. Πώς μπορεί η αντίληψη της ετερότητας να βοηθήσει τον δάσκαλο στη διαχείριση της τάξης;
7. Είναι η ευαισθησία απέναντι σε ζητήματα ετερότητας προϋπόθεση για αποδοτική διδασκαλία;
8. Γίνεται αναφορά ή και αξιοποίηση της γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Αγγλικών;

iii. διαπολιτισμική κατανόηση

1. Νιώθουν οι αλλοδαποί μαθητές, στα πλαίσια του μαθήματός σας, ελεύθεροι να παρουσιάσουν στοιχεία της δικής τους κουλτούρας, γλώσσας ή θρησκείας, έστω κι αν αυτά διαφέρουν από την κυρίαρχη;
2. Πώς αντιδρούν οι συμμαθητές τους;
3. Εκτιμούν την ετερότητα ως πλεονέκτημα που μπορεί να εμπλουτίσει τις δικές μας κουλτούρες και να επωφεληθούμε όλοι;
4. Διεισδύουν οι ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο (αλλοδαποί γονείς σε ενεργούς ή παθητικούς κοινωνικούς ρόλους) και ιδιαίτερα στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για τους μαθητές;
5. Πιστεύετε πως οι μαθητές αυτοί βιώνουν την δυνατότητα ή καλύτερα το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών, ξεκινώντας από το στενά πλαίσια της αίθουσας;

iv. διαπολιτισμική επικοινωνία

1. Πώς θα μπορούσε κανείς να προσδιορίσει τον όρο ‘επικοινωνία’ στα πλαίσια της κοινωνικής συνύπαρξης;
2. Τι είναι «επικοινωνία» στα ιδιαίτερα στενά πλαίσια της αίθουσας;

3. Πώς μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνία η διαφορετική κουλτούρα δύο ανθρώπων;
4. Ποια στοιχεία κατά τη γνώμη σας συνθέτουν την Διαπολιτισμική επικοινωνία;
5. Μπορεί το περιβάλλον μάθησης να επηρεάσει την διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία;
6. Πόσο εύκολα γίνεται αντιληπτό πως στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης οι άνθρωποι θα πρέπει να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους για να επιτύχουν την επικοινωνία;
7. Θα μπορούσε να εντάξει κανείς, δεδομένων των κοινωνικών συνθηκών και αλλαγών, την διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων;
8. Ποια χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να συνθέτουν το προφίλ του ανθρώπου που επιτυγχάνει την επικοινωνία σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια;
9. Κρίνετε απαραίτητη την ύπαρξη Διαπολιτισμικών σχολείων δεδομένου ότι όλα τα σχολεία πια είναι πολυπολιτισμικά;

ν. *διαπολιτισμική επικοινωνία και αγγλικά*

1. Υπήρξε κατά τη διάρκεια των σπουδών σας αντικείμενο/μάθημα ή κατάρτιση που να καλύπτει ζητήματα ετερότητας ή διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό σχολείο;
2. Μπορείτε να θυμηθείτε κάποια επιμόρφωση ή αποτίμηση με βάση την εμπειρία σας στα ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας;
3. Πιστεύετε πως η κυριαρχία της Αγγλικής προκαλεί ανισότητα ανάμεσα σε όσους μιλούν τη γλώσσα και σε όσους όχι;
4. Είναι τα Αγγλικά ως lingua franca ένας τύπος διαπολιτισμικής επικοινωνίας;
5. Με βάση την εμπειρία σας, ως ενεργή εκπαιδευτικός στο δημόσιο σχολείο, και την τριβή με το curriculum/ Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αγγλικής μέσω των επίσημων οδηγιών και των σχολικών βιβλίων, υπάρχει σταδιακά διαβαθμισμένη αναφορά σε εμπειρίες και γνώσεις

άλλων λαών ή έστω προτροπή για επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικά διαφορετικούς, με σκοπό τη διαπολιτισμική κατανόηση;

6. Πόσο εφικτό είναι να καλλιεργηθούν οι διαπολιτισμικές αξίες του σεβασμού, της αλληλεγγύης ή της απόρριψης του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, στα πλαίσια ενός μαθήματος ξένης γλώσσας;
7. Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια που καλείστε να διδάξετε, υπάρχουν στοιχεία που να εστιάζουν σε άλλες κουλτούρες ή πολιτισμούς;
8. Υπάρχουν στα βιβλία κείμενα ή δραστηριότητες που να αναζητούν τις ομοιότητες που ενώνουν τους ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα και αποσκοπούν στη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση;
9. Μπορούν τα κείμενα αυτά να γίνουν αφορμή για επικοινωνία ανάμεσα σε εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές της τάξης;
10. Πώς αντιμετωπίζονται, αρχικά, από τους μαθητές;
11. Τι προτείνει το συμβουλευτικό βιβλίο του δασκάλου στον εκπαιδευτικό; Απλή επαφή με τους πολιτισμούς ή σε βάθος μελέτη με σκοπό την κατανόηση;
12. Τι περιθώριο πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό αφήνει η προσέγγιση του βιβλίου του δασκάλου;
13. Δεδομένου ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, κατευθύνουν τα βιβλία σε μια συνάντηση πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας και στη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών»;

10. ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Η ανάλυση περιεχομένου των ημιδομημένων συνεντεύξεων βασίστηκε στους τέσσερις άξονες που αποτέλεσαν τον κορμό της σύνθεσης του συνόλου των ερωτήσεων:

- ❖ ετερότητα
- ❖ διαπολιτισμική κατανόηση

- ❖ διαπολιτισμική επικοινωνία
- ❖ διαπολιτισμική επικοινωνία και Αγγλικά

Σκοπός ήταν η εις βάθος κατανόηση και ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα και η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων κατά την ολοκλήρωσή της.

Καθώς τα προσωπικά στοιχεία που συνελέχθησαν από τις ερωτήσεις του πρώτου άξονα της συνέντευξης, έχουν ήδη παρουσιαστεί στο κεφάλαιο Μεθοδολογία, ακολουθεί η ανάλυση περιεχομένου των τεσσάρων προαναφερθέντων αξόνων της έρευνας.

Ο δεύτερος άξονας της συνέντευξης με τίτλο «**ετερότητα**» είχε ως σκοπό να διερευνήσει την αντίληψη της έννοιας «ετερότητα» και το αν αυτή αξιοποιείται στα πλαίσια της σχολικής πραγματικότητας, αλλά και σε ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, σε σχέση με τους γονείς των μαθητών.

Η πρώτη ερώτηση στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν τα υποκείμενα της έρευνας διατυπώθηκε ως εξής: «Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της ετερότητας στα πλαίσια της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας;» Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, έντεκα ερωτηθέντες, χρησιμοποίησαν τη συνώνυμη λέξη *διαφορετικότητα* για να προσεγγίσουν την ετερότητα. Αναφέρθηκε: «...η διαφορετική οντότητα που έχει ο κάθε μαθητής...» (συν.13), «Πρώτα -πρώτα την αντιλαμβάνομαι γενικά, δηλαδή θεωρώ ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί μέσα στην τάξη» (συν.8), καθώς και «*Νομίζω πως η έννοια της ετερότητας σημαίνει.. να καταλάβουν ότι υπάρχει κάτι άλλο, που είναι διαφορετικό από εμάς και... αν μπορούμε να το γνωρίσουμε...*» (συν.3). Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί πως μειοψηφία του δείγματος έδειξε να μην αντιλαμβάνεται την έννοια της ετερότητας «... η ετερότητα είναι κάπως δύσκολη στο σημερινό σχολείο ... νομίζω ότι οργανωμένα δεν έχει γίνει κάτι ιδιαίτερο από την πλευρά της πολιτείας ... περισσότερο τα πράγματα αφήνονται στη διακριτική ευχέρεια των δασκάλων...» (συν.6) ή δήλωσε αρχικά αδυναμία στον προσδιορισμό της έννοιας «*Κι αν δεν μπορώ να απαντήσω;*» και ακολούθως, μετά από επιπλέον διευκρινήσεις από τη συνεντευκτή: «...Εε, δεν είμαι σίγουρη, αλλά... τέλος πάντων, ετερότητα, ε, θεωρώ ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό... ε..., με τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις...» (συν.12). Μία μόνο εκπαιδευτικός απέφυγε την χρήση του συνώνυμου επιθέτου «*διαφορετικός*» και περιέγραψε την ετερότητα: «... Η έννοια της ετερότητας μπορεί να ερμηνευτεί με γενικό τρόπο, δεδομένου ότι η σχολική τάξη

ανέκαθεν αποτελούνταν από μεμονωμένα άτομα» (συν.11), ενώ αντίστοιχα ερωτηθείσα εκπαιδευτικός, αφού αρχικά παρέθεσε το συνώνυμο «*διαφορετικότητα*», με απλή αναφορά σε παιδαγωγική προσέγγιση στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας αναφέρει με βάση την εμπειρία: «...*Θα χρησιμοποιήσω κάτι που λέμε στα παιδιά στο σχολείο στην πρώτη προσπάθεια αναγνώρισης της διαφορετικότητας: κοιτώντας γύρω σου βλέπεις κανέναν ίδιο με σένα; ... Άρα, όλοι είμαστε διαφορετικοί*» (συν.8).

Στη συνέχεια της απάντησης οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται αυτόβουλα στις εκφάνσεις της ετερότητας, με την πλειοψηφία τους να επικεντρώνεται κυρίως στην εθνική, τη φυλετική και ακολούθως στην κοινωνική και θρησκευτική ετερότητα: «... και αφετέρου ειδικά υπό την έννοια ότι υπάρχουν διαφορετικά παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες, κοινωνικές, εθνικές, διαφορετικές φυλές, θρησκείες...» (συν.7), «... η σκέψη και συμπεριφορά τους επηρεάζονταν από παράγοντες όπως η οικογένεια, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση...» (συν.11), όπως και «... στον τρόπο σκέψης.. συνήθειες, τρόπος ζωής, από πού έρχονται, από πού κατάγονται, τι βιώματα έχουν.. και ακόμη, ακόμη να το πάω πιο πέρα, από τις χώρες τις οποίες μπορεί να έχουν λόγω πολιτισμικού στοιχείου που πια έχει εισχωρήσει στη ζωή τους...» (συν.4).

Μία εκπαιδευτικός αναγνωρίζοντας την πολυπολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων σχολικών τάξεων επισημαίνει: «*Το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα είναι κατά τη γνώμη μου η αφορμή να ξανασκεφτούμε πως η τάξη μας είναι πολυπολιτισμική. Οι αλλοδαποί μαθητές μας έχουν τη δική τους μοναδική φιλοσοφία, την οποία έχουμε υποχρέωση να σεβαστούμε και ταυτόχρονα να τους δώσουμε την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τους γηγενείς μαθητές*» (συν.11).

Ωστόσο, με εξαίρεση μια εκπαιδευτικό που αναγνωρίζει την εξωτερική εμφάνιση και τις ικανότητές μας ως ένδειξη διαφορετικότητας – ετερότητας: «*Διαφέρει η εξωτερική μας εμφάνιση, οι ικανότητές μας, η καταγωγή μας, η θρησκεία μας ίσως, η οικογένειά μας.....*» (συν.8), το υπόλοιπο δείγμα δεν κάνει καμία αναφορά σε αυτές τις διαστάσεις.

Η μελέτη των απαντήσεων αναφορικά με την προσέγγιση της έννοιας της ετερότητας, μας οδηγεί στη δεύτερη ερώτηση: «Ποιες διαστάσεις της πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και της ευρύτερης σχολικής ζωής;».

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί πως η προέλευση και η οικογένεια είναι αρχικά τα βασικά στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό, στα πλαίσια της σχολικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές:

«Θεωρώ ότι όλα πρέπει να τα εξετάζει ο εκπαιδευτικός και θα πρέπει να ξέρει ακριβώς μέσα σε ποιο πλαίσιο κινείται ο κάθε μαθητής.. ε.. όσον αφορά δηλαδή την καταγωγή του, το κοινωνικό του πλαίσιο, το.. ε... την οικογένειά του, την οικονομική του επιφάνεια ... » (συν.13), ενώ πιο αναλυτικά: «... καλό είναι να ξεκινήσουμε από τη ,... διαφορετικότητα, όχι μόνο όσον αφορά, ε..., την προέλευση, την... την εθνικότητα των παιδιών, αλλά από στοιχεία, διαφορετικότητας πρώτα... και μετά να προχωρήσουμε,... στο θέμα της... διαφοράς στην κουλτούρα του κάθε λαού και... να λάβουμε υπόψιν και τα... την οικογενειακή κατάσταση,... την οικογένεια... τη ζωή στην οικογένεια του κάθε παιδιού... Οπότε, να προχωρήσουμε μετά και στ... στο... στο ρόλο του παιδιού, μέσα στην τάξη, ... στο πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η διαφορετικότητα... Για το... για όφελος των παιδιών» (συν.10). «Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του ότι διαφορετικές κουλτούρες ερμηνεύουν διαφορετικά τις ίδιες πληροφορίες, γεγονός που μπορεί να έχει δραματικές συνέπειες τόσο στην επικοινωνία όσο και στην ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική πραγματικότητα» (συν.11).

Γίνεται κατά συνέπεια σαφές πως οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αντιλαμβάνονται την ετερότητα και τις διαστάσεις της με τον ίδιο τρόπο, ενώ σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, αντιλαμβάνονται τη μοναδικότητα του παιδιού – ατόμου και δείχνουν διάθεση για προσεκτικό χειρισμό της μοναδικότητας και ετερότητάς του: « ... να γνωρίζει και να μπορεί να αντιμετωπίσει και να βοηθήσει το κάθε παιδί ξεχωριστά...»(συν.1), καθώς : «...και πρέπει μιας και είναι η δουλειά μας αυτή να έχουμε σχέση με παιδάκια... και να τα κάνουμε... να τα μαθαίνουμε κάποια πράγματα, πρέπει να το συνειδητοποιήσουμε και να δώσουμε τις σωστές κατευθύνσεις...» (συν.3). Άλλωστε, ο ρόλος του δασκάλου είναι και κοινωνικοποιητικός. Να βοηθήσει τα παιδιά να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους και να εξελιχθούν σε δυναμικά και ενεργά μέλη της κοινωνίας, στους αυριανούς πολίτες του κόσμου, ενός κόσμου χωρίς διακρίσεις και σύνορα.

Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση: «Πώς μπορεί η αντίληψη της ετερότητας να βοηθήσει τον δάσκαλο στη διαχείριση της τάξης;», η πλειοψηφία χαρακτηρίζει την ετερότητα πλεονέκτημα το οποίο πρέπει να γίνει κατανοητό και αποδεκτό και από τους μαθητές: «η ετερότητα δεν είναι... ε... δεν είναι αρνητικό προσόν... ή δεν είναι αρνητικό χαρακτηριστικό των άλλων.. είναι ένα χαρακτηριστικό από το οποίο μπορούμε να.. τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των παιδιών, όποια κι αν είναι αυτά, είναι σημεία που μπορούμε να τα πάρουμε και να τα χρησιμοποιήσουμε θετικά, ούτως ώστε να.. να λειτουργήσουν και θετικά στο σύνολο, στον καθένα ξεχωριστά, αλλά και

στο σύνολο της τάξης» (συν.13), ενώ ο δάσκαλος: «Πρέπει... να εισχωρήσει στον ψυχισμό του παιδιού, στο χαρακτήρα του, να ξέρει από πού προέρχεται, να είναι γνώστης» (συν.5) και: «Αντιλαμβανόμενος ακριβώς τις διαφορές και τις διαφορετικές ομάδες στην τάξη του, διαφορετικές εννοώ τις πολιτισμικές, εθνικές θρησκευτικές, φυλετικές, ο δάσκαλος μπορεί πρώτα απ' όλα να έχει ένα πολύ ωραίο κλίμα μέσα στην τάξη του, καθώς θα προωθήσει στα παιδιά την ιδέα της ειρήνης, της συνεργασίας και μόνο έτσι μπορεί να προχωρήσει στη δουλειά του» (συν.7), γιατί με αυτόν τον τρόπο: «Αν ο εκπαιδευτικός βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν διαφορές αλλά και ομοιότητες, τότε διαφορετικές ομάδες θα μπορούν να συνυπάρχουν ειρηνικά. Ο δάσκαλος θα μπορεί να διαχειριστεί σωστά την τάξη του και το έδαφος για μάθηση θα είναι πρόσφορο» (συν.11), αφού σε διαφορετική περίπτωση: «Αν ο δάσκαλος αντιμετωπίσει τους μαθητές σαν μια μάζα, σαν ίδιους, τότε η αποστολή του είναι σίγουρα αποτυχημένη. Όσο πιο γρήγορα μάθει τους μαθητές του, τόσο πιο εύκολα θα αναπτύξει καλή σχέση με αυτούς και θα φέρεται ανάλογα με την περίπτωση. Η σχέση δασκάλου μαθητή είναι καθοριστική για την ανάπτυξη των παιδιών» (συν.8).

Παράλληλα, ωστόσο, μειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών τονίζει πως η επιμόρφωσή τους σε ζητήματα ετερότητας είναι αναγκαία: «...όσο καλύτερα επιμορφωμένος είναι ένας εκπαιδευτικός, ένας δάσκαλος, πάνω στο θέμα της ετερότητας, στην αντίληψη της ετερότητας, τόσο πιο εύκολα θα μπορέσει να διαχειριστεί και την τάξη του» (συν.2) και κατά συνέπεια: «Ο δάσκαλος ... θα πρέπει να έχει επιμορφωθεί, θα πρέπει να παίρνει και να δίνει πράγματα από το ένα παιδί στο άλλο και να τα βάλει και τα ίδια στη διαδικασία να ανταλλάσουν εμπειρίες, σκέψεις ...έτσι» (συν.5).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν συνεπώς την ανάγκη να προσφέρουν και αναζητούν καθοδήγηση σε ένα τόσο ευαίσθητο θέμα όπως ο χειρισμός της ετερότητας στη σχολική αίθουσα. Στην ερώτηση: «Είναι η ευαισθησία απέναντι σε ζητήματα ετερότητας προϋπόθεση για αποδοτική διδασκαλία;» το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας απαντά καταφατικά: «Φυσικά, προφανώς και είναι. Αν εγώ δεν ξέρω ποιον έχω απέναντί μου... αν εγώ δεν έχω την ευαισθησία να εντυπώσω και να μάθω τι κρύβεται πίσω από το κάθε παιδί... προφανώς και είναι απαραίτητο να ξέρω και να μπορώ να... ε... να καταλάβω τι κρύβεται πίσω από την κάθε ψυχή του κάθε παιδιού» (συν.13), δίνοντας έμφαση στα θετικά συναισθήματα που αποτελούν καθοριστικό παράγοντα ομαλής συνύπαρξης, απόδοσης και συνεργασίας των μαθητών στο χώρο του σχολείου. Αναφέρονται χαρακτηριστικά: «... Πρέπει κανείς

να εισχωρήσει στον ψυχισμό του παιδιού, στο χαρακτήρα του, να ξέρει από πού προέρχεται, να είναι γνώστης» (συν.5), καθώς και «...η σχέση αλληλεπίδρασης στην τάξη και στον σχολικό χώρο καθορίζεται από το συναίσθημα και τα παιδιά λαμβάνουν όλα τα μηνύματα και τα συναισθήματα» (συν.8). Το έργο του δασκάλου: «... κατά την ταπεινή μου γνώμη, δεν είναι η μετάδοση στείρας γνώσης, αλλά το να δίνεται η δυνατότητα σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές να μετατρέπουν τις δυνατότητες τους σε ικανότητες. Η ευαισθητοποίηση σε τέτοιου τύπου θέματα και η ενίσχυση δεξιοτήτων που βοηθάνε την κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, πρέπει να είναι ανάμεσα στους πρωταρχικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (συν.11). Επειδή το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκομμένο από τον υπόλοιπο κοινωνικό ιστό, άρα όπως αναφέρεται από εκπαιδευτικό η προσπάθεια ευαισθητοποίησης δεν αφορά μόνο τον ίδιο: «...η ευαισθησία, θα πρέπει να ξεκινάει όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό, αλλά και από όσους εμπλέκονται μέσα στη σχολική κοινότητα. Δηλαδή τον διευθυντή, τον σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς, που είναι άμεσα συνδεδεμένοι με την σχολική κοινότητα και όλοι μαζί λοιπόν ευαισθητοποιημένοι, να προσπαθούμε να βοηθήσουμε, ώστε και να καταπολεμηθούν διάφορα προβλήματα που τίθενται σε σχέση με την ετερότητα και η διδασκαλία μας να είναι πιο αποδοτική» (συν.2).

Στη συνέχεια, διερευνώντας την αντίδραση των εκπαιδευτικών σε συμπεριφορές αντίθετες με όσα συνεπάγεται η αποδοχή της διαφορετικότητας, τους απευθύνθηκε η ερώτηση: «Σας έχει τύχει ποτέ να αλλάξετε το πλάνο του μαθήματός σας εξαιτίας ενός ρατσιστικού σχολίου που ακούστηκε στην τάξη;». Με εξαίρεση μια μόνο αρνητική απάντηση: «Ευτυχώς δεν έχει συμβεί αυτό, να έχουμε δηλαδή ρατσιστικά περιστατικά ...για την ώρα ...» (συν.6), όλοι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες απάντησαν πως έχουν διακόψει το μάθημά τους: «αναγκαζόμαστε να λειτουργούμε ψυχοπαιδαγωγικά, ουσιαστικά, προβαίνοντας σε διάφορες ομιλίες, συζητήσεις με τους υπόλοιπους μαθητές, στο πώς θα πρέπει να δέχονται και τον ξένο, τον αλλότριο συμμαθητή τους ...να τον δέχονται σαν να είναι ένας από αυτούς» (συν.2) και πιο συγκεκριμένα: «Εννοείται πως έχω αντιμετωπίσει ρατσιστικά σχόλια, στο παρελθόν κυρίως αναφορικά με παιδιά που κατάγονται από την Αλβανία ή το Πακιστάν και τώρα πια σχόλια ενάντια σε παιδιά που κατάγονται από τη Συρία. Σαν εκπαιδευτικός πιστεύω πως έχω καθήκον, στα πλαίσια του παιδαγωγικού μας ρόλου, να διακόψω το μάθημα και να προσπαθήσω με όλες μου τις δυνάμεις να ανοίξω έναν διάλογο με τα παιδιά, για να τα κάνω να καταλάβουν πως η διαφορετικότητα ή τα λόγια που ακούν δε θα πρέπει

να τους κάνουν αρνητικούς απέναντι σε άλλα παιδιά. Άλλωστε σε αυτό αποσκοπούν και πολλές από τις δράσεις που σχεδιάζουμε και υλοποιούμε στη σχολική χρονιά» (συν.8), ενώ χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: «Ναι, πολλές φορές μου έχει συμβεί αυτό στο παρελθόν. Διακόπτεις το μάθημα και συζητάς με τα παιδιά αυτό που έχει ακουστεί. Είναι σαν να έχεις έναν ελέφαντα μέσα σε ένα δωμάτιο και πρέπει να τον αντιμετωπίσεις. Δεν μπορείς να συνεχίσεις το μάθημα λες και δε συμβαίνει κάτι» (συν.7).

Στο δημοκρατικό σχολείο, στο «Σχολείο για όλους» τα ρατσιστικά σχόλια δεν έχουν θέση. Οι ευκαιρίες και τα δικαιώματα είναι κοινά για όλους και ο εκπαιδευτικός που πρεσβεύει ανθρωπιστικές αξίες οφείλει με τρόπο αληθινό και προθέσεις αγνές να ενσταλάξει στους μαθητές αξίες, καθώς: «ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η κοινωνικοποίηση και έμφαση σε αξίες όπως ο σεβασμός στο διαφορετικό» (συν.11) και «.. πρώτα πρέπει να σεβόμαστε τον εαυτό μας και κατ' επέκταση ... είναι λογικό και επόμενο ότι μπορούμε να σεβαστούμε και τους άλλους ανθρώπους γύρω μας» (συν.13).

Επιπρόσθετα, δεδομένου ότι η ετερότητα δεν αφορά μόνο τους «διαφορετικούς» σε καταγωγή μαθητές, αλλά το σύνολο των μαθητών μιας αίθουσας ή μιας σχολικής μονάδας, που αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί: «Ποιοι μαθητές – αλλοδαποί ή γηγενείς ή και οι δύο – μπορούν κατά τη γνώμη σας να βοηθηθούν από την αντίληψη της ετερότητας και με ποιο τρόπο;». Το σύνολο των υποκειμένων της έρευνας, και οι δεκατρείς εκπαιδευτικοί, συμφωνεί πως τόσο οι γηγενείς, όσο και οι αλλοδαποί μαθητές μπορούν να βοηθηθούν από την αντίληψη της ετερότητας: «Και οι δύο. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες μόνο καλά έχει να προσφέρει. Η ενίσχυση αξιών όπως σεβασμός, αλληλεγγύη και ανεκτικότητα είναι απαραίτητη, αν θέλουμε να ελπίζουμε σε μια κοινωνία δικαιοσύνης στο μέλλον. Εξάλλου η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση μόνο θετικά μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό και να τους αποτρέψει από ακραίους τρόπους σκέψης» (συν.11), καθώς στην απλή καθημερινή πρακτική: «αν μάθουν ότι πρέπει να σέβονται αυτό που υπάρχει γύρω τους, προφανώς θα σεβαστούν και τον εαυτό τους, δηλαδή ξεκινάει από το πόσο εμείς οι εκπαιδευτικοί... και το οικογενειακό περιβάλλον και κατ' επέκταση και το κοινωνικό... ε... έχει, μας έχει μάθει να σεβόμαστε τον εαυτό μας και τους γύρω μας» (συν.13). Συνεπώς: «Το να κάνουμε τους μαθητές ώριμους να αντιλαμβάνονται την αξία της ετερότητας είναι μεγάλο πλεονέκτημα για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, γιατί

μεγαλώνουν σε μια κοινωνία που θα γίνουν πολίτες του κόσμου, άρα πρέπει από νωρίς να τους βοηθήσουμε να μάθουν να ζουν αρμονικά» (συν.8).

Στο πλαίσιο της μελέτης του περιεχομένου των απαντήσεων στην ανωτέρω ερώτηση, οφείλουμε να επισημάνουμε πως δύο εκπαιδευτικοί, με βάση την εμπειρία τους και την τριβή στη σχολική αίθουσα, υπέδειξαν τρόπους που θα μπορούσε κανείς να υιοθετήσει με σκοπό την προς όφελος των μαθητών αντίληψη της ετερότητας. Συγκεκριμένα, και οι δύο ερωτηθέντες έδωσαν έμφαση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την υλοποίηση σχεδίων εργασίας: «...θα πρέπει λοιπόν εμείς, με τον τρόπο μας είτε με την συζήτηση, είτε μέσω ενός προγράμματος, είτε μέσω ενός project, είτε μέσω μια γραπτής εργασίας, να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να αντιληφθούν την έννοια της ετερότητας» (συν.2) και: «... τώρα ανταλλάσσουν απόψεις σε συζήτηση, εργάζονται σε ομάδες, με διάφορα project... με τέτοιο τρόπο πιστεύω...» (συν.5), δείχνοντας πως οι μέθοδοι διδασκαλίας που σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία θεωρούνται αποδοτικές και εμπλέκουν το σύνολο των μαθητών με οφέλη τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικοποιητικά, εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής γλώσσας.

Παράλληλα μία εκπαιδευτικός, που στην προσπάθεια να εννοιολογήσει την ετερότητα δεν συμπεριέλαβε πολλές από τις διαστάσεις της, στην παρούσα ερώτηση υποστηρίζει πως και οι δύο κατηγορίες μαθητών μπορούν να ωφεληθούν και σχολιάζει: «...πιστεύω ότι η διαφορετικότητα δεν βρίσκεται μόνο στη διαφορά... εθνικότητας ή γλώσσας ή πολιτισμού, αλλά υπάρχουν διαφορές, δηλαδή πρέπει να ξεκινήσουμε από τη διαφορετικότητα, ... ακόμα κι από το γεγονός ότι υπάρχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ας πούμε,... παιδιά με διαφορετική αντίληψη... με διαφορετικές συνθήκες ζωής, κοινωνικούς παράγοντες κι όχι μόνο. Δηλαδή, ξεκινώντας από κει θα πρέπει να αρχίζουμε σαν βάση αυτό, ότι υπάρχουν διαφορές όχι μόνο... εθνικότητας... σίγουρα όχι»(συν.10).

Επίσης, ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται και στις δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπιστούν λέγοντας: «...αυτό όμως προϋποθέτει διαφορετική προσέγγιση στο μάθημα το οποίο θέλει ανάλυση και θέλει πολλή δουλειά νομίζω...» (συν.6), άποψη για τον ρόλο και την προσφορά του δασκάλου στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης, που ενισχύεται από τα σχόλια της εκπαιδευτικού (συν.7): «Όλοι μας μπορούμε να βοηθηθούμε με την αντίληψη της ετερότητας. Είτε οι γηγενείς είτε οι αλλοδαποί, είτε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, καθώς πλέον παγκοσμίως ο άνθρωπος ο οποίος έχει διαπολιτισμική αντίληψη είναι και ο άνθρωπος του μέλλοντος».

Ολοκληρώνοντας τις ερωτήσεις που στόχευαν στην αντίληψη της ετερότητας και στη διαχείρισή της στην αίθουσα και στον ευρύτερο σχολικό χώρο, οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής απάντησαν σε ερώτηση που άπτεται άμεσα του αντικειμένου τους και παράλληλα αποτελεί την εισαγωγή στον επόμενο άξονα της ημιδομημένης συνέντευξης, «τη διαπολιτισμική κατανόηση». Συγκεκριμένα αποκρίθηκαν στην ερώτηση: «Γίνεται αναφορά ή και αξιοποίηση της γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Αγγλικών». Καταθέτοντας την εμπειρία της μια εκπαιδευτικός δηλώνει: «Λοιπόν, για να σας πω τη δική μου εμπειρία... επειδή εγώ αυτό σαν εκπαιδευτικός δεν το είχα σκεφτεί από μόνη μου... εε... είχα τη συγκεκριμένη εμπειρία ότι κάποιο παιδάκι, μαθητής μου, το διεκδίκησε από μόνος του να μας πει να ενημερώσουμε τους άλλους μαθητές για κάποια πράγματα σχετικά με το λεξιλόγιο που μαθαίναμε, ότι δηλαδή εμείς μαθαίναμε κάποια λέξη στα αγγλικά και μας έλεγε ότι στα αλβανικά αυτό είναι έτσι» (συν.3). Η συντριπτική πλειοψηφία, δώδεκα από τους δεκατρείς του δείγματος, απάντησε ότι αξιοποιεί τη γλώσσα των αλλοδαπών, αφού: «το γεγονός ότι ένα άλλο παιδί ή κάποιο παιδί ή κάποια παιδιά τέλος πάντων ξέρουν κι ακόμη μια άλλη γλώσσα, που βέβαια είναι δική τους γλώσσα, η μητρική τους γλώσσα κατά κύριο λόγο... ε... το χρησιμοποίησα μέσα στην τάξη θετικά, ούτως ώστε να δώσει κίνητρα στα... στα παιδιά όλα και το ίδιο το παιδί, ότι... ότι η διαφορετικότητά τους είναι ένα θετικό» (συν.13) και: «Παροτρύνονται να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους στοιχεία, τόσο της γλώσσας όσο και της κουλτούρας τους. Όπως προανέφερα, αυτό έχει διπλό όφελος. Ο αλλοδαπός μαθητής αισθάνεται ευπρόσδεκτος στο νέο περιβάλλον, παρά τις όποιες διαφορές της γλώσσας, και ο γηγενής αποδέχεται τις διαφορές και συχνά εντοπίζει και ομοιότητες που κάνουν τον συμμαθητή του να φαντάζει λιγότερο “ξένος”, αν μου επιτρέπεται ο όρος» (συν.11) και «τα παιδιά εντοπίζουν κοινά γλωσσικά στοιχεία και, αν και διστακτικά στην αρχή, αλλά με λίγη ενθάρρυνση, επιδιώκουν να τα επισημαίνουν και χαίρονται με τις ομοιότητες στη γλώσσα ... μάλλον τους βοηθά να νιώσουν πιο δυνατοί και αποκτούν περισσότερο θάρρος» (συν.8). Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε πως στο μάθημά του η γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών σπάνια αναφέρεται ή αξιοποιείται: «Σπάνια έως καθόλου» (συν.6).

Δύο από τους εκπαιδευτικούς, αντλώντας παράδειγμα από το βιβλίο Αγγλικών της ΣΤ' τάξης που ζητά από τους μαθητές σε διάφορες γλώσσες: «τη λέξη καλημέρα και ζητήσαμε από κάποιους μαθητές εντός της σχολικής κοινότητας να μας αναφέρουν το πώς για παράδειγμα οι ίδιοι στην δική τους γλώσσα χρησιμοποιούν τη

λέξη καλημέρα» (συν.2) και: «τα παιδιά να αντιληφθούν, εεε, και τις διαφορές... των... του όρου, του κάθε όρου, της κάθε λέξης... του πώς... το τι σημαίνει, ας πούμε, τι σημαίνει «καλημέρα», για παράδειγμα... τι σημαίνει «good morning», τι σημαίνει... εεε... «guten morgen» ακριβώς... δηλαδή, μπορούμε να... να μάθουμε και καλύτερα» (συν.10) αποδεικνύοντας πως στην πράξη είναι εφικτό να κάνεις χρήση της γλώσσας, αρκεί να θέλεις να αποτελέσει εφαλτήριο για περαιτέρω συζήτηση και αναζήτηση.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της ξένης και παράλληλα αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι αποτελεί έκφανση της κουλτούρας τους, που είναι ισότιμη και αποδεκτή στα πλαίσια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και κατανόησης.

Ολοκληρώνοντας τον κύκλο ερωτήσεων του πρώτου άξονα, η συνεντευκτής προχώρησε στον δεύτερο άξονα, της **διαπολιτισμικής κατανόησης** και στην υποβολή του δεύτερου κύκλου ερωτήσεων. Αρχικά, το δείγμα των δεκατριών εκπαιδευτικών ρωτήθηκε: «Νιώθουν οι αλλοδαποί μαθητές, στα πλαίσια του μαθήματός σας, ελεύθεροι να παρουσιάσουν στοιχεία της δικής τους κουλτούρας, γλώσσας ή θρησκείας, έστω κι αν αυτά διαφέρουν από την κυρίαρχη;» Οι θετικές απαντήσεις που καταγράφηκαν ήταν εννέα. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκ των υποκειμένων με αυτοπεποίθηση, κάνοντας χρήση λέξεων όπως: «πάντα, σίγουρα, βέβαια, ναι», δηλώνουν πως το μάθημά τους προσφέρεται για ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων και ίσως γίνεται και πεδίο όσμωσης, με σκοπό την καλλιέργεια διαπολιτισμικής κατανόησης: «το μάθημα των αγγλικών και γενικώς των ξένων γλωσσών δίνει αυτή τη δυνατότητα στα παιδιά, γιατί τα κάνει να νιώθουν πιο ελεύθερα και προφανώς έχει να κάνει και με τον εκπαιδευτικό τον ίδιο»(συν.13) και «Στη δική μου τάξη, τουλάχιστον, ναι...» (συν.10), καθώς: «με ενδιαφέρει και τα άλλα παιδιά να ακούνε γιατί όλοι μας κουβαλάμε στοιχεία μοναδικά και μάλιστα τους λέω ας πούμε ότι “πρέπει να είσαι περήφανος που είσαι από την Αλβανία” και τα Αλβανικά ... είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά» (συν.5). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη στάση του εκπαιδευτικού στην τάξη και το συναίσθημα απέναντι στη διαδικασία: «...όταν εγώ... έγινα εκπαιδευτικός συνειδητοποιημένος σε αυτή την κατάσταση.. πλέον νιώθουν ελεύθεροι να μας πουν ό,τι θεωρούν ότι αξίζει να αναφερθεί σχετικά με την κουλτούρα τους, τη θρησκεία τους ή τη γλώσσα τους που είναι διαφορετική» (συν.3), γιατί ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθά: «και βοηθάει πολύ... τους μαθητές να... νιώθουν όμορφα, όταν χρησιμοποιείς... και τη δική τους γλώσσα, για να... τα βοηθήσεις να μάθουν την ξένη γλώσσα» (συν.10). Δύο από τις εκπαιδευτικούς βιώνοντας ίσως

μεγαλύτερη ανασφάλεια «φαντάζομαι πως ναι, εγώ πάντως» ισχυρίστηκαν πως καταβάλλουν προσπάθεια να γίνεται χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών, χωρίς να είναι σε θέση να εκτιμήσουν το αποτέλεσμα: «Φαντάζομαι πως ναι. Εγώ πάντως παροτρύνω και νιώθω πως εισπράττω ανταπόκριση από τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμό, ίσως γιατί το μήνυμα που προσπαθώ να τους περάσω είναι ότι όλοι οι πολιτισμοί και οι εμπειρίες έχουν την ίδια αξία» (συν.8), καθώς και: «Προσπαθώ να καλλιεργώ ένα κλίμα, όπου ο κάθε μαθητής θα μπορεί να παρουσιάσει διαφορετικά στοιχεία, χωρίς αυτό να τον κάνει να αισθανθεί μειονεκτικά...» (συν.11).

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι δύο συμμετέχοντες άντρες στην ανωτέρω ερώτηση έδωσαν αρνητική απάντηση για τον δικό του λόγο ο καθένας. Ο πρώτος ερωτηθείς σχολιάζει: «Εδώ θα πρέπει να είμαστε ειλικρινείς ως εκπαιδευτικοί... Όχι δεν νιώθουν, και σε ένα μεγάλο βαθμό, ευθυνόμαστε άπαντες και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, ενδεχομένως και οι μικρές κοινότητες στις οποίες αυτοί μένουν. Για παράδειγμα, όταν ένας μαθητής αλλοδαπός αισθάνεται άσχημα για την καταγωγή του, όταν για παράδειγμα τον αποκαλούν Αλβανό, να σας αναφέρω μια τέτοια περίπτωση, είναι δεδομένο ότι ακούγοντας τον όρο Αλβανός, τον εκλαμβάνει σαν κάτι υποτιμητικό και ως εκ τούτου δεν αισθάνεται ελεύθερος να παρουσιάσει στοιχεία της δικιάς του κουλτούρας, γιατί όλο το κακό ξεκινάει από την καταγωγή του, την οποία οι υπόλοιποι εκλαμβάνουν σαν κάτι το αρνητικό» (συν.2), ενώ ο δεύτερος, εκφράζοντας άλλη προσέγγιση: «Έτσι όπως είναι το μάθημα ορισμένο, αυτό δεν ισχύει μόνο για τους αλλοδαπούς, αλλά γενικά δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια στους μαθητές να αναπτύξουν κάτι άλλο, διαφορετικό, πόσο μάλλον οι αλλοδαποί» (συν.6).

Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η αντίδραση των υπολοίπων γηγενών μαθητών στην αίθουσα, κατά την αναφορά διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων από τους αλλοδαπούς μαθητές. Η ερώτηση τέθηκε ως εξής: «Πώς αντιδρούν οι συμμαθητές τους;» Η αρχική αντίδραση των παιδιών, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών ποικίλλει. Συγκεκριμένα, τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ουδέτερη αρχικά και στην πορεία θετική ανταπόκριση. Μία εκπαιδευτικός σχολιάζοντας την αγνή φύση των παιδιών τονίζει: «Είναι παιδιά και αντιδρούνε ωραία, ακούνε..., γιατί είναι ακόμη παιδιά. Και σε οτιδήποτε καινούριο κάθονται και ακούνε...» (συν.4), ενώ συνάδελφός της: «Οι συμμαθητές τους αντιδρούν με περιέργεια... διάθεση να μάθουν... και μπορώ να πω και ενδιαφέρον» (συν.3) και πιο αναλυτικά: «Στην αρχή επιφυλακτικά ...ε... λίγο περίεργα, τους φαίνεται παράξενο, κάποιες λέξεις... λίγο μουνδιασμένα, μετά

χαλαρώνουν και πολύ ευχάριστα» (συν.5), αλλά και «Οι συμμαθητές τους είναι , εντάξει στην αρχή είναι λίγο δύσκολο , κοροϊδεύουν στην αρχή , γελάνε , δεν τους αρέσει..» (συν.1). Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε την επισήμανση μιας εκπαιδευτικού, που γεννά ερωτηματικά για την αντίληψη αναφορικά με την αξία των πολιτισμών και την εικόνα που έχει ο κάθε λαός για τους άλλους πολιτισμούς, θεωρώντας τους ίσως κατώτερους, σύμφωνα με την κάτωθι άποψη: « ... εννοείται όχι από όλες τις χώρες, δηλαδή, αν κάποιο παιδί είναι από τη Γαλλία, δε νομίζω ότι έχει υπάρξει κάποιο... κάποια αντίδραση περίεργη... ναι, γιατί έχει καλλιεργηθεί στην κοινωνία μας ότι κάποιες χώρες συγκεκριμένα είναι... υποδεέστερες να πω; Ναι... οπότε... εεε, στην αρχή ίσως να... μπα... αντιδράσουνε λίγο περίεργα ή να γελάσουν, δηλαδή... με έναν τρόπο που δεν μου αρέσει, αλλά θα το συζητήσουμε...» (συν.12). Στο πλαίσιο ανάλυσης των αντιδράσεων των γηγενών μαθητών πέντε εκπαιδευτικοί τονίζουν πως σημαντικό ρόλο παίζει η στάση και η αντίδραση του εκπαιδευτικού, τα μηνύματα που εκπέμπει και το περιθώριο που αφήνει για αρνητικές αντιδράσεις: «Αν εμείς, αν εγώ ως εκπαιδευτικός έχω τον τρόπο με τον οποίο θα το περάσω αυτό στον συγκεκριμένο μαθητή, στους συγκεκριμένους αλλοδαπούς μαθητές, θα γίνει πάρα πολύ εύκολα αποδεκτό και από τους υπόλοιπους... δείχνοντας εγώ ο ίδιος έμπρακτα το ενδιαφέρον μου για τη συγκεκριμένη κουλτούρα, εμπλέκω και τους υπόλοιπους μαθητές στο να συμμετάσχουν σε μια τέτοια συζήτηση...» (συν.2), «εξαρτάται πάντα πώς αντιδρά ο εκπαιδευτικός» (συν.7), «εξαρτάται πώς θα αντιμετωπίσεις αυτές τις καταστάσεις, αυτή την αντίδραση» (συν.1), αφού είναι πολύ σημαντικό ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να προνοεί: «Συνήθως προετοιμάζω το έδαφος, ώστε να αποφύγω τυχόν δυσάρεστες καταστάσεις. Μια συζήτηση, πριν την ανάθεση μιας παρουσίασης για παράδειγμα, διασφαλίζει πως ο αλλοδαπός μαθητής θα αισθανθεί ότι ως ισότιμο μέλος της τάξης δικαιούται να μοιραστεί με τους συμμαθητές του στοιχεία που έχουν καθορίσει την κουλτούρα του αλλά και τον ίδιο ως άνθρωπο» (συν.11). Τέλος, σύμφωνα με την άποψη δύο εκπαιδευτικών του δείγματος, οι αντιδράσεις των παιδιών σε αναφορές σε άλλους πολιτισμούς εξαρτώνται από την οικογένεια: «Οι αντιδράσεις είναι διαφορετικές κάθε φορά, μιας και εξαρτώνται από παράγοντες όπως η οικογένεια και οι αντιλήψεις που το κάθε παιδί κουβαλά» (συν.11), καθώς και «Στην αρχή της συνεργασίας μου με ένα καινούριο τμήμα ίσως λίγο άβολα, και γιατί όχι και περιφρονητικά ... αυτό οφείλεται στις οικογένειες...» (συν.8).

Ακολουθώντας την ερώτηση για τις αντιδράσεις των μαθητών σε σχόλια αναφορικά με αλλότρια πολιτισμικά στοιχεία και την εκτίμηση

πως, ενώ αρχικά οι μαθητές διάκεινται αρνητικά, πιθανόν λόγω των αξιών που μεταφέρουν από την οικογένεια, αλλά στην πορεία η στάση του εκπαιδευτικού μπορεί να διαμορφώσει διαφορετικό κλίμα, τέθηκε το ζήτημα: «Εκτιμούν την ετερότητα ως πλεονέκτημα που μπορεί να εμπλουτίσει τις δικές μας κουλτούρες και να επωφεληθούμε όλοι;». Η τοποθέτηση της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, δώδεκα από τους δεκατρείς, απαντά πως οι μαθητές εκτιμούν τελικά πως η «ξένη» κουλτούρα μπορεί να εμπλουτίσει τη δική μας «Ναι, μπορώ να πω ότι συνήθως έτσι γίνεται. Ε, το έχουμε διαπιστώσει νομίζω όλοι αυτό» (συν.10) και δίνει έμφαση στο υπόβαθρο των μαθητών, σε ό,τι ο καθένας φέρει ως εφόδιο ερμηνείας του κόσμου από την οικογένειά του «Στην αρχή νομίζω όχι, γιατί υπάρχει η οικογένεια που παίζει ρόλο» (συν.5) και στον καταλυτικό ρόλο που παίζει ο δάσκαλος στη διαμόρφωση στάσεων και στη μεταβολή των αντιλήψεων, στα πλαίσια της σχολικής ζωής και στη διαχείριση πραγματικών καταστάσεων στην αίθουσα. Με εξαίρεση έναν εκπαιδευτικό που εξέφρασε αρνητική άποψη: «Δε νομίζω ότι τους έχουμε δώσει τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να εκτιμήσουν αυτό που συμβαίνει» (συν.6), οι εκπαιδευτικοί, έχοντας επίγνωση του έργου και της αποστολής τους, ανέφεραν: «Είναι επίπονη και μακρόχρονη η προσπάθεια που πρέπει να καταβληθεί, για να πούμε πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται αυτό που θα θέλαμε. Όμως, μέσα από τη συμπεριφορά μας, τις δράσεις μας και την καλλιέργεια των παιδιών σίγουρα παίρνουμε το μήνυμα ότι δέχονται τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία ως πολύτιμα και επεξεργάσιμα» (συν.8), αφού η αντίληψη της ετερότητας σαν πλεονέκτημα μπορεί να νοηθεί: «Μόνο εφόσον έχουν απεγκλωβιστεί από συγκεκριμένα στερεότυπα και προκαταλήψεις, που είναι διάχυτα στην σύγχρονη κοινωνία. Αυτό, αν θέλετε, είναι το στοίχημα του εκπαιδευτικού, γιατί είναι κάτι που δεν διδάσκεται θεωρητικά, αλλά κατακτιέται και ενισχύεται...» (συν.11) και ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο: «...αν εμείς οι ίδιοι δώσουμε στα παιδιά να καταλάβουν ότι η ετερότητα είναι πλεονέκτημα και όχι μειονέκτημα, τότε το καταλαβαίνουν και τα ίδια τα παιδιά ότι ωφελούνται από αυτό...» (συν.13). Το διάστημα εκπαίδευσης των έξι ετών στο δημοτικό σχολείο είναι αποφασιστικής σημασίας για την πορεία των παιδιών ως κοινωνικά όντα με ενεργό ρόλο στην μετέπειτα ζωή τους: «Είναι λίγο νωρίς τώρα στις ηλικίες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να το πω αυτό, πιστεύω όμως ότι τα βήματα σιγά-σιγά γίνονται... ότι μπορούμε μέχρι την... ηλικία που είναι οι μαθητές μας της έκτης τάξης να έχουμε... ε... κατακτήσει ένα τέτοιο πρώτο βήμα...» (συν.3), αφού: «...για να είμαστε ειλικρινείς όμως, κανένας μαθητής δεν έρχεται στο σχολείο έχοντας στο μυαλό του την

κουλτούρα, αν θέλετε την.. το σκεπτικό ότι η άλλη κουλτούρα μπορεί να εμπλουτίσει τη δική του. Και αυτό βέβαια είναι καρέκτυπο της κουλτούρας και της συμπεριφοράς που ο καθένας κουβαλάει από το σπίτι του...» (συν.2), αλλά τελικά η δύναμη και η συνεχής προσπάθεια «...Ναι, ...ε..., στην πορεία, βέβαια, δεν γίνεται από τη μία... από το ένα μάθημα στο άλλο, αλλά ναι» (συν.12) φέρνουν θετικό αποτέλεσμα και οδηγούν τα παιδιά στην εκτίμηση της κουλτούρας του «άλλου».

Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της οικογένειας στη διαμόρφωση των στάσεων και της συμπεριφοράς του ατόμου, δείχνει πως αναγνωρίζουν ότι οι γονείς, στο πρωταρχικό κοινωνικό κύτταρο που καλείται «οικογένεια», καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο κοινωνικής λειτουργίας και αντιδράσεων του παιδιού, ενώ η στάση των ίδιων απέναντι στην αξία του σχολείου μπορεί να επηρεάσει και την εικόνα του παιδιού στο σχολείο. Στην ερώτηση: «Διεισδύουν οι ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο (αλλοδαποί γονείς σε ενεργούς ή παθητικούς κοινωνικούς ρόλους) και ιδιαίτερα στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για τους μαθητές;» φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία στη θετική στάση των γονιών απέναντι στο σχολείο: «Οι μόνοι που δεν έχουν δημιουργήσει πρόβλημα, έτσι; Και πραγματικά νιώθουν το σχολείο σαν πηγή... πλούτου, μόρφωσης... ό,τι στοιχείο μπορείς καλό να δεχτείς, δηλαδή οι γονείς δεν έχουν πρόβλημα από εκεί και πάντα λένε ναι στο παιδί, ό,τι μπορείς δάσκαλε κάν' το» (συν.4) και στο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για τη συμπεριφορά και την επίδοση των παιδιών τους, ενώ «Η αδιαφορία των γονέων είναι κάτι αρνητικό πάντα...» (συν.6). Συγκεκριμένα φαίνεται πως, αν και γίνεται αντιληπτή η αδυναμία χρήσης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς γονείς: «νομίζω ότι οι αλλοδαποί γονείς... χωρίζονται σε δύο κατηγορίες.. είναι σε αυτούς που δεν μπορούν, λόγω γλώσσας, γνώσεων, κοινωνικού στάτους ...να διεισδύσουνε» (συν.10), ο τρόπος που οι γονείς προσεγγίζουν τον εκπαιδευτικό παίζει ρόλο, καθώς: «...είναι όμως και οι άλλοι που προσπαθούν να ενσωματώσουν.., προσπαθούν ζητώντας τη γνώμη των εκπαιδευτικών, όσο τέλος πάντων το επιτρέπει ... η καλλιέργειά τους και το επίπεδό τους... εννοώ γνωστικά.... προσπαθούν να ζητήσουν τη γνώμη του κάθε εκπαιδευτικού, ούτως ώστε να υπάρχει μια αρμονική ενσωμάτωση των παιδιών τους μέσα στην κουλτούρα του σχολείου» (συν.10) και οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τους γονείς που: «... έρχονται τακτικά και να ρωτάνε για τις επιδόσεις των παιδιών τους, να ρωτάνε για την συμπεριφορά τους και όχι μόνο να ασχολούνται για τον βαθμό που πήραν... έχουν ένα ενεργό κοινωνικό ρόλο στο όλο παιχνίδι που έχει να κάνει με το σχολείο, τους γονείς

και του μαθητές μας» (συν.2) και φυσικά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη: «...ότι οι συγκεκριμένοι γονείς βρίσκονται συνήθως σε μειονεκτική θέση σε ότι αφορά την κοινωνικοποίησή τους, άρα το σχολείο θα πρέπει να αποτελεί για αυτούς το παράθυρό τους στην κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μην εξετάζει επιφανειακά την εικόνα του όποιου μαθητή, αλλά να επιδιώκει μια συνεχή επικοινωνία με την οικογένεια, για να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα» (συν.11). Η εικόνα που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός για τον μαθητή δεν φαίνεται, σύμφωνα με την πλειοψηφία των απαντήσεων του δείγματος, να επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη θετική ή αρνητική στάση των γονιών απέναντι στο σχολείο. Δεν μπορεί όμως να παραβλεφθεί η ανθρώπινη φύση του εκπαιδευτικού, που κάποιες φορές: «Τώρα μερικές φορές βέβαια κι εμείς ως ξεχωριστές οντότητες και ως άνθρωποι επηρεαζόμαστε, αλλά θα πρέπει να το ξεπερνάμε» (συν.13).

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους νιώθουν άβολα σε αρνητική στάση των γονέων, αλλά δεν θέλουν αυτή να επηρεάζει τα συναισθήματά τους για το παιδί: «Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μένει ανεπηρέαστος από τη συμπεριφορά και τον ρόλο των γονιών. Το παιδί είναι μοναδικό και αξίζει ό,τι και τα άλλα παιδιά. Επειδή όμως είμαστε άνθρωποι, πολύ συχνά η στάση των γονιών μας δημιουργεί ποικίλα συναισθήματα, όχι όμως ικανά να διαμορφώσουν αρνητική στάση απέναντι στον μαθητή» (συν.8) και «...προβάλλω την προσωπικότητα του παιδιού, την εικόνα του, όπως είναι στην πραγματικότητα και δεν επηρεάζομαι καθόλου από κοινωνικές σχέσεις ή από την αντίληψη των άλλων μαθητών ή των γονιών τους γι' αυτά...» (συν.7). Ωστόσο, μία εκπαιδευτικός ευθαρσώς δηλώνει πως τη θέση των αλλοδαπών γονιών και την εσκεμμένη παραγκώνισή τους την έχουν επιβάλει οι γηγενείς γονείς, οι οποίοι δεν κατόρθωσαν να τους αποδεχτούν στον βαθμό που θα έπρεπε: «Νομίζω ότι οι αλλοδαποί γονείς είναι λίγο παραγκωνισμένοι... ε ... οι ίδιοι νιώθουν ξένοι λόγω καταγωγής, αλλά νομίζω ότι και οι εδώ, οι εμείς, οι Έλληνες γονείς τους κάνουν να νιώθουν έτσι... παρακατιανοί θα έλεγα» (συν.5).

Η τελευταία ερώτηση: «Πιστεύετε πως οι μαθητές αυτοί βιώνουν τη δυνατότητα ή καλύτερα το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών, ξεκινώντας από το στενά πλαίσια της αίθουσας;» ολοκληρώνει τον κύκλο των ερωτήσεων του άξονα «διαπολιτισμική κατανόηση». Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις, παρουσίασαν διαφοροποιημένες προσεγγίσεις και κατά συνέπεια απαντήσεις στην ανωτέρω ερώτηση. Επτά επί του συνόλου των δεκατριών εκπαιδευτικών διαβεβαιώνουν πως οι αλλοδαποί μαθητές,

στα πλαίσια των διδακτικών ωρών τους, βιώνουν το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών: «Ναι, μέσα στην αίθουσα έχουνε απόλυτο δικαίωμα ίσης ευκαιρίας, όλοι οι μαθητές αισθάνονται το ίδιο μέσα στην τάξη» (συν.7), αφού: «Τα παιδιά αυτά έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις με τα άλλα παιδιά που βρίσκονται στην αίθουσα» (συν.5) και: «Ναι.. εμείς ως εκπαιδευτικοί, ναι βέβαια... πάρα πολύ. Εγώ είχα μαθητές, δεν ήξερα ότι καν ήτανε Αλβανοί, ήταν άριστα παιδιά όχι στη γνώση μόνο και στη μόρφωση... σε όλη τη συμπεριφορά και σε όλη τους τη στάση μέσα στην τάξη. Ναι» (συν.4), αλλά στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό εκφράζεται η επιφύλαξη: «...τόρα, όταν βγαίνουν πιο έξω...» (συν.9). Αντιθέτως, δύο ερωτηθέντες κατηγορηματικά δηλώνουν πως οι ίσες ευκαιρίες δεν προσφέρονται στους αλλοδαπούς μαθητές, με τη μία εκπαιδευτικό να σχολιάζει πως το υπόβαθρο των μαθητών τους εμποδίζει στο να απολαύσουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους μαθητές της αίθουσας: «Νομίζω ότι.. οπτικά ή επιφανειακά έχουν αυτή τη δυνατότητα, όμως στην πραγματικότητα αυτά τα παιδιά δεν την βιώνουν αυτή τη δυνατότητα, γιατί... ξεκινάει και από την οικογένεια όλο αυτό, κάποια παιδιά από αυτά, ίσως όχι όλα, αλλά τα περισσότερα θεωρώ... δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες και... τις ίδιες δυνατότητες όχι μέσα στην αίθουσα, όλα αυτά είναι συνολικά και... με τον κοινωνικό τους περίγυρο... και το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο κινούνται και θεωρώ ότι το ουσιαστικό μέρος τα απομακρύνει από τις ίδιες εμπειρίες και τις ίδιες δυνατότητες» (συν.13), ενώ ο δεύτερος εκπαιδευτικός αποδίδει την έλλειψη ίσων ευκαιριών για τους αλλοδαπούς στον εμφανή ή λανθάνοντα ρατσισμό, που εκφράζεται ή υπονοείται είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό είτε από τους συμμαθητές: «Όχι κατηγορηματικά όχι. Όπως σας είπα και πριν έχει τύχει σε κάποιες τάξεις μου να έχω μαθητές αλλοδαπούς . Σε πολλές των περιπτώσεων , αν η καταγωγή του μαθητή είναι η Αλβανία, υπάρχει μια ρατσιστική συμπεριφορά από την πλευρά και των συμμαθητών του και ενδεχομένως κάπου στο βάθος του μυαλού και από την πλευρά την δική μου, θα μπορούσα να σας πω» (συν.2). Εντύπωση προκαλεί η συνέχεια της απάντησης, με τον ίδιο εκπαιδευτικό να παραδέχεται πως ο ρατσισμός που εκδηλώνεται τόσο από τα παιδιά όσο και από τον ίδιο έχει στόχο μόνο μαθητές από την Αλβανία, αφήνοντας το περιθώριο σε κάποιον να εικάσει πως η αφετηρία του είναι εθνικιστική: «Και εδώ δεν ισχύει όπως για παράδειγμα για μαθητές που κατάγονται από τη Ρουμανία, από την Πολωνία που εκεί τους δεχόμαστε πιο εύκολα και δεν χρειάζεται να προβαίνουμε ούτε σε ιδιαίτερες συνομιλίες ούτε σε κουβέντες ούτε σε συζητήσεις , σχετικά με τα δικαιώματά τους, με τις ίσες ευκαιρίες. Άρα αντιλαμβάνεστε λοιπόν ότι είμαστε ρατσιστές σε κάποιες των περιπτώσεων και

κάποιους άλλους αλλοδαπούς μαθητές τους δεχόμαστε με ένα διαφορετικό τρόπο, και ας είναι αλλοδαποί, αρκεί να κατάγονται από άλλες περιοχές, εκτός Αλβανίας όπως είπα και πριν» (συν.2). Σε αντίθεση με τους παραπάνω, που φαίνεται να εκφράζουν απόλυτες απόψεις, οι υπόλοιποι τέσσερις εκπαιδευτικοί, με αίσθημα ευθύνης δηλώνουν: «Καταβάλλω κάθε προσπάθεια οι μαθητές μου να μη νιώθουν αδικία και με αυτοπεποίθηση να συμμετέχουν σε όλα. Αν αποτυγχάνω, τότε φέρω μεγάλη ευθύνη» (συν.8) και προτείνουν: «...αλλά πρέπει να παραδεχτούμε πως δεν το απολαμβάνουν πάντα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργεί ένα κλίμα που θα χαρακτηρίζεται από σεβασμό. Δε νομίζω ότι ιδιαίτερη μεταχείριση θα βοηθούσε, αλλά εξατομικευμένη προσέγγιση είναι απαραίτητη» (συν.11), αλλά «... συνήθως δεν πιστεύουν ότι έχουν ίσες ευκαιρίες... παρά τις προσπάθειές μας...» (συν.10). Είναι βέβαιο, ωστόσο, πως η διάκριση εις βάρος των αλλοδαπών: «... δεν γίνεται σκόπιμα, δεν νομίζω εκπαιδευτικοί βάζουν στο περιθώριο αλλοδαπούς μαθητές» (συν.6).

Η ολοκλήρωση της ανάλυσης περιεχομένου του κύκλου ερωτήσεων με τίτλο «διαπολιτισμική κατανόηση», μας επιτρέπει να συνεχίσουμε στον επόμενο κύκλο τη «**διαπολιτισμική επικοινωνία**». Αρχικά, γίνεται μια προσπάθεια να αποδοθεί από τους συνεντευξιζόμενους ο ορισμός της λέξης επικοινωνία, με ό,τι αυτή συνεπάγεται και στη συνέχεια οι ερωτήσεις εστιάζουν στη διαπολιτισμική επικοινωνία που αποτελεί, τον πυρήνα της παρούσας εργασίας σε σχέση με τα βιβλία των Αγγλικών του Δημοτικού σχολείου, αλλά και προϋπόθεση συνύπαρξης και παραγωγικής αλληλεπίδρασης στο ευρύ κοινωνικό πεδίο.

Στην πρώτη ερώτηση: «Πώς θα μπορούσε κανείς να προσδιορίσει τον όρο 'επικοινωνία' στα πλαίσια της κοινωνικής συνύπαρξης;» τα υποκείμενα της έρευνας δίνουν ποικίλες απαντήσεις, ξεκινώντας από τις μορφές επικοινωνίας: «Η επικοινωνία έχει πάρα πολλές μορφές... τα πάντα, τα πάντα όσα μας περιβάλλουν είναι επικοινωνία. Ο τρόπος που κινούμαστε, ο τρόπος που μιλάμε, ο τρόπος που ε... λειτουργούμε στη δουλειά μας, στην οικογένειά μας, ο τρόπος με τον οποίο συνεργαζόμαστε, ο τρόπος με τον οποίο... αντιδρούμε, τα πάντα είναι μία επικοινωνία.. και λεκτική και σωματική. Οπότε νομίζω ότι στην κοινωνική συνύπαρξη παίζουν όλα ρόλο... και πώς κινούμαστε και πώς αντιδρούμε είναι επικοινωνία» (συν.13) και προσεγγίζοντας τον όρο ως εξής: «Η πετυχημένη προσπάθεια που κάνει ο καθένας από μας να εκφράσει αυτό που σκέφτεται, με σκοπό να προσεγγίσει τους άλλους και να αρχίσει μια αλληλεπίδραση, θα μπορούσα να πω είναι επικοινωνία» (συν.8) και: «... η απόπειρα μεταφοράς ενός μηνύματος από έναν πομπό σε έναν δέκτη με διάφορους

κώδικες (λεκτικούς και μη)» (συν.11). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνδέει ή και ταυτίζει τον όρο επικοινωνία με τις απαραίτητες προϋποθέσεις επίτευξής της: «Επικοινωνία για μένα είναι: σεβασμός... ανεκτικότητα... αποδοχή... διάλογος...» (συν.12), «πρώτα απ' όλα σημαίνει να έχεις σεβασμό απέναντι στην κουλτούρα και στη διαφορετικότητα του άλλου» (συν.9), αφού στόχος είναι: «...να αντιλαμβανόμαστε τι λέει ο άλλος, και γλωσσικά αλλά και νοηματικά, να μπορούμε να μπούμε στη θέση του, δηλαδή συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση...» (συν.7) και να: «... υπάρχουνε ουσιώδεις σχέσεις μεταξύ τους... καλή συνύπαρξη... συνεργασία... αλληλεγγύη... Κάπως έτσι εννοώ την επικοινωνία, όχι απλά το να μπορούν να συνεννοηθούν...» (συν.10), «...επικοινωνώ αυτό είναι να ακούς όχι μόνο να πω αυτά που θέλω, είναι να ακούσω και αυτά που θέλει ο άλλος» (συν.4).

Την απόπειρα ορισμού της έννοιας της επικοινωνίας σε ευρύ κοινωνικό πλαίσιο ακολουθεί μέσω των ερωτήσεων η προσπάθεια ορισμού της επικοινωνίας στον μικρόκοσμο της αίθουσας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση: «Τι είναι «επικοινωνία» στα ιδιαίτερα στενά πλαίσια της αίθουσας;». Ένας συνεντευξιαζόμενος, που θεωρεί ότι και η επικοινωνία των ενηλίκων διέπεται από περιορισμούς, απάντησε πως ο χώρος και ο χρόνος αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες επιτυχούς επικοινωνίας στη σχολική τάξη: «Στην αίθουσα μέσα είναι πιο δύσκολα τα πράγματα, διότι όλα είναι περιορισμένα, από τον χρόνο μέχρι τον χώρο. Αν μπορούσαμε να αναπτύξουμε επικοινωνία στην αίθουσα, θα είμαστε τυχεροί μάλλον. Αλλά είναι δύσκολο με τους περιορισμούς που έχουμε...» (συν.6), ενώ κάποιος άλλος επιθυμεί: «ο δάσκαλος όχι απλώς να μεταδώσει, ως στεγνός μεταδότης γνώσεων, τις γνώσεις στους μαθητές του, να μπορεί όμως να τους προσεγγίσει, όπως σας είπα και πριν ψυχοπαιδαγωγικά, να μπορεί να επικοινωνήσει μαζί τους και αυτοί φυσικά να τον βλέπουν σαν ισότιμο συνομιλητή, πάντοτε βέβαια μέσα στα πλαίσια των διακριτών ρόλων, δηλαδή του εκπαιδευτικού από τη μια πλευρά και των μαθητών από την άλλη» (συν.2). Μια εκπαιδευτικός, επίσης, τονίζει τη διαφορά του κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά λέγοντας: «τα παιδιά έχουν... στον τρόπο επικοινωνίας τους έχουν άλλους κώδικες και επικοινωνούν πιο άμεσα και πολλές φορές πιο επιθετικά και πιο καυστικά από ό,τι εμείς οι ενήλικες» (συν.13). Για τους υπόλοιπους του δείγματος η επικοινωνία στην αίθουσα έχει δύο όψεις. Από τη μια, για τους οκτώ εκ του δείγματος, επικοινωνία είναι η υιοθέτηση και αποδοχή κανόνων και σεβασμού: «... ακούω την άποψή σου, δεν σημαίνει ότι τη συμμερίζομαι, αλλά σε σέβομαι και... συνεργαζόμαστε, δουλεύουμε αρμονικά... και ο καθένας μπορεί να έχει

την άποψή του, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν θα 'χουν μια καλή σχέση» (συν.12), «...να ακολουθούμε του κανόνες που κάθε φορά βάζουμε... σαν ομάδα, να τηρούμε τους κανόνες της ομάδας, να σεβόμαστε τους κανόνες του διαλόγου» (συν.3) και «Αντίληψη του τι εννοεί ο άλλος, αντίληψη της προσωπικότητάς του, διάλογος, αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία» (συν.7). Η άλλη όψη, που εκφράζεται από δύο εκπαιδευτικούς, περιλαμβάνει την ύπαρξη συναισθημάτων που προσδιορίζουν και καθορίζουν την επικοινωνία: «Η σχέση με τα παιδιά είναι ιδιαίτερη. Δεν περιορίζεται στις λέξεις. Είναι ήχος, συναίσθημα, κίνηση ... είναι πολλά πράγματα ... τα παιδιά ζητούν πολλή ενέργεια και προσοχή και ανταμείβουν με χαμόγελο και πλούσιο συναίσθημα» (συν.8) και «...επικοινωνία είναι το συναίσθημα, είναι η στάση του σώματος, η γλώσσα του σώματος....» (συν.9). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι για όλους τους ερωτηθέντες η επικοινωνία στη σχολική τάξη ταυτίζεται με την αλληλεπίδραση: «η αλληλεπίδραση των μαθητών, των διαφορετικών μαθητών και η αλληλεπίδραση των μαθητών των εκπαιδευτικών ..» (συν.1), αλλά υλοποιείται επιτυχώς υπό διαφορετικές προϋποθέσεις και λαμβάνονται υπόψη διαφορετικές διαστάσεις της, ανάλογα με τον εκπαιδευτικό.

Με στόχο την προσέγγιση του όρου «διαπολιτισμική επικοινωνία» η τρίτη ερώτηση του κύκλου εκφέρεται ως εξής: «Πώς μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνία η διαφορετική κουλτούρα δύο ανθρώπων;». Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν πως η διαφορετική κουλτούρα είναι παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνία, ωστόσο κατά κοινή παραδοχή, αν ισχύσουν αξίες όπως ο σεβασμός και η ανεκτικότητα, τότε ο σκοπός της επικοινωνίας μπορεί να επιτευχθεί. Οι απαντήσεις του δείγματος: «...θα πρέπει να μάθουν ο ένας να σέβεται τον άλλον, ούτως ώστε να υπάρξει... ένα κοινό σημείο στο οποίο, πάνω στο οποίο θα μπορέσουν να επικοινωνήσουν και να συνυπάρξουν» (συν.13), «Ενώ εκ πρώτης όψεως φαίνεται ότι αυτό ίσως εμπεριέχει ένα μεγάλο χάσμα, δηλαδή η μια κουλτούρα με την άλλη, εγώ θεωρώ ότι κάπου στο ενδιάμεσο υπάρχουν και κάποια κοινά στοιχεία...» (συν.2) και «...η διαφορετική κουλτούρα συνεπάγεται και διαφορετικά πιστεύω, διαφορετικό τρόπο σκέψης, εκεί είναι το θέμα που πρέπει να γνωρίζουμε» (συν.1) δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία που έχει η κάθε κουλτούρα και επιθυμούν να βρουν τρόπους να την ανακαλύψουν. Ταυτόχρονα, εκφράζονται και ιδιαίτερα έντονα, θετικά σχόλια για τη γνωριμία με άλλες κουλτούρες: «Τι καλύτερο να μάθεις κάτι, όταν ξέρεις ότι δεν μπορείς να είσαι εκεί, αλλά θα μάθεις γιατί είναι μπροστά σου.. αυτό είναι σαν ένα θείο δώρο ας πούμε...» (συν.4) καθώς: «...όταν θα

αντιληφθούμε τη διαφορά, θα καταλάβουμε καλύτερα και τον εαυτό μας και έτσι θα μπορούμε να επικοινωνούμε γενικώς καλύτερα...» (συν.7) και ενώ γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πως στην αρχή είναι δύσκολο, εκφράζουν την πεποίθηση πως η καλή διάθεση επιφέρει αποτελέσματα: «Τα πρώτα βήματα είναι δύσκολα παρ' όλα αυτά πιστεύω ότι μετά από κάποιο χρονικό διάστημα θα.. που είμαστε μαζί.. ότι γίνονται τα βήματα» (συν.3) και: «Στην αρχή πρέπει να είμαστε προσεκτικοί, να μάθουμε βασικά πράγματα και μετά να επιδιώξουμε πιο στενή επαφή» (συν.8). Αξίζει να σημειωθεί η άποψη μιας εκπαιδευτικού, η οποία αναφερόμενη στις διαφορές και στον τρόπο που πρέπει να λειτουργήσει το σχολείο, ώστε να εξασφαλίσει την ισότιμη διαχείριση όσον αφορά τις κουλτούρες, σχολιάζει: «Οι συνθήκες θα πρέπει να είναι τέτοιες, ώστε να προάγονται η συνεργασία και ο σεβασμός ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες, οι οποίες θα μπορούν έτσι να αλληλεπιδρούν και να συνυπάρχουν, διαφυλάσσοντας τη συνοχή της ομάδας και της κοινότητας, ενώ ταυτόχρονα τα μέλη διατηρούν την όποια ταυτότητα τους» (συν.11).

Το δείγμα της έρευνας στην απάντηση της επόμενης ερώτησης: «Ποια στοιχεία κατά τη γνώμη σας συνθέτουν τη Διαπολιτισμική επικοινωνία;» τοποθετείται κυρίως, εννέα από τους δέκα εκπαιδευτικούς, λέγοντας: «Η διαπολιτισμική επικοινωνία πρέπει να χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση και ανταλλαγή μεταξύ πολιτισμών» (συν.11), «Τη δυνατότητα να μπορείς να μπαίνεις στη θέση του άλλου, να αντιλαμβάνεσαι τις ομοιότητες και τις διαφορές σας και να μπορείς να δείχνεις σεβασμό στην αντίληψη των άλλων ανθρώπων, ανεξάρτητα από τις απόψεις τους και της κουλτούρας τους» (συν.7) και «κατ' αρχάς ότι πρέπει να γνωρίζουμε λίγο καλά ο ένας τον άλλον. Δηλαδή η μια κουλτούρα να έχει δεχτεί κάποια στοιχεία από την άλλη και από εκεί και πέρα, αν.. αν επηρεάζεται, δηλαδή, αν μπορεί να τα υιοθετήσει, αν τα βλέπει θετικά, να τα αξιολογεί πρώτα φυσικά» (συν.3). Μια εκπαιδευτικός εντοπίζει πως η διαφορετική θρησκεία είναι ανάμεσα στα ιδιαίτερα στοιχεία που είναι ικανά να αναστείλουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία: «...εννοώ ότι, αν εγώ θέλω ή έχω την καλλιέργεια να το κάνω, μπορώ να αποδεχτώ και τον άλλον, ο οποίος προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμό και διαφορετική κουλτούρα ή διαφορετική θρησκεία, που νομίζω ότι αυτό είναι και ένα πολύ λεπτό σημείο... γιατί η θρησκεία θέτει κάποια όρια τα οποία οι άνθρωποι δε θέλουν να τα ξεπεράσουν... το θέμα όμως είναι αν θέλεις να το κάνεις, αν μπορείς να επικοινωνείς...» (συν.13). Παράλληλα, συνάδελφός της θεωρεί πως η γλώσσα έχει τη δυναμική να εξαλείψει τις διαφορές και να οδηγήσει σε επικοινωνία, παραθέτοντας ως παράδειγμα τη χρήση της Αγγλικής στην αίθουσα:

«...ένα σημαντικό στοιχείο σαφώς είναι η γλώσσα. Αν δεν μπορούμε δηλαδή να επικοινωνήσουμε με μια κοινή συνεσταλμένη, με την γλώσσα, προφανώς ο ένας θα λέει άλλα και ο άλλος θα αντιλαμβάνεται άλλα... στο παιχνίδι μπαίνει και η Αγγλική γλώσσα...» (συν.2), ενώ μια τρίτη εκπαιδευτικός αναφέρει πως κοινός τόπος αλληλεπίδρασης βρίσκεται μόνο αν ο άνθρωπος προσπαθήσει να κατανοήσει και να αισθανθεί: «η βαθιά κατανόηση, το να μπορεί ο καθένας όχι απλά να ακούσει και να καταλάβει... ή να... να πει αυτό που θέλει, αλλά να... να... νιώσει, δηλαδή πιστεύω ότι το συναίσθημα έχει πολύ μεγάλη σημασία... στην επικοινωνία» (συν.10).

Μεταφέροντας τη διαπολιτισμική επικοινωνία στον χώρο του σχολείου στην ερώτηση «Μπορεί το περιβάλλον μάθησης να επηρεάσει τη διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία;» η απόλυτη πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων δίνει θετική απάντηση. Ενδεικτικά αναφέρθηκε: «Απόλυτα. Όταν το περιβάλλον μάθησης είναι ανοιχτό, δημοκρατικό, θα υπάρξει και διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία. Σε αντίθετη περίπτωση θα υπάρξει σύγκρουση» (συν.7), «Στο περιβάλλον μάθησης θα κατανοήσεις την αξία των άλλων και θα μπεις στη διαδικασία γνωριμίας μαζί του. Εκεί θα μάθεις να επικοινωνείς, στην αρχή χωρίς λόγια,, μόνο με συναίσθημα και μετά με λόγια» (συν.8) και «μέσα από τη μάθηση και μέσα από τη γνώση μπορεί κανείς να κατανοήσει και την κουλτούρα και... το συναίσθημα... και τις ανάγκες του άλλου. Πιστεύω ότι το σχολείο, δηλαδή, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σ' αυτό, και γενικότερα στην κοινωνία» (συν.10), αφού: «κυρίως μέσω της μάθησης ή μέσω του παιχνιδιού ας πούμε... στα διαλείμματα...» (συν.5) προάγεται η διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία. Μεγάλη είναι σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών η συμβολή τους στην επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, καθώς: «...είναι μεγάλη η ευθύνη του εκπαιδευτικού να διασφαλίσει πως οι συνθήκες θα είναι τέτοιες, ώστε η επικοινωνία να είναι επιτυχής και να αποφευχθούν συγκρούσεις. Το πιο βασικό είναι ο δάσκαλος να φροντίσει, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν την ανάγκη ισοτιμίας, αλληλοσεβασμού και προσαρμοστικότητας...» (συν.11) και «θα πρέπει... ο δάσκαλος να βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση» (συν.9), αρκεί «... να υπάρχει διάθεση από τον εκπαιδευτικό, γιατί πάντα και όλα εγώ πιστεύω ότι ξεκινάνε και από τον εκπαιδευτικό. Κατά πόσο θέλει να επεκταθεί, να διευρύνει, να δείξει ότι πέρα από τους κανόνες της γραμματικής που θα μάθουμε σήμερα, θα ταξιδέψουμε σε έναν άλλον... τόπο..' σε μια άλλη κουζίνα, σε μία άλλη αγορά...» (συν.4). Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός που εξέφρασε κατηγορηματικά θετική άποψη για τη συνδρομή του περιβάλλοντος μάθησης στη διαπολιτισμική επικοινωνία, στην πορεία της απάντησής του εκφράζει

την ανησυχία του για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και την αντίδραση των γηγενών και προσθέτει: «...αλλά το περιβάλλον μάθησης δεν είναι ένα βιβλίο που έχει 4-5 μαθητές οι οποίοι προέρχονται από άλλες χώρες εκτός Ελλάδας. Δε νομίζω ότι λειτουργεί έτσι μόνο το περιβάλλον μάθησης. Θέλει κι άλλα πράγματα να μουν κι άλλα στοιχεία... πρέπει και οι αλλοδαποί μαθητές να καταλάβουν ότι βρίσκονται σε μια ξένη χώρα, αυτό δηλαδή είναι αμφίδρομη σχέση ...τι είναι η χώρα που ήρθαν και μετά οι γηγενείς μαθητές να καταλάβουν ότι στη ζωή μας πια θα έχουμε και επισκέπτες, ας τους ονομάσουμε έτσι, για λίγο ή πολύ ή για πάντα, και να έρχονται σε επαφή η οποία θα συνεχιστεί μάλλον για όλη μας τη ζωή. Δεν είναι κάτι παροδικό» (συν.6).

Ακολουθώντας, η διάρθρωση της ημιδομημένης συνέντευξης στόχευε στο να διαπιστώσει αν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν πως η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς είναι προϋπόθεση επιτυχούς επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα που προέρχονται από ίδια ή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην ερώτηση: «Πόσο εύκολα γίνεται αντιληπτό πως στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης οι άνθρωποι θα πρέπει να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους για να επιτύχουν την επικοινωνία;» η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί αυτονόητη την τροποποίηση της συμπεριφοράς με στόχο την επικοινωνία: «... πρώτα από όλα θα πρέπει να τροποποιηθεί η συμπεριφορά για να επιτευχθεί η επικοινωνία και από τη μια πλευρά και από την άλλη, γιατί, αν ο καθένας από την πλευρά του έχει εμμονικά σύνδρομα και δεν ρίξει νερό στο κρασί του, για να το πω πάρα πολύ απλά, τότε θα έχουμε προβλήματα...» (συν.2) και δηλώνει πως: «Η αλληλεπίδραση είναι... είναι ο τρόπος με τον οποίο εγώ προσπαθώ να μάθω... να δώσω και να πάρω. Αν λοιπόν δεν δώσω και δεν πάρω, προφανώς λοιπόν δεν μπορώ να μω μέσα στην ψυχολογία του άλλου και προφανώς δεν μπορώ να επικοινωνήσω μαζί του» (συν.13), συνεπώς: «Θα πρέπει συχνά να προσαρμοζόμαστε και να αλλάζουμε τους κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν τη δική μας κοινωνία, αν θέλουμε πραγματικά να μοιραστούμε πράγματα με άλλους, ξένους στον πολιτισμό μας» (συν.8) και: «...υποχωρήσεις πρέπει να γίνονται πάντα για να πετύχουμε μια σχέση ικανοποιητική» (συν.6). Όσον αφορά το πόσο εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς πως πρέπει να αλλάξει τον τρόπο συμπεριφοράς του, οι απόψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ενδιαφέρον: «Νομίζω πως γίνεται εύκολα αντιληπτό από μια μεγάλη μερίδα ανθρώπων, υπάρχει όμως και μια άλλη οι οποίοι δεν μπορούν ή δε θέλουν να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους, όπως και να' χει είναι επιβεβλημένο ότι θα πρέπει να γίνει τροποποίηση της συμπεριφοράς...» (συν.9), αλλά ο άνθρωπος φοβάται γιατί: «Αυτό που κάνει τη διαδικασία της τροποποίησης δύσκολη είναι μάλλον το

γεγονός ότι προϋποθέτει την ανάληψη ευθύνης, να αποδεχτούμε δηλαδή ότι η αλληλεπίδραση είναι κάτι που θα ολοκληρώσει και εμάς τους ίδιους...» (συν.11).

Αναφορικά με το σχολικό χώρο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές είναι εφικτό να διδαχτούν και να υιοθετήσουν δια βίου μια τέτοιας μορφής συμπεριφορά, αρκεί να παραδειγματιστούν από τους δασκάλους τους και να καταβληθούν όλες οι δυνατές προσπάθειες, ώστε να αποδειχτεί η αξία της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, οκτώ εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην καθοριστικής σημασίας συμβολή του δασκάλου: «...αυτό έχει να κάνει με την εκπαίδευση και εμείς, δηλαδή ο ρόλος του εκπαιδευτικού, είναι πολύ σημαντικός σε αυτό, για να μπορέσουν να καταλάβουν ότι οι άνθρωποι πρέπει να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, γιατί είμαστε κοινωνικά όντα...» (συν.1) και: «...γίνεται αντιληπτό, όταν θα υπάρξει και το αντίστοιχο κοινωνικό παράδειγμα. Δηλαδή, όταν ο εκπαιδευτικός θα έχει αυτόν τον ρόλο, τότε και οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν πάρα πολύ εύκολα να πατήσουν και να συνεχίσουν πάνω σε αυτό το μοντέλο...» (συν.7), αφού: «...αυτό το πράγμα δεν είναι έμφυτο πιστεύω... αυτό το πράγμα πρέπει να διδαχτεί. Δηλαδή ο άνθρωπος και όταν μιλάμε για έναν μικρό άνθρωπο από ηλικία από 6 χρονών μέχρι 11, αυτό το πράγμα δεν μπορεί να το σκεφτεί μόνος του ότι πρέπει να γίνει, αυτό το πράγμα πρέπει να το διδαχτεί. Πρέπει να του δοθούν οι κατευθυντήριες γραμμές, πρέπει να εμψυχωθεί με βάση αυτή τη διαδικασία, για να μπορέσει να το κάνει... πρέπει να του δοθούν τα ερεθίσματα, ότι θα τον βοηθούσε, αν...» (συν.3), γιατί τα παιδιά είναι εύπλαστα και : «ό,τι τους δώσεις εκείνη τη στιγμή... θα πράξουν, θα κάνουν. Δηλαδή θα τους βάλεις κάπου, θα πράξουνε ανάλογα με αυτό που θα έχουνε εκείνη τη στιγμή μπροστά... άρα δε νομίζω ότι είναι δύσκολο και ακατόρθωτο. Είναι εύκολο, πολύ εύκολο» (συν.4), ενώ ταυτόχρονα το σχολείο διαθέτει μεγάλη δυναμική, που κατευθύνει το άτομο σε συμπεριφορές κατάλληλες και αποδεκτές στις λειτουργικά άρτιες κοινωνίες: «πιστεύω στο σχολείο αυτό είναι λίγο πιο εύκολο, απ' ότι έξω, στην κοινωνία... τα παιδιά... προσλαμβάνουν πιο εύκολα αυτά που θέλεις να τους δώσεις... και επικοινωνούν πολύ καλύτερα απ' έξω... έξω απ' το σχολείο. Ε, βοηθάει νομίζω... και... το μάθημα και... η διάδραση που συμβαίνει κατά τη διάρκεια του μαθήματος κι όχι μόνο του μαθήματος, αλλά γενικότερα η σχολική ζωή. Και το διάλειμμα και οι εκδρομές και οι θεατρικές παραστάσεις και η μουσική... εεε... και γενικότερα οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο, κυρίως η σχολική ζωή δεν είναι μόνο θέμα ... μάθησης, θέμα γνώσης, θέμα διδασκαλίας μέσα στην τάξη, αλλά γενικότερα η ζωή στο σχολείο» (συν.10). Σε σύνολο δεκατριών εκπαιδευτικών μόνο μία εκπαιδευτικός εκφράζει

διαφορετική άποψη για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών σε συγκεκριμένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης, καθώς πιστεύει ότι : «Δεν είναι εύκολα αντιληπτό, γιατί τα παιδιά είναι διεκδικητικά και σκληρά... αλλά με την κατάλληλη κατεύθυνση από τον δάσκαλο ...νομίζω ότι μετά σιγά – σιγά λύνονται όλα αρκετά εύκολα, για να φτάσουμε στην επικοινωνία...» (συν.5), ενώ για τους ενήλικες: «Πιο δύσκολο για τους ενήλικες, πιο δύσκολο... τα παιδιά στο τέλος τα βρίσκουν, οι ενήλικες έχουν άλλες συμπεριφορές. Πιο ρατσιστικές» (συν.5).

Ολοκληρώνοντας την εκτίμηση για τη συμπεριφορά με σκοπό την επικοινωνία, η συνεντευκτής προχώρησε στην ανάλυση της επόμενης ερώτησης του κύκλου «διαπολιτισμική επικοινωνία»: «Θα μπορούσε να εντάξει κανείς, δεδομένων των κοινωνικών συνθηκών και αλλαγών, τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων;». Η απόλυτη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποκρίνεται θετικά «...θα μπορούσε..., θα πρέπει να τεθεί σαν προαπαιτούμενο ,αν θέλετε σαν προϋπόθεση...» (συν.2), «...αφού πια οι κοινωνίες είναι τόσο σύνθετες και αποτελούνται από “διαφορετικά” άτομα, που είναι αναγκαίο να έχει κανείς τη διαπολιτισμική ικανότητα για να φτάσει σε επιτυχημένη επικοινωνία, όχι επιφανειακή...» (συν.8), δίνοντας απαντήσεις: «Είναι πολύ σημαντικό να μπει αυτό το κομμάτι, αν και νομίζω ότι οι ίδιες οι κοινωνικές δεξιότητες εμπεριέχουν σαν σύνολο και την ιδέα της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας» (συν.7) και «...δε νομίζω ότι απλά θα μπορούσε, είναι επιβεβλημένο, αναγκαίο και απαραίτητο να την εντάξει, έτσι ώστε να... να μπορέσει να επιτευχθεί η επικοινωνία...» (συν.9), αφού: «...Η κοινωνία είναι ούτως ή άλλως πολυπολιτισμική, άρα αυτή η δεξιότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή κοινωνικοποίηση του ατόμου αρχικά και την εξασφάλιση συνοχής και ειρηνικής συνύπαρξης στη συνέχεια...» (συν.11). Στα πλαίσια της ανωτέρω απάντησης, μία εκπαιδευτικός επισημαίνει τη δυσκολία της κοινωνίας να προσαρμοστεί στις αλλαγές και προτάσσει τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα ως το προσόν που θα προάγει την εύρυθμη λειτουργία των νέων κοινωνιών: «...είναι δύσκολο μία κοινωνία να δεχτεί εύκολα αυτό που συμβαίνει, την αλλαγή τέλος πάντων που... συνίσταται στο περιβάλλον.. δηλαδή, αν, ας πούμε, θέσω ως παράδειγμα αυτό που συμβαίνει τώρα στη χώρα... οι πρόσφυγες, οι οικονομικοί μετανάστες, οι οποίοι έχουν έρθει για πολλούς και διαφορετικούς λόγους, πολιτικούς εν πάση περιπτώσει... εγώ θεωρώ ότι η κοινωνία... θέλει χρόνο για να αποδεχτεί όλη αυτή την αλλαγή και... την ενσωμάτωση τέλος πάντων αυτών των ανθρώπων που είναι πολύ διαφορετικοί από εμάς... και σε τρόπο ζωής και σε τρόπο σκέψης, καλά να μην

αναφέρω τώρα και τη γλώσσα...», οπότε : «...αφού ζούμε σε μία κοινωνία η οποία διέπεται από ποικίλα πολιτισμικά γεγονότα, προφανώς και είναι απαραίτητο...» (συν.13). Παράλληλα, μια επίσης συνεντευξιάζουσα, σχολιάζοντας τη δεξιότητα και τον τρόπο που θα μπορούσε να καλλιεργηθεί στο σχολικό περιβάλλον, αναφέρει: «...μπορεί να γίνει, φυσικά δεν είναι κάτι εύκολο... εεε... αλλά νομίζω ότι τα παιδιά είναι δεκτικά... θα... μπορούμε να το κάνουμε, με ένα πρόγραμμα, με μία... ιδιαίτερη... με μία προσέγγιση όλων όσων συμβαίνουν στο σχολείο, μέσα απ' αυτό... με στόχο την πραγματική επικοινωνία...» (συν.10).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα αναφορικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή δεξιότητα αντιλαμβανόμαστε πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να γνωρίζουν τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες που εξασφαλίζουν την επιτυχή επικοινωνία καθώς και τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά επαρκή συνομιλητή, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις στην ακόλουθη ερώτηση: «Ποια χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να συνθέτουν το προφίλ του ανθρώπου που επιτυγχάνει την επικοινωνία σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια;». Η εικόνα του ανθρώπου που μπορεί να ανταπεξέλθει σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια και να επιτύχει την επικοινωνία, σκιαγραφείται από τους εκπαιδευτικούς είτε με τη χρήση μονολεκτικών επιθέτων είτε με περιγραφή δεξιοτήτων και συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, πέντε από τους δεκατρείς ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι ο σεβασμός είναι πρωταρχική αξία που διέπει τη συμπεριφορά του διαπολιτισμικά επαρκούς ατόμου: « ...ο άνθρωπος που μπορεί να επικοινωνήσει είναι αυτός που έχει σεβασμό για τον συνάνθρωπο...» (συν.8) και «... όταν λέμε σέβεται , γιατί είναι μια ευρύτερη έννοια ο σεβασμός , εννοούμε σέβομαι την καταγωγή , σέβομαι την προέλευση , σέβομαι την κουλτούρα , σέβομαι τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται...» (συν.2), αφού «...Αν... δεν μπορείς να σεβαστείς πρώτα από όλα τον εαυτό σου γιατί ξεκινάει από τον σεβασμό που έχει ο καθένας στον εαυτό του... αν λοιπόν σεβόμαστε οι ίδιοι τον εαυτό μας, νομίζω ότι όλα τα πράγματα λειτουργούν πολύ πιο αρμονικά, γιατί από τη στιγμή που εγώ μπορώ και δέχομαι τον εαυτό μου έτσι όπως είναι, με τις αδυναμίες του, τα προτερήματά του... τον τρόπο που κινούμαι, που λειτουργώ, που μιλάω... τότε είναι πολύ πιο εύκολο να δεχτώ τον άλλον απέναντί μου, ο οποίος μπορεί να είναι διαφορετικός από μένα...» (συν.13). Στη συνέχεια κατεγράφησαν αναφορές στη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη του διαπολιτισμικά επαρκούς συνομιλητή από τέσσερις συμμετέχοντες στην έρευνα: «Θα πρέπει να είναι ένας άνθρωπος με ανεπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη, δηλαδή να μπορεί εύκολα να μπαίνει στη θέση του άλλου... να ακούει την

άποψη του άλλου, και να μπορεί να συνεργαστεί με όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως απόψεων» (συν.7), τα πλεονεκτήματά του είναι «...θα έλεγα... η συνεργασία... η... ικανότητα ενσυναίσθησης,... η διάθεση να θελήσει κανείς να επικοινωνήσει...» (συν.10), «...να μπει στη θέση του άλλου, να ζήσει μαζί με αυτόν» (συν.8). Προσθέτοντας χαρακτηριστικά στην περιγραφή, δύο ακόμη ερωτηθέντες του δείγματος δίνουν έμφαση στη μόρφωση, τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και κοινωνική, και στην εκπαίδευση: «...προφανώς το.. το επίπεδο του κάθε ανθρώπου ε... όσον αφορά τη μόρφωσή του έτσι... είναι ένα στοιχείο.. βέβαια η μόρφωση δεν είναι πανάκεια, ούτε είναι αυτό που σε κάνει καλλιεργημένο άνθρωπο και ανοιχτό στα ερεθίσματα που δέχεσαι γύρω σου.. αυτό μπορεί να συμβεί και με τους πιο απλούς ανθρώπους» (συν.13). Τέλος, ο διαπολιτισμικά επαρκής συνομιλητής «...είναι ένας άνθρωπος ο οποίος διψάει να γνωρίσει το άλλον, τον διαφορετικό..» (συν.3), έχει: «... αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες, δύναμη προσωπικότητας και ευφυΐα...» (συν.11), ενώ αυτό που τον διακρίνει είναι: «...η ευελιξία, η ενσυναίσθηση και η ανεκτικότητα...» (συν.11) και «...το να είσαι ανεκτικός και ανοιχτός στο να μάθεις καινούργια πράγματα...» (συν.1). «Να ακούει.. βασικό.. να είναι ανοιχτός.. open minded.. ε... να ρωτά.. να ενημερώνεται.. να μαθαίνει. Το να μαθαίνω είναι το άλφα και το ωμέγα» (συν.4).

Ο τέταρτος άξονας του ερωτηματολογίου με τίτλο «διαπολιτισμική επικοινωνία» ολοκληρώθηκε με την ερώτηση που αφορά τα Διαπολιτισμικά σχολεία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα: «Κρίνετε απαραίτητη την ύπαρξη Διαπολιτισμικών σχολείων, δεδομένου ότι όλα τα σχολεία πια είναι πολυπολιτισμικά;». Μόνο τρεις από το σύνολο των δεκατριών συνεντευξιζόμενων απάντησαν θετικά στην ανωτέρω ερώτηση, χωρίς ωστόσο να φαίνεται πως γνωρίζουν τον σκοπό και τη δράση των σχολείων αυτών ή είναι σε θέση να τεκμηριώσουν την άποψή τους: «*Νομίζω πως ναι, πλέον είναι απαραίτητη*» (συν.1), «*Ναι, απαραίτητη ...ναι*» (συν.9) και «*Εννοείται, ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη Διαπολιτισμικών σχολείων*» (συν.12). Η πλειοψηφία, δέκα εκπαιδευτικοί, απάντησαν αρνητικά εξηγώντας πως: «*Όχι, θεωρώ ότι δε θα έπρεπε να υπάρχουν διαπολιτισμικά σχολεία...*» (συν.7), γιατί «*Όλα τα σχολεία είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικά. Σήμερα περισσότερο από ποτέ είναι αναγκαίο η εκπαίδευση να επικεντρώνεται σε αξίες όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός...*» (συν.11). Επιπρόσθετα, «*...Σε πολλά σχολεία φοιτά μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών, επομένως η διαπολιτισμικότητα θα πρέπει να διέπει όλα τα σχολεία και τα*

προγράμματά τους...» (συν.8) και η λύση είναι: «... ένας κατάλληλα επιμορφωμένος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός και μια σωστά επιμορφωμένη σχολική κοινότητα, θα μπορούσε από μόνη της, χωρίς τον χαρακτηρισμό, αν θέλετε την στοχοποίηση συγκεκριμένων σχολικών μονάδων ως διαπολιτισμικά, να αντιμετωπίζει ζητήματα τέτοια στα σχολεία γενικής παιδείας...» (συν.2), ώστε να αποφύγουμε αυτό που μία εκπαιδευτικός απεύχεται: «...φοβάμαι πως τα διαπολιτισμικά σχολεία θα καταλήξουν να είναι ‘αποθήκες’ αλλοδαπών μαθητών, όπως αντίστοιχα οι δομές προσφύγων, με τον τρόπο που λειτουργούν, έχουν γίνει ‘αποθήκες’ ψυχών» (συν.11).

Ο τελευταίος κύκλος ερωτήσεων εστιάζει στον πυρήνα της έρευνας: τη **διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία στα βιβλία Αγγλικών του Δημοτικού σχολείου**. Δεδομένου αφενός ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούνται έμπειροι, με προϋπηρεσία από δεκατρία έως είκοσι έτη και αφετέρου ότι τα βιβλία έχουν χρησιμοποιηθεί ήδη πολλά έτη, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποκτούν μεγάλη βαρύτητα.

Αρχικά, τα ερωτήματα αφορούν την ‘ταυτότητα’ των εκπαιδευτικών και την επίσημη σχέση τους με τη διαπολιτισμικότητα. Στην πρώτη ερώτηση: «Υπήρξε κατά τη διάρκεια των σπουδών σας αντικείμενο/μάθημα ή κατάρτιση που να καλύπτει ζητήματα ετερότητας ή διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό σχολείο;» κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε θετικά, καθώς στους οδηγούς σπουδών των Τμημάτων Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Αθήνας και Θεσσαλονίκης, από τα οποία αποφοίτησαν οι εκπαιδευτικοί – δείγματα της έρευνας, δεν συμπεριλαμβάνονταν μάθημα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η απόλυτη πλειοψηφία συνεπώς απαντά: «Όχι, δυστυχώς όχι» (συν.5) και: «Όχι, κανένα» (συν.9). Δύο εκπαιδευτικοί, ωστόσο, ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο την απουσία αυτών των μαθημάτων: «Δυστυχώς την εποχή που σπουδάσαμε εμείς... δεν υπήρχε τέτοια δυνατότητα, πιστεύω ότι δεν το είχε δει ακόμα η εκπαίδευση το ζήτημα αυτό της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας» (συν.3), ενώ η συνάδελφός της: «Φοβάμαι πως όχι, αν και η πολυπολιτισμικότητα είναι θέμα συζήτησης και προβληματισμού της επιστημονικής κοινότητας εδώ και δεκαετίες» (συν.11). Ομόφωνα αρνητική είναι η απάντηση του δείγματος και στην επόμενη ερώτηση: «Μπορείτε να θυμηθείτε κάποια επιμόρφωση ή αποτίμηση με βάση την εμπειρία σας στα ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας;». Χαρακτηριστικά αναφέρεται από μία εκπαιδευτικό: «Τίποτε σε επίσημο επίπεδο, αν και έχω υπηρετήσει σε περιοχές που επί χρόνια δέχονταν οικονομικούς μετανάστες από γειτονικές χώρες» (συν.11), ενώ κάποιος άλλος δηλώνει: «Ουσιαστικά, όχι...»

(συν.6). Στα πλαίσια της απόκρισής τους στην ανωτέρω ερώτηση τρεις εκπαιδευτικοί σχολιάζουν πως η επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας και ετερότητας είναι αποκλειστικά δική τους υπόθεση: «...όσον αφορά την επιμόρφωση, επειδή είναι στη διακριτική ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού να δηλώνει συμμετοχή στα σεμινάρια και δεν είναι κάτι που προσφέρεται πλέον απλόχερα.. αλλά... ανάλογα στο ενδιαφέρον του κάθε εκπαιδευτικού δηλώνει και.. συμμετοχή σε διάφορα σεμινάρια... αν δεν έχει συνειδητοποιήσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός την ανάγκη να ενημερωθεί πάνω σε αυτά τα ζητήματα, η πιθανότητα είναι να μην έχει ενημερωθεί» (συν.3) και «...όταν εγώ ήθελα και όταν λάμβανα γνώση για κάποια σεμινάρια, λάμβανα από μόνος μου μέρος σε αυτά» (συν.2), ενώ μια εκπαιδευτικός που φρόντισε να ενημερωθεί δηλώνοντας η ίδια συμμετοχή σε σεμινάρια, δείχνει απογοητευμένη: «...κάποια σεμινάρια, αλλά δεν νομίζω ότι είναι κάτι... αξιόλογο... ότι ήταν κάτι αξιόλογο. Επιφανειακά μόνο αντιμετωπίστηκε το θέμα» (συν.10). Ούσα πιο προσεκτική στην απάντησή της, και ενώ έχει συμφωνήσει με τους υπόλοιπους του δείγματος: «...όχι» (συν.8), μία εκπαιδευτικός καταθέτει πως έχουν υπάρξει επιμορφώσεις στο σχολικό χώρο τις οποίες έχει παρακολουθήσει ως μέλος του διδακτικού προσωπικού του σχολείου: «Έχω όμως παρακολουθήσει σε σχολεία που ως τώρα έχω εργαστεί επιμορφώσεις από τους συμβούλους των δασκάλων και με αφορμή αυτές έχω συμμετάσχει και σε ανάλογα προγράμματα – δράσεις στα σχολεία» (συν.8).

Στη συνέχεια, με σκοπό να γίνει κατανοητό σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνεται το δείγμα τη δυναμική και τη χρήση της Αγγλικής γλώσσας σε ποικίλα περιβάλλοντα, απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς δύο ερωτήσεις. Στην πρώτη: «Πιστεύετε πως η κυριαρχία της Αγγλικής προκαλεί ανισότητα ανάμεσα σε όσους μιλούν τη γλώσσα και σε όσους όχι;» η πλειοψηφία, δέκα από τους δεκατρείς, απαντά θετικά: «...αν δεν μιλάς τα αγγλικά πλέον αισθάνεσαι λίγο σαν ανάπηρος» (συν.1), «...ναι, αισθάνεσαι λίγο σαν παιδί ενός κατώτερου θεού, αν δεν ξέρεις τ' αγγλικά, πλέον» (συν.12) και «...ναι, θεωρείται πολύ σημαντικό να ξέρεις την Αγγλική γλώσσα, διαφορετικά έχεις προβλήματα στην επικοινωνία, δεδομένου ότι και είναι η διεθνής γλώσσα και είναι και η γλώσσα του διαδικτύου πλέον» (συν.7), αφού «...πλέον, έχει κατοχυρωθεί... είτε μας αρέσει είτε όχι υπάρχει η αγγλική σαν μία γλώσσα που μπορούμε να επικοινωνήσουμε με όλους και πιστεύω ότι θα 'πρεπε να το δούμε σαν κάτι θετικό κι όχι αρνητικό» (συν.10) και «Η χρήση της Αγγλικής, καλώς ή κακώς, είναι τόσο μεγάλο εφόδιο, που οδηγεί σε διακρίσεις κυρίως σε χώρους δουλειάς, αλλά τώρα πια και ορατά στην καθημερινή πρακτική και επικοινωνία» (συν.8). Αντίθετα, ένας εκπαιδευτικός

ισχυρίζεται πως η χρήση της Αγγλικής δεν προκαλεί ανισότητα: «...Δεν θεωρώ ότι προκαλούν ανισότητα ανάμεσα σε όσους μιλούν τη γλώσσα και σε όσους δεν την μιλούν» (συν.2). Μελετώντας ωστόσο το σύνολο της απάντησής του και το γεγονός ότι χαιρετίζει τη διάθεση του μαθήματος των Αγγλικών στους μαθητές όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου, μάλλον για άστοχη τοποθέτηση πρόκειται και όχι για πεποίθηση που εκφράζει τον ίδιο.

Αποφεύγοντας να τοποθετηθεί απόλυτα μια ακόμη εκπαιδευτικός τονίζει πως: «Εξαρτάται από τον τρόπο χρήσης της και τους στόχους που θέτουμε κάθε φορά» (συν.11) ενώ συνάδελφός της πιο διαλλακτικά: «...δε θα έλεγα ότι δημιουργεί πρόβλημα» (συν.10). Συμπληρωματικά, μειοψηφία του δείγματος, μόνο τρεις, σχολιάζουν την εκμάθηση της Αγγλικής από τους μαθητές από πρώιμη ηλικία, γεγονός που θεωρείται ότι θα μεταφραστεί σε κοινωνικό και επαγγελματικό προσόν στο μέλλον: «...δεν υπάρχει μαθητής ο οποίος πια από νεαρή ηλικία να μην ξεκινάει να μαθαίνει Αγγλικά και, όπως γνωρίζετε, Αγγλικά μαθαίνουν από την πρώτη δημοτικού πια...» (συν.2).

Η δεύτερη ερώτηση που αφορά τη διεθνή χρήση της Αγγλικής και τέταρτη του πέμπτου και τελευταίου κύκλου ερωτήσεων: «Είναι τα Αγγλικά ως lingua franca ένας τύπος διαπολιτισμικής επικοινωνίας;» απαντήθηκε από τη συντριπτική πλειοψηφία θετικά, με ενδεικτικές απαντήσεις: «Ναι, είναι ένα μέσο διαπολιτισμικής επικοινωνίας, είναι το μέσο με το οποίο θα μπορούσε να ... αλλά έχοντας κι άλλα προσόντα, δηλαδή γνωρίζοντας τον τρόπο της επικοινωνίας να τα καταφέρεις, ναι.» (συν.7), «...είναι όμως μια γλώσσα παγκοσμίως διαδεδομένη και εξελίσσεται γι' αυτόν τον λόγο και διαπολιτισμικά αυτό ισχύει σίγουρα» (συν.6) και: «Με αυτή την ιδιότητα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αν χρησιμοποιείται ως κοινός κώδικας.» (συν.11). Δύο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετική μεν, δυνητική δε τοποθέτηση: «Θα μπορούσε να είναι με δεδομένη την ευρύτητα που έχει σε Πανερωπαϊκό ή σε Παγκόσμιο επίπεδο» (συν.2), καθώς και «Θα μπορούσε να είναι. Θα μπορούσε να είναι.. αρκεί να μην μένουμε στην επιφανειακή χρήση. Ε... θα μπορούσε να είναι, να είναι ένας μοχλός... που θα μπορούσαν αυτές οι διαδικασίες να πάνε ένα βήμα πιο πέρα» (συν.3).

Η πέμπτη ερώτηση που απευθύνθηκε στους συνεντευξιαζόμενους: «Με βάση την εμπειρία σας, ως ενεργή εκπαιδευτικός στο δημόσιο σχολείο, και την τριβή με το curriculum/ Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αγγλικής μέσω των επίσημων οδηγιών και των σχολικών βιβλίων, υπάρχει σταδιακά διαβαθμισμένη αναφορά σε εμπειρίες και γνώσεις

άλλων λαών ή έστω προτροπή για επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικά διαφορετικούς, με σκοπό τη διαπολιτισμική κατανόηση;» στόχευε στο να καταγράψει, αν υπήρχε, σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, από τους συγγραφείς η πρόθεση να παράγουν ένα εγχειρίδιο με καθαρά διαπολιτισμικό προσανατολισμό ή αν υπάρχει στα εγχειρίδια απλή παράθεση πληροφοριών. Δώδεκα από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς απάντησαν πως οι αναφορές στα βιβλία είναι απλές και παροτρύνουν σε αναζήτηση επιπλέον πληροφοριών για εμπλουτισμό των εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, δεν οδηγούν στην ουσία της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής κατανόησης. Ενδεικτικά: «*Λοιπόν, το αναλυτικό πρόγραμμα της αγγλικής μέσω των επίσημων οδηγιών, νομίζω ότι κάνει επιφανειακές αναφορές. Δεν... δε νομίζω ότι έχει στηθεί πάνω... στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμικότητα, νομίζω ότι είναι πολύ επιφανειακά τα πράγματα*» (συν.13) και «*...όλα αυτά που σας λέω είναι απλά πολύ μικρές πινελιές και δεν δείχνουν ότι υπάρχει κάτι το οργανωμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα από την πλευρά της πολιτείας, δηλαδή του Υπουργείου Παιδείας*» (συν.2), αφού «*...Γενικά τα σχολικά βιβλία δεν το προωθούν και πολύ αυτό...*» (συν.1). Για ακόμη μια φορά στο πλαίσιο των απαντήσεων εκπαιδευτικός δηλώνει πως και αυτό το καθήκον, να δουλέψει δηλαδή με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, αφορά τον ίδιο και είναι ζήτημα ενδιαφέροντος και πρωτοβουλιών που θα αναπτύξει: «*...Είναι τι κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός από μόνος του...*» (συν.1) και «*Κάποιες γενικές αναφορές μόνο και σίγουρα όχι σταδιακά διαβαθμισμένες. Επισκέψεις θεωρητικά μπορούν να προγραμματιστούν μόνο ύστερα από πρωτοβουλία του εκάστοτε εκπαιδευτικού*» (συν.11). Μία μόνο εκπαιδευτικός διαφώνησε με το υπόλοιπο δείγμα και έδωσε καταφατική απάντηση, θεωρώντας ότι υπάρχει σταδιακά διαβαθμισμένη αναφορά σε εμπειρίες και γνώσεις άλλων λαών ή έστω προτροπή για επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικά διαφορετικούς: «*Ναι, υπάρχει, ναι, ναι, υπάρχει προτροπή και για επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικά διαφορετικούς. Ναι...*» (συν.12). Στο σημείο αυτό η συνεντευκτής χρειάστηκε να κάνει κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις, για να γίνει σαφής ο ισχυρισμός της συνεντευξιζόμενης και να δοθούν οι απαραίτητες πληροφορίες. Ρωτήθηκε συνεπώς η εκπαιδευτικός αν έχει υλοποιήσει δράσεις με διαπολιτισμικό προσανατολισμό και αποκρίθηκε: «*Εε, εμείς έχουμε πάρει μέρος σ' ένα πρόγραμμα Comenius, οπότε ναι*» (συν.12). Όσον αφορά την προτροπή και τη λήψη της απόφασης, έκανε σαφές ότι δεν είχε σχέση με το βιβλίο των Αγγλικών αλλά: «*...Όχι μέσω του αναλυτικού προγράμματος, ήτανε... ο σύλλογος διδασκόντων που αποφάσισε να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα*» και ερωτηθείσα για τα αποτελέσματα

αυτής της δράσης είπε για την εμπειρία των παιδιών: « *Ε... είδαν ότι όλα τα παιδιά είναι ίδια, δηλαδή έχουν τα ίδια προβλήματα, έχουν πολλές ομοιότητες, μπορεί να υπάρχουν διαφορές όσον αφορά τα καθημερινά, μπορεί δηλαδή το... το φαγητό τους να 'ναι διαφορετικό, μπορεί κάποια ασχολία να είναι διαφορετική, αλλά κατά τ' άλλα, όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα νέο παιδί είναι τα ίδια... σε όλες... σε όλες τις χώρες, οι προβληματισμοί...*» (συν.12) εστιάζοντας στις ομοιότητες που χαρακτηρίζουν τη ζωή των παιδιών στη χώρα επίσκεψης. Η απάντηση αυτή δεν μπορεί να καταγραφεί ως θετική, αφού δεν συνιστά άμεση απόκριση στο ζητούμενο της ερώτησης, μπορεί όμως να σχολιαστεί ως καλή πρακτική με πρωτοβουλία μιας σχολικής μονάδας, που θα μπορούσε να αποτελέσει παράδειγμα μίμησης και για άλλες.

Συνεχίζοντας την προσπάθεια αναζήτησης πολιτισμικών στοιχείων στα βιβλία των Αγγλικών ικανών να προάγουν τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τέθηκε στους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι διδάσκουν την Αγγλική ως δεύτερη ή και κάποιες φορές Τρίτη γλώσσα, το ερώτημα: «Πόσο εφικτό είναι να καλλιεργηθούν οι διαπολιτισμικές αξίες του σεβασμού, της αλληλεγγύης ή της απόρριψης του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, στα πλαίσια ενός μαθήματος ξένης γλώσσας;». Η απόλυτη πλειοψηφία του δείγματος, δείχνοντας εξουκειωμένη με τη διαδικασία προώθησης των αξιών και αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος των Αγγλικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, απαντά πως είναι εφικτό και παρέχει επεξηγήσεις σε αυτή την τοποθέτηση. Συγκεκριμένα, τέσσερις εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι «πολύ εφικτό» επιχειρηματολογώντας ως εξής: «*Αφού η γλώσσα είναι ξένη από μόνη της, είναι μοχλός καλλιέργειας διαπολιτισμικών αξιών. Γλώσσα χωρίς κοινωνία και κουλτούρα δε νοείται*» (συν.8) και «... είναι στο χέρι μας να καλλιεργήσουμε τις διαπολιτισμικές αξίες του σεβασμού που προείπα κίολας και της αλληλεγγύης... κι αν εμείς το διδάζουμε στα παιδιά, που νομίζω και.. το μάθημα προσφέρεται σε πολύ μεγάλο βαθμό... νομίζω ότι είναι ένα εργαλείο που μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε με το καλύτερο δυνατό τρόπο. Και να το αξιοποιήσουμε ταυτόχρονα» (συν.13). Αυτό μπορεί να γίνει: «...αν διασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται ισότιμα και τους δίνεται η ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν χρησιμοποιώντας μια κοινή γλώσσα, για να εκφράσουν τη σκέψη και το συναίσθημά τους, μεταφέροντας τις εμπειρίες και τα στοιχεία που έχουν να κάνουν με τη θρησκεία, την κουλτούρα τα βιώματα τους κ.α.» (συν.11), χωρίς όμως απαραίτητα να περιορίζεται στα στενά πλαίσια του μαθήματος των Αγγλικών, αλλά:

«... οπουδήποτε, ακόμη και έξω από τα στενά πλαίσια του σχολείου. Εξάλλου θεωρώ ότι αυτός είναι ο απώτερος στόχος» (συν.11).

Ενστερνιζόμενοι την ίδια άποψη, αλλά εκφέροντάς την με λιγότερη ένταση, οκτώ εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη φράση «εφικτό, μπορεί να γίνει», επεξηγώντας πως: «...τα μαθήματα της ξένης γλώσσας μπορούν να δέσουν όλα τα παιδιά, είναι ένας τρόπος, εεε, ας πούμε σε σχολεία που έχουμε εδώ στην Ελλάδα, έχουμε... παιδιά από πολλές χώρες, τα τελευταία χρόνια, οπότε το μάθημα της ξένης γλώσσας μπορεί να δέσει όλα τα παιδιά αυτά, γιατί ακριβώς είναι μία ξένη γλώσσα για όλους. Άρα είναι ένας τρόπος αυτός, να διδάξουμε τα παιδιά ότι... ναι, υπάρχει κάτι που είναι για όλους δύσκολο και όλοι μαζί μπορούμε να βοηθηθούμε» (συν.10) και δίνεται η ευκαιρία: «...μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας της γλώσσας ταυτόχρονα καλλιεργούνται και οι διαπολιτισμικές αξίες, δεδομένου ότι η ίδια η γλώσσα είναι ένας τρόπος επικοινωνίας.» (συν.7).

Ταυτόχρονα, τρεις από τους οκτώ συνεντευξιαζόμενους επισημαίνουν για μια ακόμη φορά πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του δασκάλου στη μύηση των παιδιών σε διαπολιτισμικές αξίες: «...Όταν θέλεις να κάνεις αυτά τα πράγματα, να τα δείξεις, μπορείς να τα κάνεις ανά πάσα ώρα και στιγμή... μέσα από τον τρόπο μαθήματος, μέσα από τη διδασκαλία, μέσα από τη συμπεριφορά...» (συν.4) και πόση δύναμη και θέληση συνεπάγεται αυτή η διαδικασία: «...ξέρω, αν θέλουμε μπορούμε να το κάνουμε...» (συν.2), ενώ φαίνεται, πως όπως έχει ήδη τονιστεί και σε προηγούμενη ερώτηση, η εφαρμογή της μεθόδου «project – σχέδιο μαθήματος» με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού και όχι με απαραίτητη προτροπή από το Αναλυτικό πρόγραμμα, όπως σχολιάζει μια εκπαιδευτικός, είναι το πιο αποδοτικό εργαλείο: «...Να σας πω την αλήθεια, πιστεύω ότι.. τέτοιες κατευθύνσεις βάζουμε μόνο μέσα από τα projects... Μπορούμε να επεκταθούμε διεξάγοντας όμως ένα project στα πλαίσια της τάξης, ας πούμε για τα ανθρώπινα δικαιώματα ή κάτι τέτοιο και να... μπορούμε να το επεκτείνουμε.. αλλά όμως.. το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν το κάνει αυτό από μόνο του.. να μας κατευθύνει προς τα εκεί» (συν.3). Τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και η στάση τους απέναντι στα ζητήματα της διαπολιτισμικότητας δείχνουν πως υπάρχει διάθεση και γίνεται προσπάθεια από τους ίδιους να προάγουν τις διαπολιτισμικές αξίες. Αναζητούμε, ωστόσο, με τις επόμενες ερωτήσεις μας το μέγεθος της βοήθειας που τα βιβλία των Αγγλικών τους προσφέρουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Στην ερώτηση: «Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια που καλείστε να διδάξετε, υπάρχουν στοιχεία που να εστιάζουν σε άλλες κουλτούρες ή πολιτισμούς;» όλοι οι

εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά: «υπάρχουν», αλλά επισημαίνουν το μειονέκτημα του τρόπου εστίασης και παρουσίασης των πολιτισμικών αυτών στοιχείων και το αρνητικό παραγόμενο αποτέλεσμα που επιφέρει η παρουσίαση αυτή: «...αλλά λίγα ή επιφανειακά...». «Υπάρχουν κάποια, αλλά όχι ίσως αρκετά ή τόσο οργανωμένα που να βοηθούν στην εξοικείωση και στην ανάπτυξη ζωνρού ενδιαφέροντος για συνέχιση της αναζήτησης από τον μαθητή» (συν.8), για να φανεί ότι: «... στην πράξη ... οι κουλτούρες έχουν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές» (συν.11), αφού: «...Είναι όλα ατάκτως ερριμμένα.» (συν.10) και: «...Νομίζω ότι εστιάζουν περισσότερο σε.. σε πράγματα που έχουν να κάνουν ... με τον αγγλικό πολιτισμό κυρίως, όχι με άλλους πολιτισμούς» (συν.13), οπότε: «...δε δίνονται τέτοια στοιχεία που θα μπορούσαν να παίζουν και κάποιο ρόλο στη συνειδητοποίηση της ετερότητας...» (συν.3).

Συμπληρωματικά, και προσπαθώντας να εξαντλήσει την αναζήτηση και να εμβαθύνει όσο γίνεται στο περιεχόμενο των βιβλίων, με σκοπό την εύρεση στοιχείων, ικανών να προάγουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση, η συνεντευκτής απηύθυνε και δεύτερη σχετική ερώτηση στο δείγμα της έρευνας: «Υπάρχουν στα βιβλία κείμενα ή δραστηριότητες που να αναζητούν τις ομοιότητες που ενώνουν τους ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα και αποσκοπούν στη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση;». Και σε αυτή την ερώτηση η συντριπτική πλειοψηφία αποκρίνεται αρνητικά: «Διαφορές ίσως, ομοιότητες θαρρώ πως όχι, μιλώντας πάντα για ουσιαστικές αναφορές» (συν.8). Συγκεκριμένα, από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων προκύπτει πως δώδεκα από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς απαντούν «όχι». Ενδεικτικά αναφέρουμε: «Στα βιβλία του Δημοτικού σχολείου κατηγορηματικότητα όχι» (συν.2) και «Δε θα το έλεγα» (συν.11). Δύο συνεντευξιζόμενοι αναφέρουν παραδείγματα από τα βιβλία, τα οποία θεωρούν ανεπαρκή στην παρουσίαση και προώθηση διαπολιτισμικού κλίματος και επικοινωνίας: «Κυρίως εστιάζουν σε κάποιες διαφορές σε ό,τι αφορά τον τρόπο συμπεριφοράς ή το φαγητό ή τις σημαίες ...» (συν.7), καθώς και «...Εγώ ένα που θυμάμαι από το βιβλίο της Πέμπτης είναι ότι... συγκρίνετε τη ζωή ενός παιδιού με τη ζωή ενός παιδιού από την Ελλάδα, που πηγαίνει σχολείο, τι μαθήματα κάνει αυτό και τίποτα άλλο. Τίποτα άλλο.» (συν.4). Επιπλέον, μία εκπαιδευτικός, επιφυλακτικά στην αρχή, προτείνει τα σχέδια εργασίας – projects, ωστόσο στην πορεία της απάντησης καταλήγει και εκείνη σε αρνητική εκτίμηση για τα δεδομένα των βιβλίων: «Υπάρχουν κάποια projects που θα μπορούσαμε να κάνουμε, γενικά όπως είπα και πριν, πολύ επιφανειακά, δεν είναι κάτι συγκεκριμένο, όχι» (συν.1). Αντίθετα με τους υπόλοιπους

του δείγματος, μία μόνο εκπαιδευτικός έχει θετική άποψη για τα κείμενα και τις δραστηριότητες του βιβλίου: «Ναι, ναι, υπάρχουν... υπάρχουν. Τώρα, θέλετε να σας πω συγκεκριμένα;» (συν.12) και στη συμπληρωματική – διευκρινιστική ερώτηση της συνεντευκτού: «Όχι, αν σας έρχεται πολύ εύκολα κάποιο παράδειγμα, έχει καλώς, διαφορετικά όχι, μου αρκεί η απάντηση...» η απάντηση δεν φαίνεται αρκετά πειστική: «Ναι... Ναι, ναι, δεν μου έρχεται κάτι συγκεκριμένο, αλλά ναι, θεωρώ ότι υπάρχουνε, ναι» (συν.12), αφού δεν εμπεριέχει ούτε επιχείρημα ούτε κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα.

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί στις ανωτέρω ερωτήσεις άφησαν το περιθώριο ύπαρξης ελάχιστων ή μη εκμεταλλεύσιμων στοιχείων, η ημιδομημένη συνέντευξη συνεχίστηκε με ακόμη μια ερώτηση, για να διευκρινιστεί η ποιότητα και κάτω από ποιες προϋποθέσεις η πιθανή αξιοποίησή τους: «Μπορούν τα κείμενα αυτά να γίνουν αφορμή για επικοινωνία ανάμεσα σε εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές της τάξης;». Το σύνολο των συνεντευξιζόμενων φαίνεται πως καταβάλει προσπάθεια αξιοποίησής τους με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, τονίζει όμως πως τα στοιχεία είναι ελλιπή και μόνο η θέληση και η δύναμη του εκπαιδευτικού «Και πάλι... και πάλι με βάση το δάσκαλο, έτσι;» (συν.12) να προάγει την επικοινωνία είναι η βάση της εκκίνησης αυτής της προσπάθειας: «...Το θέμα είναι εσύ, ως εκπαιδευτικός, να θέλεις να προχωρήσεις και να πας παραπέρα και να πεις ότι έλα κι εσύ τώρα Ελένη που είσαι από μια άλλη χώρα.. για πες μας..ή ετοίμασέ μας κάτι να μας το πεις.. και να το συζητήσουμε την επόμενη φορά.. τι βιώνει ο τόπος σου, τι ζει η χώρα σου, ποια είναι η κουλτούρα, ο τρόπος.. τα κείμενα είναι πολύ λίγα...» (συν.4), γιατί αυτό που σύμφωνα με μια εκπαιδευτικό που λείπει από τα βιβλία είναι ότι: «δεν στοχεύουν στο συναίσθημα, εφόσον δεν υπάρχει συναίσθημα, κάτι, δηλαδή, που να κάνει τα παιδιά να νιώσουν το άλλο παιδί,... που είναι διαφορετικό,... είναι πολύ δύσκολο να... να επικοινωνήσεις... τις ιδέες αυτές στα παιδιά... επίσης δεν υπάρχει... δεν υπάρχει το στοιχείο του χιούμορ, της... κάτι δηλαδή που να θέλγει τα παιδιά, να... να είναι κάτι που να τα βοηθάει να νιώσουν. Δεν υπάρχει ενσυναίσθηση. Και επίσης το αρνητικό στα βιβλία αυτά είναι ότι δεν υπάρχουν οι ήρωες... οι οποίοι... με τους οποίους θα μπορούσαν να ταυτιστούν τα παιδιά.» (συν.10). Πώς όμως να γίνει η προσπάθεια αυτή, αν ο εκπαιδευτικός δεν είναι καταρτισμένος και νιώθει ανέτοιμος και ανασφαλής; Αυτή η ανασφάλεια εκφράζεται μέσω των απαντήσεων: «Αλλά, αν κι αυτός δεν είναι καταρτισμένος και νιώθει ανεπαρκής να κάνει το βήμα; Δε φτάνει ένας

διάλογος ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετική καταγωγή, για να ξυπνήσεις συναισθήματα και να ενεργοποιήσεις αντιδράσεις» (συν.8) «...αυτό έχει να κάνει με το πόσο ο δάσκαλος είναι σε θέση, είναι αρκετά ενημερωμένος...» (συν.10). Συνεπώς, το μεγάλο μειονέκτημα που αναδεικνύεται από την έρευνα είναι η έλλειψη επιμόρφωσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας.

Ωστόσο, ακόμη και σε αυτά τα λίγα, όπως χαρακτηρίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς, πολιτισμικά ερεθίσματα οι μαθητές αντιδρούν : «...με φιλομάθεια και περιέργεια... και ενδιαφέρον» (συν.3) θα δηλώσει μία από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αντιπροσωπεύοντας τη συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων, έντεκα από τις δεκατρείς απαντήσεις, στην ερώτηση: «Πώς αντιμετωπίζονται, αρχικά, από τους μαθητές;». «Συνήθως τέτοιου τύπου αναφορές ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα έδιναν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να τις αξιοποιήσει προς όφελος των μαθητών του...» (συν.11), επομένως η αντίδραση του εκπαιδευτικού στις αναφορές σε διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία αποτελεί πρότυπο μίμησης και προκαθορίζει τη στάση των μαθητών απέναντι σε αυτά: «...και πάντα κοιτούν στα μάτια τον εκπαιδευτικό, για να δουν πώς αντιδρά και να δουν τι άποψη εκφέρει ο ίδιος σε σχέση με αυτό το θέμα» (συν.7) και «Αν εμείς το περάσουμε επιφανειακά, θα το περάσουν και τα παιδιά επιφανειακά. Αν εμείς όμως τους δώσουμε κάποιο έναυσμα ή κάποιο στοιχείο να ψάξουν, να λύσουν, να μπουνέ σε μία άλλη κουλτούρα, νομίζω ότι το κάνουν πολύ ευχάριστα.» (συν.13). Επιπρόσθετα, σε αντίθεση με το υπόλοιπο δείγμα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει πως οι μαθητές δεν δείχνουν να εντυπωσιάζονται ή να ξενίζονται με τα στοιχεία που περιλαμβάνει το βιβλίο, γιατί τους είναι ήδη οικεία, αφού η πληροφορία πια διαχέεται σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης ταχύτατα και το βιβλίο δε δίνει παρά μόνο συνήθεις πληροφορίες που αφορούν έθιμα και γιορτές του δυτικού κόσμου, γνωστά πια σε όλους: «Οι μαθητές είναι προϊδεασμένοι σχετικά θα έλεγα και, όταν γίνεται ένα μάθημα πριν τα Χριστούγεννα..., το δέχονται σαν κάτι φυσικό, ούτε κάτι που τους ενθουσιάζει ούτε κάτι αρνητικό» (συν.6). Τέλος, μία μόνο εκπαιδευτικός μιλώντας για τις αντιδράσεις των παιδιών σε «ξένα» ερεθίσματα, εντοπίζει και αρνητικές συμπεριφορές: «Οι μαθητές άλλες φορές εκπλήσσονται και άλλες εκφράζονται με ποικιλότροπα σχόλια, αρνητικά – για τα ξένα προς εμάς, ή θετικά – για τα οικεία προς εμάς στοιχεία» (συν.8). Δεδομένου ότι η απάντηση αποτελεί απλή περιγραφή, δε φαίνεται να υποδηλώνει πως μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη διαμόρφωση της στάσης ζωής σε ζητήματα ετερότητας.

Η αξιοποίηση όλων των πολιτισμικών στοιχείων των βιβλίων Αγγλικών του Δημοτικού σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς που συμπεριλαμβάνονται στα βιβλία δασκάλου. Ερωτώμενοι για τη στάση που τα βιβλία καλούν τον εκπαιδευτικό να κρατήσει κατά τη διαχείριση των πολιτισμικών στοιχείων: «Τι προτείνει το συμβουλευτικό βιβλίο του δασκάλου στον εκπαιδευτικό; Απλή επαφή με τους πολιτισμούς ή σε βάθος μελέτη με σκοπό την κατανόηση;» οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα απαντούν: «απλή επαφή». «Απλή επαφή με τους πολιτισμούς» (συν.8), «...Δε νομίζω ότι προτείνει σε βάθος μελέτη, με κανέναν τρόπο και δεν ξέρω κι αν η απλή επαφή εννοείται ότι συμβαίνει...» (συν.6), αφού: «...είναι μια απλή επαφή, ... δηλαδή, στα κεφάλαια που ... αναφέρονται στις ξένες κουλτούρες, υπάρχει επιφα... κάτι επιφανειακό θα έλεγα» (συν.10).

Στη συνέχεια, απευθύνοντας στο δείγμα την ερώτηση: «Τι περιθώριο πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό αφήνει η προσέγγιση του βιβλίου του δασκάλου;» έγινε προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης των εκπαιδευτικών με το βιβλίο του δασκάλου, κατά πόσο αυτό εξυπηρετεί τις ανάγκες του εκπαιδευτικού και πόσο συμβουλευτικό – καθοδηγητικό είναι. Η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων, εννέα από τους δεκατρείς, απάντησε πως υπάρχει: «...το περιθώριο της αυτενέργειας...» (συν.3) και «...είναι στη διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού πόσο θέλει να το προχωρήσει, να το αναλύσει, να το εμβαθύνει ή να του βάλει μια τελεία» (συν.4). Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του δασκάλου και πόση πολλή ενέργεια και σχεδιασμός απαιτείται από τον ίδιο στη διεκπεραίωση του στόχου: «Αν θεωρήσουμε ότι το βιβλίο του δασκάλου είναι απλά ένα εργαλείο, το οποίο βοηθάει τον εκπαιδευτικό, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει τη δύναμη για το πώς θα εξελίξει αυτό που θέλει να κάνει μέσα στην τάξη» (συν.7), γιατί «...η πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού είναι αυτή που θα πάει το μάθημα ένα βήμα παραπάνω...» (συν.1) και «...είναι στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού να το προσαρμόσει εκείνος, όπως θέλει, δηλαδή ανάλογα με τις δικές του ανάγκες και τι θεωρεί ότι μπορεί να προσφέρει καλύτερο στους μαθητές του...» (συν.3). Ωστόσο, οι υπόλοιποι του δείγματος διαφωνώντας για το περιθώριο πρωτοβουλιών που αφήνει το βιβλίο του δασκάλου εξηγούν: «Το βιβλίο του δασκάλου, όπως οφείλει, με μεγάλη λεπτομέρεια προσανατολίζει σε θέματα διδασκαλίας της γλώσσας, αλλά δυστυχώς δεν είναι αρκετό στο να συμβουλευσει και να ανοίξει ορίζοντες στα θέματα που αφορούν την κουλτούρα και την ειρηνική συνύπαρξη διαφορετικών ατόμων» (συν.8), ενώ εστιάζοντας σε διαφορετική διάσταση ένας άλλος εκπαιδευτικός: «...όταν έχεις πάνω από το κεφάλι

σου ένα αναλυτικό πρόγραμμα και αυτό σε περιορίζει σε κάποια πράγματα, καθίσταται σαφές ότι το περιθώριο των πρωτοβουλιών είναι περιορισμένο. Από την άλλη πλευρά βέβαια, ακριβώς επειδή τα βιβλία μας είναι ανεπαρκέστατα σε αυτό το κομμάτι που αναφέραμε πιο πάνω, με την ετερότητα, με τη διαπολιτισμικότητα και με όλα αυτά, επαφίεται και στην κρίση του εκπαιδευτικού, μέσα στο διδακτικό του ωράριο και εφόσον αυτό καθίσταται εφικτό, να προβαίνει και σε περισσότερες και σε μεγαλύτερες προσεγγίσεις...» (συν.2).

Η τελευταία ερώτηση στην οποία απάντησαν οι εκπαιδευτικοί και η οποία κλείνει τον πέμπτο και τελευταίο άξονα της συνέντευξης ήταν: «Δεδομένου ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, κατευθύνουν τα βιβλία σε μια συνάντηση πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας και στη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών»;» Και σε αυτή την ερώτηση όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι έδωσαν αυστηρά αρνητική απάντηση: «Όχι, σε καμία περίπτωση» (συν.9) «...από τη στιγμή που στα βιβλία μας δεν υπάρχει αυτό το κάτι παραπάνω, είναι αυτονόητο ότι όχι απλώς δεν κατευθύνουν, ούτε καθοδηγούν, ούτε και φυσικά αναφέρονται σε συναντήσεις πολιτισμών σε βάση ισοτιμίας και αμοιβαιότητας» (συν.2).

Η ολοκλήρωση της ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων μας επιτρέπει μετά από ενδελεχή μελέτη να συνάγουμε συμπεράσματα, με σκοπό να διαπιστωθεί εάν ο σκοπός της έρευνας επετεύχθη και εάν τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στην έναρξη της έρευνάς μας έχουν απαντηθεί.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται προσπάθεια εξαγωγής αξιόπιστων και ασφαλών συμπερασμάτων, όσον αφορά τον πυρήνα της έρευνας, καθώς και προτάσεις για βελτίωση των αδυναμιών, με σκοπό την παροχή όσο το δυνατόν καλύτερης εκπαίδευσης και τη διάχυση των διαπολιτισμικών αξιών στα σχολεία, για να διαμορφωθούν πολίτες με ελεύθερο πνεύμα, σεβασμό στον «άλλον», αλληλέγγυοι και ενεργοί.

11. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην προσπάθειά μας να αξιολογήσουμε αφενός τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας και αφετέρου τα παραγόμενα αποτελέσματά της, κρίνεται σκόπιμος ο σχολιασμός της πρακτικής που ακολουθήθηκε από την ερευνήτρια.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί εάν προάγεται η διαπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα από τα βιβλία των Αγγλικών των τάξεων Δ'-ΣΤ' του Δημοτικού σχολείου.

Ως πιο κατάλληλο δείγμα συνεντευξιζόμενων επελέγησαν καθηγητές – τρεις Αγγλικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι και εμπειρία διαθέτουν και η τριβή τους με τα σχολικά βιβλία τούς επέτρεπε να έχουν πλήρη εικόνα και εμπειριστατωμένη άποψη γύρω από το αντικείμενο της έρευνας.

Το δείγμα των δεκατριών εκπαιδευτικών ανταποκρίθηκε άμεσα και ηχογραφήθηκαν δεκατρείς συνεντεύξεις διάρκειας από δεκαέξι (16) έως τριάντα (30) λεπτά.

Το σύνολο των απαντήσεων που προέκυψε, μετά και από την ανάλυση περιεχομένου των ανωτέρω συνεντεύξεων, μας επιτρέπει να συνάγουμε το συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε ως ένα βαθμό γνώση του αντικειμένου της έρευνας. Δύο εκ του δείγματος, ωστόσο, με βάση την ποιότητα των απαντήσεων, εικάζουμε πως ή δεν είχαν καμία επαφή με το υπό διερεύνηση θέμα ή δεν ήταν σε θέση να αντιληφθούν τις ερωτήσεις και να παράσχουν αξιολογήσιμες απαντήσεις.

Η αξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνας που υλοποιήθηκε, κάνοντας χρήση του μεθοδολογικού εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης, μας οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα, τα οποία μετά από επεξεργασία των ομοειδών απαντήσεων παρατίθενται κατηγοριοποιημένα προς διευκόλυνση της συζήτησης.

11.1 ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Ανταποκρινόμενη στον κύκλο των ερωτήσεων που αφορούσαν την ετερότητα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσδιόρισε την ετερότητα με τη συνώνυμη λέξη «διαφορετικότητα», ενώ ταυτόχρονα και χωρίς να τους απευθυνθεί συμπληρωματική ερώτηση αναφέρθηκαν στις εκφάνσεις της ετερότητας, αναγνωρίζοντας τη μοναδικότητα του ατόμου: «Η ετερότητα κάθε ανθρώπου δεν είναι

μόνο φυσική μοναδικότητα και ανομοιότητα (μοναδικότητα του DNA των σωματικών και ψυχικών γνωρισμάτων, της λογικής – ποιητικής του ενέργειας), είναι και δυνατότητα της ατομικής βούλησης, της διαφοροποίησης από τις ομοειδείς (κοινές σε κάθε άνθρωπο) επιταγές της δεδομένης φύσης»(Πορτελάνος,2015:58-59).

Η ποιότητα των απαντήσεων που κατεγράφησαν αποδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να γνωρίζουν και να εννοιολογούν την ετερότητα: «η ετερότητα ως έννοια και ως βίωμα προϋποθέτει σύγκριση, είτε η σύγκριση αυτή είναι συνειδητή είτε όχι», κάτι που «σημαίνει ότι δεν μπορεί να είναι κάποιος αφ' εαυτού διαφορετικός, αλλά ότι είναι διαφορετικός σε σχέση με κάποιον άλλον»(Γκότοβος,2003:16), καθώς και να διακρίνουν τις ποικίλες μορφές της: ικανότητες, καταγωγή, θρησκεία, οικογένεια, κοινωνική θέση: «η κοινωνική τάξη, η δομή της και το νόημά της αναδεικνύουν τον “ξένο”», αφού «ως “ξένος” προσδιορίζεται αυτός που δεν προβλέπεται ως μέρος της καθιερωμένης πολιτισμικής πραγματικότητας και μπορεί να αμφισβητήσει τα αυτονόητα στοιχεία αυτής της πραγματικότητας» (Γκόβαρης, 2003: 21-22).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι γνώστης του πολιτισμικού κεφαλαίου και της οικογενειακής κατάστασης του μαθητή, καθώς, όπως υποστηρίζει ο Bourdieu (1986), το πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται σε μια σειρά από ιδιότητες και χαρακτηριστικά, όπως δεξιότητες της γλώσσας, πολιτισμικές γνώσεις και τρόπους συμπεριφοράς, που πηγάζουν από την οικογένεια και προσδιορίζουν το status των κοινωνικών υποκειμένων. Επιπλέον, ο ρόλος του δασκάλου είναι καταλυτικός στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στη διαχείριση της μοναδικότητας του ατόμου-μαθητή.

Οι συνεντευξιζόμενοι θεώρησαν την ευαισθησία απέναντι στην ετερότητα προϋπόθεση αποδοτικής διδασκαλίας και τόνισαν πως οι πανανθρώπινες αξίες του σεβασμού, της αλληλεγγύης και της ισότητας είναι αδιαπραγμάτευτες και η ενστάλαξή τους στους μαθητές σκοπός της διδασκαλίας τους, σε ένα «Σχολείο για όλους» ανεξαιρέτως (Σούλης, 2008). Για να γίνει όμως αυτό, ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι επιμορφωμένος και εκπαιδευμένος, γιατί οι ισορροπίες και οι συνθήκες στο κοινωνικό γίγνεσθαι μεταβάλλονται και οφείλουμε όλοι να είμαστε σε επαγρύπνηση. Σύμφωνα με τον Νικολάου(2005) οι δάσκαλοι δεν νιώθουν έτοιμοι να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των έτερων μαθητών και αναλαμβάνουν μόνοι τους, αφού δεν το κάνει η πολιτεία, την αυτομόρφωση και τη μετεκπαίδευσή τους.

Δώδεκα από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς έχουν γίνει μάρτυρες ρατσιστικών σχολίων στην αίθουσα και με υπερηφάνεια δηλώνουν πως διέκοψαν το μάθημά τους, για να προχωρήσουν σε διάλογο με τους μαθητές και να τους βάλουν στην διαδικασία να σκεφτούν πως κανείς άνθρωπος δεν δικαιούται να απολαμβάνει περισσότερα δικαιώματα από τους άλλους. « Τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν είναι αφηρημένα ως προς τα χαρακτηριστικά τους και το υποκείμενο προς το οποίο απευθύνονται. Αφορούν σε κάθε άνθρωπο που συνδέεται και συνδιαμορφώνει το περιβάλλον στο οποίο διαβιού»(Πορτελάνος,2015:167).

Ακολούθως, το σύνολο των ερωτηθέντων δήλωσε πως όλοι οι μαθητές, αλλοδαποί και γηγενείς, μπορούν να βοηθηθούν από την αντίληψη της ετερότητας. Ένας μάλιστα εκπαιδευτικός τονίζει πως πρώτα ωφελείται ο ίδιος και μετά οι μαθητές, θέτοντας τα θεμέλια της δημιουργίας διαπολιτισμικής συνείδησης.

Τέλος, κλείνοντας τον κύκλο των ερωτήσεων του άξονα «ετερότητα», απάντησαν με αναφορές και παραδείγματα πως η χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην αίθουσα, στη διάρκεια του μαθήματος των Αγγλικών γίνεται ελεύθερα, γιατί εξασφαλίζει άνετο περιβάλλον και βοηθά στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας και σύμφωνα με τον Νικολάου (2005) στην ανάπτυξη μιας γλωσσικής κουλτούρας που βοηθά στην κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας. Έδειξαν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί πως γνωρίζουν και τη σημασία της χρήσης της μητρικής στην εκμάθηση της L2 – L3. Η Ε.Σκούρτου(1997:131-143), κάνοντας αναφορά στον J.Cummins καταλήγει στη διαπίστωση πως οι γλώσσες που μαθαίνουμε στη ζωή μας δεν είναι ανεξάρτητες μονάδες, αλλά αποτελούν ένα πλέγμα σχέσεων. Συνεπώς, αξιοποιούμε τις γνώσεις της μιας γλώσσας στην άλλη γλώσσα και τα κενά στη μία προκαλούν κενά στην άλλη.

11.2 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Ακολουθώντας τις ερωτήσεις του πρώτου κύκλου, στον δεύτερο άξονα με τίτλο «διαπολιτισμική κατανόηση» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει πως το μάθημά τους γίνεται πεδίο όσμωσης και ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων, με άμεση κατάληξη την αποδοχή της ετερότητας ως πλεονέκτημα από το οποίο μπορούμε να επωφεληθούμε όλοι.

Η εκτίμηση της ετερότητας και της δημιουργικότητας με σκοπό το κοινωνικό και οικονομικό όφελος για όλους, συνεπάγεται την ενεργή προώθηση της αξίας, των

πλεονεκτημάτων και της συνεισφοράς της κουλτούρας και της γλώσσας του «άλλου». Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να εκτιμούν τα γλωσσικά και πολιτισμικά οφέλη και να τα αντιλαμβάνονται ως πολύτιμη πηγή για την ανάπτυξη της κοινότητας (Leo, 2010:14-15).

Ωστόσο, η παραδοχή από έναν εκπαιδευτικό πως οι αλλοδαποί μαθητές Αλβανικής καταγωγής δεν είναι σε θέση να εκφράσουν στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, επειδή βιώνουν ρατσισμό τόσο στο σχολείο όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, εγείρει ερωτηματικά για τον ρόλο του ανωτέρω δασκάλου, καθώς και την ανοχή που δείχνει σε ανάλογα περιστατικά.

Η στάση του ανωτέρω εκπαιδευτικού έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις Αρχές της εκπαίδευσης για Διαπολιτισμική Κατανόηση. Σύμφωνα με την «Κοινωνική Δικαιοσύνη, Ισότητα και Ανθρώπινα δικαιώματα», η εκπαίδευση θα πρέπει να προάγει μια τέτοια προσέγγιση στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις ανθρώπινες σχέσεις, που να αντιμετωπίζουν τον ρατσισμό και τη διάκριση και να γκρεμίζουν στερεότυπα, να βοηθούν τον μαθητή να αναπτύσσει κριτική σκέψη και κατανόηση που θα τον οδηγήσουν στην απόρριψη κάθε μορφής αδικίας. Σεβόμενοι οι μαθητές την αρχή «Ενότητα και Αλληλεγγύη στην Ετερότητα», στα πλαίσια της μεταλαμπάδευσης των αξιών της δικαιοσύνης, του αμοιβαίου σεβασμού και της ισότητας, άσχετα με την πολιτισμική ή εθνική καταγωγή τους, θα πρέπει να εκπαιδευτούν και να επιδεικνύουν αλληλεγγύη σε φαινόμενα άνισης μεταχείρισης.

Σε αντίθεση με τον προαναφερθέντα εκπαιδευτικό, οι υπόλοιποι συνάδελφοί του φαίνεται να αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και την ευθύνη που φέρουν στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης και στην προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης, καθώς επισημαίνουν πως λειτουργούν ως πρότυπα μίμησης και πως οι αντιδράσεις των υπολοίπων μαθητών σε αλλότριες πολιτισμικές αναφορές εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιδράσεις του δασκάλου. Ο δάσκαλος, ανταποκρινόμενος στον παιδαγωγικό του ρόλο (Κωνσταντίνου, 1997:86), θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πλήρως την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα και να προσπαθεί να εστιάσει στα προβλήματα κοινωνικής ανισότητας, διάκρισης και εξάρτησης (Φύκαρης, 2010:140-141).

Εντύπωση προκαλεί η απάντηση μιας εκπαιδευτικού που δηλώνει πως η αντίδραση των μαθητών εξαρτάται από τη χώρα προέλευσης του πολιτισμικού στοιχείου. Συγκεκριμένα αναφέρει πως, αν γίνει αναφορά στον πολιτισμό της Γαλλίας, οι μαθητές θα το δεχτούν φυσιολογικά, αν όμως γίνουν στην αίθουσα πολιτισμικές

αναφορές στην Αλβανία, θα προκαλέσουν αρνητικά σχόλια και θα χρειαστεί η παρέμβαση της εκπαιδευτικού για την εξισορρόπηση της κατάστασης. Την άποψη αυτή ενστερνίζεται, με αφορμή άλλη ερώτηση του ίδιου άξονα, ακόμη ένας εκπαιδευτικός που αξιολογεί τους πολιτισμούς της Ρουμανίας και της Πολωνίας ως ανώτερους του Αλβανικού. Η τοποθέτηση αυτή προκαλεί προβληματισμό όσον αφορά την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών. « Η παιδεία για την ισοτιμία των πολιτισμών» είναι απαραίτητη προϋπόθεση της οικουμενικότητας στον πολιτισμό, που ορίζεται ως «η διάδοση και διακίνηση των πολιτισμικών αγαθών, χωρίς την ύπαρξη φραγμών και συνόρων» (Πορτελάνος, 2015:202).

Οφείλει, συνεπώς, ο δάσκαλος να παλέψει, ώστε οι μαθητές να συμπεριφέρονται σε πολιτισμικά αποδεκτά πλαίσια και να δείχνουν ευαισθησία απέναντι στον « άλλον», προσέχοντας τη γλώσσα και τα αστεία που χρησιμοποιούν(Leo, 2010:17).

Το άτομο αποκτά στα πλαίσια του οικογενειακού του περιβάλλοντος, στο οποίο αρχικά κοινωνικοποιείται, μια ευρεία ποικιλία γνώσεων, σκέψεων, στάσεων, δεξιοτήτων και δράσεων, την «εγγενή» ή «ενσωματωμένη» μορφή του πολιτισμικού του κεφαλαίου «habitus» (Bourdieu, 1984). Το «habitus» λοιπόν καθορίζει τη σημασία στην εκπαίδευση και την πιθανότητα επιτυχίας ή αποτυχίας μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαίδευση αποτελεί «μια εξειδικευμένη μορφή κοινωνικοποίησης, που ασκείται από εξωοικογενειακούς παράγοντες και έχει στόχο τη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς»(Νικολάου, Σ-Μ, 2008:83).

Με δεδομένα τα ευρήματα της έρευνας για τη σχέση των αλλοδαπών γονιών με το σχολείο και την επιρροή που έχει η στάση τους στη διαμόρφωση της εικόνας για τον μαθητή από τον εκπαιδευτικό, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως για την πλειοψηφία των αλλοδαπών γονιών το σχολείο είναι αξία και κατά συνέπεια η συμπεριφορά τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς διέπεται από σεβασμό. Όταν αυτό δεν συμβαίνει, οι εκπαιδευτικοί απογοητεύονται, χωρίς όμως να επιτρέπουν την αρνητική στάση απέναντι στον μαθητή εξαιτίας του γονιού του.

Τέλος, τον άξονα της διαπολιτισμικής κατανόησης ολοκληρώνει η εκτίμηση των εκπαιδευτικών για την προσφορά ίσων ευκαιριών στους αλλοδαπούς μαθητές στα πλαίσια του μαθήματός τους.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εγείρουν ερωτηματικά, καθώς μόνο οι μισοί μπορούν να εγγυηθούν ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές τους, ανεξαρτήτως καταγωγής.

Οι υπόλοιποι θεωρούν πως η καταγωγή και το πολιτισμικό κεφάλαιο του μαθητή τον εμποδίζει στο να απολαύσει ίδιες εμπειρίες και ευκαιρίες στην αίθουσα. Και οι δύο προσεγγίσεις έχουν ρατσιστικό υπόβαθρο και προκαλεί απορία πώς οι δάσκαλοι στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο θα διαμορφώσουν ισχυρές δημοκρατικές προσωπικότητες και αυριανούς πολίτες του κόσμου.

«Η μάθηση ως καθολικό περιεχόμενο περιλαμβάνει τη γνώση, τη στάση-συμπεριφορά και την πρακτική. Η μάθηση λειτουργεί σε δύο επίπεδα: σε επίπεδο γνώσεων και προσανατολισμών και σε επίπεδο βιωματικό-συναισθηματικό. ... Κατά την ώρα του μαθήματος στην τάξη τελείται λειτουργία κοινωνίας γνώσεων, κατανοήσεων και συναισθημάτων σε κατάσταση αλληλεπίδρασης και διάδρασης αισθητηριακής, γνωσιολογικής και συναισθηματικής. Η μαθητική τάξη είναι μια μικρή κοινότητα συλλογικότητας, όπου ασκείται, δημοκρατικά, η ίση μεταχείριση, αλλά και η εξατομίκευση εξαιτίας των διαφορετικών υποκειμένων τροφίμων της αγωγής»(Πορτελάνος,2015:232).

11.3 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Όσον αφορά τη Διαπολιτισμική Επικοινωνία οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσίασαν πληρότητα και επάρκεια, καθώς στην προσπάθειά τους να αποδώσουν το περιεχόμενο του όρου επικοινωνία τόσο στο ευρύ κοινωνικό όσο και στο στενό πεδίο της αίθουσας, χρησιμοποίησαν έννοιες συμβατές με το θεωρητικό πλαίσιο της επικοινωνίας. «Η κοινωνική αλληλεπίδραση γενικά και η επικοινωνία ειδικά απαιτούν καθορισμένη (ως προς τον τύπο και το επίπεδο) ποσότητα κοινής γνώσης. Πολλή από αυτή τη γνώση απορρέει από το ίδιο κοινωνικό απόθεμα γνώσης (άνισα διανεμημένο) ή στην περίπτωση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας από διαφορετικά (αλλά σε μερικές περιοχές πιθανόν παρόμοια) κοινωνικά αποθέματα γνώσης. Τα είδη και ο βαθμός ανομοιομορφίας στη γνώση, συναφή με την κοινωνική αλληλεπίδραση γενικά και με την επικοινωνία ειδικά καθορίζουν το δομικό πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Βρίσκονται στη ρίζα πολλών προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των περισσότερων στην επικοινωνία Η κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία δεν απαιτούν μόνο ελάχιστη ποσότητα κοινής γνώσης αλλά επίσης ελάχιστη αντίληψη του τι είναι το ίδιο και τι διαφορετικό σε σπουδαιότητα ανάμεσα στους συμμετέχοντες» (Gunthner&Luckman, 2001:57-58).

Η διαφορετική κουλτούρα δύο ανθρώπων αναπόφευκτα, δήλωσαν οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους, δύναται να επηρεάσει την επικοινωνία, αφού η ερμηνεία ενός μηνύματος εξαρτάται από το πολιτισμικό υπόβαθρο του συνομιλητή. Συνεπώς, η γνώση της κουλτούρας του συνομιλητή μας, όπου γνώση δε σημαίνει απαραίτητα υιοθέτηση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς αναγκαία προϋπόθεση για την επίτευξη της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως είναι αντιληπτό ότι η τροποποίηση της συμπεριφοράς επιφέρει Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Η Διαπολιτισμική Επικοινωνία αναφέρεται στην πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Jandt,1998). Αποκωδικοποιώντας τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι περιγράφουν τη Διαπολιτισμική πορεία, όπως αυτή έχει παρουσιαστεί από τον Νικολάου(2005): Γνωριμία με τον 'Άλλο' → Άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων → Απόκτηση Αμοιβαίας Εμπιστοσύνης → Επικοινωνία → Διάθεση για Επίτευξη Συνεργασίας.

Ιδιαίτερα για την επικοινωνία στη σχολική αίθουσα έμφαση δόθηκε στο συναίσθημα που διαχέεται κατά την πρόσωπο με πρόσωπο διάδραση, που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας. «...μια αίθουσα περιλαμβάνει Διαπολιτισμική Επικοινωνία, όταν και αν διαφορετικές πολιτισμικές προϋποθέσεις (ή προσδοκίες) γίνονται εμφανείς στην αλληλεπίδραση από τις πράξεις των συμμετεχόντων, δημιουργώντας έτσι προβλήματα αποδοχής. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει τη λειτουργία του χειρισμού της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας, όταν προκύπτει μέσα στην τάξη» (Baraldi,2012:299).

Δεδομένου ότι οι κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές, άρα και το σχολείο, οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν και να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να έρθουν σε ουσιώδη επαφή με τον 'Άλλο', στην αίθουσα αρχικά και στην κοινωνία αργότερα. Οι απαραίτητες δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και του σεβασμού στο διαφορετικό, που απαιτούνται για την επιτυχή μεταφορά ενός μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη, φαίνεται να είναι γνωστές στους συνεντευξιζόμενους. Οι δεξιότητες αυτές εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία « Ισότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα», όπως αυτή ορίζεται από τον Leo(2010).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, συμφωνώντας ότι η Διαπολιτισμική Επικοινωνία είναι κοινωνική δεξιότητα στον σύγχρονο απαιτητικό κόσμο, που χαρακτηρίζεται από

πολιτισμικό πλουραλισμό, κατέληξαν στη διαπίστωση πως το περιβάλλον μάθησης επηρεάζει τη Διαπολιτισμική Κατανόηση και Επικοινωνία και είναι ο χώρος που το παιδί-μαθητής θα κατανοήσει την ανάγκη ισοτιμίας των πολιτισμών και την αξία του «Άλλου».

Και σε αυτόν τον κύκλο ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής έδωσαν έμφαση στον ρόλο του δασκάλου. Ο δάσκαλος ως παιδαγωγός οφείλει να διδάξει διαπολιτισμικά, με στόχο τη Διαπολιτισμική Επικοινωνία, για να παραχθούν αποτελέσματα ικανά να θωρακίσουν τους πολίτες του αύριο με γνώση, δεξιότητες και δύναμη να ανταποκριθούν σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται. Εμπλοκή της Διαπολιτισμικής επικοινωνίας μπορεί να προκληθεί εξαιτίας των μειωμένων προσδοκιών των εκπαιδευτικών, της ελλιπούς εκπαίδευσής τους, του χώρου του σχολείου και της διαρρύθμισης της αίθουσας, καθώς και των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας(Νικολάου, 2005).

Μεγάλη ταύτιση με το θεωρητικό πλαίσιο παρατηρείται επίσης στην απόκριση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το προφίλ του ανθρώπου που επιτυγχάνει την επικοινωνία σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια. Μέσω της Διαπολιτισμικής πορείας, που έχει ήδη αναλυθεί, επιδιώκεται η ουσιαστική γνωριμία με τον «Άλλο», αλλά μπορεί να υπάρξει και η απόρριψη. Η Διαπολιτισμική πορεία δεν ‘αγιοποιεί’ τον ‘Άλλο’ ούτε όμως και τον απορρίπτει *a priori* (Νικολάου, 2005). Όλα τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ του διαπολιτισμικού ‘communicator’ χρησιμοποιήθηκαν στις απαντήσεις. Οι καλοί διαπολιτισμικοί ‘communicators’ έχουν δυνατή προσωπικότητα, επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητα να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις και πολιτισμική συνείδηση. Οι επαρκείς, ικανοί διαπολιτισμικοί ‘communicators’ μαθαίνουν και εκτιμούν τη μοναδικότητα των άλλων ανθρώπων και των άλλων κουλτούρων (Jandt, 1998:453).

Τέλος, ολοκληρώνοντας τα συμπεράσματά μας σχετικά με τη Διαπολιτισμική Επικοινωνία, πρέπει να επισημάνουμε τη γνώμη του δείγματος των ενεργών εκπαιδευτικών αναφορικά με τα Διαπολιτισμικά Σχολεία. Ενώ η μειοψηφία θεωρεί πως είναι απαραίτητα, η ισχυρή πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων αμφισβητεί τη χρησιμότητα ύπαρξής τους, επιβεβαιώνοντας έτσι τη θέση του Νικολάου(2009) για τη λειτουργία των Διαπολιτισμικών Σχολείων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και τους κανόνες που διέπουν την λειτουργία αυτή.

11.4 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΩΝ ΑΓΓΛΙΚΩΝ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ Δ' –ΣΤ' ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Καταλήγοντας στον πυρήνα της έρευνάς μας, την αναζήτηση δηλαδή διαπολιτισμικού πνεύματος και διαπολιτισμικής επικοινωνίας στα βιβλία των Αγγλικών των τάξεων Δ' –ΣΤ' του Δημοτικού, θα πρέπει αρχικά να επισημάνουμε ότι στη διάρκεια των σπουδών τους, κατά μέσο όρο είκοσι έτη πριν, κανένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν παρακολούθησε μάθημα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς στους Οδηγούς Σπουδών των Τμημάτων Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας των Πανεπιστημίων Αθήνας και Θεσσαλονίκης δεν προσφερόταν αντίστοιχο αντικείμενο προς παρακολούθηση. Σήμερα, ωστόσο, και στα δύο τμήματα δίνεται η δυνατότητα στους προπτυχιακούς φοιτητές να έρθουν σε επαφή με τη Διαπολιτισμικότητα, αφού στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ένας εκ των Τομέων Ειδίκευσης φέρει τον τίτλο :«Μετάφρασης και Διαπολιτισμικών Σπουδών», ενώ στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών προσφέρονται τα μαθήματα: «Διαπολιτισμική Ψυχολογία» και «Διαπολιτισμική Επικοινωνία».

Εντύπωση προκάλεσε η αρνητική απάντηση του συνόλου των συνεντευξιζόμενων αναφορικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας. Κανένας δεν ήταν σε θέση να ανακαλέσει επίσημη επιμόρφωση ανάλογη με το αντικείμενο της έρευνάς μας, ενώ κάποιοι δήλωσαν πως με δική τους πρωτοβουλία έχουν συμμετάσχει ανά καιρούς σε σεμινάρια τα οποία, όμως, δεν ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους. Μία εκπαιδευτικός μόνο επεσήμανε πως Σύμβουλοι Δασκάλων έχουν κάνει επιμορφώσεις-συναντήσεις με αυτό το αντικείμενο, τις οποίες χαρακτήρισε ωφέλιμες.

Η απάντηση του δείγματος αναδεικνύει το μεγάλο κενό στην εκπαίδευση των καθηγητών της Αγγλικής, που υπηρετούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία, στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κα Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Στις πολυπολιτισμικές τάξεις ο βαθμός διαπολιτισμικής επίγνωσης του δασκάλου είναι ζωτικής σημασίας(Grass,2007) και ο τρόπος διαχείρισης αλλοδαπών μαθητών παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς οι σχέσεις του δασκάλου με τους αλλοδαπούς μαθητές φαίνεται να εξαρτώνται πρωταρχικά από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Schell,2009). Στην παρούσα έρευνα, άλλωστε, και στον άξονα ετερότητα, έχει ήδη

σχολιαστεί η ρατσιστική αντίληψη εκπαιδευτικού απέναντι σε αλλοδαπούς – Αλβανούς μαθητές.

Επιπρόσθετα, οφείλουμε να επισημάνουμε πως ενώ τα Αγγλικά απαιτούνται για την επικοινωνία στον διεθνή στίβο, σπανίως η εκμάθησή τους συνοδεύεται από επικοινωνιακή εκπαίδευση (Holmes, 2012). Η επαρκής διαπολιτισμική επικοινωνιακή εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την Αγγλική ως L2 ή L3 είναι υπό αμφισβήτηση (Kelly, 2012:411), καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανέτοιμοι στο να διδάξουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία στην τάξη (Kanter, 2013).

Διερευνώντας την αντίληψη του δείγματος για τη δυναμική της Αγγλικής και τις δυνατότητες χρήσεις της, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η χρήση της Αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας με σκοπό την οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας είναι αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς και συμβατή με την αντίληψη περί Ηγεμονίας της Αγγλικής (Tsuda, 2010), ενώ τα Αγγλικά ως Lingua Franca προάγουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Ο όρος Lingua Franca χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους ανθρώπους που δεν έχουν κοινή μητρική γλώσσα. Σε βάθος χρόνου και άλλες γλώσσες, πλην της Αγγλικής, έχουν εξυπηρετήσει αυτόν τον σκοπό (Ostler, 2005). Τα Αγγλικά παίζουν αυτόν τον ρόλο από τα τέλη του 16^{ου} αιώνα, όταν οι χώρες του Έξω Κύκλου αποικήθηκαν (Kachru, 1985).

Στις ερωτήσεις που συνέθεσαν το δίπολο «βιβλίο Αγγλικών και διαπολιτισμική επικοινωνία», οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν αρνητικές ως προς τον προσανατολισμό του περιεχομένου των βιβλίων και το προαναφερθέν ζητούμενο της έρευνας, τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής δεν θεωρούν πως στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλικής και στα επίσημα σχολικά εγχειρίδια που διδάσκουν υπάρχει σταδιακά διαβαθμισμένη πολιτισμική αναφορά σε ξένους λαούς, με σκοπό να επεξεργαστεί μεθοδικά και διαπολιτισμικά, αλλά ούτε και προτροπή για επίσκεψη σε χώρους πολιτισμικά διαφορετικούς, όπως για παράδειγμα μουσεία. «Το κληροδοτούμενο, τοπικά, μορφωτικά-πολιτιστικό πλαίσιο είναι ελεύθερα διαθέσιμο για διαλεκτική σχέση, εκτεθειμένο ή «προβεβλημένο» στα Μουσεία, σε εκδόσεις, ανοιχτό στην ύπαιθρο, ανοιχτό στο παγκόσμιο forum των πολιτισμών, σε διαδικτυακούς τόπους, για να προσκαλεί σε γνωριμία, να «παιδεύει», να ανακαλεί, να προκαλεί βιώματα και να διαλαλεί ασιγήτως το νόημα και την αξία της ύπαρξής του» (Πορτελάνος, 2013).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στα βιβλία Αγγλικών Δ'-ΣΤ' δημοτικού την ύπαρξη στοιχείων που ανήκουν σε άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς, ωστόσο κανείς δε θεωρεί πως είναι ικανά, με τον τρόπο που παρουσιάζονται, να οδηγήσουν σε διαπολιτισμική προσέγγιση στην αίθουσα, αν και η διδακτική ώρα του μαθήματος ξένων γλωσσών, λένε, αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις η ύπαρξη δραστηριοτήτων ή κειμένων στα βιβλία των Αγγλικών του δημοτικού, με σκοπό την αναγνώριση των διαφορών κυρίως ανάμεσα στις κουλτούρες, δε βοηθά στην προαγωγή διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ομόφωνα οι συνεντευξιαζόμενοι εκτιμούν πως τα βιβλία του δασκάλου συμβουλεύουν και περιορίζονται σε απλή επαφή και όχι σε βάθος μελέτη των πολιτισμών, καθώς και ότι δεν κατευθύνουν σε μια συνάντηση πολιτισμών στη βάση της ισότητας και της αμοιβαιότητας και στη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών», γεγονός που εγείρει ερωτηματικά για τη διαπολιτισμικότητα που θα έπρεπε να τα διέπει.

Στο σημείο αυτό η ερευνήτρια επιβάλλεται να διατυπώσει το ερώτημα που προκύπτει ως απόρροια της μελέτης των απαντήσεων – εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών Αγγλικής για την ύπαρξη των ποικίλων πολιτισμικών αναφορών και στοιχείων διαφορετικής κουλτούρας στα βιβλία Αγγλικών των τάξεων Δ' –ΣΤ' του δημοτικού σχολείου: «Μήπως υποβόσκει λανθάνων πολιτισμικός σχετικισμός και όχι διαπολιτισμικότητα στα βιβλία; Έχουν γίνει κατανοητές οι Αρχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως έχουν οριστεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση αρχικά και από τους νόμους του ελληνικού κράτους μετέπειτα;»

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιήσαμε ως μεθοδολογικό εργαλείο τη διαπολιτισμική θεωρία, ασκώντας, παράλληλα, κριτική στις θέσεις που διαπιστώσαμε ότι εφάπτονταν στον πολιτισμικό σχετικισμό. Κι αυτό διότι, όπως αναφέρει ο Νικολάου (2009:126-128), το πολυπολιτισμικό μοντέλο –απόρροια του οποίου είναι η θέαση της πολυπολιτισμικότητας υπό το πρίσμα του πολιτισμικού σχετικισμού–, με «την υπερβολική απλοϊκότητα» που το διακρίνει, καταλήγει στις εξής αγκυλώσεις:

α) αναδεικνύει μία μόνο πλευρά ενός πολιτισμικού συστήματος, υιοθετώντας μια μονοδιάστατη οπτική των πολιτισμών, αγνοώντας, παράλληλα, την πολυπλοκότητα, τη διαφορετικότητα και τη δυναμική τους,

β) υπερβάλλει με τη συνάφεια και την ενότητα των πολιτισμών και επιχειρεί να τα παρουσιάσει σαν «μονολιθικά μπλοκ», απαγορεύοντας, επί της ουσίας, κάθε

αμφισβήτηση των ηθών και εθίμων, αρνούμενο κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση στο όνομα «της υπεράσπισης των πολιτισμών»,

γ) δίνει υπερβολική αξία στους πολιτισμικούς παράγοντες σε σχέση με άλλους κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς ή θεσμικούς,

δ) εστιάζεται αποκλειστικά στις «πολιτισμικές διαφορές» και προβάλλοντας – ή θα λέγαμε υπερβάλλοντας– τη «διαφορετικότητα», καταλήγει στον περιορισμό και το κλείσιμο του καθενός στο «πολιτισμικό του καβούκι», αναιρώντας με λίγα λόγια την απαραίτητη αλληλεπίδραση.

Κατανοούμε από τα σχόλια των εκπαιδευτικών ότι χωρίς να δέχονται επαρκείς και αναλυτικές κατευθυντήριες γραμμές από το βιβλίο του δασκάλου ή από τα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ – ΕΠΣ αναφορικά με τη διαπολιτισμική προσέγγιση και επικοινωνία, αναλαμβάνουν δράση και πρωτοβουλία, αφού δεν νιώθουν περιορισμένοι όσον αφορά την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση στις επίσημες οδηγίες του Υπουργείου για τη διδασκαλία της Αγγλικής στο δημοτικό σχολείο ανέδειξε την έλλειψη αναφοράς στη διαπολιτισμικότητα και στις διαπολιτισμικές αξίες κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής. Αντιθέτως, έμφαση δίνεται στην πολυπολιτισμικότητα, η οποία, όμως, φέρει κατά την αναλυτική περιγραφή της στα ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ τα στοιχεία της διαπολιτισμικότητας. Μοναδική εξαίρεση, η χρήση της λέξης «διαπολιτισμικότητα» μία μόνο φορά εντοπίζεται στο νέο ΕΠΣ Ξένων Γλωσσών (2016).

Τίθεται λοιπόν το ερώτημα: «Είναι διακριτή η διαφορά ανάμεσα στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα από τους Συγγραφείς των επίσημων οδηγιών του κράτους και τους Συγγραφείς των βιβλίων Αγγλικών των τάξεων Δ' – ΣΤ'; Μήπως ταυτίζουν τους δύο όρους, όπως στον αγγλοσαξωνικό χώρο, και αδυνατούν να κατανοήσουν τα στοιχεία που τους διαφοροποιούν;» Για την παρούσα εργασία η διάκριση των όρων είναι σαφής και αναλύεται σκοπίμως στο θεωρητικό μας πλαίσιο, ώστε να αποφευχθούν παρανοήσεις και να επιτευχθεί ακριβής ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας, αφετηρία της έρευνάς μας. Ο Μάρκου (1996) διατείνεται ότι “αν και τα εννοιολογικά όρια των όρων "πολυπολιτισμικός" (multicultural) και "διαπολιτισμικός" (intercultural) δεν είναι πάντα ευδιάκριτα, ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της και ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία

αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων».

Αξίζει να σημειωθεί πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, που επιζητούν τη βοήθεια και την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας, καταβάλλουν προσπάθεια αναλαμβάνοντας εξ ολοκλήρου τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αντίστοιχων δράσεων. Με βάση τους τέσσερις πυλώνες για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές :

- να μάθουν πώς να μαθαίνουν
- να μάθουν πώς να ενεργούν
- να μάθουν πώς να συμβιώνουν με τους άλλους
- να μάθουν πώς να υπάρχουν,

(Delors, 1996)

ώστε να γίνουν οι ενεργοί αυριανοί πολίτες του κόσμου που θα αλλάξει και θα σέβεται θεμελιώδη δικαιώματα και αξίες.

Αναγνωρίζοντας την αξία των σχεδίων εργασίας (projects) τα εκπονούν εφαρμόζοντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, καθώς: «..σε κάθε διδακτική στιγμή που θεωρείται αφετηρία, ο δάσκαλος πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές του να επιλέξουν την επόμενη εμπειρία τους, που θα εμπλουτίσει την παρούσα ζωή τους και θα αφήσει υποσχέσεις για το μέλλον» (Kilpatrick, 1925) και οι μαθητές αντιδρούν, κυρίως, θετικά στα νέα ερεθίσματα.

Εν κατακλείδι, κάνοντας συνολική αποτίμηση των ευρημάτων της έρευνας θεωρούμε πως αξίζει να επισημανθούν τα ακόλουθα:

Αν και το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα ήταν περιορισμένο, η επεξεργασία των απαντήσεων που πρόσφερε μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, οδήγησε στα εξής δύο συμπεράσματα:

Οι καθηγητές Αγγλικής στα δημόσια δημοτικά σχολεία

- ❖ είναι σε θέση να γνωρίζουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο, να αντιληφθούν, στην πλειοψηφία τους, την ετερότητα ως πλεονέκτημα, και να καταβάλλουν προσπάθειες μεταλαμπάδευσης διαπολιτισμικών αξιών στους μαθητές τους, καθώς διαθέτουν διαπολιτισμική επίγνωση. Ωστόσο, η ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα ετερότητας και διαπολιτισμικότητας προβάλλει επιτακτική, αναδεικνύοντας έτσι το

μεγάλο κενό-μειονέκτημα του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτέλεσμα του οποίου είναι η στέρηση ίσων ευκαιριών για τους αλλοδαπούς μαθητές,

- ❖ κατανοούν και θα μπορούσαν να εφαρμόσουν την διαπολιτισμική πορεία επικοινωνίας, αλλά δεν είναι επικοινωνιακά εκπαιδευμένοι και δηλώνουν ανέτοιμοι να υλοποιήσουν δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση.

Τα βιβλία Αγγλικών των τάξεων Δ'-ΣΤ'

διαθέτουν πολιτισμικά στοιχεία, όχι όμως ικανά να προάγουν τη διαπολιτισμικότητα. Η υιοθέτηση του όρου «πολυπολιτισμικότητα» από τις επίσημες οδηγίες του Υπουργείου και από τους συγγραφείς των βιβλίων οδηγεί στη ροπή προς τον πολυπολιτισμικό σχετικισμό.

Προτείνεται, συνεπώς μια σε βάθος μελέτη της προσέγγισης της διαπολιτισμικότητας, ώστε τα βιβλία να γίνουν εφαλτήρια απόκτησης γνώσης και δεξιοτήτων για τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων, που με ελεύθερο πνεύμα, θα κάνουν πράξη τις διαπολιτισμικές αξίες, ως πολίτες όλου του κόσμου.

12. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δεδομένου ότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε έναν μόνο νομό και ότι ο αριθμός τους δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος (δεκατρείς εκπαιδευτικοί), δεν μας επιτρέπεται να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα και να γενικεύσουμε τα ευρήματά μας στο σύνολο των εκπαιδευτικών Αγγλικής της χώρας. Μπορούμε όμως να συνεισφέρουμε με την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, ώστε η εκπαιδευτική κοινότητα, αν κριθεί αναγκαίο, να εκπαιδευτεί και να εμπλουτίσει τις γνώσεις της αναφορικά με τη διαπολιτισμικότητα και να προσφέρει ένα πραγματικά υγιές περιβάλλον μάθησης σε όλα τα παιδιά του κόσμου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Argyris, C. (1956a). *Explorations in interpersonal competence*, I. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1, 58–83.
- Argyris, C. (1956b). *Explorations in interpersonal competence*, II. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1, 255–269.
- Baraldi, C. (2012.) *Intercultural education and communication in second language interactions*, *Intercultural Education*, 23:4, 297-311.
- Bennet, M.J. (1986). *A Developmental Approach to Training to Intercultural Sensitivity*. Vol. 2 , p.179-186.
- Bourdieu P., (1986). «*The forms of capital*», (στο: Richardson J. (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York :Greenwood).
- Braudel, F. (1980). *On History*, translated by: Sarah Matthews. Chicago:University of Chicago Press.
- Brislin, R. W. (1981). *Cross-cultural encounters: Face-to-face interaction*. Elmsford, NY: Pergamon
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Chen, G.M., Starosta, W.J. (2008). *Intercultural Communication Competence. A Synthesis* p.215-217 (στο : Asante M. K., Miike, Y. & Yin J (2008) *The Global Intercultural Communication Reader*,, New York, Routledge .Taylor and Francis Group).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. New York, Cambridge University Press.

Council of Europe *The CDCC'S Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants* (Final Report), Strasbourg 1986.

Cummins, J. (1997). *Minority Status and Schooling in Canada. Anthropology and Education*. Quarterly Vol.28, No 3 p. 411-430

Cushner, K., Brislin, R.W. (1996). *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. Second Edition. California, London, New Dehli : Sage publications.

Dawson, Ch. (2002). *Dynamics of World History*, ed. John J. Mulloy. Intr: Quinn, D. Wilmington, Del: ISI Books.

Deardoff, D.K. (2006). *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student outcome of Internationalisation. Journal of Studies in Intercultural Education*. Vol.10 p.241-266.

Delors, J. (1996). *Learning: the Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Unesco Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Paris, France.

Dietz, G. (2007). *Keyword : Cultural Diversity, A Guide through the Debate* Vol.10 No 1 p.7-30.

Di Luzio, A., Gunthner, S. & Orietti, F. (2001). *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company.

Epstein, M. (1995). *After the Future: The Paradoxes of Postmodernism and Contemporary Russian Culture*, University of Massachusetts Press, Amherst, MA.

- Frederick, H. H. (1993). *Global Communication and International Relations*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Foote, N. N., & Cottrell, L. S. (1955). *Identity and interpersonal competence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gaines, S.Jr.(1997). *Culture, Ethnicity, and Personal Relationship Processes*. New York, London: Routledge.
- Grassi, R. (2007). *Parlare all'allievo straniero [Talking with the foreign student]*. Perugia: Guerra.
- Gundara, J.S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman.
- (2006). *Some Current Intercultural Issues In Multicultural Societies*. (στο: *Unesco Forum on Higher Education Research and Knowledge*. Unesco: 2006).
- Günthner, S. (1993). *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Gunthner, S. & Luckmann Th. (2001). *Asymmetries of knowledge in Intercultural Communication: The relevance of cultural repertoires of communicative genres*. (στο: Di Luzio, A., Gunthner, S. & Orietti, F. (2001) *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin publishing company).
- Gunthner, S. & Orietti, F. (2001). *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing Company)
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt : Suhrkamp.
- (1988). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Garden City, NY: Doubleday.
- (1966). *The hidden dimension*. Garden City, NY: Anchor.
- (1976). *Beyond Cultures*. Garden City, NY: Anchor.
- Hinnenkamp, V. (1987). “*Foreigner talk, code-switching and the concept of trouble*”. In Knapp, K., Enninger, W. and Knapp-Potthoff, A. (eds), *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin: Mouton/de Gruyter, 137–180.
- Holmes, P. (2012). *Business and management education*. (στο: Jackson J., (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 464–480). New York, NY: Routledge.
- Hooker, J. (2003). *Working across cultures*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Hüllen, W. (1992). *Identifikationssprachen und Kommunikationssprachen: über Probleme der Mehrsprachigkeit*. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 20(3), 298–317.
- Huntington, S.P. (1996). *The Clash of Civilisations and the Remaking of World Order*. New York: Simon& Schuster.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. (στο: Pride, J.& Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, p. 269-293).
- Jandt, F.E. (1998). *Intercultural Communication*. An introduction. 2nd ed. United States: Sage Publications.
- Johnson, K.E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge UP.
- Kachru, B. B. (1985). *Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle*. (στο: Quirk R., & Widdowson, H. G.

- (eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–30).
- Kanter, C. L. S. (2013). *The communicative language teaching method in a Korean English elementary textbook* (Unpublished Master's Arts in Education). Hamline University, Saint Paul, M
- Kelly, M. (2012). *Second language teacher education*. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 409–421). New York, NY: Routledge.
- Kennedy, P., Roudometof, V. (2002). *Communities across borders. New immigrants and transnational cultures*. London and New York: Routledge.
- Kilpatrick, W. H. (1925). *Foundations of method: Informal talks on teaching*. New York: Macmillan.
- Knoblauch H. (2001). *Communication, Contexts and Culture. A communicative constructivist approach to intercultural communication*: (στο: Di Luzio,A., Gunthner,S. & Orietti, F. (2001). *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*. Amsterdam/Philadelphia:John Benjamins publishing company).
- Knapp, K. (1991). *Linguistische Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. (Unpublished habilitation thesis submitted to the Faculty of Philosophy of the Heinrich-Heine-university Düsseldorf, in May 1991).
- Kress, G., and Leeuwen, T. V.(1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Routledge, London.
- Leo Joy de (2010). *Education for Intercultural Understanding: Reorienting Teacher Education to Address Sustainable Development: Guidelines and Tools*. UNESCO Bangkok. Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

- Mason, J. (2003). *Qualitative Researching (Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
- Mc Lean G.F. (2008). *Communication across culture: the hermeneutics of culture and religions in a global age. Edited by Chibueze C, Udeani et al. Cultural Heritage and Contemporary Change, Series vii, Seminar, Culture and Values, Vol. 26, p.7-67. USA*
- Meierkord Ch. (2007). *Lingua franca communication in multiethnic Contexts* (στο: Handbook of Intercultural Communication. p:199-218 (Handbooks of applied linguistics ; 7) Kotthoff H. and Spencer-Oatey H. (eds) Berlin New York :Mouton de Gruyter.
- Milhouse, V.H. (1996). *Intercultural Education and Training Goals. Content and Methods*. International Journal of Intercultural Relations, Vol.20, p.69-95.
- Ostler, N. (2005). *Empires of the world: A language history of the world*. New York: Harper Collins.
- Pentini, A.A (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο. Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός. (Μετάφραση: Μαρία Τζουλιάνη. Επιμέλεια- Εισαγωγή: Χρήστος Γκόβαρης).
- Phillips, G. M. (1983). *A competent view of "competence."* *Communication Education*, 33, 25–36.
- Rey-Von Allmen M. (1986). *Training Teachers in Intercultural Education?: The Work of the Council for Cultural Co-operation (1977-83)*. Strasbourg: Council of Europe.

- Robson, C. (1993). *Real World Research .A Resource for Social Scientists and Practitioner – Researchers*. Blackwell: Oxford UK & Cambridge USA.
- Rolandi – Ricci, M. (1996). *Training Teachers for Intercultural Education: The Work of the Council of Europe* (στο : Dragonas, Th., Frangoudaki, A., Inglessi, CH. (1996). *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*. Athens: Nesos).
- Rubin, R. B. (1983, November). *Conceptualizing communication competence: Directions for researchvand instruction*. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, Washington, DC.
- Samovar, L.A. & Porter, R.E.(1988). *Intercultural communication: a reader*. 5th ed. California: Wadsworth.
- Saussure, F. de. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*. Μτφρ. Αποστολόπουλος, Φ. Δ. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Sercu, L. (2004). *Assessing Intercultural Competence: A Framework for Systematic Test Development in Foreign Language Education and Beyond*". *Intercultural Education Vol.15* p.73-89.
- Schell, A. (2009) *Schools and cultural difference*. (στο: *Handbook of intercultural communication*, ed. Kotthoff H.& Spencer-Oatey, H. p.303–21. Berlin: Mouton de Gruyter.).
- Schütz, A.(1962). “*Common sense and scientific interpretation of human action*”. In *Collected Papers I*.The Hague: Nijhoff 3–47.
- (1962a). “*Symbol, reality, and society*”. In *Collected Papers I*, The Hague:Nijhoff,287–356.

- (1964). “*The stranger: An essay in social psychology*”. In *Collected Papers II*. TheHague: Nijhoff, 91–105.
- (1964a). “*The social world and the theory of action*”. In *Collected Papers II*. The Hague: Nijhoff, 3–19.
- Sleeter, C.E. (2001). *Preparing teachers for Culturally Diverse Schools. Research and the Overwhelming Presence of Whiteness. Journal of Teacher Education Vol. 52 p. 94-106.*
- Smith, Alfred G., Ed. (1966). *Communication and Culture: Readings in the Codes of Human Interaction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hill, CA: Sage.
- Tanno, D. V. (2008). *Ethical Implications of the Ethnic “Text” in Multicultural Communication Studies* (στο: Asante M.K., Miike Y., & Yin J. (2008) *The Global Intercultural Communication Reader* New York, Routledge. Taylor and Francis Group).
- Thurlow,C.(2010). *Speaking of Difference Language, Inequality and Interculturality* (στο: Nakayama T. K., Halualani R.T. (2010) *The Handbook of Critical Intercultural Communication*.p.227-247 Oxford: Wiley, Blackwell Publishing Ltd.).
- Triandis, H. (1977). *Interpersonal behavior* . Brooks/Cole Pub. Co.,
- Tsuda, Y. (2010). *Speaking Against the Hegemony of English. Problems, Ideologies, and Solutions*. (στο: Nakayama T. K., Halualani R.T. (2010) *The Handbook of Critical Intercultural Communication*. p.248-269 Oxford: Wiley, Blackwell Publishing Ltd.).

- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000). *UNESCO in a Globalizing World*. 159th Session of the UNESCO Executive Board. Meeting. Executive Board Document 159 EX40. Paris, UNESCO. p. 4.
- UNESCO IIS. (2005). *International Implementation Scheme for the UN Decade for Education for40 Education for Intercultural Understanding Sustainable Development*.
- UNESCO *Universal Declaration on Cultural Diversity* (2001).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world*, UNESCO Education Position Paper, France.
- UNESCO (2014). *World teachers' day*.Χαιρετισμός για την Παγκόσμια Ημέρα του Δασκάλου, 5 Οκτωβρίου, 2014.
- UNESCO, (2015). *The Right to Education and the Teaching Profession Overview of the Measures Supporting the Rights, Status and Working Conditions of the Teaching Profession reported on by Member States.Monitoring of the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education* (8th Consultation) (20-24 April 2015, Paris, France). Education Sector.
- Wiemann, J. M., & Backlund, P. (1980). *Current theory and research in communicative competence*. *Review of Educational Research*, Vol.50, 185–199.
- Welsh, W. (1999). *‘Transculturality: the puzzling from cultures today’ in Spaces of Culture: City – Nation – World*. Featherstone, M. and Lash, S. (eds) London: Sage, p.194-213.

- White, R. W. (1959). *Motivation reconsidered: The concept of competence*. *Psychological Review*, Vol.66, 297–333.
- Wardhangh, R. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. 2nd Edition. Oxford: Blackwell.
- Warm, U. (1981). *Rollenspiel in der Schule*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (όπ. αναφ. στο: Γκαραβέλας Κ., (2010). *Η γλωσσική διδασκαλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση: η επικοινωνιακή ικανότητα και ο γραπτός λόγος*. Διδακτορική διατριβή).
- Wolton, D. (1997). *Penser la communication*. Paris: Flammarion *Σκέψεις για την επικοινωνία*. 2005 Μτφρ. Βασιλική Νασούλη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Βρύζας, Κ. (2001). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg. (Πρώτη έκδοση: 1997).
- Γεωργογιάννης, Π. (1996). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. 1 Διαβαλκανικό Συνέδριο. Πάτρα, 3-5 Μαΐου 1996. (στο *Κοινωνικοψυχολογικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση – Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα :Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση-Τόμος 7ος*, Πάτρα.
- Γκαραβέλας Κ., (2010). *Η γλωσσική διδασκαλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση: η επικοινωνιακή ικανότητα και ο γραπτός λόγος*. Διδακτορική διατριβή.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (2^η εκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α., (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα- Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)
και *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής*
Εκπαίδευσης(2003). Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και
Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ΦΕΚ 304Β/13-03-2003, ΦΕΚ
303Β/13-03- 2003.

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών(ΕΠΣ Ξένων Γλωσσών), (2016).
Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
ανακτήθηκε την 29-10-16.από το :<http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/sps.htm>

Εφραιμίδου, Ε., Ζώη – Ρέππα Ε., Φρουζάκη, Φ.(2009). *Αγγλικά ΣΤ' Δημοτικού*.
Βιβλίο μαθητή.Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα:ΟΕΔΒ.

Εφραιμίδου, Ε., Ζώη – Ρέππα Ε., Φρουζάκη, Φ.(2009). *Αγγλικά ΣΤ' Δημοτικού*.
Βιβλίο καθηγητή. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα:ΟΕΔΒ.

Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά
Γράμματα.

Κατσίλλης, Ι., Μουσταίρας, Π., Σπινθουράκη, Ι. (1996). *Ο ρόλος της γλώσσας και του*
πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.)
(1997), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*, 1ο Διαβαλκανικό
Συνέδριο, 3-5 Μαΐου 1996, Αθήνα: Gutenberg.

Καψωμένος, Ερ. Γ. (2004). (στο: *Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και*
ταυτότητες. Πρακτικά 7^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ελληνικής Σημειωτικής

Εταιρείας. Πάτρα 1-3 Οκτωβρίου 2004 (επιμ. : Χοντολίδου Ελ., Πασχαλίδης Γρ., Τσουκαλά Κυρ., Λάζαρης Ανδρ.) Αθήνα: Gutenberg: 2008.

Κολοβού,Ε.-Κλ., Κρανιώτου, Α. (2009). *Αγγλικά Ε' Δημοτικού*. Βιβλίο μαθητή. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα:ΟΕΔΒ.

Κολοβού, Ε.-Κλ., Κρανιώτου, Α. (2009). *Αγγλικά Ε' Δημοτικού*. Βιβλίο καθηγητή. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα:ΟΕΔΒ.

Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Μάρκου, Γ., (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία* τόμος 1, σελ.271- 86. Αθήνα.

(1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, ΥΠ.Ε.Π.Θ.,Γ.Γ.Λ.Ε. Αθήνα .

(2011). *Η αναγκαιότητα διαπολιτισμικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση* (στο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Επιμέλεια: Μάρκου Γ., Παρθένης, Χ.).

Μπερελής, Π. (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία* . Αθήνα: ariroshora.

- Μπρατσόλη, Α., Διαμαντίδου, Α. (2009). *Αγγλικά Δ' Δημοτικού*. Βιβλίο Μαθητή.Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα:ΟΕΔΒ.
- Μπρατσόλη, Α., Διαμαντίδου, Α. (2009). *Αγγλικά Δ' Δημοτικού*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού.Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα:ΟΕΔΒ.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2008). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (2^η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2009). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο* (9^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές* (7^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρθένης, Χ. (2011). *Η αναγκαιότητα διαπολιτισμικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση* (στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Επιμέλεια: Μάρκου Γ., Παρθένης, Χ.).
- Πετρούνιας, Ε. (1993). *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση*, Μέρος Α': Θεωρία, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πορτελάνος, Στ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση*. Αθήνα: Έννοια.
- Πορτελάνος, Στ. (2013). *Ηθική και Παιδεία σύγχρονες προκλήσεις*. Αθήνα: Έννοια.
- Σκούτρου, Ε. (1997). *Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας (στο: Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα:Gutenberg).

Σούλης, Γ. Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης* (Τόμ. β'). Αθήνα: Gutenberg.

Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

<http://ebooks.edu.gr/info/cps/32odigiesSiggrafis.pdf>. Ανακτήθηκε την 18 Δεκεμβρίου, 2016, από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

http://ebooks.edu.gr/info/cps/33prodiagrafesDidaktikon_Biblion.pdf. Ανακτήθηκε την 18 Δεκεμβρίου, 2016, από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Universal Declaration of Human Rights (1948).
<http://www.un.org/Overview/rights.html>

Universal Declaration of Linguistic Rights (1996). <http://www.linguistic-declaration.org/index-gb.htm> . Paris, UNESCO.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

προσωπικά στοιχεία

1. Ποιος είναι ο βασικός τίτλος σπουδών σας;
2. Πόσα έτη υπηρεσίας έχετε στη Δημόσια εκπαίδευση;
3. Εργαστήκατε στην ιδιωτική εκπαίδευση πριν τον μόνιμο διορισμό σας;
4. Έχετε συμμετάσχει ξανά σε ανάλογη έρευνα;

ετερότητα

5. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της ετερότητας στα πλαίσια της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας;
6. Ποιες διαστάσεις της πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και της ευρύτερης σχολικής ζωής;
7. Σας έχει τύχει ποτέ να αλλάξετε το πλάνο του μαθήματός σας εξαιτίας ενός ρατσιστικού σχολίου που ακούστηκε στην τάξη;
8. Ποιοι μαθητές – αλλοδαποί ή γηγενείς ή και οι δύο – μπορούν κατά τη γνώμη σας να βοηθηθούν από την αντίληψη της ετερότητας και με ποιο τρόπο;
9. Σε ποιο στάδιο της εκπαίδευσης πιστεύετε πως είναι σχετική η αντίληψη της ετερότητας και πότε πρέπει να γίνεται προσπάθεια εφαρμογής της;
10. Πώς μπορεί η αντίληψη της ετερότητας να βοηθήσει τον δάσκαλο στη διαχείριση της τάξης;
11. Είναι η ευαισθησία απέναντι σε ζητήματα ετερότητας προϋπόθεση για αποδοτική διδασκαλία;
12. Γίνεται αναφορά ή και αξιοποίηση της γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Αγγλικών;

διαπολιτισμική κατανόηση

13. Νιώθουν οι αλλοδαποί μαθητές, στα πλαίσια του μαθήματός σας, ελεύθεροι να παρουσιάσουν στοιχεία της δικής τους κουλτούρας, γλώσσας ή θρησκείας, έστω κι αν αυτά διαφέρουν από την κυρίαρχη;
14. Πώς αντιδρούν οι συμμαθητές τους;
15. Εκτιμούν την ετερότητα ως πλεονέκτημα που μπορεί να εμπλουτίσει τις δικές μας κουλτούρες και να επωφεληθούμε όλοι;
16. Διεisdύουν οι ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο (αλλοδαποί γονείς σε ενεργούς ή παθητικούς κοινωνικούς ρόλους) και ιδιαίτερα στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για τους μαθητές;
17. Πιστεύετε πως οι μαθητές αυτοί βιώνουν την δυνατότητα ή καλύτερα το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών, ξεκινώντας από το στενά πλαίσια της αίθουσας;

διαπολιτισμική επικοινωνία

18. Πώς θα μπορούσε κανείς να προσδιορίσει τον όρο 'επικοινωνία' στα πλαίσια της κοινωνικής συνύπαρξης;
19. Τι είναι «επικοινωνία» στα ιδιαίτερα στενά πλαίσια της αίθουσας;
20. Πώς μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνία η διαφορετική κουλτούρα δύο ανθρώπων;
21. Ποια στοιχεία κατά τη γνώμη σας συνθέτουν την Διαπολιτισμική επικοινωνία;
22. Μπορεί το περιβάλλον μάθησης να επηρεάσει την διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία;
23. Πόσο εύκολα γίνεται αντιληπτό πως στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης οι άνθρωποι θα πρέπει να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους για να επιτύχουν την επικοινωνία;
24. Θα μπορούσε να εντάξει κανείς, δεδομένων των κοινωνικών συνθηκών και αλλαγών, την διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων;
25. Ποια χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να συνθέτουν το προφίλ του ανθρώπου που επιτυγχάνει την επικοινωνία σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια;

26. Κρίνετε απαραίτητη την ύπαρξη Διαπολιτισμικών σχολείων δεδομένου ότι όλα τα σχολεία πια είναι πολυπολιτισμικά;

διαπολιτισμική επικοινωνία και αγγλικά

27. Υπήρξε κατά τη διάρκεια των σπουδών σας αντικείμενο/μάθημα ή κατάρτιση που να καλύπτει ζητήματα ετερότητας ή διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό σχολείο;
28. Μπορείτε να θυμηθείτε κάποια επιμόρφωση ή αποτίμηση με βάση την εμπειρία σας στα ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας;
29. Πιστεύετε πως η κυριαρχία της Αγγλικής προκαλεί ανισότητα ανάμεσα σε όσους μιλούν τη γλώσσα και σε όσους όχι;
30. Είναι τα Αγγλικά ως lingua franca ένας τύπος διαπολιτισμικής επικοινωνίας;
31. Με βάση την εμπειρία σας, ως ενεργή εκπαιδευτικός στο δημόσιο σχολείο, και την τριβή με το curriculum/ Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αγγλικής μέσω των επίσημων οδηγιών και των σχολικών βιβλίων, υπάρχει σταδιακά διαβαθμισμένη αναφορά σε εμπειρίες και γνώσεις άλλων λαών ή έστω προτροπή για επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικά διαφορετικούς, με σκοπό τη διαπολιτισμική κατανόηση;
32. Πόσο εφικτό είναι να καλλιεργηθούν οι διαπολιτισμικές αξίες του σεβασμού, της αλληλεγγύης ή της απόρριψης του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, στα πλαίσια ενός μαθήματος ξένης γλώσσας;
33. Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια που καλείστε να διδάξετε, υπάρχουν στοιχεία που να εστιάζουν σε άλλες κουλτούρες ή πολιτισμούς;
34. Υπάρχουν στα βιβλία κείμενα ή δραστηριότητες που να αναζητούν τις ομοιότητες που ενώνουν τους ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα και αποσκοπούν στη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση;
35. Μπορούν τα κείμενα αυτά να γίνουν αφορμή για επικοινωνία ανάμεσα σε εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές της τάξης;
36. Πώς αντιμετωπίζονται, αρχικά, από τους μαθητές;
37. Τι προτείνει το συμβουλευτικό βιβλίο του δασκάλου στον εκπαιδευτικό; Απλή επαφή με τους πολιτισμούς ή σε βάθος μελέτη με σκοπό την κατανόηση;

38. Τι περιθώριο πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό αφήνει η προσέγγιση του βιβλίου του δασκάλου;
39. Δεδομένου ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, κατευθύνουν τα βιβλία σε μια συνάντηση πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας και στη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών»;

Συνέντευξη 8

- *Κυρία Ευγενία καλησπέρα σας, σας ευχαριστούμε που δεχτήκατε να συμμετέχετε στην έρευνα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφ' ενός μεν να διερευνήσει την ύπαρξη του διαπολιτισμικού στοιχείου στα διδακτικά εγχειρίδια της Αγγλικής Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου, αφετέρου δε, τη δυνατότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας κατά την διδακτική πράξη, με αφορμή τα κείμενα και τις δραστηριότητες που προτείνονται από τους συγγραφείς των βιβλίων.*
- *Καλησπέρα σας. Εγώ σας ευχαριστώ για την πρόσκληση. Χαρά μου να βοηθήσω.*
- *Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της ετερότητας στα πλαίσια της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας;*
- *Δεδομένου ότι έτερος είναι ο διαφορετικός, όλοι μέσα στην τάξη είμαστε διαφορετικοί. Θα χρησιμοποιήσω κάτι που λέμε στα παιδιά στο σχολείο στην πρώτη προσπάθεια αναγνώρισης της διαφορετικότητας: κοιτώντας γύρω σου βλέπεις κανέναν ίδιο με σένα; ...άρα όλοι είμαστε διαφορετικοί. Διαφέρει η εξωτερική μας εμφάνιση, οι ικανότητές μας, η καταγωγή μας, η θρησκεία μας ίσως, η οικογένειά μας.....*
- *Ποιες διαστάσεις της πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και της ευρύτερης σχολικής ζωής;*
- *Οι βασικές διαστάσεις κατά τη γνώμη μου είναι η φυσική μας κατάσταση, η κοινωνική καταγωγή και η εθνική προέλευση. Αυτές θα καθορίσουν σημαντικά και τον τρόπο μεταχείρισης και αντιμετώπισης δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν στη σχέση με τους μαθητές.*
- *Σας έχει τύχει ποτέ να αλλάζετε το πλάνο του μαθήματός σας εξαιτίας ενός ρατσιστικού σχολίου που ακούστηκε στην τάξη;*
- *Εννοείται πως έχω αντιμετωπίσει ρατσιστικά σχόλια, στο παρελθόν κυρίως αναφορικά με παιδιά που κατάγονται από την Αλβανία ή το Πακιστάν και τώρα πια σχόλια ενάντια σε παιδιά που κατάγονται από τη Συρία. Σαν εκπαιδευτικός πιστεύω πως έχω καθήκον στα πλαίσια του παιδαγωγικού μας ρόλου να διακόψω το μάθημα και να προσπαθήσω με όλες μου τις δυνάμεις να ανοίξω ένα διάλογο με τα παιδιά για να τα κάνω να καταλάβουν πως η*

διαφορετικότητα ή τα λόγια που ακούν δε θα πρέπει να τους κάνουν αρνητικούς απέναντι σε άλλα παιδιά. Άλλωστε σε αυτό αποσκοπούν και πολλές από τις δράσεις που σχεδιάζουμε και υλοποιούμε στη σχολική χρονιά.

- *Ποιοι μαθητές – αλλοδαποί ή γηγενείς ή και οι δύο – μπορούν κατά τη γνώμη σας να βοηθηθούν από την αντίληψη της ετερότητας και με ποιο τρόπο;*
- Το να κάνουμε τους μαθητές ώριμους να αντιλαμβάνονται την αξία της ετερότητας είναι μεγάλο πλεονέκτημα για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, γιατί μεγαλώνουν σε μια κοινωνία που θα γίνουν πολίτες του κόσμου, άρα πρέπει από νωρίς να τους βοηθήσουμε να μάθουν αν ζουν αρμονικά.
- *Πώς μπορεί η αντίληψη της ετερότητας να βοηθήσει τον δάσκαλο στη διαχείριση της τάξης;*
- Αν ο δάσκαλος αντιμετωπίσει τους μαθητές σαν μια μάζα, σαν ίδιους, τότε η αποστολή του είναι σίγουρα αποτυχημένη. Όσο πιο γρήγορα μάθει τους μαθητές του, τόσο πιο εύκολα θα αναπτύξει καλή σχέση με αυτούς και θα φέρεται ανάλογα με την περίπτωση. Η σχέση δασκάλου μαθητή είναι καθοριστική για την ανάπτυξη των παιδιών.
- *Είναι η ευαισθησία απέναντι σε ζητήματα ετερότητας προϋπόθεση για αποδοτική διδασκαλία;*
- Φυσικά και είναι γιατί η σχέση αλληλεπίδρασης στην τάξη και στον σχολικό χώρο καθορίζεται από το συναίσθημα και τα παιδιά λαμβάνουν όλα τα μηνύματα και τα συναισθήματα.
- *Γίνεται αναφορά ή και αξιοποίηση της γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Αγγλικών;*
- Πολλές φορές αυτό συμβαίνει, καθώς τα παιδιά εντοπίζουν κοινά γλωσσικά στοιχεία και, αν και διστακτικά στην αρχή αλλά με λίγη ενθάρρυνση, επιδιώκουν αν τα επισημαίνουν και χαίρονται με τις ομοιότητες στη γλώσσα ... μάλλον τους βοηθά να νιώσουν πιο δυνατοί και αποκτούν περισσότερο θάρρος.
- *Νιώθουν οι αλλοδαποί μαθητές, στα πλαίσια του μαθήματός σας, ελεύθεροι να παρουσιάσουν στοιχεία της δικής τους κουλτούρας, γλώσσας ή θρησκείας, έστω κι αν αυτά διαφέρουν από την κυρίαρχη;*
- Φαντάζομαι πως ναι. Εγώ πάντως παροτρύνω και εισπράττω μεγάλη ανταπόκριση από τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμό, ίσως γιατί το

μήνυμα που προσπαθώ να τους περάσω είναι ότι όλοι οι πολιτισμοί και οι εμπειρίες έχουν την ίδια αξία.

- *Πώς αντιδρούν οι συμμαθητές τους;*
- Στην αρχή της συνεργασίας μου με ένα καινούριο τμήμα ίσως λίγο άβολα, και γιατί όχι και περιφρονητικά ... αυτό οφείλεται στις οικογένειες, αλλά στην πορεία το ενδιαφέρον είναι μεγάλο.
- *Εκτιμούν την ετερότητα ως πλεονέκτημα που μπορεί να εμπλουτίσει τις δικές μας κουλτούρες και να επωφεληθούμε όλοι;*
- Είναι επίπονη και μακρόχρονη η προσπάθεια που πρέπει να καταβληθεί για να πούμε πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται αυτό που θα θέλαμε. Όμως, μέσα από τη συμπεριφορά μας, τις δράσεις μας και την καλλιέργεια των παιδιών σίγουρα παίρνουμε το μήνυμα ότι δέχονται τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία ως πολύτιμα και επεξεργάσιμα.
- *Διεισδύουν οι ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο (αλλοδαποί γονείς σε ενεργούς ή παθητικούς κοινωνικούς ρόλους) και ιδιαίτερα στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για τους μαθητές;*
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μένει ανεπηρέαστος από τη συμπεριφορά και τον ρόλο των γονιών. Το παιδί είναι μοναδικό και αξίζει ό,τι και τα άλλα παιδιά. Επειδή όμως είμαστε άνθρωποι, πολύ συχνά η στάση των γονιών μας δημιουργεί ποικίλα συναισθήματα, όχι όμως ικανά να διαμορφώσουν αρνητική στάση απέναντι στον μαθητή.
- *Πιστεύετε πως οι μαθητές αυτοί βιώνουν την δυνατότητα ή καλύτερα το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών, ξεκινώντας από το στενά πλαίσια της αίθουσας;*
- Καταβάλλω κάθε προσπάθεια οι μαθητές μου να μη νιώθουν αδικία και με αυτοπεποίθηση να συμμετέχουν σε όλα. Αν αποτυγχάνω, τότε φέρω μεγάλη ευθύνη.
- *Πώς θα μπορούσε κανείς να προσδιορίσει τον όρο 'επικοινωνία' στα πλαίσια της κοινωνικής συνύπαρξης;*
- Η πετυχημένη προσπάθεια που κάνει ο καθένας από μας να εκφράσει αυτό που σκέφτεται με σκοπό να προσεγγίσει τους άλλους και να αρχίσει μια αλληλεπίδραση θα μπορούσα να πω είναι επικοινωνία.
- *Τι είναι «επικοινωνία» στα ιδιαίτερα στενά πλαίσια της αίθουσας;*

- Η σχέση με τα παιδιά είναι ιδιαίτερη. Δεν περιορίζεται στις λέξεις. Είναι ήχος, συναίσθημα, κίνηση ... είναι πολλά πράγματα ... τα παιδιά ζητούν πολλή ενέργεια και προσοχή και ανταμείβουν με χαμόγελο και πλούσιο συναίσθημα.
- *Πώς μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνία η διαφορετική κουλτούρα δύο ανθρώπων;*
- Πιστεύω πως πολλές φορές όταν δεν ξέρεις τις αντιδράσεις, τις συνήθειες και τα πιστεύω ενός λαού μπορεί να σε παρεξηγήσουν και να παρεξηγήσεις. Στην αρχή πρέπει να είμαστε προσεκτικοί, να μάθουμε βασικά πράγματα και μετά να επιδιώξουμε πιο στενή επαφή.
- *Ποια στοιχεία κατά τη γνώμη σας συνθέτουν την Διαπολιτισμική επικοινωνία;*
- Η διάθεση γνωριμίας με τον ξένο και η επιθυμία να μοιραστείς μαζί του στοιχεία της ζωής του ως μέλους άλλου πολιτισμού.
- *Μπορεί το περιβάλλον μάθησης να επηρεάσει την διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία;*
- Στο περιβάλλον μάθησης θα κατανοήσεις την αξία των άλλων και θα μπεις στη διαδικασία γνωριμίας μαζί του. Εκεί θα μάθεις να επικοινωνείς, στην αρχή χωρίς λόγια,, μόνο με συναίσθημα και μετά με λόγια.
- *Πόσο εύκολα γίνεται αντιληπτό πως στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης οι άνθρωποι θα πρέπει να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους για να επιτύχουν την επικοινωνία;*
- Όλοι οι άνθρωποι δεν επικοινωνούμε με τον ίδιο τρόπο. Θα πρέπει συχνά να προσαρμοζόμαστε και να αλλάζουμε τους κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν τη δική μας κοινωνία αν θέλουμε πραγματικά να μοιραστούμε πράγματα με άλλους, ξένους στον πολιτισμό μας.
- *Θα μπορούσε να εντάξει κανείς, δεδομένων των κοινωνικών συνθηκών και αλλαγών, την διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων;*
- Φυσικά και αυτό επιβάλλεται, αφού πια οι κοινωνίες είναι τόσο σύνθετες και αποτελούνται από ‘ διαφορετικά ‘ άτομα, που είναι αναγκαίο να έχει κανείς την διαπολιτισμική ικανότητα για να φτάσει σε επιτυχημένη επικοινωνία, όχι επιφανειακή.
- *Ποια χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να συνθέτουν το προφίλ του ανθρώπου που επιτυγχάνει την επικοινωνία σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια;*

- Ο άνθρωπος που μπορεί να επικοινωνήσει είναι αυτός που έχει σεβασμό για τον συνάνθρωπο, διάθεση να κατανοήσει, να ακούσει, να μπει στη θέση του άλλου να ζήσει μαζί με αυτόν
- *Κρίνετε απαραίτητη την ύπαρξη Διαπολιτισμικών σχολείων δεδομένου ότι όλα τα σχολεία πια είναι πολυπολιτισμικά;*
- Δε νομίζω ότι τώρα πια τα σχολεία αυτά μεμονωμένα εξυπηρετούν τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Σε πολλά σχολεία φοιτά μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών, επομένως η διαπολιτισμικότητα θα πρέπει να διέπει όλα τα σχολεία και τα προγράμματά τους
- *Υπήρξε κατά την διάρκεια των σπουδών σας αντικείμενο/μάθημα ή κατάρτιση που να καλύπτει ζητήματα ετερότητας ή διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικό σχολείο;*
- Δυστυχώς, όχι.
- *Μπορείτε να θυμηθείτε κάποια επιμόρφωση ή αποτίμηση με βάση την εμπειρία σας στα ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας;*
- Επίσημα και με βάση την ειδικότητά μου ως καθηγήτρια Αγγλικής, προσκεκλημένη από τον σύμβουλο, όχι. Έχω όμως παρακολουθήσει σε σχολεία που ως τώρα έχω εργαστεί επιμορφώσεις από τους συμβούλους των δασκάλων και με αφορμή αυτές έχω συμμετάσχει και σε ανάλογα προγράμματα - δράσεις στα σχολεία.
- *Με βάση την εμπειρία σας, ως ενεργή εκπαιδευτικός στο δημόσιο σχολείο, και την τριβή με το curriculum/ Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αγγλικής μέσω των επίσημων οδηγιών και των σχολικών βιβλίων, υπάρχει σταδιακά διαβαθμισμένη αναφορά σε εμπειρίες και γνώσεις άλλων λαών ή έστω προτροπή για επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικά διαφορετικούς, με σκοπό την διαπολιτισμική κατανόηση;*
- Δε θα έλεγα ότι πρόκειται για συντονισμένη και μελετημένη προσπάθεια, παρά μόνο για απλές αναφορές σε άλλες κουλτούρες, με παρότρυνση για εγκυκλοπαιδική αναζήτηση από τους μαθητές.
- *Πιστεύετε πως η κυριαρχία της Αγγλικής προκαλεί ανισότητα ανάμεσα σε όσους μιλούν τη γλώσσα και σε όσους όχι;*
- Πιστεύω πως ναι. Η χρήση της Αγγλικής, καλώς ή κακώς, είναι τόσο μεγάλο εφόδιο που οδηγεί σε διακρίσεις κυρίως σε χώρους δουλειάς, αλλά τώρα πια και ορατά στην καθημερινή πρακτική και επικοινωνία.

- *Είναι τα Αγγλικά ως lingua franca ένας τύπος διαπολιτισμικής επικοινωνίας;*
- Σαφώς και είναι. Συμβάλλει στο να έρθουν πιο κοντά άνθρωποι με διαφορετικό υπόβαθρο και εμπειρίες.
- *Πόσο εφικτό είναι να καλλιεργηθούν οι διαπολιτισμικές αξίες του σεβασμού, της αλληλεγγύης ή της απόρριψης του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, στα πλαίσια ενός μαθήματος ξένης γλώσσας;*
- Αφού η γλώσσα είναι ξένη από μόνη της είναι μοχλός καλλιέργειας διαπολιτισμικών αξιών. Γλώσσα χωρίς κοινωνία και κουλτούρα δε νοείται.
- *Όσο αφορά τα σχολικά εγχειρίδια που καλείστε να διδάξετε, υπάρχουν στοιχεία που να εστιάζουν σε άλλες κουλτούρες ή πολιτισμούς;*
- Υπάρχουν κάποια, αλλά όχι ίσως αρκετά ή τόσο οργανωμένα που να βοηθούν στην εξοικείωση και στην ανάπτυξη ζωηρού ενδιαφέροντος για συνέχιση της αναζήτησης από τον μαθητή.
- *Πώς αντιμετωπίζονται, αρχικά, από τους μαθητές;*
- Οι μαθητές άλλες φορές εκπλήσσονται και άλλες εκφράζονται με ποικιλότροπα σχόλια, αρνητικά –για τα ξένα προς εμάς, ή θετικά – για τα οικεία προς εμάς στοιχεία.
- *Τι προτείνει το συμβουλευτικό βιβλίο του δασκάλου στον εκπαιδευτικό; Απλή επαφή με τους πολιτισμούς ή σε βάθος μελέτη με σκοπό την κατανόηση;*
- Απλή επαφή με τους πολιτισμούς.
Τι περιθώριο πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό αφήνει η προσέγγιση του βιβλίου του δασκάλου;
- Το βιβλίο του δασκάλου, όπως οφείλει, με μεγάλη λεπτομέρεια προσανατολίζει σε θέματα διδασκαλίας της γλώσσας, αλλά δυστυχώς δεν είναι αρκετό στα θέματα που αφορούν την κουλτούρα και την ειρηνική συνύπαρξη διαφορετικών ατόμων.
Υπάρχουν στα βιβλία κείμενα ή δραστηριότητες που να αναζητούν τις ομοιότητες που ενώνουν τους ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα και αποσκοπούν στη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση;
- Διαφορές ίσως, ομοιότητες θαρρώ πως όχι, μιλώντας πάντα για ουσιαστικές αναφορές.
- *Μπορούν τα κείμενα αυτά να γίνουν αφορμή για επικοινωνία ανάμεσα σε εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές της τάξης;*

- Με την καλή θέληση του εκπαιδευτικού και μόνο. Αλλά αν κι αυτός δεν είναι καταρτισμένος και νιώθει ανεπαρκής να κάνει το βήμα; Δε φτάνει ένας διάλογος ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετική καταγωγή για να ξυπνήσεις συναισθήματα και να ενεργοποιήσεις αντιδράσεις.
- Δεδομένου ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, κατευθύνουν τα βιβλία σε μια συνάντηση πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας και στη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών»;
- Φυσικά όχι.
- Κυρία Ευγενία σας ευχαριστώ για την κουβέντα μας. Καλή συνέχεια στο δύσκολο έργο σας.
- Εγώ σας ευχαριστώ. Καλή επιτυχία και σε σας.