

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση

Κατεύθυνση: Κοινωνία, Ετερότητα και Προσχολική Εκπαίδευση

*Η γλωσσική αφύπνιση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως μέσο επαφής των παιδιών με την πολυγλωσσία-Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε νηπιαγωγείο του νομού Τρικάλων*

**Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:** Ζάχου Γεωργία

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Στεργίου Αμαρυλλίς (Λήδα)

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:** Στεργίου Αμαρυλλίς (Λήδα)

Σοφού Ευστρατία

Ράπτης Θεοχάρης

ΙΩΑΝΝΙΝΑ

2020

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η γλωσσική αφύπνιση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως μέσο επαφής των παιδιών με την πολυγλωσσία-Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε νηπιαγωγείο του νομού Τρικάλων» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

**Η Δηλούσα**

**Ημερομηνία**

**Υπογραφή**

Ζάχου Γεωργία

Σεπτέμβριος 2020

*«Χρειάζονται χρόνια μέχρι να αισθανθεί  
κανείς άνετα σε μια ξένη γλώσσα»*

*Χάννα Άρεντ*

## Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	6
ABSTRACT .....	7
Εισαγωγή .....	8
<b>Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b> .....	<b>12</b>
<b>1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο</b> .....	<b>12</b>
1.1 Η ετερότητα και ο «ξένος» .....	12
1.2 Πολυπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμικότητα .....	14
1.3 Διαπολιτισμική Ευαισθησία (Intercultural Sensitivity) .....	21
1.4 Διαπολιτισμική Ικανότητα (Intercultural Competence) .....	25
1.5 Διαπολιτισμική Αγωγή .....	30
1.6 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Intercultural Education) .....	32
<b>2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο</b> .....	<b>37</b>
2.1 Γλώσσα (Language).....	37
2.1.1 Μητρική/Πρώτη Γλώσσα (Mother Tongue/First Language) .....	41
2.1.2 Πλειονοτική/Μειονοτική Γλώσσα (Majority/Minority Language).....	43
2.1.3 Γλώσσα Κληρονομιάς (Heritage Language) .....	44
2.2 Διγλωσσία (Bilingualism).....	45
2.3 Κατηγορίες διγλωσσίας .....	48
2.3.1 Δεύτερη Γλώσσα (Second Language).....	49
2.3.2 Ξένη Γλώσσα (Foreign Language) .....	50
2.3.3 Γλώσσα Υψηλού/Χαμηλού Κύρους (High/Low Variety Language) .....	50
2.4 Διγλωσσικές Στρατηγικές .....	51
2.5 Δίγλωσση Εκπαίδευση (Bilingual Education) .....	52
2.5.1 Δίγλωσσο Άτομο (Bilingual).....	54
2.6 Πολυγλωσσία (Multilingualism).....	55
2.7 Γλωσσική Επίγνωση (Language Awareness) .....	56
2.7.1 Γλωσσική Αφύπνιση (Αγγλοσαξονική Σχολή-Awakening to Languages/ATL).....	59
2.7.2 Γλωσσική Αφύπνιση (Γαλλική Σχολή-Eveil aux langues/EVLANG).....	60
<b>Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b> .....	<b>62</b>
<b>3ο Κεφάλαιο</b> .....	<b>62</b>
3.1 Σκοπός Έρευνας.....	62
3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα .....	62
3.3 Ερευνητικό Πλαίσιο.....	62
3.4 Δείγμα.....	63
3.5 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων .....	63

3.6 Ερευνητικά Εργαλεία .....	66
3.7 Ανάλυση Δεδομένων Έρευνας .....	67
4 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο.....	68
Αποτελέσματα.....	68
4.1 Περιγραφή Παρατήρησης.....	68
4.1.1 Ανάλυση Δεδομένων Παρατήρησης.....	69
4.2 Περιγραφή Δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Παρέμβασης.....	82
4.2.1 Αποτελέσματα Εκπαιδευτικής Παρέμβασης .....	86
5 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο.....	90
5.1 Συμπεράσματα.....	90
5.2 Περιορισμοί της έρευνας .....	91
Βιβλιογραφία .....	92
Ελληνόγλωσση.....	92
Ξενόγλωσση .....	97
Ηλεκτρονικοί Σύνδεσμοι .....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	103
Παράρτημα 1.....	103
Παράρτημα 2.....	104
Παράρτημα 3.....	104

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί την αρχή της σχολικής ζωής ενός παιδιού. Ειδικότερα, το νηπιαγωγείο είναι το πρώτο οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον όπου ένα παιδί φοιτά σε καθημερινή βάση. Η παρούσα εργασία αφορά την γλωσσική αφύπνιση μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, ερευνάται μέσα από την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αν και κατά πόσο η γλωσσική αφύπνιση, η οποία αποτελεί κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να φέρει αποτελέσματα στην επαφή των παιδιών με τη διαφορετικότητα αλλά και στην γνωριμία τους με γλώσσες που δεν έχουν διδαχθεί και που ίσως δεν διδαχθούν ποτέ στη ζωή τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τη σημασία της γλωσσικής αφύπνισης μέσα σε μία τάξη νηπιαγωγείου και να αποδείξει αν η γλωσσική αφύπνιση αποτελεί σημαντική πρακτική μέσα στο σχολείο και αν μπορεί να φέρει τα παιδιά σε επαφή με τις γλώσσες και την ποικιλομορφία, γενικότερα. Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθείται (χωρισμένη σε δύο μέρη: παρατήρηση και εκπαιδευτική παρέμβαση) είναι, σε πρώτη φάση, η παρατήρηση των γλωσσικών δραστηριοτήτων που διεξάγει η νηπιαγωγός της τάξης, αλλά και οι προσπάθειες ένταξης των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη δεύτερη φάση της έρευνας, πραγματοποιούνται δραστηριότητες σε γλώσσες που έχουν επιλεγεί σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών, και όχι μόνο, (αγγλικά, ιταλικά, ρωσικά, αλβανικά, αραβικά και ελληνικά) ώστε να παρουσιαστούν στοιχεία τους εντός της τάξης και να δημιουργηθεί ένα κλίμα διαπολιτισμικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξαν οφέλη στο γνωστικό και στο συναισθηματικό επίπεδο των παιδιών αφού αντιλήφθηκαν την ποικιλομορφία και ήρθαν σε επαφή με την πολυγλωσσία.

Λέξεις-Κλειδιά: νηπιαγωγείο, γλώσσα, γλωσσική αφύπνιση, πολυγλωσσία, διαπολιτισμικότητα.

*«Language awakening in primary education as a means of children's contact with multilingualism-An educational program in a kindergarten in the prefecture of Trikala»*

Zachou Georgia

**ABSTRACT**

Primary education is the beginning of a child's school life. In particular, kindergarten is the first organized learning environment a child attends on a daily basis. The present work concerns Language Awakening in the kindergarten's classroom. More specifically, it is researched through the implementation of an educational program if and to what extent language awakening, which is part of intercultural education, can bring results in children's contact with diversity but also in their familiarity with languages that have not been taught and that may never be taught in their lives. The purpose of this study is to highlight the importance of language awakening in a kindergarten classroom and to demonstrate whether or not language awakening is an important practice within school and whether it can bring children into contact with languages and diversity in general. The research process that is followed (divided into two parts: observation and educational intervention) is, in the first phase, the observation of language activities carried out by the kindergarten teacher but also the efforts of the children's integration in the educational process. In the second phase of the research, activities are carried out in languages that have been selected according to the needs of the children, and not only, (English, Italian, Russian, Albanian, Arabic and Greek) in order to present their elements within the classroom and to create an intercultural climate. The results of the research showed that there were benefits in the cognitive and emotional level of the children because they realized diversity and came in contact with multilingualism.

Keywords: kindergarten, language, language awakening, multilingualism, interculturalism.

## Εισαγωγή

Είναι γνωστό και εμφανές σε όλους τους τομείς της ζωής πως οι κοινωνίες της σημερινής εποχής χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα και ποικιλομορφία. Αυτό, όμως, έρχεται σε αντίθεση με την αντίληψη που επικρατεί σχετικά με την αναγκαιότητα για εθνική, γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια (Καδιγιαννόπουλος, 2014). Για πολλούς ανθρώπους αυτή η ομοιογένεια χαρακτηρίζεται ως η επιθυμητή κατάσταση ενώ η ποικιλομορφία και ο πλουραλισμός αντιμετωπίζονται, κατά κανόνα, ως απειλή, πρόβλημα ή μια πραγματικότητα που, αφού δεν μπορεί να αποφευχθεί, πρέπει να μάθουμε να ζούμε με αυτή. Η διαφορετικότητα ως παράγοντας εμπλουτισμού, μπορεί να έχει κερδίσει έδαφος στις Επιστήμες της Αγωγής, αλλά παραμένει στο περιθώριο από την κοινωνία (Σιμόπουλος, 2014).

Η παγκοσμιοποίηση, ο εκσυγχρονισμός και η παγκόσμια ύφεση αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η ποικιλομορφία και ο πλουραλισμός. Συναντάται σε όλες τις πτυχές μιας κοινωνίας. Ο όρος «παγκοσμιοποίηση» είναι πολύ ευρύς και διαφορούμενος αφού χρησιμοποιείται ως διαφορετική έννοια από κάθε ερευνητή και καμία ανάλυσή της δεν είναι εξαντλητική. Πολλοί είναι οι άνθρωποι που έχουν συνδέσει την παγκοσμιοποίηση με την ευημερία, την πρόοδο και την ειρήνη, ενώ υπάρχουν και αρκετοί που στο άκουσμα της λέξης σκέφτονται στέρση και καταστροφή. Μια κατάσταση που σχετίζεται άμεσα με την παγκοσμιοποίηση είναι η αυξημένη μετανάστευση, η οποία απαιτεί από ανθρώπους με διαφορετικό εθνικό, κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Hajisoteriou & Angelides, 2016).

Η πολιτισμική ποικιλομορφία αναφέρεται στην ύπαρξη ευρείας ποικιλίας πολιτισμών στον κόσμο. Αυτή η ποικιλομορφία επιτρέπει και η διαπολιτισμική ικανότητα απαιτεί, όχι μόνο την κατανόηση από μεριάς του ατόμου της κουλτούρας του Άλλου, αλλά και την αναγνώριση ότι ο κάθε πολιτισμός παρέχει μία επιλογή ανάμεσα σε πολλές πιθανότητες. Αντίθετα, η πολιτισμική ποικιλομορφία απαιτεί και η διαπολιτισμική ικανότητα επιτρέπει την μετάδοση πληροφοριών για τον πολιτισμό του Άλλου μέσω της μεταξύ τους επικοινωνίας (UNESCO, 2013).

Όλα τα παραπάνω έχουν αλλάξει τα κυρίαρχα πρότυπα μετανάστευσης και η παγκόσμια εκπαίδευση βασίζεται σε μια έννοια εκπαίδευσης που να απομακρύνεται από διακρίσεις σε εθνικό, θρησκευτικό ή κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον Milot (2007, σπ. αν. στο Hajisoteriou & Angelides, 2016), η παγκοσμιοποίηση ζητά από την εκπαίδευση να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολιτισμική και τη θρησκευτική



ποικιλομορφία, προκειμένου οι πολίτες να είναι ικανοί να ζουν μαζί ειρηνικά. Ο πολιτισμός, λοιπόν, είναι το αποτέλεσμα των συνεχών διαπραγματεύσεων ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, η επικοινωνία είναι το μέσο των διαπραγματεύσεων, ενώ οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις είναι το αποτέλεσμα των διαπραγματεύσεων με μέλη άλλων, διαφορετικών ομάδων. Συνεπώς, σύμφωνα με την UNESCO (οπ. αν. στο UNESCO, 2013), η πολιτισμική ποικιλομορφία αποτελεί «έναν μηχανισμό που οργανώνει τον πιο παραγωγικό διάλογο ανάμεσα στο σημαντικό παρελθόν και το πρακτικό μέλλον» (2002: 11).

Πολλές είναι οι μελέτες που εξετάζουν την διασταύρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την παγκοσμιοποίηση. Αναφέρονται στην «υπερ-ποικιλομορφία» που προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση αλλά και στον πολιτισμικό χαρακτήρα των κοινωνιών, ο οποίος είναι το αποτέλεσμα παγκόσμιων μεταναστεύσεων, πολιτισμικών ανταλλαγών και τεχνολογικών εξελίξεων (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Η προσέγγιση αυτής της ποικιλομορφίας απαιτεί να αναγνωριστούν και να προωθηθούν όλα τα στοιχεία εκείνα, τα οποία «δημιούργησαν» αυτή την ποικιλομορφία. Αυτή η ποικιλομορφία δεν επιδιώκει την εξασθένηση κοινωνιών και πολιτισμών. Στόχος της είναι η ανάδειξη και η προστασία των εθνοπολιτισμικών στοιχείων της κάθε κοινωνίας.

Οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις έχουν γίνει ένα διαρκές στοιχείο της σύγχρονης ζωής ακόμη και στις πιο παραδοσιακές κοινωνίες (UNESCO, 2013). Ακόμα και η Ελλάδα, που παλαιότερα υπήρξε μια μονοπολιτισμική και μονογλωσσική χώρα, εδώ και χρόνια μετά την είσοδο μεταναστών και πιο πρόσφατα προσφύγων, ακολουθεί την έντονη οικονομική, πολιτική και κοινωνική κινητικότητα που υπάρχει και χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Από το 1980 και μετά, υπήρξε μεγάλος ο αριθμός εισόδου ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στη χώρα. Αυτοί οι άνθρωποι χαρακτηρίστηκαν και συνεχίζουν να χαρακτηρίζονται *μειονότητες, (λαθρο) μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες ή αλλοδαποί*. Ενώ όλοι αυτοί οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, με την είσοδό τους στη χώρα υποδοχής έχουν ένα κοινό, το γεγονός ότι είναι οι «ξένοι», οι διαφορετικοί. Ως ξένος ορίζεται ο άνθρωπος που δεν αποτελεί μέρος της καθιερωμένης πολιτισμικής πραγματικότητας και είναι εξωτερική οντότητα (Γκόβαρης, 2001). Αυτή η έλευση προκάλεσε στις περισσότερες περιπτώσεις κοινωνικό αποκλεισμό και ξενοφοβία. Η είσοδος και εγκατάσταση μεταναστών και προσφύγων στη χώρα με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα έκανε αναγκαία την υιοθέτηση ενός χαρακτήρα πολυπολιτισμικού και πολυγλωσσικού και μιας εκπαίδευσης η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί διαπολιτισμική.

Η νέα αυτή κοινωνική πραγματικότητα έφερε τους πολίτες, και ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, μπροστά σε μια πρόκληση: την προσαρμογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα σύγχρονα δεδομένα και στις ανάγκες των μαθητών. Ένα σχολείο, δηλαδή, για όλα τα παιδιά όπου θα υπάρχει και θα εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα ισότητας ευκαιριών και θα υπάρχει συνεργασία όλων των φορέων οι οποίοι εμπλέκονται μέσα σε αυτό (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Για να γίνει, όμως, η προσαρμογή αυτή θα πρέπει, τουλάχιστον στο πεδίο της γλώσσας, το οποίο θεωρείται και ευνοϊκότερο να ενταχθούν και να υλοποιηθούν δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές, ανεξαρτήτως καταγωγής, θα γνωρίσουν την γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία αλλά και θα ευαισθητοποιηθούν απέναντι στην ποικιλομορφία αυτή (Χαριτωνίδου, 2015).

Η γλωσσική αφύπνιση αποτελεί ένα μέσο επαφής των μαθητών με γλώσσες πέραν της μητρικής τους και με εκείνες που το σχολείο δεν φιλοδοξεί να διδάξει. Αποτελεί μια πρακτική του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία στοχεύει στην ευαισθητοποίηση και το άνοιγμα των μαθητών απέναντι στην γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα και στην ανάπτυξη αρμονικών στάσεων, συμπεριφορών και δεξιοτήτων στο πλαίσιο μιας πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Χαριτωνίδου, 2015).

Στην παρούσα εργασία διερευνάται εάν η γλωσσική αφύπνιση λειτουργεί ως αποτελεσματικό μέσο, το οποίο φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την πολυγλωσσία, ευαισθητοποιώντας τα συνολικότερα απέναντι στην κοινωνική και γλωσσοπολιτισμική ποικιλομορφία.

Η εργασία αρθρώνεται σε 5 κεφάλαια:

Το πρώτο κεφάλαιο χρησιμοποιείται για την αποσαφήνιση εισαγωγικών εννοιών απαραίτητων για την ανάπτυξη του θέματος. Αναπτύσσονται οι έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας και αναφέρονται βασικά χαρακτηριστικά τους. Περιγράφεται η έννοια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και στη συνέχεια, η διαπολιτισμική ικανότητα. Στο τέλος του κεφαλαίου, τονίζεται η σημασία της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφιερώνεται εξ ολοκλήρου στο γλωσσολογικό κομμάτι που μας απασχολεί κατά κύριο λόγο. Αρχικά, αποσαφηνίζεται η έννοια της γλώσσας, της πολύτιμης αυτής ικανότητας, η οποία ξεχωρίζει τους ανθρώπους από τα υπόλοιπα όντα. Ακολουθεί ο προσδιορισμός των εννοιών της διγλωσσίας, της πολυγλωσσίας, αλλά και των διαφορετικών ειδών γλώσσας που μπορεί κάθε άτομο να κατέχει. Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου, γίνεται μια ιστορική αναδρομή στην έννοια της γλωσσικής επίγνωσης, στους σημαντικούς εκπροσώπους της αλλά και στα οφέλη που παρουσιάζει για τους μαθητές. Επίσης, αναφέρεται

η προσέγγιση της γλωσσικής αφύπνισης, ως παράγωγο της γλωσσικής επίγνωσης αλλά και το πρόγραμμα EVLANG.

Στο τρίτο κεφάλαιο ξεκινά το ερευνητικό μέρος της εργασίας και παρουσιάζεται το μεθοδολογικό μέρος της. Μετά τη διατύπωση του σκοπού της, αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα της έρευνας και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα. Η έρευνα είναι χωρισμένη σε δύο μέρη, στην παρατήρηση και την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Το τέταρτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, γίνεται μια μικρή περιγραφή του πλαισίου της παρατήρησης και έπειτα, ανάλυση των δεδομένων της. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη σειρά που έγιναν και στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο, τα αποτελέσματα αυτής.

Τέλος, το πέμπτο κεφάλαιο είναι αυτό των συμπερασμάτων. Παρουσιάζονται τα συνολικά συμπεράσματα του συγγραφέα από την παρατήρηση και από την εκπαιδευτική παρέμβαση και σημειώνονται και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.

## Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο

Το πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας αφορά θέματα διαπολιτισμικής φύσεως. Ξεκινώντας, γίνεται αναφορά στον «ξένο», τον διαφορετικό που με την παρουσία του μπορεί μια κοινωνία να χαρακτηριστεί πολυπολιτισμική. Στη συνέχεια, αφού γίνεται αποσαφήνιση των δύο φαινομένων της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, συνεχίζουμε με τον προσδιορισμό της έννοιας της διαπολιτισμικότητας και την περιγραφή των στοιχείων εκείνων που την αποτελούν. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για την διαπολιτισμική ευαισθησία και τα στάδια που τη διακρίνουν, ένα χαρακτηριστικό που αποτελεί σημαντικό γνώμονα για να μπορεί κανείς να αλληλεπιδράσει και να έρθει σε επαφή με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου. Το επόμενο θέμα που κρίνεται απαραίτητο να περιγραφεί είναι αυτό της διαπολιτισμικής ικανότητας. Τέλος, εφόσον το κεφάλαιο αναφέρεται στην διαπολιτισμικότητα, θα ήταν λάθος να μην γίνει μνεία στην διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση, οι οποίες αποτελούν μια λύση ή μια σημαντική εξέλιξη της εκπαίδευσης ώστε να μπορεί κάθε μαθητής και μαθήτρια, οποιασδήποτε καταγωγής, να νιώσει μέρος του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Εφόσον η έρευνα της παρούσας εργασίας λαμβάνει χώρα σε νηπιαγωγείο, είναι σημαντικό να προσδιοριστεί, αρχικά, αυτή η βαθμίδα εκπαίδευσης.

Προσχολική εκπαίδευση ή νηπιαγωγείο ορίζεται η εκπαιδευτική εγκατάσταση πριν το επίσημο υποχρεωτικό σχολείο. Αποτελεί την πρώτη βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης και χαρακτηρίζεται ως η προετοιμασία του παιδιού να αποχωριστεί τον οικείο χώρο του σπιτιού και να φοιτήσει σε σχολείο, το δημοτικό. Σε αυτό το ενδιάμεσο στάδιο τα παιδιά αλληλεπιδρούν, επικοινωνούν και δημιουργούν δεσμούς μέσα από το καθημερινό παιχνίδι και την επαφή.

#### 1.1 Η ετερότητα και ο «ξένος»

Είναι γνωστό ότι υπάρχει ποικιλομορφία σε κάθε χώρα, κάθε κοινωνία, ακόμη και στην πιο μικρή ομάδα ανθρώπων. Στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται και άλλες λέξεις για να χαρακτηρίσουν την συγκεκριμένη κατάσταση, όπως διαφορετικότητα ή ετερότητα. Σε αυτή την εργασία θα επιλέξουμε τον όρο ετερότητα, ο οποίος αναφέρεται στην ποικιλία ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στους ανθρώπους όπως είναι το φύλο, η εθνικότητα, η ηλικία, η κουλτούρα, η θρησκεία, η γλώσσα, η εκπαίδευση, η επαγγελματική εμπειρία, η προσωπικότητα αλλά και ο τρόπος σκέψης.

Όπως είναι φυσικό, η ετερότητα που υπάρχει σε όλη την κοινωνία, υπάρχει και στην τάξη του νηπιαγωγείου εφόσον, κι αυτή αποτελεί μια μικρότερη κοινωνία, μια ομάδα ανθρώπων με διαφορετική εμφάνιση, γλώσσα, θρησκεία κ.ά. Πολύ πριν το νηπιαγωγείο, τα παιδιά αναγνωρίζουν τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν στο περιβάλλον. Τα παιδιά έχουν ήδη σχηματίσει τις δικές τους προ-προκαταλήψεις που, όμως, δεν είναι πάντα απαραίτητο να έχουν επηρεαστεί από τη γνώμη των γονιών τους. Στην ηλικία των 4-5 ετών τα παιδιά δημιουργούν πια τη δική τους γνώμη και έχουν συνείδηση σε ποια ομάδα ανήκουν αλλά και ότι υπάρχουν κι άλλες ομάδες, διαφορετικές από τη δική τους (Στεργίου, 2006).

Οτιδήποτε έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά, μιλώντας εδώ για ανθρώπους, θεωρείται ξένο για τα μέλη μιας κοινωνίας, είτε μιλάμε για τον μικρόκοσμο του σχολείου είτε για ολόκληρη την κοινωνία. «Ξένο» χαρακτηρίζεται το άλλο, το διαφορετικό, που φέρνει μαζί του τον δικό του πολιτισμό, τον «επικίνδυνο». Αυτή η πεποίθηση φαίνεται να υιοθετείται από μεγάλο μέρος του πληθυσμού και συχνά, οι συνέπειές του είναι επιζήμιες για κάποιους. Αυτοί είναι οι μετανάστες, οι οποίοι βιώνουν τον αποκλεισμό από την κοινωνία ακριβώς γιατί «κουβαλούν» αυτό το διαφορετικό στοιχείο που μπορεί να ξεκινά από την εξωτερική εμφάνιση (χρώμα δέρματος) και να καταλήγει στη διαφορετική γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτισμικές πρακτικές, τα πολιτικά πιστεύω κ.ά. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν ένα καινούριο κομμάτι για πολλές κοινωνίες και πολλοί είναι εκείνοι που δεν μπορούν ή δεν θέλουν να διαχειριστούν αυτή την ετερότητα. Ακόμα και στην κλασική κοινωνιολογία, η περιγραφή του ξένου είχε τη μορφή του εισβολέα, εκείνου που σαν εξωτερική οντότητα εισέρχεται σε κοινωνικά συστήματα που χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια (Γκόβαρης, 2001).

Η έννοια του ξένου, του «Άλλου» περιγράφεται με πολλούς τρόπους μέσα στη σχολική τάξη. Είναι ο αλλοδαπός μαθητής που είτε έρχεται από άλλη χώρα, είτε μιλάει διαφορετική γλώσσα από αυτή της χώρας υποδοχής, είτε ανήκει σε μια άλλη κουλτούρα και ιδεολογία. Συχνά, μάλιστα, το ελληνικό σχολείο αλλά και η κοινωνία γενικότερα δεν αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς (μετανάστες, πρόσφυγες) ως διαφορετικούς αλλά ως απολίτιστους, αφού δεν είναι λίγοι οι Έλληνες που πιστεύουν στην μεγάλη αξία του ελληνικού πολιτισμού σε σημείο εξιδανίκευσής του. Το σχολείο, το οποίο αποτελεί ένα σταυροδρόμι πολιτισμών, είναι αυτό που δίνει και πρέπει να δίνει μια εκπαίδευση πλουραλισμού. Μια εκπαίδευση δηλαδή η οποία να στοχεύει στη δημιουργία κοινοτήτων, οι οποίες θα είναι ενωμένες με κοινές αξίες αποδεχόμενες την ιδιαιτερότητα της προσωπικής ιστορίας του κάθε ατόμου (Γιαννέλη, 2011).

## 1.2 Πολυπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμικότητα

Η εκπαίδευση του πλουραλισμού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, χρονολογείται αρκετά χρόνια πίσω. Στις αρχές της δεκαετίας του '70 εμφανίζονται δημοσιεύσεις στις ΗΠΑ και τον Καναδά όπου γίνεται λόγος για πολυπολιτισμικά μορφώματα στις κοινωνίες. Ταυτόχρονα, την ίδια εποχή εμφανίζονται οι δύο όροι, πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα στην Ευρώπη και πιο συγκεκριμένα, τη Γαλλία, τη Γερμανία και τη Μ. Βρετανία. Οι δύο αυτές έννοιες χρησιμοποιούνται ευρέως στον τομέα της εκπαίδευσης σε όλα τα μέρη του κόσμου μέχρι και σήμερα. Η αποσαφήνιση τους είναι απαραίτητη αφού, συχνά, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση.

Οι Palaiologou και Dietz (2012, οπ. αν. στο Hajisoteriou & Angelides, 2016) αναγνωρίζουν πως η πολυπολιτισμικότητα, στην ευρεία της έννοια, αναγνωρίζει τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις κοινότητες και ισχυρίζονται ότι με συγκεκριμένη κοινωνική ρύθμιση όλοι οι πολιτισμοί μπορούν να συνυπάρξουν. Η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί μια βαθιά και πλούσια προσέγγιση της δημοκρατίας αφού στόχος της είναι η επίτευξη των βασικών δικαιωμάτων του ατόμου όπως η ελευθερία έκφρασης, η ελευθερία επιλογής θρησκευτικών πεποιθήσεων, κ.ά. (Νικολάου, 2008, οπ. αν. στο Καδιγιαννόπουλος, 2014). Ο Banks (2004, 2006, οπ. αν. στο Hajisoteriou & Angelides, 2016) θεωρεί πως η πολυπολιτισμικότητα στοχεύει στον εορτασμό μιας πλουραλιστικής ατζέντας γνωρίζοντας και νομιμοποιώντας την ετερότητα. Ο ίδιος, στις αρχές του 1980, παρουσίασε την ιδέα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως του εθνικού, θρησκευτικού, κοινωνικο-οικονομικού ή πολιτισμικού ιστορικού, ως κεντρικού άξονα της πολυπολιτισμικότητας. Κατά την Πλιόγκου (2009), η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί μια κοινωνική κατάσταση όπου επιτυγχάνεται η συμβίωση ανθρώπων με διαφορετική προέλευση, εθνική και πολιτισμική.

Παρόλο που η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει θετικά την ετερότητα, ο όρος αναφέρεται και στις δυσκολίες που βιώνει μια κοινωνία σε μια εποχή μετάβασης, κρίσης και κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού μετασχηματισμού (Lanzillo, 2013). Είναι δηλαδή η έννοια που χαρακτηρίζει την πραγματικότητα, απαντώντας την ερώτηση «Τι είναι;» και αποτελεί το δεδομένο, ενώ, αντίθετα, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το ζητούμενο, το «Τι θα έπρεπε να είναι;» (Γιαννέλη, 2011). Αν και η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, η ίδια δεν απορρέει αυτόματα από αυτή (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η UNESCO (2006, οπ. αν. στο Hajisoteriou & Angelides, 2016) προχωρά σε μια σαφή διάκριση ανάμεσα σε πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα. Εξηγεί, δηλαδή, ότι η πολυπολιτισμικότητα

περιγράφει την πολιτισμικά διαφορετική φύση των ανθρώπινων κοινωνιών, ενώ η διαπολιτισμικότητα είναι μια δυναμική ιδέα και αναφέρεται στην εξέλιξη σχέσεων ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες. Επισημαίνει, μάλιστα, πως η πολυπολιτισμικότητα απλώς προάγει τη μάθηση σχετικά με άλλους πολιτισμούς με σκοπό την ενίσχυση της αποδοχής και ανοχής, ενώ η διαπολιτισμικότητα πάει ένα βήμα πέρα από την παθητική συνύπαρξη, στην επίτευξη ενός αναπτυσσόμενου και βιώσιμου τρόπου κοινής ζωής σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία μέσα από την δημιουργία κατανόησης, σεβασμού και διαλόγου ανάμεσα σε ομάδες διαφορετικών πολιτισμών. Συνεπώς, για την UNESCO, η πολυπολιτισμικότητα φαίνεται να εστιάζει στην αμοιβαιότητα και την ένταξη των πολιτών ενώ η διαπολιτισμικότητα δίνει έμφαση στην ενσυναίσθηση, την αλληλεπίδραση και την πολιτισμική ανταλλαγή.

Η Liddicoat (2007, *οπ. αν.* στο Καδγιαννόπουλος, 2014) αναφέρει πως η πρόθεση «δια» έχει συνδεθεί στην πλήρη σημασία της με τις έννοιες της ανταλλαγής, της υπέρβασης ορίων και της αλληλεγγύης. Σύμφωνα με την ίδια η διαπολιτισμικότητα ξεκινά όταν κατανοούμε τον «Άλλον». Κοινή άποψη έχει και η Στεργίου (2013), η οποία αναφέρει πως το πρόθεμα «δια» παραπέμπει στην αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την ανταλλαγή. Συνεπώς, δεν μπορεί να υπάρξει διαπολιτισμικότητα αν η παρουσία του «Άλλου», του διαφορετικού, δεν αντιμετωπιστεί ως ευκαιρία για κριτική σκέψη πάνω στο «πολιτισμικό εμείς» αλλά και στον επαναπροσδιορισμό αυτού του «Εμείς». Οι Dickopp, Reich και Krueger-Potratz (1984, *οπ. αν.* στο Μυλωνά, 2010) σχολιάζουν πως η πρόθεση «δια» μπορεί να αναφέρεται: α) στην ανάγκη διαμεσολάβησης της εκπαίδευσης μεταξύ των πολιτισμών για αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή, β) στην αποδοχή ύπαρξης κοινών στοιχείων μεταξύ των πολιτισμών και γ) στην αναγκαιότητα ύπαρξης μιας αγωγής με κοινά παραδεκτές αρχές από τους πολιτισμούς.

Η *διαπολιτισμικότητα* είναι ένας από τους πολλούς τρόπους που μπορεί να διαχειριστεί κάποιος την πολυπολιτισμικότητα και βρίσκεται σε άμεση αντίθεση με την αφομοίωση. Σύμφωνα και με την Μυλωνά (2010), ο όρος «διαπολιτισμικότητα» σηματοδοτεί μια πολυπολιτισμική κατάσταση, μια παράλληλη διαβίωση ατόμων που προέρχονται από διάφορες εθνότητες. Αποτελεί αναγκαιότητα, αφού συνεχώς οι πληθυσμοί μετακινούνται από χώρα σε χώρα και προκύπτουν συνεχώς νέες ανάγκες, όχι μόνο σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά και σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό. Η διαπολιτισμικότητα χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία συντελείται ανάμεσα σε μέλη διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων και έχει ως στόχο τον μετασχηματισμό σχολείου και κοινωνίας ώστε να έχουν όλες οι προσωπικότητες, ατομικές ή συλλογικές, δυνατότητα έκφρασης χωρίς όμως να χάνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα αλλά εμπλουτίζοντάς την με χαρακτηριστικά από την ταυτότητα

του «Άλλου» (Γιαννέλη, 2011). Προσφέρει μια ενεργή προσέγγιση στην ενδυνάμωση των μειονοτήτων. Στοχεύει στην αμφισβήτηση σχέσεων εξουσίας και στην προώθηση της κοινωνικής αλλαγής (Hajisoteriou & Angelides, 2013, οπ. αν. στο Hajisoteriou & Angelides, 2016). Περιλαμβάνει την απόδοση ολόκληρης της σημασίας στην έννοια του πολιτισμού. Αυτό υποδηλώνει πως ο πολιτισμός πρέπει να κατανοηθεί ως μια οντότητα μέσα στην οποία περιλαμβάνονται τρόποι ζωής, αξίες και όλα εκείνα τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται ως σημεία αναφοράς από τους ανθρώπους για τις πραγματικές διαπροσωπικές τους σχέσεις (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Αν και στον ελλαδικό χώρο, εστιάζει κυρίως στον χώρο των Επιστημών Αγωγής, το εύρος της είναι εκτεταμένο και σε άλλα επιστημονικά επίπεδα, όπως αυτό της ιστορίας, της ψυχολογίας, της ανθρωπολογίας, της οικονομίας, της βιολογίας, κ.α (Νικολάου, 2005).

Κατά την Δημητριάδου (2004, οπ. αν. στο Καδιγιαννόπουλος, 2014), είναι δύσκολο να δοθεί ένας σαφής ορισμός για την διαπολιτισμικότητα. Παρόλο που έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ορισμού της, δεν έχει γίνει καθολικά αποδεκτός κανείς από αυτούς. Αποτελεί έννοια ευρεία, απευθύνεται σε πολυπολιτισμικές ομάδες και αφορά έναν μεγάλο αριθμό επιστημονικών αντικειμένων, κάνοντάς την απαραίτητη στην καθημερινότητα των κοινωνιών. Ο Γκόβαρης ορίζει την διαπολιτισμικότητα *«ως μια κατάσταση και διαδικασία συνείδησης που στηρίζεται στην αναστοχαστική αντίληψη και εμπειρία του πολιτισμικού πλουραλισμού»* (2001: 81). Από μια άλλη πλευρά, η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως η συνάντηση και η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών. Η χρήση του όρου *διαπολιτισμικότητα* χρησιμοποιήθηκε για να δηλωθεί η διαλεκτική σχέση, η δυναμική διαδικασία αμοιβαίας επίδρασης, αποδοχής και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων (Μάρκου, 1996). Εκφράζεται μέσα από την διαρκή αλληλεπίδραση και συνεργασία με σκοπό τη δημιουργία μιας κοινωνίας, η οποία θα χαρακτηρίζεται από αλληλεγγύη και ισονομία. Προσδοκά στον μετασχηματισμό των απαραίτητων θεσμών, ώστε να είναι εφικτό το δικαίωμα έκφρασης όλων των ανθρώπων, έχοντας παράλληλα και την κρατική υποστήριξη στην αναζήτηση της ταυτότητάς τους. Η Πολίτου (2013) αναφέρει πως η διαπολιτισμικότητα αναπτύσσεται έχοντας ως βασικό σκοπό την διαχείριση κρίσιμων ζητημάτων τα οποία θέτει η συνθήκη της μετανάστευσης, όχι μόνο στους ανθρώπους που μεταναστεύουν, αλλά και στις χώρες υποδοχής. Ως αρχή, η διαπολιτισμικότητα ορίζει πως πρέπει η κοινωνία και το σχολείο να προσφέρουν σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως πολιτισμού και κοινωνικής τάξης, ίσες ευκαιρίες. Αποτελεί μια διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας συνεργασίας και περαιτέρω ανάπτυξης των πολιτισμών. Αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που έχουν



στόχο τον μετασχηματισμό της κοινωνίας και του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνεται σε όλους η ευκαιρία να εκφράζονται ως συλλογικές αλλά και ατομικές προσωπικότητες, διατηρώντας έτσι την ταυτότητα του πολιτισμού τους και προσθέτοντας παράλληλα στοιχεία της ταυτότητας του άλλου στοχεύοντας έτσι στον εμπλουτισμό (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014). Σκοπός της, λοιπόν, είναι όχι απλώς η αναγνώριση μιας εθνότητας, αλλά ο ενεργός διάλογος.

Διαπολιτισμικό χαρακτηρίζεται οτιδήποτε συμβαίνει ανάμεσα στα μέλη δύο ή περισσότερων διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων (οποιοδήποτε μεγέθους, οποιοδήποτε επιπέδου), όπως η αλληλεπίδραση ή η επιρροή από τη μία ομάδα στην άλλη, είτε προσωπικά είτε μέσω διάφορων μεσολαβούμενων μορφών (UNESCO, 2013).

Όμως, το φαινόμενο της διαπολιτισμικότητας συγκροτείται από στοιχεία που πρέπει να αποσαφηνιστούν, ώστε ο κάθε ενδιαφερόμενος που τη μελετά να έχει μια σαφή εικόνα περί τίνος πρόκειται. Ένα από αυτά τα δομικά στοιχεία είναι ο *πολιτισμός*. Ο *πολιτισμός* αποτελεί μια έννοια που ακούγεται και αναφέρεται συχνότερα από όσο παρατηρούμε στις μέρες μας. Πρόκειται για ένα πολύπλοκο σύνολο συστημάτων μέσα στο οποίο εμπεριέχονται γνώσεις, πεποιθήσεις, ηθικοί κανόνες, γλώσσες, έθιμα, τέχνες, μη λεκτική επικοινωνία (Νικολάου, 2011). Ο Τσαούσης (1989, *οπ. αν. στο Ζωγράφου, 2003*) αναφέρει ότι ο πολιτισμός είναι η κοινωνική κληρονομιά, δηλαδή, εκείνα τα επιτεύγματα και τα κοινωνικά στοιχεία που μεταβιβάζονται από τη μια γενιά στην άλλη. Η άποψη του Essinger (1993, *οπ. αν. στο Ζωγράφου, 2003*) είναι πως ο πολιτισμός είναι το αποτέλεσμα της διαβίωσης και των παραδόσεων. Όσο μεταβάλλονται αυτά τα δύο στοιχεία τόσο μεταβάλλεται και ο πολιτισμός. Έτσι, δημιουργείται ένας νέος πολιτισμός, ο οποίος απορρέει από το παλιό και το νέο. Συνεπώς, ο πολιτισμός αποτελεί μια διαρκή διαδικασία που συνεχώς εξελίσσεται. Από αυτή τη σκοπιά, ο πολιτισμός είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Όπως λέει ο Essinger, ένας πολιτισμός που είναι στατικός είναι όπως μια νεκρή γλώσσα. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998, *οπ. αν. στο Ζωγράφου, 2003*), ο πολιτισμός αναφέρεται στα υλικά και πνευματικά επιτεύγματα του συνόλου μιας κοινωνίας ή το σύνολο υλικών και πνευματικών προϊόντων από τις δράσεις του συγκεκριμένου συνόλου. Η Πλεξουσάκη (2003) αναφέρει πως υπάρχουν δύο διαστάσεις του όρου: περιγραφική, δηλαδή η γενική κατηγορία που περιλαμβάνει όλους τους τομείς της ζωής των ανθρώπων και αξιολογική, αφού χαρακτηρίζεται και ως μέτρο αξιολόγησης των ατομικών και συλλογικών τρόπων ζωής. Ο πολιτισμός παρέχει στα άτομα ή τις ομάδες πρότυπα οργάνωσης της πραγματικότητας, δηλαδή, τρόπους με τους οποίους συγκροτούνται τα βιώματα του καθενός. Χαρακτηρίζεται από την ταύτιση της αναγνώρισης διαφορετικών τρόπων ζωής

και των συμβόλων τους αλλά και την αποδοχή της ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών (Καδιγιαννόπουλος, 2014). Η στενή έννοια του όρου αναφέρεται στις υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή και ομάδων σε διάφορους τομείς, όπως π.χ. λογοτεχνία, ποίηση, μουσική, τέχνη, κλπ. Στην ευρύτερη έννοιά του, και σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997β, οπ. αν. στο Καδιγιαννόπουλος, 2014), ο πολιτισμός αναφέρεται σε ένα σύνολο στοιχείων που χρειάζεται ο κάθε άνθρωπος για να προσαρμοστεί στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον και να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Συμπεριλαμβάνει όλες τις αξίες, τους κανόνες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής ενός κοινωνικού συνόλου (Greverus, 1987, οπ. αν. στο Καδιγιαννόπουλος, 2014). Σύμφωνα με την UNESCO, πολιτισμός είναι το σύνολο διακριτών πνευματικών, υλικών και συναισθηματικών στοιχείων μιας κοινωνίας ή μιας ομάδας περιλαμβάνοντας όλους τους τρόπους που μπορεί κανείς να είναι σε αυτή την κοινωνία. Από την τέχνη και την λογοτεχνία μέχρι και τον τρόπο ζωής, το σύστημα αξιών, τις παραδόσεις και τις πεποιθήσεις. Ο πολιτισμός αποτελεί από μόνος του μια πολλαπλή έννοια, έτσι ώστε κάθε ομάδα δεν αποκαλύπτεται ως ομοιογενής αλλά περισσότερο ως μια σύνθετη σειρά προοδευτικών, μικρότερων ομάδων, των οποίων τα μέλη είναι πολύ καλά ενήμερα για τις διαφορές μεταξύ τους (UNESCO, 2013). Η Nieto (οπ. αν. στο Valdiviezo & Nieto, 2015) ορίζει τον πολιτισμό ως *«τις συνεχώς μεταβαλλόμενες αξίες, παραδόσεις, κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις και κοσμοθεωρία που δημιουργούνται, μοιράζονται και μετασηματίζονται από μια ομάδα ανθρώπων που συνδέονται μαζί μέσα από έναν συνδυασμό παραγόντων που μπορεί να περιλαμβάνει κοινή ιστορία, γεωγραφία, τοποθεσία, γλώσσα, κοινωνική τάξη και θρησκεία»* (2010: 78). Χαρακτηρίζεται δυναμικός επειδή δεν μπορεί να υπάρξει έξω από τα ανθρώπινα όντα. Όπως οι άνθρωποι αλλάζουν συνεχώς, έτσι συμβαίνει και με τον πολιτισμό. Δεν μπορεί να οριστεί από στατικά υπολείμματα, συμπεριφορές ή αξίες (Valdiviezo & Nieto, 2015). Για τους ιστορικούς και φιλοσόφους ο όρος «πολιτισμός» παραπέμπει στα παράγωγα σκέψης και δράσης του ατόμου όπως είναι η τέχνη, η μουσική αλλά και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Έτσι, ο όρος περιλαμβάνει από τις πιο «ασήμαντες» εκδηλώσεις μιας κοινότητας ως και τις πιο «αξιόλογες» (Μυλωνά, 2010).

Μια ακόμη βασική έννοια που εμπεριέχεται στη διαπολιτισμικότητα είναι αυτή της *ταυτότητας*. Όπως ο πολιτισμός, έτσι και η ταυτότητα είναι λέξεις που χρησιμοποιούνται συχνά στον καθημερινό λόγο, ενώ, παράλληλα, αποτελούν δύο θεμελιώδεις επιστημονικές έννοιες (Δραγώνα, 2007). Η ταυτότητα είναι μια ευρέως διερευνημένη έννοια στον τομέα των κοινωνικών επιστημών. Από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η έννοια αυτή έλαβε κεντρική θέση στις έρευνες αυτού του κλάδου που αφορούσαν διαπολιτισμικές σχέσεις μεταξύ ομάδων (Grajales

& Sommers, 2016). Αναφέρεται στις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα που αφορούν το άτομο. Μέσα από την έννοια της ταυτότητας, το άτομο συνειδητοποιεί ότι υπάρχει, ότι έχει τη δική του ιστορία, ένα παρελθόν, μία συνέχεια και ένα μέλλον, δηλαδή, μια θέση στον κόσμο (Δραγώνα, 2007). Παραδοσιακά, η ταυτότητα θεωρήθηκε μοναδική και σταθερή, ίσως μόνιμη, και μια έννοια στην οποία το άτομο είχε ελάχιστο έλεγχο (Cohen, 2008). Ο Castells (2010, *οπ. αν.* στο Αρχάκης & Τσάκωνα, 2015) επισημαίνει ότι η ταυτότητα κατασκευάζεται από συγκεκριμένα υλικά, από συγκεκριμένα πρόσωπα, για συγκεκριμένο σκοπό και με συγκεκριμένο τρόπο. Η κατασκευή της αξιοποιεί υλικά από τη γεωγραφία, την ιστορία, τη συλλογική μνήμη, τη βιολογία, τις προσωπικές αναζητήσεις. Σύμφωνα με τον Μααλούφ (1999), η ταυτότητα είναι ό,τι κάνει το άτομο να μην είναι ταυτόσημο με κανέναν άλλον. Στο δελτίο ταυτότητας του κάθε ατόμου γράφει τα απαραίτητα στοιχεία (επίθετο, όνομα, δακτυλικό αποτύπωμα, ημερομηνία και τόπο γέννησης, φυσικά χαρακτηριστικά) που τον διακρίνουν από τα υπόλοιπα δισεκατομμύρια ατόμων του πλανήτη και είναι σαφές ποιος είναι, ακόμα κι αν παρουσιαστεί μπροστά του κάποιος σωσίας. Όλα αυτά τα στοιχεία, και πολλά άλλα, αποτελούν «γονίδια της ψυχής», όπως ο Μααλούφ τονίζει, που τα περισσότερα όμως τα αποκτά ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια της ζωής του. Η ταυτότητα είναι η αίσθηση του εαυτού που έχει αναπτυχθεί μέσα από την αντίδραση όλων των εμπειριών του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος (Erikson, 1968, *οπ. αν.* στο Grajales & Sommers, 2016). Δεν κατασκευάζεται αλλά είναι δυναμική, ρευστή, συνεχώς μεταβαλλόμενη και μια διαδικασία στην οποία συνεχώς, προστίθενται νέες προοπτικές και ορίζοντες. Το παιδί μεγαλώνει και γίνεται ενήλικας, ο πολίτης μιας χώρας μετακομίζει και γίνεται πολίτης μιας άλλης χώρας και με αυτόν τον τρόπο προστίθενται κι άλλα στοιχεία. Η ταυτότητα θεωρούνταν και θεωρείται αιτία αποκλεισμού: είσαι είτε αυτό είτε το άλλο (Vandebroeck, 2004). Πολλές φορές, τα στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητα ενός ατόμου, αγνοούνται από τον σχολικό θεσμό. Για παράδειγμα, όταν αγνοείται η γλώσσα (φορέας του πολιτισμού του μαθητή) τότε αγνοείται ή υποτιμάται όλο το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών που φέρει (Στεργίου, 2007). Με αυτή τη θεώρηση, λοιπόν, είσαι ή αυτό ή το άλλο, κοινή άποψη έχει και η Στεργίου (2007), σύμφωνα με την οποία, το σχολείο προτείνει δύο ακραίες λύσεις για τις ταυτότητες που υποτιμώνται κοινωνικά: ή θα γίνουν Έλληνες ακολουθώντας την παιδεία και την ιδεολογία μέσα από μια εθνοκεντρική εκπαίδευση ή θα μείνουν έξω από το προσκήνιο της κοινωνίας. Ο Vandebroeck (2004) πρότείνει, όμως, να αντικατασταθεί αυτό το διαζευκτικό «ή» με τη λέξη «και» αφού σύμφωνα με τον ίδιο, η έννοια της ταυτότητας είναι πιο περιεκτική. Λειτουργεί ως ένα πλαίσιο αναφοράς που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να ερμηνεύουν τις προσωπικές εμπειρίες και να διαπραγματευτούν το νόημα, τον σκοπό και την κατεύθυνση της ζωής τους

(Berzonsky, 2003, οπ. αν. στο Grajales & Sommers, 2016). Η πολυπλοκότητά της έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι κάθε άνθρωπος έχει τη δική του ταυτότητα η οποία αποτελείται από διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, ηλικία, θρησκεία, εθνικότητα, γλώσσα, οικογενειακή δομή, ιστορία, επάγγελμα και επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Erikson (1950, οπ. αν. στο Grajales & Sommers, 2016), ο σχηματισμός της ταυτότητας προκύπτει από την επιτυχή διαπραγμάτευση ενός αριθμού «κρίσεων ταυτότητας» που συμβαίνουν σε κάθε άνθρωπο κατά τη διάρκεια της ζωής του. Ο Brah (οπ. αν. στο Hajisoteriou & Angelides, 2016) υποστηρίζει ότι η ταυτότητα είναι *«αυτή ακριβώς η διαδικασία με την οποία η πολλαπλότητα, η αντίφαση και η αστάθεια της υποκειμενικότητας υποδηλώνει ότι έχει συνοχή, συνέχεια και σταθερότητα, καθώς έχει έναν πυρήνα που σε κάθε δεδομένη στιγμή αναφέρεται ως “ΕΓΩ”»* (1996: 124). Η ταυτότητα είναι συνδεδεμένη με κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές επιρροές. Καθώς η κοινωνία αλλάζει, οι ταυτότητες δεν είναι μονολιθικές και σταθερές αλλά διαπραγματεύσιμες συνεχώς μέσα σε μια διαδικασία πολιτισμικού συγκρητισμού. Ο Kincheloe (2001, οπ. αν. Christensen & Aldridge, 2013) αναφέρει πως ο σχηματισμός της ταυτότητας είναι επιρρεπής (salient) στην κοινωνική αλλαγή και διαμόρφωση. Όλη αυτή η ποικιλομορφία και η ρευστότητα των ταυτοτήτων κάνει σαφές ότι ο κάθε άνθρωπος δεν μπορεί να είναι μέλος ενός μόνο συνόλου αφού τα δικά του χαρακτηριστικά είναι, ταυτόχρονα, κοινά χαρακτηριστικά με ανθρώπους από άλλες ομάδες. Πολιτισμική χαρακτηρίζεται η ταυτότητα όπου τα στοιχεία αυτής μοιράζονται μέλη ενός πολιτισμού και ο οποίος διακρίνεται για αυτά του τα στοιχεία από άλλους πολιτισμούς. Ενσωματώνει πολλές πολιτισμικές αναφορές μέσα από τις οποίες προσδιορίζεται και εκδηλώνεται μια ομάδα ή ένα άτομο (Malbert, 1998, οπ. αν. στο Vandebroek, 2004). Σύμφωνα με τον Young Yun Kim (2009), η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί ένα συνεχές προσαρμοστικών αλλαγών από έναν μονοπολιτισμικό σε έναν ολοένα και πιο περίπλοκο και χωρίς αποκλεισμούς χαρακτήρα. Όπως τα περισσότερα είδη ταυτότητας, έτσι και η πολιτισμική ταυτότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, το οποίο σημαίνει ότι οι άνθρωποι δημιουργούν κάτι και αποτελεί «κομμάτι» τους, είτε αυτό είναι το να μιλούν μια συγκεκριμένη γλώσσα, είτε να τρώνε ένα συγκεκριμένο φαγητό ή να ακολουθούν συγκεκριμένες θρησκευτικές πρακτικές. Συνεπώς, το κάθε άτομο έχει πολλαπλές ταυτότητες, οι οποίες αλλάζουν με το πέρασμα του χρόνου μέσα από την συνεχή επικοινωνία στις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις (Hecht, 1993, οπ. αν. στο UNESCO, 2013).

Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον μας θα εστιαστεί στην ανάλυση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και στη συνέχεια, της διαπολιτισμικής ικανότητας ως εξέλιξη της πρώτης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η έννοια της διαπολιτισμικότητας είναι άμεσα συνδεδεμένη με αυτές της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της διαπολιτισμικής ικανότητας. Σε όλα τα σχετικά βιβλία, άρθρα και περιοδικά αυτοί οι όροι εμφανίζονται, με μεγαλύτερη ή μικρότερη έκταση κάθε φορά αλλά, σχεδόν πάντα, ως απαραίτητα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικότητας. Τι ακριβώς, όμως, σημαίνει να είναι κανείς διαπολιτισμικά ευαίσθητος και ικανός;

### 1.3 Διαπολιτισμική Ευαισθησία (Intercultural Sensitivity)

Ο όρος *διαπολιτισμική ευαισθησία* (intercultural sensitivity) χαρακτηρίζει ακριβώς την «παρατήρηση» των πολιτισμικών διαφορών αλλά και την ευαισθησία απέναντι σε αυτές ενώ, παράλληλα, η *διαπολιτισμική ικανότητα* (intercultural competence) συνιστά την ικανότητα να σκέφτεται κανείς με διαπολιτισμικά κατάλληλους τρόπους. Όσο πιο αναπτυγμένη η διαπολιτισμική ευαισθησία, τόσο πιο εύκολα θα αναπτύξει το άτομο τη διαπολιτισμική ικανότητα. Για να αντιμετωπίσουν οι άνθρωποι ισότιμα έναν άλλο πολιτισμό, πρέπει να ενδιαφέρονται για άλλους πολιτισμούς, να παρατηρούν, δηλαδή, πολιτισμικές διαφορές και, στη συνέχεια, να είναι πρόθυμοι να μετασχηματίσουν τη συμπεριφορά τους ως μια μορφή σεβασμού απέναντι στους φορείς των άλλων πολιτισμών.

Ο Bennett (1986, 1993, οπ. αν. στο Hammer, Bennett & Wiseman, 2003) υπήρξε ο θεμελιωτής της έννοιας της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ο ίδιος την παρουσίασε μέσα από ένα αναπτυξιακό μοντέλο, το λεγόμενο *Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας* (Developmental Model of Intercultural Sensitivity ή DMIS), το οποίο αποτελείται από έξι διακριτά στάδια, τα οποία συγκροτούν ένα συνεχές. Τα πρώτα τρία στάδια του μοντέλου θεωρούνται πιο εθνοκεντρικά (ξεκινώντας από το καθαρά εθνοκεντρικό, την Άρνηση και έπειτα την Άμυνα και την Ελαχιστοποίηση) και καθώς τα στάδια προχωρούν, περνά κανείς στη φάση του εθνοσχετικισμού (Αποδοχή, Προσαρμογή και Ενσωμάτωση). Σύμφωνα με τον Bennett, ο εθνοκεντρισμός παρουσιάζεται ως η πεποίθηση πως η κοσμοθεωρία κάποιου είναι κεντρική σε κάθε πραγματικότητα. Το να είναι κανείς εθνοκεντρικός σημαίνει ότι παίρνει αποφάσεις και δρα με βάση την υπόθεση ότι η κοσμοθεωρία του είναι ανώτερη. Αντίθετα, ο εθνοσχετικισμός έχει ως προϋπόθεση ότι οι πολιτισμοί μπορούν να γίνουν κατανοητοί μόνο μεταξύ τους και πως η συμπεριφορά μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσα σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο (Marginson & Sawir, 2012). Κάθε άτομο βρίσκεται σε κάποιο από αυτά τα στάδια και είναι δική του επιλογή αν και κατά πόσο θα προχωρήσει και με ποιους τρόπους θα το καταφέρει αυτό. Τα έξι στάδια του Bennett περιγράφονται παρακάτω:

1. **Άρνηση της Διαφορετικότητας (Denial of Difference):** Σε αυτό το στάδιο τα άτομα δεν ενδιαφέρονται για το διαφορετικό. Η άρνηση της διαφοράς συμβαίνει όταν η σωματική ή η κοινωνική απομόνωση αποκλείει κάθε επαφή με πολιτισμικές διαφορές. Τα άτομα θεωρούν τη δική τους κουλτούρα ως τη μόνη «πραγματική». Οι πεποιθήσεις, οι συμπεριφορές και οι αξίες που συνιστούν τον πολιτισμό κάποιου εμφανίζονται ως αδιαμφισβήτητα αληθινές. Στο στάδιο της άρνησης, οι άνθρωποι τείνουν να αποφεύγουν την πολιτισμική διαφορά. Ως εκ τούτου, αυτή η θέση αντιπροσωπεύει τον απόλυτο εθνοκεντρισμό, όπου η άποψη του ατόμου παραμένει αμετάβλητη. Σε αυτή τη θέση εμφανίζονται και καταστάσεις όπως οι απόπειρες των Ναζί να εξαλείψουν ολόκληρους πληθυσμούς ή η γενοκτονία ορισμένων Ινδιάνων της Αμερικής. Κοινό χαρακτηριστικό αυτών δεν αποτελεί η στρατιωτική ή πολιτική τους ομοιότητα αλλά η άρνηση κάθε πολιτισμικής διαφοράς.
2. **Άμυνα εναντίον της Διαφορετικότητας (Defense against Difference):** Το άτομο που εκπροσωπεί αυτό το στάδιο αντιλαμβάνεται ότι στην άποψη της άρνησης υπάρχει η απειλή από τον ξένο πολιτισμό, από τον διαφορετικό. Αυτό το στάδιο αποτελεί μια εξέλιξη στη διαπολιτισμική ευαισθησία πέρα από την άρνηση. Η πιο συνηθισμένη στρατηγική της άμυνας είναι η υποτίμηση της διαφοράς. Ο πολιτισμός του ατόμου βιώνεται, σε αυτό το στάδιο, ως ο καλύτερος και ο ανώτερος τρόπος ζωής. Συχνά αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται από αυθαίρετα αρνητικά στερεότυπα και πόλωση, όπου ο εκάστοτε οικείος πολιτισμός θεωρείται ο αυθεντικός ενώ οποιοσδήποτε άλλος πολιτισμός θεωρείται απειλητικός ή υποδεέστερος. Η υποτίμηση μπορεί να συνδέεται με τη φυλή, τη θρησκεία, την ηλικία, το φύλο ή οποιαδήποτε άλλη διαφορά μπορεί να χαρακτηρίζει το άτομο απέναντί μας. Παρόλο που υπάρχει σαφής αναγνώριση της διαφορετικότητας σε αυτό το στάδιο, αυτή συνοδεύεται από την αρνητική αξιολόγηση και την στερεοτυπική διάθεση απέναντι σε άλλους πολιτισμούς. Εδώ υποστηρίζεται η πεποίθηση ότι πρέπει οι περισσότερες πολιτισμικές διαφορές να ξεπεραστούν προκειμένου να υπάρξει πραγματική και ουσιαστική ανάπτυξη.
3. **Ελαχιστοποίηση της Διαφορετικότητας (Minimization of Difference):** Είναι το στάδιο όπου γίνεται η ανακάλυψη των πολιτισμικών ομοιοτήτων και της κοινής ανθρωπότητας. Το άτομο αναγνωρίζει τις επιφανειακές πολιτισμικές διαφορές σε τρόφιμα, έθιμα κλπ. και υπογραμμίζει την ομοιότητα στην φυσική δομή και τις ψυχολογικές ανάγκες όλων των ανθρώπων. Οι πολιτισμικές διαφορές εμφανίζονται ως λιγότερο σημαντικές από τις ομοιότητες. Οι διαφορές που παρατηρούνται δεν αξιολογούνται αρνητικά και ούτε προχωρούν σε δυσφήμιση των διαφόρων πολιτισμών.

Αν και υπάρχουν δύο μορφές ελαχιστοποίησης, η πιο κοινή είναι αυτή του «Υπερβατικού Οικουμενισμού» με τη δήλωση «Είμαστε όλοι παιδιά του Θεού». Η αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς είναι δυνατή με την πεποίθηση ότι οι ομοιότητές μας είναι η πιο σημαντική οπτική των σχέσεων μας. Στην Ελαχιστοποίηση, η πολιτισμική διαφορά αναγνωρίζεται και γίνεται ανεκτή ως ένα βαθμό. Παρόλο που αυτό το στάδιο αποτελεί το πιο πολιτισμικά ευαίσθητο από τις εθνοκεντρικές θέσεις, δεν μπορεί να αποδώσει την προοπτική διαπολιτισμικής κατανόησης που πολλοί οπαδοί του διεκδικούν.

4. **Αποδοχή της Διαφορετικότητας (Acceptance of Difference):** Η μετακίνηση στην αποδοχή αποτελεί μια σημαντική στροφή από τον εθνοκεντρισμό στον εθνοσχετικισμό. Τη στιγμή αυτή, ο πολιτισμός του ενός βιώνεται από τον άλλον ως ίσος. Η πολιτισμική διαφορά αναγνωρίζεται και γίνεται σεβαστή. Επίσης, θεωρείται απαραίτητη και θεμελιώδης στις ανθρώπινες σχέσεις. Υπάρχει η κατανόηση του τι συνιστά έναν πολιτισμό, μια θετική διάθεση απέναντι στην πολιτισμική διαφορά και μια αυξανόμενη περιέργεια απέναντι σε διαφορετικές πολιτισμικά κοινότητες. Σε αυτό το στάδιο, οι άνθρωποι αποδέχονται τους πολιτισμικά διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης της ανθρώπινης ύπαρξης. Υπάρχουν δύο επίπεδα αποδοχής που συντελούνται με διαδοχική σειρά. Πρώτα, έρχεται η αποδοχή της διαφοράς στη συμπεριφορά, που περιλαμβάνει τη γλώσσα, τον τρόπο επικοινωνίας και τα μη λεκτικά πρότυπα. Έπειτα, επισυμβαίνει η αποδοχή των υποκειμενικών διαφορών πολιτισμικής αξίας που μπορεί να αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς οργανισμούς της πραγματικότητας. Χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου είναι ότι πλέον η κάθε διαφορά δεν χαρακτηρίζεται ως «πράγμα» αλλά ως «διαδικασία». Οι άνθρωποι θεωρούνται εδώ συν-δημιουργοί της πραγματικότητάς τους. Οι λέξεις-κλειδιά αυτού του σταδίου είναι «να μάθουν» ή «να γνωρίσουν» και αυτό είναι το σημείο, όπου οι άνθρωποι ψάχνουν τις διαπολιτισμικές εμπειρίες, όπως το να σπουδάσουν στο εξωτερικό. Η ερμηνεία της πολιτισμικής πραγματικότητας ως συναινετική και μεταβλητή είναι απαραίτητη για τον εθνοσχετικισμό με σκοπό να αναπτυχθεί περαιτέρω η διαπολιτισμική ευαισθησία.
5. **Προσαρμογή στη Διαφορετικότητα (Adaptation to Difference):** Η αποδοχή που αναφέρθηκε παραπάνω επιτρέπει την προσαρμογή της συμπεριφοράς και της σκέψης στη διαφορετικότητα. Η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αλλάζει την επεξεργασία της πραγματικότητας συντελεί στην αύξηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, όταν αυτή λαμβάνει χώρα σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο. Την πιο κοινή μορφή προσαρμογής στη διαφορετικότητα αποτελεί η ενσυναίσθηση, η ικανότητα δηλαδή

μετατόπισης σε ένα πλαίσιο αναφοράς, ώστε να ερμηνεύει κανείς τα γεγονότα «σαν να» ήταν το άλλο πρόσωπο. Τα άτομα είναι σε θέση να επεκτείνουν τις δικές τους κοσμοθεωρίες για να κατανοήσουν με ακρίβεια άλλους πολιτισμούς. Μία μορφή, άλλωστε, της προσαρμογής είναι ο πολιτισμικός πλουραλισμός, η ικανότητα δηλαδή να μετατοπιστεί το άτομο σε δύο ή περισσότερες, μάλλον, ολοκληρωμένες πολιτισμικές απόψεις του κόσμου. Για παράδειγμα, ένας Αμερικανός που έζησε για μεγάλο χρονικό διάστημα στην Ιαπωνία μπορεί να αναπτύξει την ικανότητα να μετατοπίζεται εύκολα σε μια ολοκληρωμένη σχεδόν παγκόσμια ιαπωνική άποψη και μόνο έτσι μπορεί να ονομάζεται «διαπολιτισμικός». Αν και το παράδειγμα αυτό υπονοεί πως ο πολιτισμικός πλουραλισμός απαιτεί «εμπειρία στο εξωτερικό», ωστόσο, αυτό μόνο του είναι ανεπαρκές για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Η προσαρμογή στη διαφορετικότητα ως ένα στάδιο ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας είναι η ικανότητα να ενεργεί κανείς εθνοσχετικιστικά. Αυτή η ικανότητα του ατόμου να δρα έξω από τη φυσική πολιτισμική του οπτική βασίζεται στην αποδοχή της διαφορετικότητας ως σχετική διαδικασία και αποτελεί την ουσία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

6. **Ενσωμάτωση της Διαφορετικότητας (Integration of Difference):** Η ενσωμάτωση στη διαφορετικότητα είναι ουσιαστικά η εφαρμογή του εθνοσχετικισμού στην ταυτότητα του ατόμου. Όχι, δηλαδή, ένα άτομο που είναι ευαίσθητο σε πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά ένα άτομο που γίνεται μέρος ενός πολιτισμικού πλαισίου. Ένα άτομο που έχει την διαφορά ενσωματωμένη μπορεί να ερμηνεύσει τις διαφορές ως διαδικασίες, μπορεί να προσαρμοστεί στις διαφορές αυτές και τέλος, μπορεί να ερμηνεύσει τον εαυτό του με διάφορους πολιτισμικούς τρόπους. Είναι η ενσωμάτωση εναλλακτικών πολιτισμών στην κοσμοθεωρία του ενός ατόμου. Η μετακίνηση, ακριβώς, με ευκολία εμπρός και πίσω σε πολιτισμούς αλλά και το να αντιλαμβανόμαστε τον πολιτισμό ως κοινωνική και ατομική κατασκευή. Το άτομο της θέσης αυτής έχει έναν ορισμό του εαυτού που είναι «περιθωριακός» (όχι κεντρικός) σε κάποια συγκεκριμένη κουλτούρα, επιτρέποντάς του να μετατοπίζεται η ομάδα από τη μία κουλτούρα στην άλλη. Στο στάδιο αυτό, η έλλειψη απόλυτης πολιτισμικής ταυτοποίησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εποικοδομητικούς σκοπούς. Το αποκορύφωμα αυτού του σταδίου είναι πως το άτομο που βρίσκεται εδώ βιώνει τη διαφορετικότητα ως μια βασική, απαραίτητη και διασκεδαστική όψη όλης της ζωής (Bennett, 1986/Pusch, 2009/Spitzberg & Changnon, 2009).



#### 1.4 Διαπολιτισμική Ικανότητα (Intercultural Competence)

Όλο και περισσότερες ομάδες συνυπάρχουν και πρέπει να κατανοήσουν και να διαπραγματευτούν έννοιες, αντιλήψεις και ευκαιρίες. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ανταλλαγή σχετικά με παρόμοιες και διαφορετικές εμπειρίες και αξίες χρησιμεύουν ως αφετηρία στην ανάπτυξη και δημιουργία ενός νέου χώρου αλληλεπιδράσεων. Αυτός ο νέος χώρος δημιουργείται μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Αλλά ας δούμε παρακάτω τι ακριβώς είναι αυτή τη ικανότητα.

Η ικανότητα ισούται με την αντίληψη (π.χ., ακρίβεια, σαφήνεια, συν-προσανατολισμός, αλληλοεπικάλυψη εννοιών), την ανάπτυξη σχέσεων (προσοχή, οικειότητα), την ικανοποίηση (επικοινωνιακή ικανοποίηση, σχεσιακή ικανοποίηση, σχεσιακή ποιότητα), την αποτελεσματικότητα (επίτευξη στόχων, επιτυχία διαπραγματεύσεων, θεσμική επιτυχία), την καταλληλότητα (νομιμότητα, αποδοχή, αφομοίωση) και την προσαρμογή. Οποιοσδήποτε έννοιες ικανοτήτων θεωρούνται σχετικές, όταν προσπαθούν να λάβουν υπόψη τη διαδικασία διαχείρισης της αλληλεπίδρασης με τρόπους που είναι πιθανό να παράγουν πιο κατάλληλα και αποτελεσματικά ατομικά, σχεσιακά, ομαδικά ή θεσμικά αποτελέσματα (Spitzberg & Changnon, 2009).

Η διαπολιτισμική ικανότητα συνδέεται στενά με την δυνατότητα του να γνωρίζει κανείς, του να κάνει και του να είναι. Αν γνωρίζει κανείς τους πολιτισμικά άλλους, έχει το πρώτο βήμα για να κερδίσει τη διαπολιτισμική ικανότητα, ένα βήμα το οποίο δεν ολοκληρώνεται αφού υπάρχουν τόσοι άλλοι πολιτισμικά διαφέροντες να συναντήσει. Το να γνωρίζει να κάνει χαρακτηρίζει το ενεργό βήμα του να αλληλεπιδρά με τους πολιτισμικά άλλους. Μέσω αυτών των αλληλεπιδράσεων οι άνθρωποι εφαρμόζουν την ήδη κατακτηθείσα γνώση και ζητούν περισσότερη, μαθαίνοντας από αλληλεπιδράσεις του παρελθόντος με άλλους και σχεδιάζοντας μελλοντικές. Τέλος, το να γνωρίζει να είναι βασίζεται στο γεγονός της σκέψης για τον κοινωνικό εαυτό του ατόμου ότι έχει μια θέση στον παγκόσμιο κόσμο (UNESCO, 2013).

Η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί μια προσέγγιση για την ανάπτυξη μιας ειρηνικής κουλτούρας, η οποία θα βασίζεται στον πολιτισμικό διάλογο και στην πρόληψη και επίλυση συγκρούσεων. Είναι μια προσέγγιση, σύμφωνα με την UNESCO (2013), που πρέπει να μελετηθεί, να διδαχθεί και να προωθηθεί. Μόλις η ανάγκη για διαπολιτισμική ικανότητα θεωρηθεί επείγουσα, είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών εννοιών που να αναγνωρίζει τις πολλαπλές κατανοήσεις, λαμβάνοντας πάντα υπόψη την ύπαρξη πλήθους γλωσσών, θρησκειών, ιστοριών και ταυτοτήτων.

Ο όρος *διαπολιτισμική ικανότητα* είναι ο πιο συχνά χρησιμοποιούμενος στη βιβλιογραφία. Παρόλο που έχει χρησιμοποιηθεί και διευκρινιστεί πολλάκις από πολλούς ερευνητές και διανοούμενους, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του. Όλοι οι χαρακτηρισμοί και οι υποθέσεις αναγνωρίζουν, ωστόσο, πως διαπολιτισμική ικανότητα είναι η ικανότητα να αλληλεπιδρά κανείς αποτελεσματικά με ανθρώπους άλλων πολιτισμών. Και όταν μιλάμε για αλληλεπίδραση, εννοούμε και συμπεριφορά και επικοινωνία (Perry & Southwell, 2011). Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι η ικανότητα να κινείται κανείς επιδέξια σε περίπλοκα περιβάλλοντα, τα οποία χαρακτηρίζονται από μια συνεχή αύξηση ποικιλομορφίας λαών, πολιτισμών και τρόπων ζωής (UNESCO, 2013). Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τους Fantini και Tirmizi (2006), είναι η ικανότητα την οποία ένα άτομο εκτελεί αποτελεσματικά, όταν αλληλεπιδρά με άλλους που διαφέρουν γλωσσικά και πολιτισμικά από τον ίδιο. Όπως περιγράφει η UNESCO (2013), η διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται στην ύπαρξη επαρκούς γνώσης σχετικά με συγκεκριμένους πολιτισμούς αλλά και γενικές γνώσεις σχετικά με τα είδη των ζητημάτων που προκύπτουν όταν μέλη διαφορετικών πολιτισμών συναντώνται και αλληλεπιδρούν. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας δεν δημιουργείται μόνο με την επαφή με την ετερότητα αλλά χρειάζεται επιμόρφωση από το άτομο και επεξεργασία των προσωπικών στάσεων και αντιλήψεων (Γκόβαρης, 2013). Η άποψη του Spitzberg (1989, οπ. αν. στο UNESCO, 2013) σχετικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα είναι η παρακάτω, σύμφωνα με την οποία η διαπολιτισμική ικανότητα είναι η κατάλληλη και αποτελεσματική διαχείριση της αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων που, σε κάποιο βαθμό, αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς ή αποκλίνοντες συναισθηματικά, γνωστικούς και συμπεριφορικούς προσανατολισμούς στον κόσμο. Αυτοί οι προσανατολισμοί αναφέρονται στην εθνικότητα, τη φυλή, την εθνότητα, τη θρησκεία ή την περιοχή. Σε μεγάλο βαθμό, και πάντα σύμφωνα με τον Spitzberg, η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση ισοδυναμεί με την αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδων. Ωστόσο, δεν αλληλεπιδρούν οι ομάδες αλλά τα άτομα αυτής. Ο βαθμός στον οποίο τα άτομα επηρεάζονται από την ομάδα τους ή τις πολιτισμικές τους επαφές και τα χαρακτηριστικά, είναι αυτό που κάνει μια αλληλεπίδραση, διαπολιτισμική διαδικασία. Η διαπολιτισμική ικανότητα έχει στόχο την απελευθέρωση των ανθρώπων από τη δική τους λογική, ώστε να μπορέσουν να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους, να ακούσουν τις δικές τους ιδέες. Αυτό μπορεί να σημαίνει το να ανήκει κανείς σε περισσότερα από ένα πολιτισμικά συστήματα ιδιαίτερα όταν δεν αναγνωρίζονται σε ένα δεδομένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Το να αναπτύξει κανείς την διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί μια πρόκληση, αφού κανείς δεν καλείται να καταλάβει και να δεχτεί τις αξίες των άλλων. Αυτή η πρόκληση είναι μια ευκαιρία στην ιστορία του ανθρώπινου είδους, αφού προσκαλεί τους ανθρώπους να

αποφύγουν όλα τα φαινόμενα περιορισμού και γκετοποίησης προσφέροντας νέες ευκαιρίες απροσδόκητων ανακαλύψεων. Αυτές οι ανακαλύψεις συχνά αφορούν τον επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας κάποιου κάτω από τις αποκρυπτογραφημένες μορφές του «Άλλου». Ωστόσο, στόχος της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι να ενδυναμώσει τα άτομα να αλληλεπιδρούν με τους πολιτισμικά «Άλλους», με σκοπό την γεφύρωση των διαφορών και την θέσπιση θεμελίων ειρηνικής συνύπαρξης. Είναι προφανές ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί συμπληρωματικό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αφού λειτουργεί ως καταλύτης στην προώθηση ενός πολιτισμού αρμονικής συμβίωσης (UNESCO, 2013). Αποτελεί μια συνεχή διαδικασία και συνεπώς, είναι πολύ σημαντικό για κάθε άτομο να έχει την ευκαιρία να αναπτύξει και να αξιολογήσει τη δική του διαπολιτισμική ικανότητα σε βάθος χρόνου.

Οι συνιστώσες της έννοιας είναι ένας συνδυασμός νοοτροπιών, γνώσεων και αντιλήψεων και δεξιοτήτων, οι οποίες εφαρμόζονται μέσα από τη δράση και αναφέρονται στους περισσότερους ορισμούς της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ενδεικτικά παραδείγματα αναφέρονται παρακάτω.

Οι **νοοτροπίες** περιλαμβάνουν:

- Σεβασμό στους ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.
- Προθυμία να αναζητήσουν ευκαιρίες για να συνδεθούν και να συνεργαστούν με άτομα που έχουν διαφορετικούς πολιτισμικούς προσανατολισμούς και προοπτικές.
- Αξιοποίηση της πολιτισμικής πολυμορφίας και του πλουραλισμού των απόψεων και των πρακτικών.

Η **γνώση** και η **κατανόηση** περιλαμβάνουν:

- Κατανόηση της εσωτερικής πολυμορφίας και ετερογένειας όλων των πολιτισμικών ομάδων.
- Κατανόηση της επιρροής της μητρικής γλώσσας και των πολιτισμικών πεποιθήσεων ενός ατόμου όσον αφορά στην απόκτηση εμπειρίας για τον κόσμο και για τους άλλους ανθρώπους.
- Γνώση των πεποιθήσεων, αξιών, πρακτικών, διαλόγων και των προϊόντων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από ανθρώπους που έχουν συγκεκριμένο πολιτισμικό προσανατολισμό.

Οι **δεξιότητες** που εμπλέκονται είναι οι εξής:

- Η ενσυναίσθηση: η ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να ανταποκρίνεται σε σκέψεις, πεποιθήσεις, αξίες και συναισθήματα άλλων ανθρώπων.

- Η γνωστική ευελιξία: η ικανότητα ενός ατόμου να αλλάζει τον τρόπο σκέψης του και να τον προσαρμόζει ανάλογα με την κατάσταση ή το περιβάλλον.
- Η πολυγλωσσική ικανότητα ενός ατόμου για την αντιμετώπιση των επικοινωνιακών απαιτήσεων ενός διαπολιτισμικού διαλόγου, κάνοντας χρήση περισσότερων από μίας γλώσσας ή ποικιλίας γλωσσών, ή αντλώντας στοιχεία από μια γνωστή γλώσσα προκειμένου να κατανοήσει μια άλλη (αλληλοκατανόηση).

Αν και όλα τα παραπάνω είναι απαραίτητες συνιστώσες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν είναι πάντα επαρκείς για να διαπιστωθεί αν ένα άτομο έχει αναπτύξει την διαπολιτισμική του ικανότητα. Για να διαπιστωθεί αυτό, πρέπει αυτές οι συνιστώσες να τεθούν σε εφαρμογή μέσα από τις διάφορες διαπολιτισμικές συναντήσεις. Και για να εφαρμοστούν όλες οι συνιστώσες, το άτομο πρέπει να ακολουθήσει τις παρακάτω δράσεις.

**Οι δράσεις περιλαμβάνουν:**

- Την αποτελεσματική, κατάλληλη και με σεβασμό επικοινωνία και αλληλεπίδραση με ανθρώπους που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.
- Τη συνεργασία με άτομα που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό προσανατολισμό σε κοινές δραστηριότητες και επιχειρήσεις, τη συζήτηση πάνω στις διαφορές των απόψεων και των προοπτικών και τη δημιουργία κοινών απόψεων και προοπτικών.
- Την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών (συμπεριλαμβανομένων της ομιλίας και της γραφής) που αντιβαίνουν στα ανθρώπινα δικαιώματα και ανάληψη δράσης για την υπεράσπιση και την προστασία της αξιοπρέπειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των ατόμων ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Huber & Reynolds, 2014).

Η Deardorff (2011, *οπ. αν.* στο UNESCO, 2013) δημιούργησε μια τελική λίστα δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες κατανοούνται ως οι ελάχιστες απαιτήσεις για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Αυτές είναι οι εξής:

- Σεβασμός (να εκτιμάς τους άλλους).
- Αυτογνωσία/Ταυτότητα (κατανόηση του φακού μέσω του οποίου βλέπουμε τον κόσμο).
- Βλέποντας από άλλες προοπτικές/παγκόσμιες απόψεις (πώς αυτές οι δύο πρακτικές είναι παρόμοιες αλλά και διαφορετικές).

- Ακούγοντας (εμπλοκή σε αυθεντικό διαπολιτισμικό διάλογο).
- Προσαρμογή (δυνατότητα μετατόπισης προσωρινά σε μια άλλη προοπτική).
- Οικοδόμηση σχέσεων (σφυρηλάτηση διαχρονικών διαπολιτισμικών προσωπικών δεσμών).
- Πολιτισμική ταπεινοφροσύνη (συνδυάζει σεβασμό με αυτογνωσία).

Πέρα από την ταξινόμηση της Deardorff, πρέπει να αναφερθεί ότι πολύ σημαντικός για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας είναι ένας συνδυασμός της εμπειρίας, της εκπαίδευσης και του αυτό-αναστοχασμού. Ωστόσο, δεν είναι μόνο αυτά. Απαραίτητα είναι πλέον σε όλους τους κλάδους προγράμματα που να παρέχουν διδασκαλία ή κατάρτιση σχετικά με την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας. Η μάθηση για άλλους πολιτισμούς είναι απαραίτητη, όχι μόνο σε μία διδακτική ώρα ή σε μία διάλεξη, αλλά σε ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο θα διαπνέεται από μια τακτική διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό δεν γίνεται να επιτευχθεί με τη συμβατική γνώση επιφανειακών «ανακαλύψεων» όπως τρόφιμα, χαιρετισμούς και έθιμα αλλά με κάτι περισσότερο. Με τη γνωριμία με άτομα άλλων πολιτισμών, με την γνωριμία με γλώσσες άλλων πολιτισμών και ούτω καθεξής. Αυτό θα κινήσει στα άτομα την περιέργεια για αναζήτηση και θα αρχίσουν να αποκτούν σιγά-σιγά διαφορετικές πολιτισμικές προοπτικές. Άλλωστε, η διαπολιτισμική ικανότητα δεν είναι κάτι που τελειώνει αλλά κάτι που συνεχώς εμπλουτίζεται με την πάροδο του χρόνου μέσα από την συσσώρευση εκπαίδευσης, εμπειρίας και στοχασμού.

Όλα τα παραπάνω δείχνουν πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να διαπνέεται από την διαπολιτισμική ευαισθησία και την διαπολιτισμική ικανότητα. Κάθε εκπαιδευτικός που αποφασίζει να ακολουθήσει μια διαπολιτισμική προσέγγιση στην τάξη του, είναι απαραίτητο να κατανοεί την αξία της διαπολιτισμικής ικανότητας. Παρακάτω θα αναλυθεί η έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής και στη συνέχεια, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφού πλέον κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία ακολουθεί και θα πρέπει να ακολουθεί μια τέτοια τακτική στο εκπαιδευτικό της σύστημα.

Ουσιαστικό στοιχείο της εκπαίδευσης, όχι μόνο της διαπολιτισμικής, είναι να λαμβάνεται υπόψη η ατομικότητα του κάθε παιδιού-μαθητή. Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση είναι ο στόχος που πρέπει να έχει κάθε τάξη, όχι μόνο οι πολυπολιτισμικές. Το να αναγνωρίζουμε τη διαφορετικότητα του άλλου αποτελεί το πρώτο βήμα στη γνωριμία μας με τον άλλο. Τα επόμενα βήματα είναι η ανάπτυξη αμοιβαίου διαλόγου και η εφαρμογή πρακτικών που θα

οδηγήσουν στην αυτό-βελτίωση του ατόμου μας αλλά και στη δημιουργία μιας πραγματικά δημοκρατικής κοινωνίας.

### 1.5 Διαπολιτισμική Αγωγή

Πριν από την αποσαφήνιση της διαπολιτισμικής αγωγής, είναι απαραίτητη η μελέτη της έννοιας της αγωγής αφού αποτελεί ένα συστατικό στοιχείο της έννοιας που μελετούμε. Κατά τον Hubert (οπ. αν. στο Καδιγιαννόπουλος, 2014): *«Η αγωγή είναι το σύνολο των ενεργειών και των επιδράσεων που ασκούνται εκούσια από ένα ανθρώπινο ον σ' ένα άλλο ανθρώπινο ον, κατά βάση από έναν ενήλικο σ' ένα νέο, και που προσανατολίζονται προς ένα σκοπό, ο οποίος συνίσταται στη διαμόρφωση στο νεαρό άτομο των κάθε είδους διαθέσεων που αντιστοιχούν στους σκοπούς για τους οποίους προορίζεται, όταν ωριμάσει»* (1959: 28-29). Ο Μαρκαντώνης (οπ. αν. στο Καδιγιαννόπουλος, 2014) ορίζει ως *«Αγωγή την έλλογη και σκόπιμη εκείνη ενέργεια ή και επίδραση την οποία ασκεί ο ένας εκ των παραγόντων της αγωγής – ο διδάσκων – επί του άλλου – του διδασκόμενου – ανεξαρτήτως ηλικίας με σκοπό αφενός μεν τη μετάδοση γνώσεων, αφετέρου τη μόρφωση του χαρακτήρα του ανθρώπου»* (1986: 5-9).

Όσον αφορά την διαπολιτισμική αγωγή, ο όρος εμφανίστηκε στη Γερμανία την δεκαετία του 1970 στην προσχολική αγωγή. Έπειτα, την δεκαετία του 1980, χρησιμοποιήθηκε σε ευρύτερη κλίμακα (Ζωγράφου, 2003). Αποτέλεσε μια νέα ηθική αντίληψη, προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους και νέες διαδικασίες διαμόρφωσης του ατόμου-πολίτη, ώστε ο ίδιος να λειτουργεί και να επικοινωνεί στην καινούρια αυτή πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998, οπ. αν. στο Καδιγιαννόπουλος, 2014). Η UNESCO διεύρυνε τον όρο και έδωσε διεθνείς διαστάσεις από την πλευρά της διεθνούς σχολικής αγωγής. Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται στα άτομα και τις ομάδες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας ζητώντας από αυτά να αποδεσμευτούν από εθνοκεντρικές αντιλήψεις καταφέροντας μια μεταξύ τους επικοινωνία η οποία θα στηρίζεται στην ισοτιμία, την αμοιβαία κατανόηση και την αλληλοαποδοχή (Δαμανάκης, 1997, οπ. αν. στο Γιαννέλη, 2011). Η διαπολιτισμική αγωγή στοχεύει στο να αποκαλύψει τις προϋποθέσεις μιας ειρηνικής συμβίωσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, αλλά και να διατηρηθεί η εθνική και πολιτική ταυτότητα του κάθε ατόμου. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1998), δεν θεωρείται απαραίτητη η ύπαρξη μιας ειρηνικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αλλά η διαπολιτισμική αγωγή είναι έτσι προσανατολισμένη ώστε να διαμορφώσει μία τέτοια κοινωνία. Κατανοεί τις μεταβολές της κοινωνίας, επιλύει τις συγκρούσεις, συμβάλλοντας έτσι σε μια ειρηνική διαπαιδαγώγηση. Βασίζεται στην παιδοκεντρική μέθοδο, προσεγγίζοντας τη ζωή και υπολογίζοντας τις ατομικές διαφορές. Κατά την M. Hohmann (οπ. αν. στο Μυλωνά, 2010) αποτελεί *«μια έκκληση προς το*

σχολείο της χώρας υποδοχής να αναγνωρίσει τη γλώσσα και τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης, καθώς και τους ζωντανούς πολιτισμούς των μεταναστών στη χώρα υποδοχής, να τους απαλλάξει από το στίγμα μιας μειονοτικής υποκουλτούρας και να τους συμπεριλάβει στο κανονικό μάθημα» (1982: 273-282). Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι σαφές πως η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί μια πολυσήμαντη έννοια. Προσπαθεί να μελετήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ανιχνεύοντας τυχόν προβλήματα ή δυσκολίες που έχουν εμφανιστεί στα εκπαιδευτικά συστήματα λόγω των αλλαγών στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού. Επιδιώκει, επίσης, να αξιοποιήσει τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές ώστε να ωφεληθεί το σύνολο των μαθητών, γηγενών και μη. Οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής είναι: α) η συνάντηση των πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, β) ο παραμερισμός των εμποδίων που εμφανίζονται ή υπάρχουν κατά τη συνάντηση, γ) η δρομολόγηση των «πολιτισμικών ανταλλαγών» και του «πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Νικολάου, 2011).

Η διαπολιτισμική αγωγή έχει τις εξής παραμέτρους:

- Είναι κατάλληλη για μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Έχει ως στόχο την επίλυση συγκρούσεων.
- Αντιμετωπίζει με κριτικό τρόπο την κοινωνική πραγματικότητα με αποτέλεσμα να εκλαμβάνεται και ως πολιτική μάθηση.
- Κρίνει απαραίτητη την κοινωνικό-παιδαγωγική δράση, τόσο στο σχολικό, όσο και στον εξωσχολικό χώρο κοινωνικοποίησης των μαθητών.
- Κρίνει αναγκαίο ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, όπως και την αναθεώρηση ορισμένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Ζωγράφου, 2003).

Παρατηρώντας κανείς όλα τα παραπάνω, μπορεί να υπογραμμίσει πως η διαπολιτισμική αγωγή προσπαθεί να μεταβάλλει αντιλήψεις, στάσεις και στερεότυπα όλων των εμπλεκομένων, είτε μιλάμε για μειονότητα, είτε για πλειονότητα. Ενώ στην αρχή αφορούσε τους μειονοτικούς πληθυσμούς, τώρα πια και μετά από όλα αυτά τα χρόνια καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως αφορά ολόκληρο τον πληθυσμό μιας κοινωνίας. Ο Nieke (1992, 1995, οπ. αν. στο Καδιγιαννόπουλος, 2014) υποστηρίζει πως η διαπολιτισμική αγωγή εστιάζει στη συναναστροφή με τον «ξένο» και σε βελτιωμένες ανθρώπινες σχέσεις, οι οποίες διέπονται από αλληλεγγύη και ανοχή. Τέλος, η διαπολιτισμική αγωγή βρίσκει πρόσφορο έδαφος σε

πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αποβλέποντας στην μείωση και επίλυση των συγκρούσεων και στην ομαλή λειτουργία του συνόλου της κοινωνίας.

### 1.6 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Intercultural Education)

Σύμφωνα με τον Γκότοβο: *«Όταν στην αγωγή εμπλέκονται περισσότερες από μία ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες, όπως π.χ. η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική, τότε μιλάμε για διαπολιτισμική αγωγή, ενώ όταν το ίδιο πράγμα συμβαίνει στην εκπαίδευση, ο κατάλληλος όρος είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση»* (2002: 1).

Η λέξη εκπαίδευση είναι μία από αυτές που σηματοδοτούν πολλά διαφορετικά νοήματα για τον κάθε άνθρωπο. Ο Παπανούτσος (οπ. αν. στο Καδιγιαννόπουλος, 2014) αναφερόμενος στον όρο εκπαίδευση παρατηρεί: *«Θα συμφωνήσουμε, νομίζω, ότι εκπαίδευση (ορθό είναι να) ονομάζουμε την οργανωμένη και σε δημόσια ιδρύματα (κρατικά, ιδιωτικά), παρεχόμενη μόρφωση των νέων που άμεσα ή έμμεσα επικουρείται και ελέγχεται από τις δεσπόζουσες σε κάθε μορφή κοινωνίας δυνάμεις (την οικογένεια, την εκκλησία, την πολιτεία)»* (1975: 258).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση εμφανίστηκε τη δεκαετία του '60 στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Αμερικής και του Καναδά. Το 1977 έγινε η πρώτη αναφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στον ευρωπαϊκό χώρο μετά από τη σύσταση ομάδας εργασίας προς επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε παιδιά μεταναστών (Μάγος, 2002, οπ. αν. στο Καδιγιαννόπουλος, 2014). Στην ελληνική κοινωνία πρωτοεμφανίστηκε το 1980 και αναφερόταν στην ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Το Υπουργείο Παιδείας το 1996 υιοθέτησε επίσημα τον όρο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» με την ψήφιση του Νόμου 2413 (Ρήγα, 2006). Σύμφωνα με το άρθρο 34 (παρ.1) του νόμου ο σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι να οργανωθούν και να λειτουργούν οι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τρόπο ώστε να παρέχουν εκπαιδευτικές πρακτικές σε νέους με κοινωνικές, μορφωτικές, εκπαιδευτικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στην παράγραφο 2 αναφέρεται ότι στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης εφαρμόζονται προγράμματα αντίστοιχων δημόσιων σχολείων προσαρμοσμένα στις κοινωνικές, μορφωτικές, εκπαιδευτικές ή πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Πλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθείται δυναμικά ως μια πρόταση αλληλεγγύης, αναγνώρισης ηθών και κοινωνιών στην εποχή της ποικιλομορφίας και των γλωσσικών και πολιτισμικών πτυχών (Κυρίδης & Ανδρέου, 2005). Αποτελεί την πιο κατάλληλη παιδαγωγική απάντηση για τις πολυπολιτισμικές, δημοκρατικές κοινωνίες στις οποίες ισχύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Είναι, ουσιαστικά, μια εκπαίδευση



που αναγνωρίζει την ετερότητα μέσα στην κοινωνία, την θεωρεί θετική εξέλιξη και αποδέχεται αυτή τη νέα μορφή της οργάνωσης της κοινωνίας (Συμπόσιο, 2001). Ορίζεται ως αρχή και ως μέσο προώθησης της ισότητας ευκαιριών όχι μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης αλλά και στην κοινωνία, γενικότερα (Γιαννέλη, 2011). Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό υπόδειγμα εκπαίδευσης, αλλά σε μια προσέγγιση θεωρητικών αναλύσεων που αφορούν τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και περικλείουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο (Πολίτου, 1999/ Γκόβαρης, 2001, οπ. αν. στο Καδιγιαννόπουλος, 2014). Σκοπός της δεν είναι η αφομοίωση του πληθυσμού μιας χώρας αλλά χαρακτηρίζεται ως ένα σύνολο διαδικασιών προκειμένου να εξισορροπηθούν οι διακρίσεις και οι εντάσεις που προκύπτουν (Συμπόσιο, 2001). Σύμφωνα με τον Βακαλιό (1997, οπ. αν. στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), η πρόθεση «δια» υποβαθμίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου στην κοινωνία μας. Όμως, όσο κι αν αγνοείται η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση, αυτό δε σημαίνει ότι η χώρα μας σταματά να είναι διαπολιτισμική κοινωνία.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης με την τελική έκθεσή του για την εκπαίδευση (Council of Europe, 1986, οπ. αν. στο Καδιγιαννόπουλος, 2014) όρισε ως κύρια χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα παρακάτω:

- Κάθε δραστηριότητα στο σχολείο πρέπει να διέπεται από αυτή.
- Αναφέρεται στην απόκτηση άμεσης εμπειρίας των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
- Συνεισφέρει στη διεύρυνση των υπάρχοντων εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου και στην αλληλεπίδραση των πολιτισμών από τα κράτη υποδοχής και τα κράτη προέλευσης.
- Καλλιεργεί τις προϋποθέσεις για να γίνει αποδεκτή η νέα πολιτισμική πραγματικότητα και η δυναμική της στις χώρες υποδοχής.
- Διευρύνει τους ορίζοντες παρατήρησης της εκπαίδευσης, του πολιτισμού, των παιδιών και των ενηλίκων.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δύναται να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για να προετοιμαστούν οι νέοι άνθρωποι στο σύγχρονο, πολυσχιδές, πολύπλευρο και πολύγλωσσο κοινωνικό σύνολο, καθώς προσφέρει επιπλέον ενημέρωση, συνεισφέρει στην ανάπτυξη συναίνεσης και ενισχύει την κατανόηση των διαφορετικών και αλληλοσυνδεόμενων αντιλήψεων για τον πολιτισμό, ο οποίος τελεί υπό διαρκή αλλαγή (Taylor, 1997, οπ. αν. στο Καδιγιαννόπουλος, 2014). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τα μέλη των μειονοτήτων αλλά όλα τα μέλη μιας

κοινωνίας (Γιαννέλη, 2011). Άλλωστε, διαπολιτισμική μπορεί να χαρακτηριστεί η εκπαίδευση η οποία διέπεται από δικαιοσύνη και ίσες ευκαιρίες για όλους και η οποία προετοιμάζει τους μαθητές να ζήσουν σε μια πολυπολιτισμική και δημοκρατική κοινωνία.

Οι Eldering και Rothenberg (1996, οπ. αν. στο Hajisoteriou & Angelides, 2016) βεβαιώνουν πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάζει στην πραγματικότητα, την ιδεολογία, την πολιτική. Εξηγούν, μάλιστα, πως η πραγματικότητα αναφέρεται στην παρουσία διαφορετικών εθνικών, πολιτισμικών ή θρησκευτικών ομάδων σε μια κοινωνία, ενώ η ιδεολογία αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους η ταυτότητα και ο πολιτισμός υπάρχουν και διαπραγματεύονται μέσα στην κοινωνία.

Ο Dervin (2010, οπ. αν. UNESCO, 2013) ανέφερε τις αρχές που ακολουθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου να έχει επιτυχία και να δίνει φωνή και υπόσταση σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτικού, θρησκευτικού ή κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λοιπόν,:

- i. Σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα του μαθητευόμενου μέσω της παροχής πολιτισμικά κατάλληλης και ανταποκρινόμενης ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους.
- ii. Παρέχει σε κάθε μαθητευόμενο τις πολιτισμικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να επιτύχει την ενεργή και πλήρη συμμετοχή του στην κοινωνία.
- iii. Παρέχει σε όλους τους μαθητευόμενους τις πολιτισμικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που τους επιτρέπουν να συμβάλλουν στον σεβασμό, την κατανόηση και την αλληλεγγύη μεταξύ ατόμων εθνικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών ομάδων.

Κατά τις οδηγίες της UNESCO (2006, οπ. αν. UNESCO, 2013), η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να αγγίζει την αλληλεπίδραση σχολείου-κοινωνίας, τη σχολική ζωή, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθόδους και γλώσσα διδασκαλίας. Η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θέτει ως στόχους την ενημέρωσή τους για τις ανάγκες των μειονοτήτων, την αξιοποίηση της ετερότητας μέσα στο πλαίσιο της τάξης ώστε να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές, την εξοικείωσή τους με κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και την προώθηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος με σεβασμό προς την πολιτισμική ετερότητα. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητη και η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο προωθεί και ενθαρρύνει τον σεβασμό, την καταπολέμηση ρατσιστικών απόψεων ή στερεοτύπων, τη συνεργασία, την αλληλοκατανόηση

και την αλληλεπίδραση όλων των πολιτισμών. Για αυτό το λόγο η προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται πιο ολοκληρωμένη, καθώς συνειδητοποιεί την ανάγκη για συνεργασία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε άτομα από διαφορετικές ομάδες. Δεν αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς μαθητές ως μειονοτικούς αλλά ως άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, τα οποία μπορούν να προσφέρουν στοιχεία του πολιτισμού τους εντός και εκτός της τάξης.

Εκτός από τα παραπάνω, είναι, επίσης, μεγάλης σημασίας ο εκπαιδευτικός να διαμορφώνει πρακτικές αποτελεσματικές για τα παιδιά που έχει απέναντί του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (πολιτισμικά ή γλωσσικά). Όμως, όπως αναφέρει ο Sleeter (2001), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν υπάρξει ποτέ στη ζωή τους θύματα φυλετικού ρατσισμού. Έτσι, είναι δύσκολο για εκείνους να αντιληφθούν πώς ακριβώς αισθάνονται μαθητές, οι οποίοι ανήκουν στη μειονότητα (Ford Theron & Quinn, 2010). Ο Banks (2004) τονίζει πως είναι σημαντική η έκθεση των εκπαιδευτικών σε πραγματικά πολυπολιτισμικά γεγονότα αφού με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα η μάθηση μέσα από αυτή την ένωση θεωρίας και πράξης. Άλλωστε, η καθημερινή πρακτική πάνω σε ένα θέμα διευρύνει τη συγκεκριμένη γνώση, κατορθώνοντας, έτσι, οι εκπαιδευτικοί την καλύτερη δυνατή προσέγγιση των καθηκόντων τους (Shulman & Sato, 2006). Κατά την Delpit (2006), οι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές που ανήκουν στην μειονότητα είναι απολύτως ικανοί, όχι μόνο να μάθουν, αλλά και να πετύχουν στο σχολείο.

Τέλος, η Τριανταφύλλου, με μελέτη της το 2008 (οπ. αν. στο Καρανικόλα, 2015), υπογράμμισε πως για την εξέλιξη της πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής δεξιότητας στο σχολείο, είναι απαραίτητη η υπέρβαση εθνοκεντρικών πεποιθήσεων. Είναι ακριβώς αυτό που τόνισε και ο Bennett με τα στάδιά του και που αναφέρθηκε παραπάνω, η μετάβαση, δηλαδή, από το εθνοκεντρικό στο εθνοσχετικιστικό προκειμένου οι άνθρωποι να αποκτήσουν και να αναπτύξουν την διαπολιτισμική ικανότητα.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ενσυναίσθηση, η οποία αποτελεί και μία από τις βασικές αξίες και στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επικοινωνίας. Η ενσυναίσθηση έχει ενταχθεί για τα καλά στην καθημερινότητα των ανθρώπων και συχνά τη χαρακτηρίζουν φράσεις όπως: «Βάλε τον εαυτό σου στη θέση του» ή «Τι θα έκανες εσύ σε αυτή την περίπτωση;». Ο Carl Rogers, του οποίου το όνομα είναι άμεσα συνδεδεμένο με την ενσυναίσθηση, έκανε το περιεχόμενό της πιο στοχευμένο και εξασφάλισε την επέκτασή της από τον τομέα της ψυχοθεραπείας σε εκείνον της κάθε διαπροσωπικής

σχέσης (Champy & Eteve, 1998, οπ. αν. στο Στεργίου, 2014). Σύμφωνα με τον ίδιο, η ενσυναίσθηση στο πεδίο της ψυχοθεραπείας, παραπέμπει στην ικανότητα του θεραπευτή να νιώσει τον ιδιωτικό κόσμο του θεραπευόμενου σα να ήταν δικός του. Ο ορισμός που δίνει ο Rogers (οπ. αν. στο Στεργίου, 2014) στην ενσυναίσθηση «είναι η κατάσταση εκείνη κατά την οποία κάποιος αντιλαμβάνεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου με ακρίβεια και με τις συναισθηματικές συνιστώσες και νοήματα, που τον κάνουν σαν να ήταν ο άλλος, αλλά χωρίς όμως ποτέ να χάνει την “σαν να” συνθήκη» (1959: 210). Η ενσυναίσθητική στάση, δηλαδή, είναι ακριβώς αυτό: η τοποθέτηση του εαυτού στη θέση του άλλου, σε κάθε επιμέρους στιγμή και εντός του εσωτερικού πλαισίου αναφοράς του, ώστε να νιώθει ο εαυτός σα να είναι το άλλο πρόσωπο (Schmid, 2001, οπ. αν. στο Στεργίου, 2014). Είναι μια κατάσταση κατά την οποία κατανοείται βαθιά ο Άλλος, δηλαδή οι συμπεριφορές, οι συγκινήσεις και οι σκέψεις του (Στεργίου, 2014). Είναι η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «Εγώ» στη θέση του «Άλλου». Η ενσυναίσθηση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως κάτι που κατακτάται. Είναι μια δυναμική διαδικασία που χρειάζεται συνεχή έλεγχο και επανάληψη. Χαρακτηρίζεται από διαφορετικές διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση της ενσυναίσθησης είναι η συναισθηματική. Σχετίζεται με την συναισθηματική επαφή και επικοινωνία και σύμφωνα με αρκετούς μελετητές, κατέχει πρωτεύουσα θέση. Η δεύτερη διάστασή της είναι η γνωστική, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα τοποθέτησης στη θέση του Άλλου. Το σημαντικό στοιχείο σε αυτή τη διάσταση είναι η κατανόηση, όπως υποστηρίζουν οι μελετητές χαρακτηρίζοντάς την βασικό ζητούμενο. Τέλος, η τρίτη διάσταση χαρακτηρίζεται ως επικοινωνιακή, όπου εκεί η ενσυναίσθηση θα πρέπει να μεταβιβαστεί στο άλλο άτομο.

Από τα προηγούμενα καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να εγγυηθεί τις ίσες ευκαιρίες σε μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες, να συνεισφέρει στην επικοινωνία τους με άλλους πολιτισμούς μέσω, κυρίως, της μαθησιακής διαδικασίας, να τους βοηθήσει να αποκτήσουν αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση και συναισθηματική νοημοσύνη. Η επίτευξη των παραπάνω συνιστά μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, ειδικότερα με τις συνθήκες που επικρατούν στις σύγχρονες κοινωνίες και ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην εκπαίδευση και την επίτευξη των «προκλήσεων» που φέρνει αυτή η ποικιλομορφία.

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο

Το 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο της εργασίας πραγματεύεται την έννοια της γλώσσας αλλά και τομείς αυτής που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ξεκινώντας, γίνεται αποσαφήνιση της έννοιας της γλώσσας και αναδεικνύεται η σημασία και αξία της στη ζωή των ανθρώπων. Στη συνέχεια, γίνεται εκτενής αναφορά στην έννοια της διγλωσσίας αλλά και αποσαφήνιση εννοιών που είναι χαρακτηριστικά τμήματα του φαινομένου. Φυσικά, στην εργασία παρουσιάζεται και η έννοια της πολυγλωσσίας αφού αποτελεί για πολλούς συνώνυμο της διγλωσσίας. Το τελευταίο κομμάτι της εργασίας είναι αυτό της γλωσσικής επίγνωσης, αφού αποτελεί και μέρος της έρευνας που θα παρουσιαστεί στα επόμενα κεφάλαια. Περιγράφεται η αρχή και η ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης αλλά και η ιστορία της και τα κινήματα/προσεγγίσεις/προγράμματα που δημιουργήθηκαν από εκείνη.

### 2.1 Γλώσσα (Language)

Η χρήση της γλώσσας από τους ανθρώπους αποτελεί μία από τις βασικές τους ικανότητες. Αποτελεί το κύριο μέσο με το οποίο εκφράζονται οι σκέψεις, μεταδίδεται και αναπτύσσεται η πολιτισμική ταυτότητα. Είναι τόσο ένας γενικός όρος για την ανθρώπινη ικανότητα να μετατρέπει τους ήχους σε ομιλία ως μέσο επικοινωνίας όσο και ένας συγκεκριμένος όρος για τον τρόπο με τον οποίο μέλη μιας οποιασδήποτε ομάδας μιλούν ο ένας με τον άλλον. Προέρχεται από τη λατινική λέξη «lingua». Σύμφωνα με τον γλωσσολόγο Jansson (οπ. αν. στο Mateos, 2018): *«Οι ανθρώπινες γλώσσες είναι τα περισσότερο ανεπτυγμένα και ευέλικτα συστήματα επικοινωνίας που ξέρουμε. Το διακριτό χαρακτηριστικό αυτών των συστημάτων είναι ότι μπορούν να μεταδώσουν μηνύματα οποιουδήποτε επιπέδου πολυπλοκότητας με απίστευτα γρήγορο και αποτελεσματικό τρόπο. Ο βαθμός πολυπλοκότητάς τους, η μεταβλητότητα και η προσαρμοστικότητά τους είναι παραδείγματα του πόσο διαφορετικά είναι από εκείνα τα μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν άλλα θηλαστικά»* (2012: 6). Παρόλο που έχει αποδειχθεί ότι και τα ζώα χρησιμοποιούν σύνολα γλωσσικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων για να επικοινωνήσουν ή να προειδοποιήσουν για κίνδυνο ή να ενημερώσουν για φαγητό, όπως ακριβώς συμβαίνει και στους ανθρώπους, η γενετήσια φύση της ανθρώπινης ομιλίας είναι ένα πραγματικά μοναδικό φαινόμενο. Για να εκτιμήσει κανείς την χρήση της γλώσσας, πρέπει να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν το σύνολο των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επικοινωνία μεταξύ τους. Η κατάκτηση της γλώσσας δημιουργείται από έναν συνδυασμό βιολογικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών επιρροών. Οι ήχοι, η γραμματική, το νόημα, το λεξιλόγιο και οι κοινωνικές νόρμες μιας γλώσσας είναι στοιχεία αλληλένδετα και παίζουν έναν εξίσου σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας του

παιδιού να επικοινωνεί αποτελεσματικά. Εξαιτίας του σημαντικού ρόλου που παίζει η γλώσσα στην κοινωνική κατασκευή και την πολιτισμική συντήρηση, η διαδικασία απόκτησης μιας γλώσσας έχει λάβει πολλή προσοχή, μεταξύ άλλων, από γλωσσολόγους και γνωστικούς επιστήμονες (Johnson, 2008).

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για τη γλώσσα. Η γλώσσα είναι η γνώση στο μυαλό ενός ατόμου, η γλώσσα είναι ένα σύνολο δομικών στοιχείων που πρέπει να συγκεντρωθούν και η γλώσσα είναι ένα επικοινωνιακό ρεπερτόριο (Valdés, Poza & Brooks, 2015). Ο Evans (οπ. αν. στο Alred, 2016) αναφέρει ότι στον τομέα της διδασκαλίας της γλώσσας: *«το να μάθει κανείς μία νέα γλώσσα είναι να δημιουργήσει μια νέα ταυτότητα ανεξάρτητα από την ξένη γλώσσα ή την εμπειρία»* (1988: 79). Η γλώσσα είναι το πρωταρχικό μέσο από το οποίο σχηματίζεται η ταυτότητα. Δεν μπορεί να εκφραστεί πιο έντονα η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την ταυτότητα. Είναι επιτακτική ανάγκη να παρακολουθήσει κανείς τη γλώσσα και να γίνει ένας ευαίσθητος χρήστης, ιδιαίτερα σε καταστάσεις όπου η γλώσσα γίνεται προβληματική ή με κάποιο τρόπο, βρίσκεται λιγότερο κοντά στις ανάγκες των ατόμων. Αυτή η ευαισθησία δεν περιορίζεται μόνο στη δομή, τους ρυθμούς ή τις αποχρώσεις μιας γλώσσας αλλά περιλαμβάνει την αναγνώριση ότι μια διαφορετική γλώσσα μπορεί να οδηγήσει σε έναν διαφορετικό τρόπο έκφρασης του εαυτού αλλά και στο πώς βιώνεται ο εαυτός. Το πώς μιλάμε είναι μέρος της ταυτότητάς μας. Μάλιστα, οι νέοι μιμούνται τα γλωσσικά μοντέλα των συνομηλίκων τους και όχι των γονιών τους.

Όπως η γλώσσα και η ταυτότητα έχουν μια στενή σχέση, το ίδιο συμβαίνει με την γλώσσα και τον πολιτισμό. Η παιδαγωγική του πολιτισμού αναφέρεται στην εκμάθηση της γλώσσας. Θεωρείται ότι η διδασκαλία των γλωσσών περιλαμβάνει διδασκαλία πολιτισμικών και κοινωνικών σχέσεων στη γλώσσα-στόχο των χωρών. Επιπλέον, αυτή η παιδαγωγική έχει επικεντρωθεί στη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας, δηλαδή, εκείνων των γλωσσών που ομιλούνται σε άλλες χώρες εκτός από αυτή που πραγματοποιείται η διδασκαλία. Έχει μεγάλες απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό, αφού εκείνος πρέπει να έχει μια γενική εικόνα από όλη την περιοχή του θέματος, περιλαμβάνοντας τη γλώσσα, την λογοτεχνία, τον πολιτισμό και την κοινωνία (Risager, 2007). Η φύση της γλώσσας απαγορεύει τον διαχωρισμό της από τον πολιτισμό. Αν η γλώσσα θεωρείται ως ένα σύστημα σημείων, και αν τα σημεία αυτά χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι είναι μονάδες μορφής και νοήματος, είναι αδύνατο να μάθει κανείς μια γλώσσα μόνο από την απόκτηση των μορφών και όχι του περιεχομένου της. Και επειδή το περιεχόμενο μιας γλώσσας είναι «δεμένο» με τον πολιτισμό, οποιαδήποτε εκμάθηση ξένης γλώσσας δεν μπορεί να μην περιλαμβάνει την διδασκαλία του πολιτισμού από

τον οποίο προκύπτει η γλώσσα (Doyé, 1996, οπ. αν. στο Risager, 2007). Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1990, οπ. αν. στο Γιαννέλη, 2011), η γλώσσα είναι η βάση, το σύμβολο με το οποίο το άτομο αποκτά συνείδηση, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ξεχωριστό αντικείμενο από τους γύρω του και παράλληλα τον βλέπει από την οπτική των άλλων. Ο Tabors (1997, 2002, οπ. αν. στο Γιαννέλη, 2011) ζητά να σκεφτούμε τη γλώσσα ως ένα παζλ που αποτελείται από όλα τα κομμάτια που χρειάζονται για να λειτουργήσει: τη φωνολογία, το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τον διάλογο, την πραγματολογία.

Όλες οι γλώσσες είναι εξίσου περίπλοκες και κάθε ανθρώπινο ον είναι ικανό να αποκτήσει οποιαδήποτε γλώσσα. Ως άνθρωποι, δεν είμαστε βιολογικά προδιατεθειμένοι να μάθουμε μια γλώσσα ευκολότερα από μια άλλη. Αν και υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά που διαφέρουν στην πολυπλοκότητα των γλωσσών, τα παιδιά βρίσκουν όλες τις γλώσσες εξίσου απλές στο να αποκτηθούν.

Ακριβώς, όμως, εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και της ετερότητας κάθε κοινωνία έχει πάρει μια πολυπολιτισμική μορφή. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη σε κάθε κοινωνία και σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα τελευταία χρόνια, η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία είναι ιδιαίτερος έντονη και θέτει όλους τους πολίτες σε μια καινούρια κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Μια χώρα, λοιπόν, που παλαιότερα υπήρξε κυρίως μονοπολιτισμική και μονογλωσσική, διανύει μια περίοδο μετάβασης σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική λόγω της προσέλευσης και εγκατάστασης ενός σημαντικού αριθμού αλλοδαπών (Χαριτωνίδου, 2015). Έτσι, είναι ανάγκη πια στις μέρες μας το εκπαιδευτικό σύστημα να μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτή τη νέα πολύγλωσση πραγματικότητα.

Όπως συμβαίνει και με άλλες μορφές πολιτισμικής ετερότητας, οι ειδικοί αναγνωρίζουν ότι η γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διαχωρισμού των ανθρώπων, αλλά την ίδια στιγμή, η ύπαρξη πολλών γλωσσών παρέχει ένα σημαντικό ρεπερτόριο διαφορετικών λύσεων σε κοινά προβλήματα, διαφορετικά λεξιλόγια σε κοινές ή διαφορετικές εμπειρίες, διαφορετικές εκφράσεις ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων. Η γλώσσα δεν χρησιμεύει, όμως, μόνο ως μέσο επικοινωνίας αλλά πρέπει, επίσης, να αναγνωριστεί ως μέσο διαμόρφωσης των δικών μας εμπειριών, ιδεών και αντιλήψεων (UNESCO, 2013).

Κάθε χώρα και κάθε κοινωνία έχει τη δική της γλώσσα/γλώσσες με τοπικές διαλέκτους, που θέλει και προσπαθεί να διαφυλάξει. Εδώ και πολλά χρόνια, οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν με εχθρότητα ή υποτίμηση όποιον φέρει το διαφορετικό και ιδιαίτερα όταν μιλάμε για γλώσσα.

Για να μπορεί ένας μετανάστης ή ένας πρόσφυγας να παραμείνει σε μια χώρα, θα πρέπει να μιλάει τη γλώσσα της χώρας παραμονής και να μην ακούγεται η δική του γλώσσα. Όπως αναφέρουν οι Portes και Schauffl (1994, οπ. αν. στο Caldas, 2006), στην Πενσυλβανία το 1879 οι μαθητές απαγορευόταν να μιλούν την γλώσσα τους, και όταν το έκαναν, τιμωρούνταν. Το φαινόμενο αυτό ήταν συχνό και συνεχίζεται σε κάποιες περιπτώσεις έως σήμερα αλλά όχι με τέτοια ακραία μορφή τιμωρίας, αφού οι κοινωνίες ακολουθούν εκπαιδευτικές πολιτικές που να μην απειλούν την ταυτότητα της χώρας υποδοχής αλλά και που κάνουν το «πρόβλημα», όπως πολλοί χαρακτηρίζουν τους αλλοδαπούς, να εξαφανίζεται. Ενώ οι αλλόγλωσσοι δεν τιμωρούνται για τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας, ένα ηχηρό μήνυμα μεταδίδεται σε αυτούς. Στα πλαίσια του σχολείου, αν οι μαθητές θέλουν να γίνουν αποδεκτοί από τον εκπαιδευτικό και την κοινωνία, θα πρέπει να αποκηρύξουν κάθε πίστη στη γλώσσα και τον πολιτισμό τους. Η ύπαρξη τέτοιων πιθανών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα της γλώσσας, έχει, ενδεχομένως, ως συνέπεια την πρόκληση αισθημάτων φόβου, μοναξιάς, απόρριψης ή απομόνωσης στα αλλοδαπά παιδιά, αισθήματα που μπορεί να ωθήσουν το άτομο να κρατά αρνητική στάση απέναντι στην εκμάθηση της μητρικής του γλώσσας ή να απορρίπτει την πολιτισμική του κοινότητα (Παπαχρήστος & Ευαγγέλου). Όπως είναι φυσικό, μια τέτοια κατάσταση έχει τραγικές συνέπειες για τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Παραβιάζει το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και υπονομεύει την επικοινωνία του με την οικογένειά του. Το να απορρίπτεις τη γλώσσα του παιδιού στο σχολείο σημαίνει ότι απορρίπτεις το ίδιο το παιδί. Κάθε εκπαιδευτικός που σέβεται το έργο του θα συμφωνήσει πως η εμπειρία και η γνώση που φέρνουν μαζί τους οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν θετική επιρροή στη σχολική τάξη και η διδασκαλία θα πρέπει, επίσης, να προάγει τα ταλέντα και τις ικανότητες των παιδιών. Ακούσια ή εκούσια, όταν καταστρέφεται η γλώσσα των παιδιών, αυτόματα καταστρέφεται και η σχέση τους με τους γονείς ή τους παππούδες, κάτι το οποίο αντιφάσκει με την ίδια την ουσία της εκπαίδευσης (Cummins, 2009). Η τακτική της αφομοίωσης που ακολουθούσαν πολλές χώρες, της επιθυμίας, δηλαδή, των γηγενών να δεχθούν τους αλλοδαπούς με την προϋπόθεση οι δεύτεροι να αποτινάξουν κάθε διαφορετικό πολιτισμικό στοιχείο από πάνω τους και να υιοθετήσουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής, οδήγησε πολλές κοινωνίες να πιστέψουν πως η διατήρηση της μητρικής γλώσσας αλλά και της πολιτισμικής ταυτότητας δημιουργεί προβλήματα στη ανάπτυξη των μαθητών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην διδάσκονται οι γλώσσες των αλλοδαπών και να μην χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των περιεχομένων του Αναλυτικού Προγράμματος.



Η ένταξη παιδιών, όμως, με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο στην υποχρεωτική εκπαίδευση θέτει ως προϋπόθεση την ανάπτυξη και εκμάθηση της γλώσσας ώστε να μπορεί το παιδί να επικοινωνεί αποτελεσματικά. Όπως αναφέρει ο Χρυσοφίδης (2001, οπ. αν. στο Παπαχρήστος & Ευαγγέλου), η βασικότερη προσπάθεια στο σημερινό σχολείο είναι να ενισχυθεί το παιδί γλωσσικά, ώστε να μειωθούν ή και να εξαλειφθούν οι δυσκολίες που το εμποδίζουν να επικοινωνήσει, να εκφραστεί και εξαιτίας αυτού, οδηγείται στη μη συνύπαρξη με άτομα του περιβάλλοντός του. Ακόμα και η αδυναμία του παιδιού να κατανοήσει τον εκπαιδευτικό, αποτελεί σφάλμα στη σημερινή εκπαίδευση αφού αυτό αναιρεί την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Πολλοί είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι το να σταματήσει το παιδί να μιλά τη μητρική του γλώσσα στο σχολείο, το βοηθάει να μάθει ευκολότερα και πιο γρήγορα την γλώσσα της χώρας υποδοχής ή έστω αυτή του εκπαιδευτικού συστήματος. Πολλοί ερευνητές στη διεθνή βιβλιογραφία τονίζουν πως είναι σημαντικό η ανάπτυξη των παιδιών να συνεχίζεται στη μητρική τους γλώσσα και παράλληλα, να διδάσκονται τη γλώσσα του σχολείου ή μία ξένη γλώσσα. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών αποτελεί έναν από τους παράγοντες ισότητας ευκαιριών στα σχολεία και αναγνώρισης της ατομικότητας των μαθητών. Ποια, όμως, χαρακτηρίζεται μητρική γλώσσα και τι προσφέρει στο παιδί η γνώση και η καλλιέργειά της;

### 2.1.1 Μητρική/Πρώτη Γλώσσα (Mother Tongue/First Language)

Σύμφωνα με τους Σταμούλη και Κάντζου (2014), η μητρική γλώσσα έχει πολλαπλά οφέλη για τους δίγλωσσους μαθητές: γνωστικά, γλωσσικά και μαθησιακά. Η μητρική γλώσσα, αποτελεί κατά κύριο λόγο, την πρώτη γλώσσα με την οποία το παιδί έρχεται σε επαφή και την οποία μαθαίνει, εκτός αν το παιδί βρίσκεται σε συχνότερη επαφή με γλώσσα άλλου ατόμου. Είναι η γλώσσα των συναισθημάτων, της οικειότητας και των αναμνήσεων. Ο όρος μητρική γλώσσα τείνει να αντικατασταθεί από τον όρο πρώτη γλώσσα στη διεθνή βιβλιογραφία ακριβώς για το λόγο που αναφέρθηκε παραπάνω (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2019). Ο Μπαμπινιώτης (1980, οπ. αν., Δανασσής-Αφεντάκης, Μιχάλης, Μυλωνάς, Σπανός & Φουντοπούλου, 2009) ορίζει την μητρική γλώσσα ως εκείνη που έχει κατακτήσει ένα άτομο από τη γέννησή του από το στενό οικογενειακό και κοινωνικό του κύκλο και την μιλά φυσικά και αβίαστα. Επίσης, σύμφωνα με τον ίδιο, η μητρική γλώσσα είναι η αντανάκλαση της νοοτροπίας και της ψυχοσύνθεσης του ατόμου που τη χρησιμοποιεί και μέσα από αυτή διακρίνεται ο τρόπος σκέψης του αλλά και η οπτική της ζωής και κόσμου. Η Skutnabb-Kangas (1984, οπ. αν. στο Σελλά-Μάζη, 2006) ανέλυσε διεξοδικά την μητρική γλώσσα. Η ίδια ορίζει την μητρική

γλώσσα: α) ως προς την προέλευσή της, δηλαδή, ως την πρώτη γλώσσα που μαθαίνει κανείς ή μία από τις δύο πρώτες γλώσσες που μαθαίνει κανείς, β) ως προς τη γλωσσική ευχέρεια, δηλαδή, η γλώσσα που χειρίζεται το άτομο καλύτερα ως προς τη λειτουργικότητά της, γ) ως προς τη στάση του ομιλητή απέναντι στη γλώσσα, δηλαδή, η γλώσσα με την οποία το άτομο ταυτίζεται ή με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι και δ) ως προς τον αυτοματισμό της γλώσσας, δηλαδή, η γλώσσα στην οποία ο ομιλητής σκέφτεται, γράφει, μετράει, κ.ά. Η χρήση της πρώτης γλώσσας<sup>1</sup> επιτρέπει στο παιδί να αναπτύξει έννοιες σχετικές με την ηλικία του τις οποίες μεταφέρει στη δεύτερη γλώσσα<sup>2</sup>, είτε αυτή είναι μια ξένη γλώσσα είτε είναι η γλώσσα της χώρας υποδοχής. Παρόλο που επικρατεί αυτή η πολιτισμική κατάσταση, σε πολλές χώρες του κόσμου αλλά και στη χώρα μας, δεν υπάρχει μέριμνα ώστε να διδάσκεται η Γ1 στα σχολεία για τους αλλοδαπούς μαθητές. Αυτό αποτελεί ένα μεγάλο μειονέκτημα για κάθε χώρα αφού το να αγνοεί γλώσσες που υπάρχουν εντός της σχολικής τάξης, είναι σα να αγνοεί τις φωνές των παιδιών. Ωστόσο, η διδασκαλία της Γ1 των μαθητών σε σχολεία της χώρας υποδοχής συμβάλλει στη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς και στη διατήρηση σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και την οικογένειά τους, ανταποκρίνεται στο δικαίωμα των μαθητών να διδάσκονται την πρώτη τους γλώσσα, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοαντίληψή τους, δημιουργεί επαγγελματικές ευκαιρίες και τέλος, ενδυναμώνει την αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2019). Όπως αναφέρει ο Τριλιανός (2006, οπ. αν. στο Γιαννέλη, 2011), είναι απαραίτητη η χρήση της Γ1 των αλλόγλωσσων παιδιών ώστε τα παιδιά να επενδύσουν συναισθηματικά και να αισθανθούν ότι βρίσκονται σε έναν φιλικό χώρο. Η ενίσχυση της γλώσσας της χώρας προέλευσης των παιδιών θα βοηθήσει ώστε να προοδεύσουν οι μαθητές στην Γ2. Άλλωστε, η πρώτη τους γλώσσα είναι κομμάτι της ταυτότητάς τους και αποτελεί μια λειτουργία του πολιτισμού τους που φέρνουν στο σχολείο, η οποία δεν πρέπει να απορρίπτεται αλλά να καλλιεργείται. Η απόρριψη της μητρικής γλώσσας των μαθητών εμφανίζεται ως συχνό φαινόμενο στο ελληνικό σχολείο και συντελεί, συχνά, στη σχολική αποτυχία (Γιαννέλη, 2011). Ο Cummins (1996, οπ. αν. στο Γιαννέλη, 2011) αναφέρει ότι το παιδί αναπτύσσει και μαθαίνει μια γλώσσα χάρη στη μητρική του γλώσσα. Το επίπεδο που αναπτύσσει ένα παιδί τη Γ1 αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της Γ2. Τα παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο με στέρεες βάσεις στη μητρική τους γλώσσα, αναπτύσσουν πιο δυνατές ικανότητες γραμματισμού στη γλώσσα του σχολείου. Όταν τα παιδιά περνούν χρόνο με τους δικούς τους ανθρώπους (γονείς, παππούδες) ακούγοντας ιστορίες ή

---

<sup>1</sup> Από εδώ και στο εξής, θα αναφέρεται ως Γ1.

<sup>2</sup> Από εδώ και στο εξής, θα αναφέρεται ως Γ2.

συζητώντας στη μητρική τους γλώσσα, πηγαίνουν στο σχολείο κατάλληλα προετοιμασμένα ώστε να επιτύχουν. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες των παιδιών μεταφέρονται, από όσα έχουν μάθει από τη μητρική γλώσσα, στη γλώσσα του σχολείου. Από αυτή την οπτική, οι δύο γλώσσες, Γ1 και Γ2, είναι αλληλεξαρτώμενες. Συνεπώς, οι δύο γλώσσες τρέφονται η μία από την άλλη μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όταν εκείνο επιτρέπει την πρόσβαση και στις 2 (Cummins, 2009).

### 2.1.2 Πλειονοτική/Μειονοτική Γλώσσα (Majority/Minority Language)

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πολύ συχνά η πρώτη γλώσσα των παιδιών δεν διδάσκεται στο σχολείο. Εδώ, επικρατεί η διάκριση μεταξύ πλειονοτικής και μειονοτικής γλώσσας. Η γλώσσα πλειονότητας είναι η γλώσσα που ομιλείται από μέλη πλειονοτικής ομάδας (τα οποία μπορεί να είναι ή όχι μέλη ενός κράτους), έχει επίσημη κοινωνική θέση και αναγνώριση, είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα μέσα ενημέρωσης και στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, τα Αγγλικά αποτελούν πλειονοτική γλώσσα στον Καναδά, την Αυστραλία, τις ΗΠΑ και το ίδιο ισχύει για τα ισπανικά στην Ισπανία ή τα γαλλικά στη Γαλλία. Στην αντίθετη πλευρά, επικρατεί η μειονοτική γλώσσα, η γλώσσα δηλαδή ομάδων που ανήκουν στην εθνογλωσσική μειονότητα. Η κοινότητα αυτή χαρακτηρίζεται από έναν αριθμό κοινών γνωρισμάτων και τα μέλη αυτής της κοινότητας ξεχωρίζουν τον εαυτό τους από τους ομιλητές της πλειονοτικής γλώσσας. Τα στοιχεία της δημογραφικής μειονότητας (γλώσσα, πολιτισμός) μπορεί να είναι σημαντικά σε ένα πληθυσμό αλλά και πάλι να θεωρούνται μειονοτικά ως προς τη χαμηλή κοινωνική και πολιτισμική τους κατάσταση (Montrul, 2013). Η μειονοτική γλώσσα παραπέμπει σε κάτι το αδύναμο από οικονομικής άποψης, σε κάτι κατώτερο και σε μία γλώσσα που χρησιμοποιείται από ελάχιστους ομιλητές. Οι γλωσσικές μειονότητες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) σε γλωσσικές μειονότητες που οι γλώσσα τους δεν είναι επίσημη σε κανένα κράτος και β) σε γλωσσικές μειονότητες των οποίων η γλώσσα αποτελεί επίσημη γλώσσα κάποιου άλλου κράτους. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται μέλη μιας κοινότητας, η οποία αποτελεί μειονότητα στο κράτος όπου βρίσκεται (Σελλά-Μάζη, 2001). Παραδείγματα μειονοτικών γλωσσών είναι οι γλώσσες των ιθαγενών στην Αμερική (Inuktitut στον Καναδά, Quechua στο Περού), ευρωπαϊκές εθνικές γλώσσες (γαλλικά στον Καναδά, βάσκικα και καταλανικά στην Ισπανία) και οι μεταναστευτικές γλώσσες σε όλο τον κόσμο.

Πολλά παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα ανήκει στις μειονοτικές γλώσσες, βιώνουν την εξασθένηση της γλώσσας τους αφού αναπτύσσουν την Γ2, την πλειονοτική γλώσσα, στο ανώτερο ακαδημαϊκό επίπεδο. Έτσι, σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι συχνό φαινόμενο η Γ1, η μητρική γλώσσα των μαθητών να γίνεται δευτερεύουσα (Montrul, 2013). Ωστόσο, το να περνά

ένα παιδί εκπαιδευτικό χρόνο στη μειονοτική γλώσσα στο σχολείο, δεν βλάπτει την ακαδημαϊκή ανάπτυξη της πλειονοτικής γλώσσας. Πολλοί γονείς αλλά και εκπαιδευτικοί είναι καχύποπτοι απέναντι στη δίγλωσση εκπαίδευση ή στα προγράμματα διδασκαλίας μητρικής γλώσσας επειδή ανησυχούν ότι τέτοιου είδους προγράμματα σπαταλούν χρόνο από αυτόν που αφιερώνεται στην πλειονοτική-σχολική γλώσσα. Ευρήματα έρευνας που διεξήχθη σε πολλές χώρες του κόσμου έδειξαν ότι καλά εφαρμοσμένα προγράμματα διγλωσσίας μπορούν να προωθήσουν τον αλφαριθμητισμό και τη γνώση θεμάτων στην μειονοτική γλώσσα χωρίς αυτό να έχει αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη της πλειονοτικής γλώσσας. Το αποτέλεσμα της έρευνας μπορεί εύκολα να εξαχθεί από πολλούς, αφού το να μαθαίνει κανείς πνευματικές δεξιότητες στη μειονοτική γλώσσα σημαίνει ότι μπορεί ο μαθητής να μεταφέρει όλα αυτά τα στοιχεία και στη γλώσσα πλειονότητας. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί μαθαίνει να λέει την ώρα στην μειονοτική του γλώσσα, αντιλαμβάνεται την έννοια της ώρας κι έτσι, δεν χρειάζεται να την μάθει ξανά στην γλώσσα πλειονότητας. Το μόνο που πρέπει να κάνει ένας μαθητής είναι να αποκτήσει νέες ετικέτες για μια ικανότητα που έχει ήδη κατακτήσει (Cummins, 2009). Τέλος, αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι πως πρέπει η γλώσσα του παιδιού να ακούγεται, να κατέχει μια σημαντική θέση στην κοινωνία και το σχολείο. Η παροχή ερεθισμάτων και στη μητρική γλώσσα των παιδιών με την ίδια φροντίδα που αντιμετωπίζεται η Γ2, είναι βασική αρχή για την ανάπτυξη των γλωσσών. Οι γονείς που ζουν σε μια χώρα με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο καλούνται να επικοινωνούν με το παιδί στη δική τους γλώσσα (Τριάρχη-Hermann, 2019). Αν η μειονοτική γλώσσα διατηρείται, αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά νιώθουν άνετα στο να τη χρησιμοποιούν και να τη διατηρήσουν εν τέλει στη μετέπειτα ζωή τους.

### 2.1.3 Γλώσσα Κληρονομιάς (Heritage Language)

Κομμάτι της μειονοτικής γλώσσας φαίνεται να είναι η γλώσσα κληρονομιάς, όρος που εμφανίστηκε στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1990. Ο Valdés (οπ. αν. στο Montrul, 2013) περιγράφει τη γλώσσα κληρονομιάς ως «*μια γλώσσα διαφορετική από τα Αγγλικά που ομιλείται από τους μετανάστες και τα παιδιά τους*» (2000: 1). Συνήθως, η συγκεκριμένη γλώσσα έχει γλωσσική, εθνοτική, θρησκευτική, πολιτισμική ή συμβολική σημασία για τον ομιλητή. Στη βιβλιογραφία, ο όρος έχει χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμο της κοινοτικής γλώσσας, της μητρικής ή της πρώτης γλώσσας. Τα παιδιά που έχουν μια επάρκεια στη γλώσσα κληρονομιάς τείνουν να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, και ισχυρότερη αίσθηση της ομαδικής ταυτότητας. Έτσι, μέσω της γλώσσας κληρονομιάς, τα άτομα μπορούν να αναπτύξουν μια πιο ασφαλή πολιτισμική και γλωσσική αίσθηση του εαυτού, όπως επίσης, και έναν ισχυρότερο δεσμό με τα άλλα μέλη της κοινότητάς τους. Όταν, λοιπόν, η διατήρηση της γλώσσας

κληρονομιάς συνδέεται θετικά και με αίσθηση υπερηφάνειας, τα παιδιά καταφέρνουν καλύτερα να αγκαλιάσουν τόσο τον πολιτισμό της χώρας τους αλλά και τον ευρύτερο πολιτισμό του σχολείου και της κοινωνίας. Αντίθετα, όταν η γλώσσα κληρονομιάς του παιδιού αντιμετωπίζεται ως ντροπή ή δείκτης κατωτερότητας, η επακόλουθη απώλεια γλώσσας σχετίζεται με αρνητική αυτό-εικόνα και πολιτισμική απομόνωση. Η θετική αυτό-εικόνα των παιδιών και η πολιτισμική ένταξη μπορούν να αυξήσουν τα κίνητρα προς το σχολείο και να ενισχύσουν την άποψη ότι μπορούν να πετύχουν στις σπουδές τους (Lee & Suárez, 2008). Ο ομιλητής μιας γλώσσας κληρονομιάς είναι μέλος ενός μειονοτικού πολιτισμού που μπορεί να γνωρίζει ή όχι τη συγκεκριμένη γλώσσα. Όμως, σύμφωνα με ερευνητές της γλωσσολογίας και της εκπαίδευσης, είναι σημαντικός κάποιος βαθμός γλωσσικής επάρκειας στη γλώσσα κληρονομιάς ώστε να χαρακτηριστεί το άτομο ως ομιλητής γλώσσας κληρονομιάς. Ο Valdés (οπ. αν. στο Montrul, 2013) ορίζει τον ομιλητή γλώσσας κληρονομιάς ως *«το δίγλωσσο άτομο που μεγαλώνει σε ένα σπίτι όπου δεν ομιλούνται τα αγγλικά, το άτομο που μιλά ή καταλαβαίνει ελάχιστα από τη γλώσσα κληρονομιάς και τέλος, εκείνον που ως ένα βαθμό είναι δίγλωσσος στα αγγλικά και τη γλώσσα κληρονομιάς»* (2000: 1).

Πολλοί είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι το να μιλά κανείς πάνω από μια γλώσσα είναι πλεονέκτημα. Από το 1600, ο φιλόσοφος Τζον Λωκ, υποστήριξε ότι τα παιδιά που μιλούν Αγγλικά πρέπει να μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα (με προτίμηση τα Γαλλικά) μόλις μάθουν τα Αγγλικά, δηλαδή, περίπου στην ηλικία των 3 (Ozmon & Craver, 2002, οπ. αν. στο Caldas, 2006). Η γνώμη του ήταν πως αφού κατακτήσουν τη δεύτερη γλώσσα, η οποία θα έπρεπε να διαρκέσει ένα ή δύο χρόνια, θα ήταν καλό να αρχίσουν και μια τρίτη.

## 2.2 Διγλωσσία (Bilingualism)

Η κατάκτηση πολλών γλωσσών αλλά και η ύπαρξη διαφορετικών ομιλούμενων γλωσσών μέσα σε μια κοινωνία συνδέονται με τις έννοιες της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας. Οι δύο όροι αποτελούν δύο πολυσύνθετα φαινόμενα και αναφέρονται στην γνώση και χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών και στη συνύπαρξη, την επαφή και την αλληλεπίδραση αυτών των διαφορετικών γλωσσών. Πολλές διαφορετικές γλώσσες ομιλούνται σε μια κοινωνία, οι οποίες χρησιμοποιούνται από διαφορετικές ομάδες ή ατομικά. Τα άτομα μόνα τους μπορεί να μην είναι δίγλωσσα. Όμως, τα άτομα μιας κοινότητας μπορεί να είναι δίγλωσσα ή πολύγλωσσα ενώ να ορίζεται από τη νομοθεσία μία μόνο γλώσσα χρήσης από την κοινότητα. Στο πέρασμα των χρόνων, τα δύο αυτά φαινόμενα κέρδισαν το ενδιαφέρον των μελετητών: από γλωσσολόγους, ψυχολόγους, νευρολόγους μέχρι και κοινωνιολόγους, εκπαιδευτικούς, πολιτικούς. Όλοι αυτοί

οι ερευνητές μελετούν τα φαινόμενα της διγλωσσίας και πολυγλωσσίας από τη δική τους σκοπιά (Wei, 2013).

Ερευνητές στον τομέα της διγλωσσίας αναφέρουν ότι ο μισός πληθυσμός της γης, μπορεί και περισσότερο, είναι δίγλωσσος. Παρόλο που δεν υπάρχουν σαφή δεδομένα για ολόκληρο τον κόσμο, είναι ξεκάθαρο πως η διγλωσσία εμφανίζεται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, σε όλα τα επίπεδα μιας κοινωνίας και στις περισσότερες χώρες. Μια αναφορά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής από το 2006 έδειξε πως περίπου το 56% των κατοίκων 25 ευρωπαϊκών χωρών μιλούν μια δεύτερη γλώσσα τόσο καλά, ώστε να καταφέρνουν να συζητήσουν. Είναι το μέσο με το οποίο αλληλεπιδρούν ομιλητές και γλώσσες. Η εμφάνισή της οφείλεται στη μετανάστευση, στις εμπορικές συναλλαγές, στην εξάπλωση της τεχνολογίας, στη θρησκεία ή στην πολιτική. Δύο ακόμη σημαντικοί λόγοι για την επέκταση της διγλωσσίας αποτελούν η εκπαίδευση και ο πολιτισμός. Πολλοί είναι οι φοιτητές που σπουδάζουν σε άλλες χώρες με διαφορετική γλώσσα από τη δική τους. Το φαινόμενο της διγλωσσίας είναι πολύ πιο συχνό από όσο μπορεί να φανταστεί κανείς. Ωστόσο, οι Επιστήμες της Γλώσσας έδωσαν μόνο τα τελευταία χρόνια περισσότερο χώρο στις σπουδές της (Grosjean, 2012).

Ως όρος χρησιμοποιήθηκε στη βιβλιογραφία από τον Fergusson (1997, *οπ. αν.* στο Μυλωνά, 2010), ο οποίος δανείστηκε από την γαλλική γλώσσα τον όρο «diglossie» για να χαρακτηρίσει μια συγκεκριμένη γλωσσική κατάσταση. Στα γαλλικά ο όρος χρησιμοποιούνταν για να εκφράσει ακριβώς αυτή την κατάσταση, ενώ στα αγγλικά για την έννοια της διγλωσσίας χρησιμοποιούνταν ο όρος «bilingualism». Διεθνώς αυτοί οι όροι χρησιμοποιήθηκαν ώστε ο όρος «diglossia» να χαρακτηρίσει την διγλωσσία σε επίπεδο κοινωνίας ενώ ο όρος «bilingualism» να χαρακτηρίσει την διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο. Ο πρώτος όρος προέρχεται από την κοινωνιολογία και κοινωνιογλωσσολογία, ενώ ο δεύτερος από την ψυχολογία και ψυχολογία (Fishman, 1972, *οπ. αν.* στο Baker, 2001). Στην ελληνική γλώσσα, ο πρώτος όρος αποδίδεται ως «κοινωνική διγλωσσία» και χαρακτηρίζει μια κοινωνία με θεσμοθετημένες και χρησιμοποιούμενες δύο ή περισσότερες γλώσσες, ενώ ο δεύτερος ως «ατομική διγλωσσία», και είναι η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες (Μαλιγκούδη, 2010).

Για την έννοια της διγλωσσίας έχουν προταθεί πολλοί διαφορετικοί ορισμοί χωρίς όμως να υπάρχει κάποιος που να λαμβάνει όλες τις διαστάσεις ή να είναι κοινά αποδεκτός. Αποτελεί ένα υψηλά σύνθετο γλωσσικό, ψυχολογικό και κοινωνικό φαινόμενο (Butler, 2013). Κάποιοι ορισμοί δίνουν έμφαση στα γλωσσολογικά στοιχεία ενώ άλλοι σε κοινωνικές, πολιτισμικές,

ψυχολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις των δίγλωσσων ατόμων. Ωστόσο, υπάρχει ένα κοινό χαρακτηριστικό σε όλους τους ορισμούς της έννοιας κι αυτό δεν είναι άλλο από την περιγραφή χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών από έναν ομιλητή (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2019). Σύμφωνα με τον Bloomfield (1933, οπ. αν. στο Γιαννέλη, 2011), η διγλωσσία είναι η κατοχή δύο γλωσσών σε άριστο βαθμό, δηλαδή σε τέτοιο σημείο ώστε να μην ξεχωρίζει ο δίγλωσσος ομιλητής από τους γηγενείς. Ο Weinreich (1979, οπ. αν. στο Γιαννέλη, 2011) ορίζει τη διγλωσσία ως εξής: είναι η πρακτική εκείνη της εναλλάξ χρήσης δύο γλωσσών. Η Heller (2007, οπ. αν. στο Valdés, Poza & Brooks, 2015) εξετάζοντας την διγλωσσία σε ολόκληρο τον κόσμο, υποστηρίζει ότι ο όρος δεν αναφέρεται απλώς στη συνύπαρξη δύο γλωσσικών συστημάτων αλλά σε μια ποικιλία κοινωνικο-γλωσσικών πρακτικών που συνδέονται με την ταυτότητα, τη δύναμη και τα ιστορικά πλαίσια.

Πολλοί έχουν διαφωνήσει για το αν υπάρχουν πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα κατά την προσέγγιση της διγλωσσίας. Από το 1922 ο Δανός γλωσσολόγος Jespersen (οπ. αν. στο Caldas, 2006) δήλωσε πως η διγλωσσία αποτελεί ένα μειονέκτημα αφού το παιδί δεν μπορεί να μάθει παραπάνω από μία γλώσσα. Υποστήριξε τη θέση του με εικασίες σύμφωνα με τις οποίες η εκμάθηση δύο γλωσσών «φράζουν» το μυαλό του παιδιού. Στην ίδια πλευρά βρισκόταν και ο Γερμανός Reynold (οπ. αν. στο Caldas, 2006), ο οποίος δήλωσε το 1928 ότι η διγλωσσία οδηγεί στην μίξη και στο μπερδεμα γλωσσών, το οποίο με τη σειρά του οδηγεί στη μειωμένη ικανότητα κάποιου να σκέφτεται καθαρά. Σε ανάλογες απόψεις συνεχίστηκε και η δεκαετία του '60. Πιο συγκεκριμένα, το 1966 ο Weisgerber (οπ. αν. στο Caldas, 2006) τόνισε πως οι άνθρωποι είναι στην ουσία μονόγλωσσοι και το να είναι κάποιος δίγλωσσος είναι σαν να προσπαθεί να ανήκει σε δύο θρησκείες ταυτόχρονα. Ακόμα και η Ένωση Διευθυντών καθολικών σχολείων εξέδωσε επίσημη ανακοίνωση στην οποία έγραφε πως ο μέσος όρος παιδιών δεν μπορεί να ανταπεξέλθει σε δύο γλώσσες και αν προσπαθήσει, αυτό οδηγεί σε ανασφάλεια, γλωσσική παρέμβαση και ακαδημαϊκή καθυστέρηση.

Ωστόσο, σήμερα πια, υπάρχει συμφωνία ότι η διγλωσσία έχει πολλά πλεονεκτήματα για παιδιά και ενήλικες. Ορισμένα ατομικά οφέλη της είναι τα παρακάτω σύμφωνα με τους August και Hakuta (1997, οπ. αν. στο Παπαχρήστος & Παγώνη, 2019) και Baker (2011, οπ. αν. στο Παπαχρήστος & Παγώνη, 2019):

- **Επικοινωνιακά:** Η απόκτηση και γνώση δύο ή περισσότερων γλωσσών βοηθά το άτομο να διευρύνει τα δίκτυα επικοινωνίας του. Όταν, μάλιστα, μία από τις κατακτημένες γλώσσες είναι η γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς (heritage language),

τότε το θετικό φορτίο της διγλωσσίας είναι ακόμα μεγαλύτερο αφού επιτρέπει την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, τη διατήρηση των σχέσεων αλλά και την μεταβίβαση της κληρονομιάς αυτής από γενιά σε γενιά.

- **Κοινωνικο-οικονομικά:** Η γνώση δύο γλωσσών βελτιώνει το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου, το οποίο με τη σειρά του αυξάνει τις ευκαιρίες απασχόλησής του και κατ' επέκταση των εισοδημάτων του.
- **Κοινωνικο-συναισθηματικά:** Τα παραπάνω οφέλη ενισχύουν κατά πολύ την αυτοπεποίθηση του δίγλωσσου ατόμου.
- **Πολιτισμικά:** Οι δίγλωσσες εμπειρίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βλέπουν τον κόσμο και την ταυτότητά τους δίνοντάς τους μια διαφορετική και πιο ευρεία προοπτική για ανθρώπους και γεγονότα.

Η Bialystok (2016, οπ. αν. στο Bialystok, 2018) αναφέρει ότι, σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα, η διά βίου διγλωσσία συμβάλλει, επίσης, στη γνωστική διατήρηση και καθυστερεί την εμφάνιση συμπτωμάτων άνοιας.

### 2.3 Κατηγορίες διγλωσσίας

Ακριβώς επειδή μιλάμε για ένα σύνθετο φαινόμενο, έχουν προταθεί αρκετές ταξινομήσεις για τη διγλωσσία. Μια πρώτη κατηγοριοποίηση είναι αυτή ανάμεσα στην κοινωνική (societal bilingualism) και την ατομική διγλωσσία (individual bilingualism), που αναφέρθηκε και παραπάνω. Κοινωνική διγλωσσία επικρατεί στις κοινότητες που ομιλούνται δύο και παραπάνω γλώσσες και οι οποίες έχουν καθιερωθεί ιστορικά. Ανάλογα με την ηλικία απόκτησης της δεύτερης γλώσσας, η διγλωσσία χωρίζεται σε ταυτόχρονη (simultaneous) ή διαδοχική (successive). Ταυτόχρονη διγλωσσία επικρατεί όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με τις δύο γλώσσες αμέσως μετά τη γέννησή του, ενώ στη διαδοχική πρώτα, σταθεροποιείται η Γ1 και έπειτα, η Γ2 (Γαλαντόμος, 2012). Επίσης, σύμφωνα με το ηλικιακό κριτήριο του ατόμου η διγλωσσία διακρίνεται σε πρώιμη (early) που είναι η απόκτηση δύο γλωσσών πριν από την εφηβεία ή μεταγενέστερη (late), η οποία συμβαίνει μετά την εφηβεία και είναι γνωστή ως απόκτηση της Γ2 ενηλίκων. Στην πρώιμη διγλωσσία είναι, επίσης, σημαντικό αν οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται ταυτόχρονα ή η μία μετά την άλλη. Η ταυτόχρονη δίγλωσση απόκτηση αναφέρεται στην απόκτηση δύο γλωσσών ξεκινώντας από τη γέννηση του παιδιού, ενώ η διαδοχική διγλωσσία θεωρείται τουλάχιστον μετά την ηλικία των 3-4 χρόνων, όπου η Γ2 αποκτάται αφού υπάρχουν οι βάσεις της Γ1. Όταν μιλάμε για πρώτη και δεύτερη γλώσσα, σημαίνει, εκτός των άλλων, ότι η μία αποκτήθηκε πριν από την άλλη από χρονικής άποψης. Οι



ταυτόχρονοι δίγλωσσοι έχουν δύο μητρικές γλώσσες ή δύο πρώτες γλώσσες (de Houwer, 2009/Meisel, 2004, οπ. αν. στο Montrul, 2013). Αναφορικά με τον τρόπο εκμάθησης της γλώσσας, αν το άτομο μαθαίνει δυο γλώσσες μέσα από το φυσικό του περιβάλλον, στο οποίο ζει και εξελίσσεται, τότε έχουμε φυσική διγλωσσία (natural). Αντίθετα, αν το άτομο διδάσκεται τη γλώσσα από το σχολείο και δεν έχει πολλές ευκαιρίες εξάσκησής της στην καθημερινή ζωή, τότε έχουμε πολιτισμική διγλωσσία (cultural) (Skutnabb-Kangas, 1981, οπ. αν. στο Μαλιγκούδη, 2010). Η διγλωσσία διακρίνεται σε ισότιμη (coordinate), συνθετική (compound) και εξαρτημένη (subordinate), αν την κατηγοριοποιήσει κανείς σύμφωνα με γλωσσολογικά κριτήρια. Έτσι, στην ισότιμη διγλωσσία οι ομιλητές κατακτούν δύο γλώσσες σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ενώ στη σύνθετη διγλωσσία οι ομιλητές συγχωνεύουν τα γλωσσικά τους συστήματα με σκοπό να αλληλοεξαρτώνται (Ανδρέου, 2009, οπ. αν. στο Γαλαντόμος, 2012). Τέλος, στην εξαρτημένη διγλωσσία συντελείται η εκμάθηση ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας με την βοήθεια μιας γλώσσας που έχει ήδη κατακτηθεί και που, συνήθως, είναι η πρώτη (Τριάρχη-Herrmann, 2000, οπ. αν. στο Γαλαντόμος, 2012). Η τελευταία κατηγοριοποίηση της διγλωσσίας είναι αυτή που γίνεται σύμφωνα με ψυχο-κοινωνικο-γλωσσικά κριτήρια. Διακρίνεται σε προσθετική (additive) και αφαιρετική (subtractive). Ο πρώτος τύπος αναφέρεται στις θετικές συνέπειες που έχει το περιβάλλον του ατόμου αλλά και η στάση του απέναντι στην εκμάθηση μιας Γ2, ενώ η αφαιρετική χαρακτηρίζει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος του δίγλωσσου ατόμου ((Τριάρχη-Herrmann, 2000, οπ. αν. στο Γαλαντόμος, 2012).

Η διγλωσσία παρέχει τη μοναδική ευκαιρία για διαπολιτισμική επικοινωνία ανάμεσα στα έθνη, προάγει την αμοιβαία κατανόηση και διευρύνει την οπτική των ατόμων, καθιστώντας τους πιο ενήμερους και πιο ανοιχτόμυαλους για τις διαδικασίες που συμβαίνουν στον σύγχρονο κόσμο (Veliyeva, 2015).

### 2.3.1 Δεύτερη Γλώσσα (Second Language)

Ποια ακριβώς, όμως, είναι η δεύτερη γλώσσα που κατακτά το άτομο; Δεύτερη γλώσσα χαρακτηρίζεται εκείνη που έπεται σε χρονολογική σειρά από την μητρική γλώσσα. Είναι η γλώσσα που ομιλείται στο ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου και η εκμάθησή της μπορεί να επιτευχθεί και μόνο από την επαφή με φυσικούς ομιλητές. Η εκμάθησή της είναι απαραίτητη, όχι τόσο για την επικοινωνία με το άμεσο περιβάλλον του παιδιού (π.χ. οικογένεια), όσο για την συναναστροφή και επικοινωνία του σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Μερικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι η ηλικία, η στάση των ομιλητών, τα κίνητρα, η προσωπικότητά τους κ.ά. Η Γ2 που κατακτά το παιδί, και έτσι

χαρακτηρίζεται δίγλωσσο, έχει ποικίλα πλεονεκτήματα για τον μαθητή (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2019). Η Κουνέλη (2015, οπ. αν. στο Παπαχρήστος & Παγώνη, 2019) αναφέρει τα εξής: α) Η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν διδάσκεται μέσα σε αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο, εκεί όπου τα παιδιά εκτίθενται σε κατανοητά και ενδιαφέροντα γλωσσικά ερεθίσματα, β) η διδασκαλία θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη των Βασικών Διαπροσωπικών Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων αλλά και της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας, δηλαδή να αναπτύξει ο μαθητής και τη μορφή της γλώσσας για καθημερινή επικοινωνία αλλά και την ακαδημαϊκή μορφή που συναντάται στα σχολικά βιβλία και εγχειρίδια. Αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη δεύτερη γλώσσα ως εργαλείο μάθησης. Τέλος, γ) η μητρική γλώσσα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δεν εμποδίζει αλλά ενισχύει την ανάπτυξη και κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

### 2.3.2 Ξένη Γλώσσα (Foreign Language)

Ξένη χαρακτηρίζεται η γλώσσα που διδάσκεται ένα παιδί και ως όρος αναφέρεται στην συστηματική διδασκαλία μιας γλώσσας στοχεύοντας σε μελλοντική επικοινωνία του ατόμου με αλλόγλωσσα άτομα. Δεν είναι απαραίτητη για την καθημερινή επικοινωνία του ατόμου και δεν ταυτίζεται με την δεύτερη γλώσσα. Κατακτάται μετά την πρώτη/μητρική γλώσσα, ενώ, ή προηγείται ή έπεται της δεύτερης γλώσσας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Όμως, υπάρχουν πιθανότητες η ξένη γλώσσα να πάρει χαρακτηριστικά δεύτερης, όταν, για παράδειγμα, το άτομο μετακινηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα σε άλλη χώρα, όπου η εθνική της γλώσσα ταυτίζεται με την ξένη γλώσσα που έχει κατακτήσει το υποκείμενο (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2019). Για παράδειγμα, ξένη γλώσσα χαρακτηρίζονται τα Αγγλικά ή τα Γερμανικά που διδάσκονται οι μαθητές στα ελληνικά σχολεία ή στα φροντιστήρια και η εκμάθησή τους στοχεύει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και αποτελεί εφόδιο των παιδιών για καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση.

### 2.3.3 Γλώσσα Υψηλού/Χαμηλού Κύρους (High/Low Variety Language)

Τέλος, οι γλώσσες στον τομέα της διγλωσσίας μπορούν να χαρακτηριστούν ως γλώσσες **υψηλού κύρους** (High Variety) ή ως γλώσσες **χαμηλού κύρους** (Low Variety) και έχουν διαφορετικές λειτουργίες και σκοπούς. Οι γλώσσες υψηλού κύρους στη διεθνή βιβλιογραφία ορίζονται με το γράμμα «H» (High) και χρησιμοποιούνται σε επίσημα κείμενα, όπως στην κυβέρνηση, τη θρησκεία, την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, τις επιχειρήσεις και το εμπόριο. Αυτή η γλώσσα μαθαίνεται, συνήθως, σε μεγαλύτερη ηλικία σε κάποιο επίσημο ίδρυμα εκτός σπιτιού. Επίσης, η γλώσσα υψηλού κύρους θεωρείται ως η πύλη για την εκπαιδευτική και οικονομική επιτυχία και, συνεπώς, εμφανίζεται ως η πιο επιθυμητή και η πιο ισχυρή.

Επομένως, αυτή η γλώσσα επιτρέπει την κοινωνική κινητικότητα. Αντίθετα, η γλώσσα χαμηλού κύρους, η οποία ορίζεται με το γράμμα «L» (Low), είναι αυτή που χρησιμοποιείται στην καθημερινότητα του ατόμου, στο σπίτι και την οικογένεια, σε πολιτισμικές και κοινωνικές δραστηριότητες στην κοινότητα, στην επικοινωνία με τους φίλους. Το να χρησιμοποιεί κανείς την χαμηλή ποικιλία σε έναν χώρο που απαιτείται η χρήση της υψηλής ποικιλίας είναι απρόσμενο και τον καθιστά αμέσως ως ανεκπαιδευτο ή χαμηλότερης κοινωνικής τάξης. Οι ομιλητές της υψηλής ποικιλίας συχνά αποφεύγουν να μιλούν την χαμηλή ποικιλία γλωσσών εξαιτίας φόβου για αρνητικές συνέπειες. Η υψηλή και χαμηλή ποικιλία μπορεί να χαρακτηριστεί επίσης ως πλειονοτική και μειονοτική γλώσσα αντίστοιχα (Ek, 2008).

#### 2.4 Διγλωσσικές Στρατηγικές

Υπάρχουν αρκετά γλωσσικά φαινόμενα που απορρέουν από την διγλωσσία. Το πρώτο είναι η *εναλλαγή κωδίκων* (code-switching), δηλαδή, η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών όπου ο ομιλητής κάνει μια πλήρη αλλαγή στην άλλη γλώσσα κι έπειτα επιστρέφει στην βασική του γλώσσα. Η εναλλαγή μπορεί να περιλαμβάνει μια λέξη, μια φράση ή και μια πρόταση. Αν και πολλοί έχουν υποτιμήσει αυτό το φαινόμενο, χρησιμοποιείται συχνά από τα δίγλωσσα άτομα. Δεν αποτελεί μια τυχαία συμπεριφορά εξαιτίας της ημιγλωσσίας, αλλά, αντίθετα, μια διαδικασία καλά ελεγχόμενη που χρησιμοποιείται ως επικοινωνιακό μέσο για τη μεταφορά γλωσσικών και κοινωνικών πληροφοριών (Grosjean, 2012). Οι λόγοι που οι δίγλωσσοι ομιλητές χρησιμοποιούν την εναλλαγή κωδίκων είναι πολλοί: η χρήση σωστής λέξης ή έκφρασης, η κάλυψη μιας γλωσσικής ανάγκης, η σήμανση της ταυτότητας μιας ομάδας κ.ά. Το δεύτερο φαινόμενο είναι ο *γλωσσικός δανεισμός* (borrowing), το οποίο είναι η ενσωμάτωση στοιχείων μιας γλώσσας σε μία άλλη. Ο γλωσσικός δανεισμός διακρίνεται σε δύο τύπους. Ο πρώτος είναι ο δανεισμός τόσο της μορφής όσο και του περιεχομένου μιας λέξης. Ο Grosjean (2012) αναφέρει το παρακάτω παράδειγμα για να είναι σαφής η έννοια:

- Ca m'étonnerait qu'on ait *code-switché* autant que ça  
(I can't believe we code-switched as often as that)

Εδώ, η αγγλική λέξη «code-switch» εντάχθηκε στη γαλλική πρόταση. Ο δεύτερος τύπος δανεισμού ονομάζεται μετατόπιση δανείου και συμβαίνει όταν παίρνει κανείς μια λέξη από τη βασική γλώσσα και επεκτείνει το νόημα της ώστε να αντιστοιχεί στο νόημα μιας λέξης στην άλλη γλώσσα. Οι λόγοι για τον γλωσσικό δανεισμό είναι παρόμοιοι με εκείνους της εναλλαγής κωδίκων.

## 2.5 Δίγλωσση Εκπαίδευση (Bilingual Education)

Ενώ η δίγλωσση εκπαίδευση παρουσιάζεται από τους αντιπάλους της ως ένα πείραμα που ξεκίνησε στη Βόρεια Αμερική τη δεκαετία του 1960, στην πραγματικότητα η συγκεκριμένη εκπαίδευση είναι πιθανότατα τόσο παλιά όσο η ίδια η εκπαίδευση (Lewis, 1978, *οπ. αν. στο Wright, 2013*). Σύμφωνα με τους Roger & Moorey (1991, *οπ. αν. στο Wright, 2013*), η ανακάλυψη, στα μέσα του 1970, 16.000 δίγλωσσων δίσκων στη πόλη Ebla της Συρίας στη δική τους γλώσσα χρησιμοποιώντας σφηνοειδή γραφή, αποδεικνύει πως η δίγλωσση εκπαίδευση είναι περίπου 4.000-5.000 χρόνων. Η δίγλωσση εκπαίδευση, αναφέρει ο Baker (2008, *οπ. αν. στο Wright, 2013*), έχει μια ιστορία που αποκαλύπτει την πολιτισμική, οικονομική, κοινωνική και πολιτική αξία στη γεφύρωση διαφορετικών γλωσσικών ομάδων και κοινωνιών. Ο ίδιος προσθέτει ότι η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να ανιχνευθεί από την εποχή του Χριστού, όπου υπήρχαν βιβλικές μορφές που ήταν ομιλητές της Αραμαϊκής και έπειτα, από κάποια μορφή δίγλωσσης ή πολύγλωσσης εκπαίδευσης, έμαθαν Εβραϊκά, Λατινικά και Ελληνικά.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της διγλωσσίας και αποτελεί, επίσης, ένα σημαντικό κριτήριο για τη διαμόρφωση της δίγλωσσης προσωπικότητας, της προοπτικής και του πνευματικού πλαισίου. Συχνά, η γλώσσα στην οποία εκπαιδεύεται το άτομο, συνοδεύει το ίδιο σε όλους τους τομείς της ζωής του. Σε μερικές περιπτώσεις, κυριαρχεί στη συνείδηση του δίγλωσσου ατόμου καθώς κατά τη διάρκεια της μελέτης σχηματίζεται η λογική σκέψη, η οποία επηρεάζει άμεσα τη συνείδηση του δίγλωσσου ατόμου σκεπτόμενο στη γλώσσα της εκπαίδευσης. Τα δίγλωσσα άτομα που έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν μια ξένη γλώσσα έχουν ευρύτερη προοπτική, πολιτισμική επίγνωση και είναι περισσότερο εξωστρεφείς, κάτι που είναι απαραίτητο στις μέρες μας. Επίσης, έχουν περισσότερες ευκαιρίες καριέρας και μπορούν να εργαστούν σε άλλες χώρες. Ωστόσο, η δίγλωσση εκπαίδευση έχει τις προκλήσεις της αφού αν δεν γίνει αντιληπτή σε σωστές συνθήκες, μπορεί να καταστρέψει την ψυχολογία του μαθητή και να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες (Veliyeva, 2015).

Ο πιο απλός ορισμός για τη δίγλωσση εκπαίδευση είναι η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών στη διδασκαλία της τάξης (González, 2008, *οπ. αν. στο Wright, 2013*), συνήθως την πρώτη/μητρική γλώσσα του μαθητή και την επικρατούσα γλώσσα της κοινωνίας. Μια βασική προϋπόθεση της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα στη γλώσσα που καταλαβαίνουν περισσότερο. Παρόλο που υπάρχουν πολλά και ποικίλα προγράμματα διδασκαλίας, τα περισσότερα έχουν μια κοινή δομή: αρχικά, οι μαθητές διδάσκονται γραμματισμό και εκπαιδευτικό περιεχόμενο στην αρχική τους γλώσσα, ενώ λαμβάνουν οδηγίες

για να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα (π.χ. Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα), μαζί με ορισμένους τομείς περιεχομένου που διδάσκονται μέσω της κυρίαρχης γλώσσας με ένα ειδικά σχεδιασμένο τρόπο που κάνει κατανοητή και υποστηρικτική τη διδασκαλία της ανάπτυξης της κυρίαρχης γλώσσας από τους μαθητές. Όσο περισσότερη ευχέρεια αποκτούν οι μαθητές στην κυρίαρχη γλώσσα, τόσο μειώνεται η διδασκαλία στην πρώτη/μητρική γλώσσα (Wright, 2013). Η García (2009, οπ. αν. στο Wright, 2013) υπογραμμίζει πως η δίγλωσση εκπαίδευση πάει ένα βήμα παραπέρα από την χρήση δύο γλωσσών μέσα στην τάξη. Η δίγλωσση εκπαίδευση είναι ένας τρόπος παροχής ισότιμης εκπαίδευσης αλλά και εκπαίδευσης που στηρίζεται στην ανοχή απέναντι σε άλλες γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες. Συνεπώς, τα δίγλωσσα προγράμματα προσφέρουν μια γενική εκπαίδευση, αναπτύσσουν μια πολλαπλή κατανόηση σχετικά με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς και ενισχύουν την εκτίμηση απέναντι στην ανθρώπινη ετερότητα. Όπως ανέφερε ο Fishman το 1976 (οπ. αν. στο García & Lin, 2017), η μονόγλωσση εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την ακαδημαϊκή αποτυχία, την ανασφάλεια στη γλώσσα και την ταυτότητα και, φυσικά, οδηγεί στον περιορισμό του γλωσσικού ρεπερτορίου των παιδιών σε αυτό που έχει εγκριθεί και υποστηριχθεί από το κράτος με το οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Τις περισσότερες φορές αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα οδηγεί στην μονογλωσσία ή στην περιορισμένη διγλωσσία, η οποία χαρακτηρίζεται ως η καταπίεση ορισμένων στοιχείων του γλωσσικού τους ρεπερτορίου ως ακατάλληλα αντί να προχωρούν σε επέκταση αυτών.

Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης που υπάρχουν στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο:

- **Δίγλωσση εκπαίδευση (γνωστή ως αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση).** Χρήση δύο γλωσσών ως μέσα διδασκαλίας. Γνωστή, επίσης, ως διδασκαλία διπλής γλώσσας, στην οποία τα παιδιά μειονοτικής και πλειονοτικής γλώσσας διδάσκονται και σε μειονοτικές και σε πλειονοτικές γλώσσες.
- **Δίγλωσση εκπαίδευση που βασίζεται στη μητρική γλώσσα (γνωστή ως αναπτυξιακή διγλωσσία).** Η Γ1 χρησιμοποιείται ως βασικό μέσο διδασκαλίας σε όλη τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, ενώ η Γ2 παρουσιάζεται ως αντικείμενο μελέτης από μόνο του ώστε να προετοιμάσει τους μαθητές για ενδεχόμενη μετάβαση σε ορισμένα ακαδημαϊκά θέματα στη Γ2.
- **Πολύγλωσση εκπαίδευση.** Επίσημη χρήση παραπάνω από δύο γλωσσών.
- **Μεταβατική δίγλωσση/πολύγλωσση εκπαίδευση (ονομάζεται και «γεφύρωση»).** Ο στόχος είναι μια προγραμματισμένη μετάβαση από τη μία γλώσσα διδασκαλίας στην

άλλη. Η «πρώιμη έξοδος» είναι ένας όρος που δίνεται σε προγράμματα που περιλαμβάνουν απότομη μετάβαση στην Γ2 μετά από μόλις 2 ή 3 χρόνια στο σχολείο. Η «καθυστερημένη έξοδος» αναφέρεται στην μετάβαση σε οδηγίες Γ2, αφού ένα παιδί έχει μάθει σε ακαδημαϊκό επίπεδο τη Γ1.

- **Συντήρηση δίγλωσσης/πολύγλωσσης εκπαίδευσης.** Αφού έχει παρουσιαστεί η Γ2, και οι δύο ή όλες οι επιλεγμένες γλώσσες αποτελούν μέσα διδασκαλίας. Η διδασκαλία στη Γ1 συνεχίζεται, συχνά ως αντικείμενο μελέτης, για να διασφαλιστεί η συνεχής υποστήριξη στα παιδιά ώστε να αποκτήσουν ακαδημαϊκό επίπεδο στη Γ1. Αυτό, επίσης, ονομάζεται «πρόσθετη δίγλωσση εκπαίδευση» γιατί μία ή περισσότερες γλώσσες προστίθενται χωρίς όμως να αντικαθιστούν την Γ1.
- **Εμβάπτιση ή διδασκαλία ξένων γλωσσών.** Ολόκληρο το πρόγραμμα εκπαίδευσης παρέχεται σε μία γλώσσα που είναι νέα για το παιδί.
- **Εμβύθιση (Γνωστό και ως Βυθίσου ή Κολύμπα-Sink or Swim).** Εκεί όπου οι ομιλητές των μη κυρίαρχων γλωσσών δεν έχουν άλλη επιλογή από το να λαμβάνουν εκπαίδευση σε γλώσσες που δεν καταλαβαίνουν. Αυτή η προσέγγιση προωθεί την αφαιρετική διγλωσσία: δηλαδή, η εκμάθηση του Γ2 γίνεται εις βάρος ένας Γ1 (Ball, 2011).

### 2.5.1 Δίγλωσσο Άτομο (Bilingual)

Δεν έχει δοθεί ένας σαφής ορισμός για το ποιο είναι το δίγλωσσο άτομο. Πολλοί χαρακτηρίζουν δίγλωσσο το άτομο που μπορεί, έστω και στοιχειωδώς, να επικοινωνήσει σε δύο γλώσσες, ενώ άλλοι εκείνο που γνωρίζει δύο γλώσσες άριστα. Ο Bloomfield (1933, οπ. αν. στο Butler, 2013) χαρακτηρίζει δίγλωσσο ένα άτομο που μιλά και τις δύο γλώσσες από την ηλικία κατάκτησης της γλωσσικής του ικανότητας. Ωστόσο, ένας τέτοιος «στενός» ορισμός αποκλείει πολλά άτομα που κατηγοριοποιούνται ως δίγλωσσοι, πέραν του ότι το να μάθει κανείς δύο γλώσσες σε τόσο καλό επίπεδο απαιτεί μια δύσκολη πορεία. Ο Haugen (1953, οπ. αν. στο Edwards, 2013) χαρακτήρισε δίγλωσσο το άτομο που έχει ευχέρεια στη μία γλώσσα και μπορεί να παράγει πλήρεις ουσιαστικές εκφράσεις στην άλλη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Baker (2001), δίγλωσσο είναι το άτομο που κάνει χρήση δύο γλωσσών με την ίδια ευχέρεια, ανάλογα πάντα με τις επικοινωνιακές ανάγκες του γλωσσικού περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκεται. Τα δίγλωσσα άτομα χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους για διαφορετικούς σκοπούς, σε διαφορετικά πεδία της ζωής τους, για να επιτύχουν διαφορετικά πράγματα. Η ευχέρεια σε μία γλώσσα τους βασίζεται στο κατά πόσο χρειάζονται τη γλώσσα αυτή. Επομένως, υπάρχουν δίγλωσσα άτομα που μιλούν άπταιστα μία γλώσσα, ενώ δεν μπορούν να διαβάσουν ή να

γράφουν σε μια άλλη γλώσσα τους (Grosjean, 2012). Ωστόσο, αυτό το γεγονός μπορεί να αλλάξει κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η *γλωσσική φθορά* που συμβαίνει αναφέρεται στην απώλεια μιας πρώτης ή μεταγενέστερης κατακτημένης γλώσσας, ή ένα μέρος αυτής. Αυτό μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του ατόμου ακριβώς επειδή υπάρχει η έλλειψη της συγκεκριμένης γλώσσας από την καθημερινότητά του για μια μεγάλη χρονική περίοδο (Schmid et al., 2004, *οπ. αν. στο* Wei, 2013). Κατά την γλωσσική φθορά, η γλώσσα παύει να έχει λειτουργική αξία και δεν μεταδίδεται πια σε επόμενες γενιές. Επίσης, εκτός από την γλωσσική φθορά, υπάρχει και η *γλωσσική μετατόπιση* που χαρακτηρίζει τη μείωση του αριθμού των ομιλητών μιας γλώσσας ή τη μείωση της γλώσσας σε διάφορους χώρους χρήσης της. Ο λόγος της γλωσσικής μετατόπισης είναι η επαφή μεταξύ ανθρώπων (Pauwels, 2004/Thompson, 2001, *οπ. αν. στο* Μαλιγκούδη, 2010). Η γλωσσική μετατόπιση ενδέχεται να προκαλέσει *γλωσσικό θάνατο*, αν πάψει να χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη γλώσσα. Το φαινόμενο αυτό συμβαίνει όταν μια γλωσσική ομάδα εξαφανίζεται ως αποτέλεσμα γενοκτονίας, καταστροφής ή αρρώστιας (Μαλιγκούδη, 2010). Σε ένα δίγλωσσο ομιλητή δεν είναι ίδιος ο βαθμός επάρκειας σε κάθε πεδίο δεξιοτήτων. Σε κάποιο μπορεί να είναι υψηλός, δηλαδή, να έχει ανεπτυγμένες προφορικές δεξιότητες, ενώ σε άλλο χαμηλός, δηλαδή, περιορισμένες δεξιότητες στο πεδίο του γραπτού λόγου (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2019). Τα δίγλωσσα άτομα δεν λειτουργούν σαν μονόγλωσσα σε δύο γλώσσες αλλά μέσα στο γλωσσικό τους χώρο συγκατοικούν ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, πράγμα το οποίο είναι ακατανόητο για κάποιους, ενώ για άλλους ανησυχητικό (Brutt-Griffler & Varghese, 2004, *οπ. αν. στο* Γιαννέλη, 2011).

## 2.6 Πολυγλωσσία (Multilingualism)

Η έννοια, όμως, της διγλωσσίας χαρακτηρίζει την χρήση και ύπαρξη δυο γλωσσών. Ωστόσο, μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, υπάρχουν πολλές και διαφορετικές γλώσσες, οι οποίες έχουν υπόσταση ακόμα κι αν χρησιμοποιείται κάθε γλώσσα από ένα μόνο άτομο. Οι συνέπειες, λοιπόν, της μετανάστευσης, η ύπαρξη τοπικών μειονοτήτων και η ανάγκη για εκπαίδευση και επικοινωνία προσφέρουν ένα μεγάλο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι πολυγλωσσικές καταστάσεις αναπτύσσονται, εκεί όπου οι γλώσσες αλλάζουν όταν έρχονται σε επαφή, όταν μένουν σε επαφή ή όταν πεθαίνουν (Weinreich, 1953, *οπ. αν. στο* Tabouret-Keller, 2013). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η πολυγλωσσία αποτελεί γεγονός πια σε όλο τον κόσμο. Δεν αποτελεί σπάνιο φαινόμενο και μάλιστα, οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι ομιλητές είναι περισσότεροι από τους μονόγλωσσους. Σύμφωνα με στοιχεία του 2009, υπάρχουν περισσότερες από 7.000 γλώσσες που ομιλούνται σε 194 χώρες του κόσμου, ή σχεδόν 38 γλώσσες σε κάθε χώρα. Το 94% του

παγκόσμιου πληθυσμού απασχολεί περίπου το 5% των παγκόσμιων γλωσσών. Επιπρόσθετα, πολλές γλώσσες όπως τα Χίντι, Κινεζικά, Αραβικά, Ισπανικά, Πορτογαλικά και, φυσικά, Αγγλικά ομιλούνται σε πολλές χώρες του κόσμου. Μια τέτοια γλωσσική κατάσταση απαιτεί από τους ανθρώπους να ζουν με την πολυγλωσσία (Bhatia & Ritchie, 2013). Ο πολιτισμικός και γλωσσικός πλουραλισμός αποτελεί πλεονέκτημα, όπως και η δημιουργία μιας κοινότητας μαθητών όπου τα παιδιά θα αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη διατηρώντας, παράλληλα, τα μοναδικά χαρακτηριστικά τους (Coelho, 2007, οπ. αν. στο Μητακίδου & Γαβριηλίδου, 2015).

Σύμφωνα με την Σκούρτου (2011), η γλωσσική πολυμορφία ή πολυγλωσσία θεωρείται:

- I. Ως μία προϋπόθεση την οποία κουβαλούν κάποιοι μαθητές μαζί τους στο σχολείο.
- II. Ως μία διδακτική μέθοδος αφού έχουμε δίγλωσση εκπαίδευση.
- III. Ως έναν τελικό στόχο του σχολείου αφού οι μαθητές θα πρέπει να είναι δίγλωσσοι όταν αποφοιτήσουν.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007, οπ. αν. στο White & Finkbeiner, 2017) ορίζει την πολυγλωσσία ως την ικανότητα των κοινωνιών, των ιδρυμάτων, των ομάδων και των ατόμων να ασχολούνται, σε τακτική βάση, με παραπάνω από μία γλώσσες στην καθημερινή τους ζωή. Η σημαντικότερη, ίσως, πρόκληση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι η ρύθμιση και διαχείριση της συμμετοχής των μειονοτικών λόγων στο δημόσιο χώρο (Γκόβαρης, 2001).

## 2.7 Γλωσσική Επίγνωση (Language Awareness)

Παρόλο που η πολυγλωσσία αποτελεί ένα φαινόμενο αρκετά παλιό, η γλωσσική επίγνωση εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980. Η γλωσσική επίγνωση (Language Awareness ή LA) έχει οριστεί ως η ευαισθησία του ατόμου και η συνειδητή επίγνωση της φύσης της γλώσσας και του ρόλου της στην ζωή του ατόμου από τον Donmall το 1985. Ο όρος στην αρχή αναφερόταν στις παιδαγωγικές πρακτικές που λάμβαναν χώρα στην Αγγλία σύμφωνα με έκθεση της Επιτροπής Bullock το 1975 και κυρίως αφορούσε την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας (White & Finkbeiner, 2017). Η γλωσσική επίγνωση και η πολυγλωσσία έχουν γίνει σημαντικά θέματα στον συνεχώς αυξανόμενο διασυνδεδεμένο κόσμο μας. Η έκθεση Bullock, η οποία εξέτασε την εκμάθηση αγγλικών ως μητρική γλώσσα ή/και ως γλώσσα διδασκαλίας, έδωσε έμφαση στην αξία της γνώσης σχετικά με τη γλώσσα στο σχολικό πρόγραμμα, όρος που στη διεθνή βιβλιογραφία μεταφράζεται ως Knowledge About Language ή KAL<sup>3</sup>. Η ίδια έκθεση αναγνώρισε τα πλεονεκτήματα που θα εμφανίζονταν από τη συνεργασία της μητρικής γλώσσας με μοντέρνες γλώσσες που οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν ανεξάρτητα (White & Finkbeiner, 2017).

---

<sup>3</sup> Για συντομία, η έννοια θα χρησιμοποιείται ως KAL σε όλη την εργασία.



Η KAL θεωρείται ως ένα σημαντικό εργαλείο όχι μόνο για τους μαθητές των γλωσσών αλλά και για εξάσκηση των εκπαιδευτικών γλώσσας ώστε να βοηθήσει στην κατανόηση της γλωσσικής δομής και ως εργαλείο στην εκμάθηση γλωσσικών ικανοτήτων (Cots, 2017). Η KAL χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμο της γλωσσικής επίγνωσης (White & Finkbeiner, 2017).

Στα μέσα του 1980, η γλωσσική επίγνωση έκανε την εμφάνισή της και παρουσιάστηκε ως κίνηση στο Ηνωμένο Βασίλειο. Θεωρήθηκε ως η λύση στις πολλές αποτυχίες των σχολείων: αναλφαβητισμός στα Αγγλικά, αποτυχία εκμάθησης ξένων γλωσσών και διχαστικές προκαταλήψεις. Η βασική ανησυχία του γλωσσολόγου Hawkins, που θεωρείται ο θεμελιωτής της γλωσσικής επίγνωσης, ήταν πώς να βελτιωθεί ο αλφαβητισμός στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου και πώς να ελαχιστοποιηθεί ο αποκλεισμός στην κοινωνία μέσω βελτιώσεων στον τομέα της εκπαίδευσης (Svalberg, 2016). Ο Hawkins (1984, οπ. αν. στο Cots, 2017) πρότεινε πως η εισαγωγή της γλωσσικής επίγνωσης σαν νέο μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα: α) θα παρείχε στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές το απαραίτητο εννοιολογικό πλαίσιο για την εξερεύνηση και συζήτηση γλωσσικών ζητημάτων, ενσωματώνοντας αγγλικά, ξένες, και εθνικές μειονοτικές γλώσσες, β) θα πρόσφερε ένα φόρουμ για την εκτίμηση της γλωσσικής ετερότητας και την αντιμετώπιση των γλωσσικών προκαταλήψεων, και γ) θα έδινε στους μαθητές την αυτοπεποίθηση να αναλύσουν και να συγκρίνουν επίσημα πρότυπα γλωσσών, ενισχύοντας έτσι την ικανότητα εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Σύμφωνα με τους James και Garrett (2013), ο Hawkins πρότεινε έναν χρηστικό ορισμό σύμφωνα με τον οποίο η γλωσσική επίγνωση παρέχει ένα σημείο συνάντησης και ένα κοινό λεξιλόγιο για τους διαφορετικούς τομείς της γλωσσικής εκπαίδευσης (μητρική γλώσσα, Αγγλικά, ξένες γλώσσες, Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα, τοπικές γλώσσες), την προετοιμασία του τρόπου για μαθήματα φροντίδας παιδιών στο τέταρτο και πέμπτο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τη διευκόλυνση της συζήτησης για τη γλωσσική ετερότητα (με τη σκέψη ότι η συζήτηση και η αφύπνιση είναι τα καλύτερα όπλα απέναντι στην προκατάληψη), την ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης (ως προϋπόθεση για αποτελεσματική μελέτη ξένων γλωσσών), παράλληλα με την αυτοπεποίθηση στην ανάγνωση και το κίνητρο για γραφή. Υποστήριξε πως η εφαρμογή της γλωσσικής επίγνωσης μέσω προγραμμάτων σπουδών για τη γλώσσα ξεκινά από το δημοτικό και συνεχίζει στο γυμνάσιο με σκοπό να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στη μητρική γλώσσα και τις ξένες γλώσσες.

Ο ίδιος ο Hawkins γράφει το 1984 στο «Awareness of Language: An Introduction» ότι με ένα τέτοιο πρόγραμμα, ο στόχος είναι να υπάρξει μια προσέγγιση στη διδασκαλία γλωσσών που θα φέρει τους εκπαιδευτικούς μαζί, σε όλους τους κλάδους και τα σχολικά σύνορα, να το σχεδιάσουν και να το διδάξουν, βοηθώντας ταυτόχρονα τους μαθητές, αλλά κυρίως εκείνους που μαθαίνουν πιο αργά, να κατανοήσουν αυτό που είναι συχνά μια κατακερματισμένη και τυχαία γλωσσική μαθητεία (Risager, 2007). Ο Σύνδεσμος για την Γλωσσική Επίγνωση ορίζει τη γλωσσική επίγνωση ως τη ρητή γνώση σχετικά με τη γλώσσα, τη συνειδητή αντίληψη και την ευαισθησία απέναντι στην εκμάθηση, στη διδασκαλία και στην χρήση γλωσσών. Καλύπτει ένα ευρύ φάσμα τομέων. Θέματα γλωσσικής επίγνωσης περιλαμβάνουν την εξερεύνηση πλεονεκτημάτων που απορρέουν από την ανάπτυξη μιας καλής γνώσης σε μία γλώσσα, τη συνειδητή κατανόηση του πώς λειτουργεί μια γλώσσα, το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι αλλά και πώς χρησιμοποιούν μια γλώσσα (ALA, 2012, οπ. αν. στο White & Finkbeiner, 2017).

Εύκολα μπορεί να βγει το συμπέρασμα πως εξαιτίας της αύξησης της πολυγλωσσίας στα σχολεία και γενικότερα στην κοινωνία, η γλωσσική επίγνωση μπορεί και πρέπει να παίξει καθοριστικό ρόλο. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων γλωσσικής επίγνωσης, διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή με την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου, η οποία δεν είναι πια το μόνο μέσο μάθησης και επικοινωνίας. Η άποψη του Hawkins ήταν πως οι μαθητές έπρεπε να εκτεθούν στη γλωσσική ετερότητα προκειμένου να καταλάβουν πώς λειτουργεί η γλώσσα και πως η διδακτική των γλωσσών θα έπρεπε να είναι πιο ενταξιακή.

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, οι στόχοι της γλωσσικής επίγνωσης είναι οι μαθητές να ενημερωθούν για τις διαφορετικές γλώσσες που υπάρχουν και να συνειδητοποιήσουν ότι αυτή η ετερότητα αποτελεί μια πηγή γνώσης για να αντιληφθούμε τον κόσμο στον οποίο ζούμε. Σύμφωνα με τον Cummins (2012, οπ. αν. στο Hélot, 2017), η γλωσσική επίγνωση έχει τη δυναμική να βελτιώσει και να ενδυναμώσει τη σχολική εμπειρία μονόγλωσσων ή μαθητών μειονοτικών γλωσσών. Με αυτή την οπτική, η γλωσσική επίγνωση σκοπεύει να μετατρέψει τις προοπτικές των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την ατομική και κοινωνική διγλωσσία. Το ενδιαφέρον του Hawkins δεν εστιάστηκε στη διδασκαλία γλωσσών αυτή καθαυτή αλλά στην προώθηση ερωτήσεων σχετικά με τη γλώσσα για την ανάπτυξη γλωσσικών κατανοήσεων και την πρόκληση γλωσσικών προκαταλήψεων (Cenoz & Hornberger, 2010). Όπως τόνισε ο Hawkins (1994, οπ. αν. στο Andrews & Svalberg, 2017), μία από τις βασικές προκλήσεις του κινήματος της γλωσσικής επίγνωσης ήταν να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς επαρκή προετοιμασία για να οδηγήσουν τους μαθητές στο είδος της ανακάλυψης που βασίζεται στη μάθηση που χρειάζονται. Έτσι, δημιουργήθηκε η γλωσσική επίγνωση για τους εκπαιδευτικούς,

όρος που στην διεθνή βιβλιογραφία μεταφράζεται ως Teacher Language Awareness (TLA). Η TLA επικεντρώνεται στην επαφή μεταξύ του τι ξέρουν οι εκπαιδευτικοί, ή χρειάζεται να ξέρουν, σχετικά με την γλώσσα και την παιδαγωγική της πρακτική. Η δραστηριότητα της TLA σχετίζεται με εκπαιδευτικούς γλωσσών (Γ1 ή Γ2), τις γνώσεις τους (γνώση, πεποιθήσεις και αντιλήψεις) σχετικά με τη συγκεκριμένη γλώσσα που διδάσκουν, και τους τρόπους με τους οποίους αυτές οι γνώσεις θα μπορούσαν ενδεχομένως να επηρεάσουν τη διδασκαλία τους. Μεγάλο μέρος των πρώτων δημοσιεύσεων της γλωσσικής επίγνωσης για τους εκπαιδευτικούς φαίνεται πως επικεντρωνόταν στη γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γραμματική, είτε στην ενίσχυση αυτής της γνώσης (στην περίπτωση διδακτικού υλικού) ή στην ανάλυση και μέτρηση της γνώσης αυτής. Επαγγελματίες εκπαιδευτικοί πάνω στη γλωσσική επίγνωση δημιουργούν μάθηση αλλά και ένα αληθινό και ζωντανό περιβάλλον κατά τη διάρκεια του μαθήματος ώστε να δώσουν στους μαθητές την ευκαιρία να εκτεθούν στη γλώσσα-στόχο όσο το δυνατόν περισσότερο και να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας περισσότερο μια ξένη γλώσσα (Veliyeva, 2015).

Η πολυγλωσσία και η γλωσσική επίγνωση αρχικά αναπτύχθηκαν ξεχωριστά και διαδοχικά. Στο μεταξύ, όμως, έχουν γίνει αμοιβαία σχετικές διεπιστημονικές δομές έρευνας. Οι σπουδές της πολυγλωσσίας δεν μπορούν να αγνοήσουν τον παράγοντα της γλωσσικής επίγνωσης αλλά ούτε και η γλωσσική επίγνωση μπορεί να αγνοήσει την πολυγλωσσία. Συνεπώς, και τα δυο αυτά κινήματα αποτελούν κρίσιμα πλεονεκτήματα για την περαιτέρω ανάπτυξη του τομέα (White & Finkbeiner, 2017).

### 2.7.1 Γλωσσική Αφύπνιση (Αγγλοσαξονική Σχολή-Awakening to Languages/ATL)

Η γλωσσική αφύπνιση (Awakening to Languages) ή από εδώ και στο εξής ATL, αποτελεί «κληρονόμο» της γλωσσικής επίγνωσης, αφού είναι ιστορικά εδραιωμένη στο κίνημα που πρωτοστάτησε ο Hawkins το 1984 στη Μεγάλη Βρετανία (Ridha Ben Maad, 2016). Ο όρος περιγράφηκε ως εξής: Μια αφύπνιση στις γλώσσες είναι όταν ένα μέρος των δραστηριοτήτων περιέχει γλώσσες που το σχολείο δεν σκοπεύει να διδάξει (οι οποίες μπορεί, ή και όχι, να αποτελούν μητρικές γλώσσες των μαθητών), δηλαδή, μειονοτικές, ξένες ή τοπικές γλώσσες (Candelier & Kervran, 2018). Η προσέγγιση ATL τονίζει τη σημασία της μέγιστης επαφής με την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, μέσω της έκθεσης σε πολλές γλώσσες ως προπαρασκευαστικό στάδιο για την εκμάθηση ξένων γλωσσών στο μέλλον. Αναφερόταν σε μονόγλωσσα παιδιά με σκοπό να «βγουν» από τη μητρική τους γλώσσα, απαλλάσσοντάς τους από μια γλωσσική στενότητα και επιτρέποντάς τους να γνωρίσουν διαφορετικές γλώσσες. (Ridha Ben Maad, 2016). Θα πρέπει κανονικά να αποτελεί μια παγκόσμια επιχείρηση που

αφορά τόσο τις γλώσσες του σχολείου, τη μητρική αλλά και οποιαδήποτε άλλη ξένη γλώσσα που μπορεί να διδαχθεί κάποιος. Καθώς η ATL βελτιώνει τις ικανότητες του ατόμου να ακούει, να παρατηρεί και να αναλύει τις γλώσσες, παράλληλα, ενδυναμώνει την ικανότητα να μαθαίνει το άτομο αυτές τις γλώσσες. Αποτελεί, επίσης, ένα λόγο ανάπτυξης ενός γλωσσικού πολιτισμού, μια συγκεκριμένη γνώση στις γλώσσες από μια συγκεκριμένη κοινωνιογλωσσική φύση. Αυτή η γνώση αποτελεί ένα σύνολο αναφορών που βοηθούν να αντιληφθούμε τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν οι μαθητές και θα ζουν στο μέλλον (Candelier, 2017). Μέσα από την προσέγγιση της ATL, υλοποιήθηκαν προγράμματα σε σχολεία σε όλη την Ευρώπη, όπως το πρόγραμμα EVLANG, το οποίο αναφέρεται παρακάτω. Τα προγράμματα αυτά στόχευαν στη δημιουργία δραστηριοτήτων, οι οποίες επιτρέπουν στα παιδιά να εξερευνήσουν καινούριους ήχους και συστήματα γραφής και να αναπτύξουν νέες προοπτικές για τον κόσμο που τους περιβάλλει (Lourenço & Andrade 2014). Ωστόσο, και σύμφωνα με τους Lourenço & Andrade (2014), προγράμματα αυτής της προσέγγισης είναι σχεδόν σπάνια στην προσχολική εκπαίδευση.

### 2.7.2 Γλωσσική Αφύπνιση (Γαλλική Σχολή-Eveil aux langues/EVLANG)

Στη Γαλλία, ένα σχετικό παιδαγωγικό πρόγραμμα εμφανίστηκε περίπου δύο δεκαετίες μετά το κίνημα της γλωσσικής επίγνωσης γνωστό ως «Eveil aux langues», δηλαδή, η αφύπνιση στις γλώσσες, καθοδηγούμενο από τον Michel Candelier, έναν από τους ιδρυτές του Συνδέσμου για τη Γλωσσική Επίγνωση. Η γλωσσική αφύπνιση, ή γνωστό ως EVLANG<sup>4</sup>, εντασσόταν στο πρόγραμμα «Socrates Lingua». Στα πλαίσια του προγράμματος, αναπτύχθηκαν παραπάνω από 30 εκπαιδευτικά υλικά που εφαρμόστηκαν σε 150 τμήματα 3<sup>ης</sup>, 4<sup>ης</sup> και 5<sup>ης</sup> τάξης σε δημοτικά σχολεία από 5 ευρωπαϊκές χώρες (Αυστρία, Ιταλία, Ισπανία, Γαλλία και Ελβετία) (Cenoz & Hornberger, 2010/ Δαμάσκου, 2012). Οι δραστηριότητες του προγράμματος αναπτύχθηκαν σε 3 κατευθύνσεις: 1) τη δημιουργία διδακτικών υλικών για παιδιά ηλικίας 9-11, 2) τον σχεδιασμό μαθήματος εξάσκησης για εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εντάξουν αυτά τα μαθήματα στην τάξη τους και 3) μια ποιοτική και ποσοτική εκτίμηση των μαθημάτων. Τα διδακτικά υλικά αφορούσαν μεταξύ άλλων: τη σύνδεση μεταξύ γλώσσας, ιστορίας, ανάπτυξη γλωσσών και δανείων, τη σύνδεση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, γραπτά συστήματα, ήχους και γραπτές μορφές, ποικιλία γλώσσας, φωνολογικά συστήματα, διγλωσσία (Candelier & Kervran, 2018). Η προσέγγιση EVLANG, υποστηριζόμενη από την Ευρωπαϊκή Ένωση, εφαρμόστηκε σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες αλλά και εκτός Ευρώπης (π.χ Καναδάς) (White & Finkbeiner, 2017). Κατά την περίοδο 1997-2003 υλοποιήθηκαν δύο

---

<sup>4</sup> Από εδώ και στο εξής έτσι θα χρησιμοποιείται ο όρος.

προγράμματα: 1) Evlang (1997-2001) και 2) Janua Linguarum (2000-2003). Η Ελλάδα συμμετείχε στο δεύτερο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα για την αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών εντάχθηκε στην ελληνική εκπαίδευση επίσημα μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2001 (Χαριτωνίδου, 2015). Εφαρμόστηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα πλαίσια του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης (Δαμάσκου, 2012).

Το πρόγραμμα παρείχε ευκαιρίες μάθησης μέσα από μια ποικιλία παιδαγωγικών δραστηριοτήτων για μαθητές με σκοπό να ασχοληθούν με ακουστικές και γραπτές ασκήσεις σε πολλές διαφορετικές γλώσσες και να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία του κόσμου στον οποίο ζουν αλλά και την επιθυμία να μάθουν ποικίλες γλώσσες (White & Finkbeiner, 2017). Αυτή η ευαισθητοποίηση και το «άνοιγμα» των μαθητών στις γλώσσες αλλά και την πολιτισμική διαφορετικότητα βοηθούσε τους μαθητές να αναπτύξουν στάσεις και συμπεριφορές που θα τους επέτρεπαν να ζουν ειρηνικά και αρμονικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Candelier, 2000, *οπ. αν.* στο Χαριτωνίδου, 2015). Η Μουμτζίδου (2009) αναφέρει πως η γλωσσική αφύπνιση αποτελεί τον επαναπροσδιορισμό της γλωσσικής αγωγής, ο οποίος έχει ως στόχο την ενιαία σύλληψη της διδασκαλίας των γλωσσών καθώς επιδιώκει να αναδείξει την εκμάθηση όλων των γλωσσών αξιοποιώντας έτσι κάθε δυνατή αλληλουχία μεταξύ τους. Αυτή η προσέγγιση συμβάλλει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις γλώσσες και τους πολιτισμούς και την κατανόησή τους, στην αύξηση της εμπιστοσύνης του κάθε μαθητή στις μαθησιακές του ικανότητες αλλά και στην ικανότητά του να παρατηρεί και να αναλύει γλώσσες -οικείες και μη- και τέλος, στην ανάπτυξη της επιδεξιότητας να συλλαμβάνει την πολύπλοκη μορφή των γλωσσών. Με την γλωσσική αφύπνιση γίνεται δυνατό να συμπεριληφθούν μέσα στην τάξη όλες οι γλώσσες ή οι ποικιλίες γλωσσών που ομιλούνται από τους μαθητές. Όλες, δηλαδή, οι γλώσσες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως γλωσσικά φαινόμενα που μπορούν να ερευνηθούν και επίσης, οι μειονοτικές γλώσσες γίνονται κομμάτι της γλωσσικής οικολογίας της τάξης.

## Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 3ο Κεφάλαιο

#### 3.1 Σκοπός Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την πολυγλωσσία, γενικότερα και με τις γλώσσες που ομιλούνται από τα παιδιά της τάξης, ειδικότερα, μέσω της γλωσσικής αφύπνισης. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της εργασίας ήταν να αναδείξει αν η ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης μπορεί να ενισχύσει κλίμα διαπολιτισμικότητας και αν παρουσιάζει γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη στα παιδιά. Τέλος, η έρευνα στόχευε να τονίσει αν η γλωσσική αφύπνιση βοηθά στο να αντιληφθεί και να εξοικειωθεί το παιδί με όλη αυτή την ποικιλομορφία που υπάρχει.

#### 3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

- 1) Η ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης παρουσιάζουν οφέλη σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο;
- 2) Μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τις δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης κλίμα διαπολιτισμικότητας;
- 3) Συντελεί η γλωσσική αφύπνιση στο να αντιληφθεί το παιδί την κοινωνική ποικιλομορφία και να εξοικειωθεί με αυτή;

#### 3.3 Ερευνητικό Πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε νηπιαγωγείο της πόλης των Τρικάλων (Θεσσαλίας). Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο ακριβώς επειδή ο πληθυσμός του δεν ήταν ομοιογενής και υπήρχαν εντός του τμήματος αλλόγλωσσοι μαθητές. Από τα δύο τμήματα που λειτουργούσαν στο νηπιαγωγείο, η έρευνα αφορά μόνο το ένα τμήμα. Δόθηκαν έντυπα συναίνεσης στους γονείς των μαθητών και στην εκπαιδευτικό του τμήματος. Επίσης, μετά από αίτηση στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και κατάθεση των απαραίτητων δικαιολογητικών, εγκρίθηκε σχετική άδεια για την διεξαγωγή της έρευνας, την οποία έχουμε επισυνάψει στο «Παράρτημα 1». Η έρευνα διήρκεσε 2 μήνες: 1 μήνας παρατήρησης (12 ημέρες-3 φορές την εβδομάδα) και 1 μήνας παρέμβασης (11 δραστηριότητες). Κάποιες από τις δραστηριότητες ήταν από το βιβλίο-εργαλειοθήκη «Φτου και Βγαίνω: Δραστηριότητες Πολυγλωσσικής και Κοινωνικής-Συναισθηματικής Ενδυνάμωσης», οι οποίες προσαρμόστηκαν στις ανάγκες των παιδιών του τμήματος.

### 3.4 Δείγμα

Στην έρευνα ακολουθήσαμε βολική δειγματοληψία και πιο συγκεκριμένα, δείγματα μη πιθανοτήτων. Η επιλεκτικότητα μέσα σε ένα δείγμα μη πιθανοτήτων προέρχεται από την προσοχή του/της ερευνητή/τριας σε μια συγκεκριμένη ομάδα και κάτω από την πλήρη επίγνωση ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού. Το συγκεκριμένο δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό μόνο του εαυτού του. Συχνά, αυτός ο τύπος δείγματος χρησιμοποιείται σε έρευνες μικρής κλίμακας, δηλαδή, σε εκείνες που εστιάζουν σε ένα ή δύο σχολεία, σε δύο ή τρεις ομάδες μαθητών ή σε ομάδα εκπαιδευτικών. Με λίγα λόγια, σε έρευνες όπου δεν υπάρχει καμία επιθυμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Cohen, 2008). Το δείγμα ήταν τα παιδιά μιας σχολικής τάξης νηπιαγωγείου: 6 αγόρια (4 νήπια-2 προνήπια) και 7 κορίτσια (4 νήπια-3 προνήπια). Κατά τη διάρκεια της έρευνας 1 αγόρι δεν ήρθε ποτέ στο σχολείο, 1 κορίτσι δεν ήρθε στον μήνα της εκπαιδευτικής παρέμβασης και 1 κορίτσι ήρθε μόνο στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Οι γλώσσες των παιδιών ήταν τα αλβανικά, τα ρωσικά, τα αραβικά και τα ελληνικά. Ένα κορίτσι (προνήπιο) από το Ιράκ μιλούσε αραβικά και καθόλου ελληνικά, ένα αγόρι (νήπιο) ήταν αλβανικής καταγωγής, μιλούσε άπταιστα ελληνικά και αναγνώριζε τα αλβανικά και τέλος, δύο κορίτσια (νήπια) μιλούσαν ελληνικά και έκαναν μαθήματα ρωσικών στην περίοδο του σχολείου. Η πρώτη μαθήτρια, επειδή η μητέρα της ήταν Ρωσίδα αλλά και η ίδια ήταν χρόνια στην Ελλάδα και γνώριζε πολύ καλά ελληνικά, και η δεύτερη μαθήτρια από προσωπική επιλογή. Αναφορικά με την εκπαιδευτικό του τμήματος, ήταν από την Ελλάδα, είχε 36 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας ως νηπιαγωγός και δεν μιλούσε καμία ξένη γλώσσα, μόνο γνώριζε ελάχιστες λέξεις στα αγγλικά.

### 3.5 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήσαμε εμπλέκει σκέψη και δράση μαζί. Έτσι, η παρούσα έρευνα χωρίζεται σε δύο μέρη: αυτό της παρατήρησης και αυτό της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η παρατήρηση αποτελεί μια βασική μέθοδο συλλογής ποιοτικών δεδομένων, όπως κοινωνικών διεργασιών, συμπεριφορών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (λεκτικών ή μη) και είναι από τις πιο άμεσες πηγές πληροφοριών. Χαρακτηρίζεται ως μη παρεμβατική μέθοδος αφού οι ερευνητές δεν στοχεύουν να χειραγωγήσουν μια κατάσταση ή τα υποκείμενα, δεν θέτουν ερωτήματα στα υποκείμενα και δεν δημιουργούν «νέες προκλήσεις», τουλάχιστον εσκεμμένα. Μέσα από τη μέθοδο της παρατήρησης, είναι δυνατόν να καταγραφούν τα πάντα. Αποτελεί μια μέθοδο που μπορεί να αποκαλύψει χαρακτηριστικά ή άλλα στοιχεία ομάδων που πιθανότητα να μην μπορούσε κανένα άλλο μέσο να τα αποκαλύψει. Χρειάζεται, λοιπόν, ο κάθε

παρατηρητής να καταστήσει σαφές τι είναι αυτό ακριβώς που τον ενδιαφέρει: η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων, το περιεχόμενο ή η διαδικασία μιας ομάδας ή μιας συνάντησης; (Bell, 2005). Όσον αφορά τον τρόπο παρατήρησης, αυτή χωρίζεται σε δύο είδη: την απλή και τη συστηματική. Στην απλή παρατήρηση ο/η παρατηρητής/τρια παρακολουθεί απλά τα υποκείμενα και επικεντρώνεται σε ορισμένα από αυτά που κινούν το ενδιαφέρον του/της για θετικούς ή αρνητικούς λόγους. Στο δεύτερο είδος, την συστηματική παρατήρηση, ο/η παρατηρητής/τρια εστιάζει στη σχολαστική παρατήρηση και καταγραφή όλες τις συμπεριφορές ενός ατόμου, ώστε να έχει μια πλήρη εικόνα πως το άτομο μαθαίνει και αναπτύσσεται αλλά και να κατανοήσει γιατί κάνει κάτι (Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος, 2016).

Η διαδικασία της παρατήρησης δεν αποτελεί μία εύκολη και απλή μέθοδο. Κάθε ερευνητής δεν εστιάζει μόνο στο θέμα που τον αφορά αλλά παρατηρεί πολλά ακόμα εντός ή και εκτός της τάξης και του σχολείου. Ξεκινώντας, σημαντικό είναι το πλαίσιο και η σημασία του, δηλαδή, σε τι σχολείο πραγματοποιείται η έρευνα, σε τι χώρο βρίσκεται και ποιες είναι οι εκπαιδευτικές υποδομές και το εκπαιδευτικό υλικό του. Το δεύτερο πλαίσιο που θα πρέπει να παρατηρηθεί είναι το εκπαιδευτικό. Εξετάζεται, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός της τάξης, τι κατάρτιση έχει, ο αριθμός των παιδιών μέσα στην τάξη (κορίτσια-αγόρια, προνήπια-νήπια). Τρίτο και τελευταίο είναι το κοινωνικό πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο εξετάζεται η γειτονιά στην οποία βρίσκεται το σχολείο, η εθνικότητα και η θρησκεία των παιδιών αλλά και οι γλώσσες που μιλούνται στο σπίτι. Επίσης, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικός με παιδιά αλλά και παιδιά μεταξύ τους) αποτελούν ιδιαίτερο στοιχείο στην μέθοδο της παρατήρησης. Τέλος, ως στοιχείο παρατήρησης χαρακτηρίζεται και το κλίμα που επικρατεί μέσα στην τάξη, πώς δηλαδή ο εκπαιδευτικός χειρίζεται τις παρεμβάσεις των παιδιών, σε ποιο βαθμό σέβεται και δίνει χώρο στις «φωνές» των παιδιών, αποδέχεται ή απορρίπτει έμμεσα ή άμεσα τα παιδιά και πώς αντιμετωπίζει τις «άστοχες» απαντήσεις των παιδιών γιατί από αυτό εξαρτάται η συμμετοχή ή όχι ενός παιδιού μέσα στην τάξη.

Εκτός από τη διάσπαση που αναφέρθηκε παραπάνω, η παρατήρηση διακρίνεται, επίσης, σε 4 διαβαθμίσεις ανάλογα με την συμμετοχή του ερευνητή: α) Πλήρως συμμετέχων/ουσα, β) Συμμετέχων/ουσα ως παρατηρητής/τρια, γ) Παρατηρητής/τρια ως συμμετέχων και δ) Πλήρως παρατηρητής/τρια. Επίσης, η παρατήρηση διακρίνεται και σε συμμετοχική ή μη. Μιλώντας για συμμετοχική παρατήρηση, εννοούμε την παρατήρηση όπου ο ερευνητής συμμετέχει στις δράσεις και καταγράφει όσα παρατηρεί (DeWalt & DeWalt, 2010, οπ. αν. στο Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος, 2016). Είναι ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος καταγραφής συμπεριφοράς και



ως μειονέκτημα χαρακτηρίζεται το γεγονός πως εξαιτίας της παρουσίας του παρατηρητή μπορεί να αλλοιωθεί ο τρόπος που συμπεριφέρονται τα παρατηρούμενα πρόσωπα. Το δεύτερο είδος, η μη συμμετοχική παρατήρηση, αναφέρεται σε μεικτά είδη ή στην ποικιλία συμμετοχής του παρατηρητή όπου μπορεί απλώς ο ερευνητής να βρίσκεται μέσα στο χώρο ή να συμμετέχει πλήρως. Ωστόσο, το συγκεκριμένο είδος παρατήρησης έχει ως μειονέκτημα την αντίδραση των παρατηρούμενων προσώπων εξαιτίας της παρουσίας του ξένου ατόμου, του ερευνητή-παρατηρητή, εντός της ομάδας. Η μη συμμετοχική παρατήρηση είναι η μέθοδος που ακολουθήσαμε στην έρευνα.

Ακολουθήσαμε κάποια βήματα της μη συμμετοχικής παρατήρησης ξεκινώντας από την παρατήρηση και καταγραφή των γεγονότων, δηλαδή πίνακας και ερωτήσεις σχετικά με το τι παρατηρήθηκε. Η ποιότητα της καταγραφής όσων παρατηρήσαμε εξαρτήθηκε από: α) τη συστηματικότητα της παρατήρησης, β) τον βαθμό συναισθηματικής απεμπλοκής, γ) την ποιότητα των στοιχείων που συγκρατήσαμε, δ) την επιλογή της κατάλληλης τεχνικής, ε) την αναλυτικότητα της περιγραφής και την επαρκή τεκμηρίωση και ζ) την επαρκή άσκηση και τη σταδιακή εξοικείωση του/της παρατηρητή/τρια με την αναλυτική και τη συνθετική διαδικασία. Στη συνέχεια, αφού έγινε η παρατήρηση, έγινε ερμηνεία των γεγονότων, δηλαδή γιατί συμβαίνουν όσα παρατηρήσαμε ή τι προκάλεσε όσα παρατηρήσαμε. Το τελευταίο βήμα ήταν αυτό της δράσης, δηλαδή μάθαμε από την παρατήρηση, αναστοχαστήκαμε και βρήκαμε τρόπους για να αλλάξουμε όσα παρατηρήσαμε που θεωρήσαμε ότι βρίσκονται σε μία λανθάνουσα κατάσταση.

Στην έρευνά μας αυτό που παρατηρήσαμε εντός αλλά και εκτός της τάξης του νηπιαγωγείου ήταν το πώς προσεγγίζεται η γλώσσα, αν και κατά πόσο αναφέρονται οι γλώσσες παιδιών διαφορετικής προέλευσης που βρίσκονται μέσα στην τάξη, πώς προσεγγίζεται η πολυγλωσσία αλλά και η κοινωνική ποικιλομορφία, γενικότερα.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας ήταν το κομμάτι της εκπαιδευτικής παρέμβασης, μιας που αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ένα σημαντικό συστατικό της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Επίσης, η ευκαιρία που παρέχει μια τέτοια μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι η επιρροή που προκαλεί στους οργανισμούς ή στα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή (Hutchinson, 1999). Έπειτα από όσα παρατηρήσαμε στην διάρκεια της πρώτης φάσης, δημιουργήσαμε δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης με σκοπό να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την διαπολιτισμικότητα αλλά και με στοιχεία γλωσσών. Στόχος της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν, φυσικά, να γνωρίσουν

τα παιδιά την ποικιλομορφία, νέες γλώσσες που υπάρχουν στον κόσμο αλλά και ομιλούνται από παιδιά της τάξης και, τέλος, να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά ακούσματα γλωσσών. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν παιχνίδι, ζωγραφική, γραφή, μουσική και κίνηση και είχαν, κυρίως, ομαδικό χαρακτήρα. Οι γλώσσες των δραστηριοτήτων ήταν: αγγλικά, αραβικά, αλβανικά, ρωσικά και ιταλικά (φυσικά και ελληνικά).

### 3.6 Ερευνητικά Εργαλεία

Στο πρώτο μέρος, αυτό της παρατήρησης, το εργαλείο με το οποίο συλλέξαμε τα δεδομένα ήταν το ημερολόγιο. Το ημερολόγιο αποτελεί ένα βασικό εργαλείο στη μέθοδο της παρατήρησης. Σε αυτό καταγράφονται οι παρατηρήσεις και αποτελεί σημείο αναφοράς για τον/την ερευνητή/τρια αφού εκεί καταγράφεται και αποτυπώνεται η διαδικασία της παρατήρησης, εντοπίζονται οι ελλείψεις και αναστοχάζεται ο ερευνητής. Υπάρχουν αρκετές τεχνικές τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας ερευνητής κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο: η λήψη σημειώσεων (σύντομες ανεκδοτικές εκθέσεις), οι οποίες αποτελούν αυτοσχέδιες αναφορές μικρής έκτασης όπου καταγράφεται ό,τι είδε και άκουσε ο/η παρατηρητής/τρια και οι κλειδές παρατήρησης, ένας κατάλογος, δηλαδή, που περιλαμβάνει συγκεκριμένες συμπεριφορές, στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Στην πρώτη περίπτωση, οι σύντομες σημειώσεις πλεονεκτούν στο ότι είναι μια πολύ «ανοιχτή» τεχνική σε αναδυόμενες συμπεριφορές αλλά το μειονέκτημα τους είναι πως είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, ένα ευάλωτο εργαλείο στη μεροληψία του/της παρατηρητή/τριας, αναφορικά με το τι θα λάβει υπόψη του/της στην καταγραφή. Το πλεονέκτημα των κλειδών παρατήρησης είναι πως χαρακτηρίζονται από την ευκολία καταγραφής κάποιων ειδικών και επιμέρους συμπεριφορών και αναδεικνύουν τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες των παρατηρούμενων. Ως μειονέκτημα χαρακτηρίζεται το γεγονός ότι δεν καταγράφει το πώς και το γιατί αυτών των συμπεριφορών. Στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε και τα δύο αυτά εργαλεία για να είναι πιο σαφή τα δεδομένα και πιο ολοκληρωμένη η εικόνα που έχουμε.

Όπως στο μέρος της παρατήρησης, έτσι και στην εκπαιδευτική παρέμβαση ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήσαμε το ημερολόγιο όπου καταγράφαμε τις αντιδράσεις, τα σχόλια των παιδιών από τις δραστηριότητες ή στοιχεία που μας βοηθούσαν για να συνεχίσουμε την διαδικασία ώστε να πετύχουμε τον στόχο που είχαμε θέσει. Επίσης, μετά από κάθε δραστηριότητα που πραγματοποιούνταν εντός ή εκτός τάξης, και μέσα από δικές μας απλές και κατανοητές ερωτήσεις, τα παιδιά έλεγαν τη γνώμη τους ή τι ακριβώς τους άρεσε. Οι ομαδικές

ή ατομικές αυτές συζητήσεις ήταν πολύ βοηθητικές, αφού τα παιδιά εξέφρασαν την άποψή τους για την διαφορετικότητα που συναντήσαμε στις δραστηριότητες, για την δυσκολία ή ευκολία των γλωσσών, για το τι κατάλαβαν από κάθε δραστηριότητα, κ.ά.

### 3.7 Ανάλυση Δεδομένων Έρευνας

Στα δεδομένα της έρευνας, ακολουθήσαμε την πιο συχνή ανάλυση ποιοτικών ερευνών, αυτή του περιεχομένου. Εφόσον η ερευνητική διαδικασία χωρίστηκε σε δύο μέρη, έτσι έγινε και με την ανάλυση των δεδομένων. Σε πρώτη φάση αναλύθηκαν τα δεδομένα της παρατήρησης, σύμφωνα με θεματικούς άξονες που προέκυψαν από γεγονότα και πράξεις που παρατηρούνταν πιο συχνά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Μετά από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης, παρουσιάστηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση και πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που ακολουθήσαμε αλλά και η αντιμετώπιση των παιδιών απέναντι σε αυτές.

## 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο

### Αποτελέσματα

#### 4.1 Περιγραφή Παρατήρησης

Η ερευνητική διαδικασία, όπως αναφέρθηκε και στο τρίτο κεφάλαιο, διήρκησε δύο μήνες. Ένας μήνας παρατήρησης και ένας μήνας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πιο αναλυτικά, η διάρκεια της παρατήρησης ήταν 12 ημέρες (3 ημέρες την εβδομάδα/4 εβδομάδες). Πριν την έναρξη της παρατήρησης, δημιουργήσαμε κλείδες παρατήρησης με όσα μας ενδιέφερε να παρατηρήσουμε, δηλαδή, αν γίνονταν γλωσσικές δραστηριότητες, αν αναφέρονταν άλλοι πολιτισμοί ή γλώσσες, αν η εκπαιδευτικός βοηθούσε τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (και κυρίως, τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο), αν τα παιδιά της τάξης βοηθούσαν τα παιδιά με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο και τέλος, αν έκαναν τα τελευταία προσπάθειες ένταξης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές οι κλείδες συμπληρώνονταν κάθε ημέρα και φυσικά, συνδυάζονταν με σημειώσεις που κρατούσαμε κατά τη διάρκεια όλων των ημερών παρατήρησης.

Πριν από την ανάλυση των δεδομένων, ας αναφερθούμε σε όσα παρατηρήσαμε ξεκινώντας από το σχολείο και την τάξη. Το σχολείο ήταν ένα νηπιαγωγείο στο κέντρο της πόλης, που παλαιότερα προφανώς χρησιμοποιούνταν ως σπίτι αφού βρισκόταν στο ισόγειο διώροφης πολυκατοικίας. Το μπροστινό μέρος της εξωτερικής αυλής αποτελούνταν από πλάκες και έβλεπε μπροστά στον δρόμο από όπου εισέρχονταν τα παιδιά. Στο πίσω μέρος, υπήρχε μια αυλή με χώμα όπου υπήρχαν κουβαδάκια και φτυαράκια για τα παιδιά. Από όλες τις ημέρες της παρατήρησης, τα παιδιά βγήκαν στην αυλή μόνο τις δύο ημέρες.

Όσον αφορά την τάξη του νηπιαγωγείου, περιείχε τρία θρανία με 4 καρεκλάκια σε κάθε ένα. Επίσης, κάτω υπήρχε μοκέτα για να κάθονται τα παιδιά στην παρεούλα και χρησιμοποιούσαν δικά τους μαξιλάρια. Υπήρχε δανειστική βιβλιοθήκη, γωνία του οικοδομικού υλικού, παζλ και πλαστελίνες. Επιπλέον, υπήρχε πίνακας όπου εκεί η εκπαιδευτικός κρεμούσε τους μήνες και ό,τι άλλο εποπτικό υλικό χρειαζόταν για την διεξαγωγή του μαθήματος. Υπήρχαν ειδικά ντουλαπάκια για το κάθε παιδί για να αποθηκεύει τα πράγματά του (πλαστελίνη, κόλλα) και να βάζει τις εργασίες του στους φακέλους του. Η τάξη ήταν διακοσμημένη με ομαδικές ζωγραφιές παιδιών από άλλες χρονιές. Δεν υπήρχε κάποια που να είχαν κάνει εκείνη τη χρονία. Ωστόσο, σε 3 σημεία του τοίχου, υπήρχαν οι ασκήσεις των παιδιών χωρισμένες σε γλώσσα, μαθηματικά και ζωγραφική σε πίνακες. Δίπλα σε κάθε πίνακα, υπήρχαν και έτοιμοι οι αριθμοί ή το αλφάβητο ανάλογα με το σημείο. Κάθε παιδί κρεμούσε την άσκησή του κάτω από το όνομά

του με μανταλάκια. Η τάξη του νηπιαγωγείου ήταν γεμάτη από χρώματα και κάθε χειροτεχνία των παιδιών, πριν την πάρουν σπίτι τους, την κρεμούσαν σε ένα σχοινάκι που ήταν δεμένο στη μέση της τάξης από τη μία άκρη στην άλλη.

Η εκπαιδευτικός του τμήματος ήταν και η διευθύντρια του σχολείου, ταυτόχρονα. Είχε 36 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας και βρισκόταν σε αυτό το σχολείο περίπου 10 χρόνια. Δήλωνε συχνά πως έχει κουραστεί από τα πολλά χρόνια υπηρεσίας και πως δεν άντεχε άλλο. Την ενοχλούσε ο παραμικρός θόρυβος, ακόμα κι όταν τα παιδιά μάζευαν τα παιχνίδια για να είναι καθαρή η τάξη. Ήταν απόμακρη απέναντι στα παιδιά και συχνά, αδιάφορη. Το μάθημα δεν διαρκούσε πολύ και την περισσότερη ώρα της ημέρας άφηνε τα παιδιά να παίζουν εντός της τάξης. Ωστόσο, έκανε πολλές ασκήσεις με αριθμούς αλλά και γράμματα και προσπαθούσε να διδάξει τα παιδιά (που μιλούσαν και έγραφαν ελληνικά) όσο το δυνατόν περισσότερα. Σε πολλές στιγμές μέσα στην ημέρα ύψωνε τη φωνή της για να κάνει παρατήρηση ή για να διορθώσει ένα παιδί. Περνούσε αρκετό χρόνο της ημέρας στο γραφείο της αφού, σύμφωνα με την ίδια, υπήρχαν αρκετά πράγματα που έπρεπε να κάνει στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

#### 4.1.1 Ανάλυση Δεδομένων Παρατήρησης

Μετά από την μελέτη των δεδομένων και για την ανάλυση αυτών, δημιουργήθηκαν 4 θεματικοί άξονες σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισης αυτών των γεγονότων. Στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναφέρθηκαν τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και παρακάτω αναγράφονται οι θεματικοί άξονες. Στη συνέχεια, υπάρχει η ανάλυση καθενός από αυτούς τους άξονες και σχετική θεωρία, η οποία επιβεβαιώνει τα ερευνητικά αποτελέσματα.

*1<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας:* Η σχεδόν ανύπαρκτη αναφορά σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων.

*2<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας:* Αντιμετώπιση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από την μεριά της νηπιαγωγού.

*2A:* Η συμπεριφορά αποκλεισμού της νηπιαγωγού απέναντι στα παιδιά με διαφορετικό γλωσσο-πολιτισμικό υπόβαθρο και οι συνέπειές της στην αντιμετώπιση των εν λόγω νηπίων από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

*2B:* Τα συναισθήματα της νηπιαγωγού για τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και οι διακρίσεις εντός της τάξης από την πλευρά της.

*3<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας:* Προσπάθειες ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην εκμάθηση της γλώσσας από τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο.

4<sup>ος</sup> Θεματικός Άξονας: Η αντιμετώπιση του λάθους από την νηπιαγωγό: η διάκριση ανάμεσα στα παιδιά της τάξης.

Εκεί όπου πρέπει να αναφερθούν τα παιδιά θα χρησιμοποιήσουμε την κωδικοποίηση Μ(=μαθητής) και το αρχικό του ονόματος του παιδιού για να υπάρξει ανωνυμία.

Το Ε αφορά την εκπαιδευτικό της τάξης.

Φ την φοιτήτρια που κάνει την παρατήρηση.

Ε2 την εκπαιδευτικό του άλλου τμήματος.

### **1. Η σχεδόν ανύπαρκτη αναφορά σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων.**

Αναφορικά με τον 1<sup>ο</sup> θεματικό άξονα, όπως έχει σημειωθεί και στις σημειώσεις της παρατήρησης αλλά και στις κλείδες παρατήρησης, καθημερινά υπήρχαν γλωσσικές δραστηριότητες στο πρόγραμμα της τάξης. Ωστόσο, πέρα από την πρώτη μέρα της παρατήρησης, ποτέ ξανά δεν έγινε κάποια αναφορά σε άλλο πολιτισμό ή γλώσσα πέρα από τον πολιτισμό της Ελλάδας και την ελληνική γλώσσα. Την πρώτη ημέρα παρατήρησης η Ε μίλησε στα παιδιά για φυλές του κόσμου. Για να ξεκινήσει τη συζήτηση, τους διάβασε το παραμύθι «Πες μου γιατί δεν έχουμε όλοι το ίδιο χρώμα;». Καθώς διάβαζε, έδειχνε στα παιδιά τις εικόνες του παραμυθιού. Αφού τελείωσε, συζήτησε με τα παιδιά τι τους άρεσε και έδειξε τις χώρες στις οποίες αναφέρεται το παραμύθι. Στη συνέχεια, εστίασε, ως διαφορετικό χαρακτηριστικό, στο χρώμα δέρματος που έχουν παιδιά από την Αφρική και εξήγησε πού ακριβώς οφείλεται αυτό. Έγραψε τη λέξη «μελανίνη» σε ένα χαρτί και ζήτησε από τα παιδιά να την πουν συλλαβιστά. Τελειώνοντας αυτό, τα παιδιά κάθισαν στα θρανία τους για να ζωγραφίσουν ένα βιβλίο σε σχήμα καρδιάς που είχε εκτυπώσει η Ε με τις 4 φυλές του κόσμου (Εσκιμώους, Αφρικανούς, Ινδιάνους και Κινέζους). Κάθε σελίδα του βιβλίου έδειχνε έναν άνθρωπο της αντίστοιχης χώρας και δίπλα τι ακριβώς τρώνε, το σπίτι που ζουν, μουσικά όργανα που χρησιμοποιούν ή τη γραφή τους. Παρόλο που είχε περιθώρια εμβάθυνσης στο θέμα, η Ε απλώς ζήτησε από τα παιδιά να το ζωγραφίσουν και έπειτα να το κόψουν χωρίς να εξηγήσει τι είναι καθετί που απεικονίζεται.

Οι επόμενες ημέρες της παρατήρησης συνέπεσαν με την περίοδο των Αποκριών. Η Ε καθημερινά διάβαζε ένα μικρό κείμενο ή παραμύθι στα παιδιά σχετικά με τη γιορτή των Αποκριών. Την πρώτη φορά διάβασε από το ανθολόγιο της β' Δημοτικού «Το Ταβερνείο: Η

Ωραία Γειτονιά», δύο μέρες μετά διάβασε το παραμύθι «Ο Αρλεκίνος» και την τρίτη φορά διάβασε το κείμενο «Ο Αϊτός», επίσης, από το ανθολόγιο της β' Δημοτικού. Σε καμία από αυτές τις 3 φορές δεν αναφέρθηκε σε άλλες χώρες κατά την περίοδο των Αποκριών. Ιδιαίτερα το παραμύθι του Αρλεκίνου βοηθά από άποψη εικονογράφησης την αναφορά σε γειτονική χώρα που είναι γνωστή για την παράδοσή της στην Αποκρία. Όσο διάστημα χρειάστηκε να καλύψει το μάθημα των Αποκριών, η Ε προτίμησε να αναφερθεί στην περίοδο της νηστείας και στους λόγους για τους οποίους νηστεύει κανείς, στις ονομασίες των εβδομάδων του Τριωδίου και στα αποκριάτικα έθιμα που επικρατούν σε πόλεις της Ελλάδας (κι αυτά πολύ συνοπτικά) εστιάζοντας κατά πολύ στην θρησκεία και πιο συγκεκριμένα στον χριστιανισμό. Μόνο με αφορμή την συζήτηση για τον χαρταετό αναφέρθηκε σε άλλες χώρες (Ινδία, Κίνα, Ιταλία) για να εξηγήσει στα παιδιά πώς και από πού ξεκίνησε ο χαρταετός.

Σε όλες τις ημέρες της παρατήρησης, ή τουλάχιστον στις περισσότερες από αυτές, υπήρχε μια σχεδόν παντελής έλλειψη αναφοράς σε άλλους πολιτισμούς και γλώσσες. Η Ε εστίαζε καθαρά στην ελληνική γλώσσα και στο να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα γράμματα και να γράφουν. Σε όλες τις δραστηριότητες δεν υπήρχε περαιτέρω συζήτηση αλλά 2-3 επιφανειακές ερωτήσεις ώστε να τελειώσει το μάθημα. Παρόλο που κάποια θέματα της έδιναν την ευκαιρία να αναφερθεί σε άλλο πολιτισμό ή σε κάποια άλλη γλώσσα, εκείνη επέλεγε να «αναδείξει» τα στοιχεία της Ελλάδας. Η επιλογή αυτή της Ε περιορίζει κατά πολύ τις πιθανότητες που έχει ένα παιδί να κατανοήσει, να γνωρίσει και να ανοιχτεί απέναντι στον κόσμο, σε ένα διαφορετικό πολιτισμό.

Παρόλο που στον 21<sup>ο</sup> αιώνα οι κοινωνίες γίνονται όλο και πιο πολυπολιτισμικές, πολλοί είναι εκείνοι που έρχονται σε αντίθεση με όλη αυτή την αλλαγή. Αυτή η διάθεση για μονοπολιτισμικότητα δηλώνεται με τρόπους τους οποίους παρατηρούμε και στη συμπεριφορά της Ε με την αναφορά της μόνο σε ήθη και έθιμα της Ελλάδας. Σύμφωνα με την μονοπολιτισμικότητα, υπάρχει έντονη διάθεση για ομοιογένεια, για κυριαρχία της προσωπικής κουλτούρα και πολιτισμού του ατόμου. Συχνά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όταν μιλάμε για μονοπολιτισμικότητα, είναι συντηρητικός. Λέγοντας συντηρητικός, εννοούμε τον περιορισμό των όσων διδάσκει στα ελληνικά μόνο δεδομένα. Δεν αναφέρεται σε άλλο πολιτισμό ή κουλτούρα ή θρησκεία και συχνά, δεν επιτρέπει, έμμεσα ή και άμεσα, να χρησιμοποιούνται άλλες γλώσσες εντός της τάξης. Τέλος, όπως φαίνεται και παραπάνω, στο μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα επικρατεί το αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο αντιμετωπίζει τις διαφορές των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ως έλλειμμα. Η αφομοίωση, σύμφωνα με την Κεσίδου, είναι η συμμετοχή ατόμων με διαφορετική φυλετική ή εθνική καταγωγή στην

καθημερινή ζωή μιας χώρας, χωρίς να έχει σημασία η εθνική τους προέλευση. Πρόκειται, δηλαδή, για την απορρόφησή τους από τον γηγενή πληθυσμό της κοινωνίας. Συνεπώς, υπάρχει μια απροθυμία για πολυπολιτισμικότητα αλλά μια έντονη διάθεση για «καθαρότητα της φυλής» (Κεσίδου, 2008, οπ. αν. στο Κεσίδου).

Όλα τα παραπάνω έρχονται σε αντίφαση με το γενικότερο πνεύμα του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη δημοκρατικών φυλετικών στάσεων και συμπεριφορών. Η εκπαιδευτική πράξη πρέπει να επικεντρώνεται στη στήριξη και ανάδειξη άλλων πολιτισμών αλλά κυρίως των πολιτισμών που υπάρχουν μέσα στη μικρή κοινωνία της τάξης αλλά και την ανάδειξη της ταυτότητας του κάθε παιδιού (Πανκίδου, 2014). Στόχος μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι η συνύπαρξη και η αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών, εθνοτικών και θρησκευτικών ομάδων. Πρέπει, με λίγα λόγια, το πρόγραμμα σπουδών, οποιασδήποτε βαθμίδας, να παρέχει χώρο για διδασκαλία σχετικά με διαφορετικές απόψεις, αξίες ή προσεγγίσεις (Atta-Alla, 2012).

## **2. Αντιμετώπιση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από την μεριά της νηπιαγωγού.**

Σε πολλές περιπτώσεις, σύμφωνα πάντα με τις σημειώσεις παρατήρησης, η Ε έδειξε αδιαφορία ή/και επιθετική διάθεση απέναντι στα παιδιά της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο.

Από την πρώτη κιόλας ημέρα παρατήρησης ακούγαμε τα παιδιά της τάξης να κατηγορούν τον ΜΣ για οτιδήποτε συνέβαινε στην τάξη. Ο ΜΣ ήταν νήπιο αλβανικής καταγωγής. Γεννήθηκε στην Ελλάδα και μιλούσε άπταιστα ελληνικά, όπως επίσης και έγραφε. Δεν μιλούσε αλβανικά και αναγνώριζε μόνο λέξεις που μπορεί να έλεγαν οι γονείς του στο σπίτι (θα αναφερθούμε σε αυτό στο μέρος της παρέμβασης). Παρακολουθούσε και συμμετείχε στις δραστηριότητες και έδειχνε πρόθυμος να γράψει ή να απαντήσει σε ερωτήσεις της Ε. Πολλές ήταν οι φορές, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, που η Ε βρισκόταν στο γραφείο της και χωρίς να ξέρει ποιος έκανε θόρυβο, φώναζε το όνομά του με έντονη, δυνατή φωνή. Την πρώτη μέρα, αρκετά παιδιά παραπονέθηκαν ότι ο ΜΣ τους πειράζει. Σε μια στιγμή που ο ίδιος ήρθε στο γραφείο της Ε και της είπε:

ΜΣ: «Δεν το έκανα εγώ»,

εκείνη γύρισε και μας απάντησε:

Ε: «Αλβανάκι είναι, λέει ψέματα».



Την ημέρα της ανάγνωσης του παραμυθιού «ο Αρλεκίνος» και αφού έγινε η ανάγνωση από την Ε, συζήτησαν για το τι τους άρεσε.

Παρακάτω στη συζήτηση, «πετάχτηκε» ένα νήπιο, ο ΜΧ2, και είπε:

ΜΧ2: *«Μου αρέσει να καθαρίζω».*

ΜΣ: *«Κι εμένα μου αρέσει να καθαρίζω».*

Ε: *«Ναι, σε έχουμε δει πόσο καθαρίζεις».* (απευθυνόμενη στον ΜΣ με ειρωνικό ύφος)

Την 5η ημέρα της παρατήρησης, καθίσαμε στο γραφείο της Ε την ώρα του φαγητού και της είπαμε:

Φ: *«Τα παιδιά συνέχεια κατηγορούν τον ΜΣ και δεν φταίει πάντα αυτός».*

Ε: *«Είναι ζαβολιάρης και λέει ψέματα».*

Μετά από αυτό το σύντομο σχόλιο, δεν μίλησε έντονα στον ΜΣ για την υπόλοιπη ημέρα. Μάλιστα, όταν ο ίδιος της έδειξε τον χαρταετό του, του απάντησε ότι είναι τέλειος και ότι τον αγαπάνε στην τάξη. Ο ΜΣ ήταν πολύ χαρούμενος με τον σχολιασμό της Ε που έδειχνε τον χαρταετό σε όλη την τάξη κι έλεγε: *«Η κυρία είπε ότι είναι τέλειος».*

Η 9<sup>η</sup> ημέρα παρατήρησης ήταν η Παγκόσμια Ημέρα Σχολικής Βίας. Η Ε είχε κρεμάσει στην αίθουσα εποπτικό υλικό που θα την βοηθούσε να κάνει το μάθημα. Υπήρχαν εικόνες με παιδιά να τσακώνονται ή με μια παρέα να κοροϊδεύει ένα άλλο παιδί. Ξεκίνησε, λοιπόν, να ρωτά τα παιδιά τι ακριβώς βλέπουν στις εικόνες. Κανένα παιδί δεν σήκωνε το χέρι για να απαντήσει πέρα από τον ΜΣ και τον ΜΧ1. Δεν έδωσε τον λόγο καμία φορά στον ΜΣ αλλά άφησε τον ΜΧ1 να απαντήσει 6 συνεχόμενες φορές. Ο ΜΧ1 ήταν νήπιο από την Ελλάδα και ήταν το μόνο παιδί μέσα στην τάξη που παραπονιόταν τόσο έντονα για τον ΜΣ. Συχνά φώναζε την Ε για να «φορτώσει» μια ζημιά στον ΜΣ που όμως δεν έκανε. Στη συνέχεια και ενώ τα παιδιά σχολίαζαν, ο ΜΣ ρώτησε κάτι σχετικό με το μάθημα και με πολύ δυνατή φωνή η Ε του είπε: *«Δεν σε αντέχω άλλο, με ενοχλείς».*

Παρόμοια αντιμετώπιση, όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, είχε και η ΜΜ, μαθήτρια ιρακινής καταγωγής και προσφυγόπουλο, που δεν μιλούσε καθόλου ελληνικά. Παρόλο που είχε ξεκινήσει τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο από τον Σεπτέμβριο, δεν ήξερε σχεδόν καθόλου ελληνικά, παρά μόνο κάποιες λέξεις: σπίτι, μαμά, εγώ. Δεν ήξερε να κρατάει καλά το μολύβι ούτε και να γράφει και δεν είχε μάθει να χρησιμοποιεί το ψαλίδι. Κάποια σύμβολα που σχεδίαζε στο χαρτί, έμοιαζαν με σύμβολα της αραβικής γλώσσας αλλά αυτό δεν μπορούμε να το πούμε

με σιγουριά. Η Ε δεν γνώριζε τι γλώσσα μιλάει εκείνη και η οικογένειά της και την αντιμετώπιζε σα να μην υπήρχε μέσα στην τάξη. Το κορίτσι αυτό δεν ερχόταν καθημερινά στο σχολείο. Ωστόσο, ήταν ένα πολύ ήσυχο παιδί κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ στο διάλειμμα έπαιζε ευχάριστα και συνεχώς χόρευε.

Τη 2<sup>η</sup> ημέρα τα παιδιά μαζεύτηκαν στην παρεούλα για να μιλήσουν για τις Απόκριες. Αφού η Ε διάβασε ένα κείμενο από το ανθολόγιο της β' Δημοτικού, ρώτησε τα παιδιά με τη σειρά τι θα ντυθούν τις Απόκριες. Όταν έφτασε στην ΜΜ, κουνώντας το χέρι είπε: *«Αι καλά, τι θα καταλάβει;!»*.

Την επόμενη ημέρα παρατήρησης ξεκίνησε η συζήτηση στην παρεούλα για το τι έκαναν τα παιδιά το Σαββατοκύριακο. Μεταξύ άλλων, σήκωσε το χέρι και η ΜΜ, η οποία σχημάτισε πρόταση: *«Ημουν σπίτι με μαμά»*. Την ίδια ημέρα και ενώ καθόμαστε με την ΜΜ [μας ρώτησε πώς λέμε κάποια πράγματα στα ελληνικά (βλ. θεματικό άξονα 3)], η Ε άκουσε και μας είπε: *«Δεν μαθαίνει κορίτσι μου. Δεν έχει μάθει τίποτα από τον Σεπτέμβριο, μόνο απαιτήσεις έχουν. Θέλει παράλληλη στήριξη. Εγώ δεν μπορώ να καθίσω να μάθω σε ένα παιδί»*.

Την 7<sup>η</sup> ημέρα παρατήρησης η Ε μοίρασε στα παιδιά ένα φύλο εργασίας για τα μαθηματικά με ακολουθία μοτίβων. Τα υπόλοιπα παιδιά το έκαναν σωστά, αφού είχαν ακούσει τις οδηγίες της Ε, ενώ η ΜΜ όχι αφού δεν γνώριζε ελληνικά και η Ε δεν ασχολήθηκε καν μαζί της.

Σε όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, διακρίνεται μια έλλειψη διάθεσης από την πλευρά της εκπαιδευτικού να διδάξει και να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν (Αναστασιάδου, 2014). Αυτή η έλλειψη διάθεσης οδηγεί πολλά παιδιά σε σχολικό αποκλεισμό και σχολική αποτυχία αφού ο μαθητής δεν μπορεί να εκφραστεί, δεν βρίσκει το κατάλληλο κλίμα για να εκφράσει την ταυτότητά του και εν τέλει δεν αναπτύσσει δεσμούς με τον δάσκαλο που ειδικά στην ηλικία των 4-5 χρόνων τα παιδιά τον αντιμετωπίζουν ως φίλο. Ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση εμφανίζεται σε 3 φάσεις: α) παιδιά ειδικών ομάδων που μένουν εκτός σχολείου από την αρχή, β) παιδιά ειδικών ομάδων που περιθωριοποιούνται στο σχολείο και γ) παιδιά ειδικών ομάδων που σε μεγάλο ποσοστό δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τον κύκλο της δημόσιας εκπαίδευσης. Η δεύτερη φάση, που αφορά τα όσα διαβάσαμε, οδηγεί στη σχολική αποτυχία και, συχνά, σε περιπτώσεις οριστικής διακοπής της φοίτησης των παιδιών. Η περιθωριοποίηση, όπως φαίνεται και εδώ, μπορεί να εμφανιστεί από τις πρώτες τάξεις σχολικής ζωής του παιδιού ή και αργότερα στη μετάβαση από την μια βαθμίδα στην άλλη (Καραστογιάννη, 2007).

Επίσης, τα λόγια της εκπαιδευτικού διακρίνονται από στερεότυπα (*Αλβανάκι είναι, λέει ψέματα*). Ως στερεότυπο ορίζεται μια γνωστική αναπαράσταση που αφορά μια κοινωνική

ομάδα και τα μέλη της. Είναι μια άποψη που έχει κάποιος στο μυαλό του και την οποία εξωτερικεύει και αποδίδει σε όλα τα μέλη αυτής της ομάδας. Η εφαρμογή των στερεοτύπων οδηγεί σε κοινωνικές αδικίες (Δραγώνα, 2007). Κάθε άτομο έχει προκαταλήψεις και κρίνει τους άλλους χωρίς να τους γνωρίζει πιστεύοντας πως ξέρει ποιοι είναι και τι αξίζουν. Αυτό έγινε σαφές και παραπάνω στα παραδείγματα όπου ο ΜΣ «κατηγορείται» για φασαρία εντός της τάξης ενώ δεν είναι πάντα αυτός που φταίει. Η προκατάληψη στην άποψη της εκπαιδευτικού είναι εμφανής και απορρέει από τη γενικότερη στάση της απέναντι στους δύο αλλοδαπούς μαθητές.

Ο 2<sup>ος</sup> θεματικός άξονας χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες: α) η συμπεριφορά αποκλεισμού της νηπιαγωγού απέναντι στα παιδιά με διαφορετικό γλωσσο-πολιτισμικό υπόβαθρο και οι συνέπειές της στην αντιμετώπιση των εν λόγω νηπίων από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και β) τα συναισθήματα της νηπιαγωγού για τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και οι διακρίσεις εντός της τάξης από την πλευρά της.

## **2Α. Η συμπεριφορά αποκλεισμού της νηπιαγωγού απέναντι στα παιδιά με διαφορετικό γλωσσο πολιτισμικό υπόβαθρο και οι συνέπειές της στην αντιμετώπιση των εν λόγω νηπίων από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.**

Ενώ η Ε αντιμετώπιζε κατά τον τρόπο που αναφέρθηκε τα δύο παιδιά, τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης δεν τη μιμούταν αλλά σίγουρα επηρεάζονταν. Όσον αφορά τον ΜΣ, τα παιδιά τον κατηγορούσαν συχνά ότι κάνει ζημιές ή φασαρία. Πιο πολύ ο ΜΧ1, ο οποίος ερχόταν συχνά σε διαμάχη με τον ΜΣ και συνεχώς έβρισκε ευκαιρία να τον κατηγορήσει ακόμα κι αν δεν είχε κάνει κάτι. Έδειχνε να φοβάται πως ο ΜΣ θα πειράξει τα παιχνίδια ή τις ζωγραφιές του. Για παράδειγμα, την 5<sup>η</sup> ημέρα παρατήρησης τα παιδιά κατασκεύασαν έναν χαρταετό και αφού τελείωσε ο ΜΧ1 την κατασκευή του, την έδωσε στην Ε και της είπε: *«Κυρία, θα μου φυλάξεις τον χαρταετό μου να μην τον πάρει ο ΜΣ και τον χαλάσει;»*.

Ωστόσο, δεν απέκλειαν τον ΜΣ από το παιχνίδι. Συνεχώς έπαιζαν μαζί σε ομάδες είτε στο οικοδομικό υλικό είτε με την πλαστελίνη. Ήταν πολύ κοινωνικός και είχε φίλους τα περισσότερα παιδιά της τάξης. Ακόμα και με τον ΜΧ1 έπαιζε πολλές φορές χωρίς να δημιουργείται κάποιο πρόβλημα. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, συζητούσαν όλα τα παιδιά μαζί του και του δάνειζαν τα χρώματα ή κάποια ξύστρα, όταν εκείνος χρειαζόταν, κάτι που δείχνει καλές σχέσεις ανάμεσα σε παιδιά νηπιακής ηλικίας.

Στην περίπτωση της ΜΜ, τα παιδιά της τάξης δεν έδειχναν εχθρικά απέναντί της. Παρόλο που δεν της ζητούσαν να παίξουν μαζί της, τύχαινε αρκετές φορές στο οικοδομικό υλικό να

φτιάχνουν μαζί κατασκευές. Την 7<sup>η</sup> ημέρα η ΜΕ1 κάθεται δίπλα στην ΜΜ καθώς η δεύτερη ζωγραφίζει. Εκείνη τη στιγμή, μας λέει χαρούμενη: *«Δείχνω στη ΜΜ πώς το λένε αυτό που ζωγραφίζει και αυτή μαθαίνει. Λέει τη λέξη. Αρχίζει να καταλαβαίνει σιγά σιγά»* και της χαϊδεύει το κεφάλι. Από αυτό το σχόλιο να μην φάνηκε ότι αποτελεί πρόβλημα για τα παιδιά το γεγονός ότι η ΜΜ δεν μιλά ελληνικά αλλά υπάρχουν στιγμές που βρίσκουν τρόπους επικοινωνίας και όταν αυτό συμβαίνει, τα παιδιά χαίρονται.

## **2B. Τα συναισθήματα της νηπιαγωγού για τα παιδιά με διαφορετικό γλωσσο-πολιτισμικό υπόβαθρο και οι διακρίσεις εντός της τάξης από την πλευρά της.**

Στην περίπτωση του ΜΣ, η Ε δεν έδειχνε να μην τον θέλει μέσα στην τάξη ή τουλάχιστον δεν σχολίαζε κάτι σχετικό. Είχε μια απότομη συμπεριφορά απέναντί του τις περισσότερες φορές. Συχνά έλεγε ότι ο ίδιος λέει ψέματα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ή μιλούσε υποτιμητικά για την καταγωγή του.

Η Ε έκανε εμφανείς διακρίσεις ανάμεσα στα παιδιά, ιδιαίτερα ανάμεσα στον ΜΣ και τον ΜΧ1. Μας είχε αναφέρει ότι οι γονείς του ΜΧ1 *«είναι αρχιτέκτονες και είναι πολύ παράξενοι»* και έχει αναφερθεί σε παρατήρηση που της έκαναν. Αυτό έδειχνε φόβο ότι αν δεν μιλήσει καλά στον ΜΧ1, θα υπάρξει πρόβλημα. Αντίθετα, οι γονείς του ΜΣ τα δέχονταν όλα και μια μέρα μάλιστα που τον έφερε ο πατέρας του στο σχολείο, η Ε έκανε παράπονα: *«Δεν κάθεται καθόλου καλά ο ΜΣ»* και ο πατέρας του απάντησε: *«Αλήθεια; Μάλωσέ τον δασκάλα»*. Συνεχώς, η Ε έδινε πάντα πρώτα τον λόγο στον ΜΧ1. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, τον επέλεξε 6 φορές να απαντήσει σε ερώτησή της αφήνοντας τον ΜΣ στο περιθώριο. Αυτό δεν συνέβαινε μόνο απέναντι στον ΜΣ. Ακόμα και όταν άλλα παιδιά της τάξης σήκωναν το χέρι, εκείνη επέλεγε πρώτα τον ΜΧ1.

Την 8<sup>η</sup> ημέρα παρατήρησης και ενώ βρισκόμαστε στο γραφείο της Ε, συζητούσαμε για την Ελλάδα και την Τουρκία. Εκείνη την ώρα, ήρθε ο ΜΧ1 να παραπονεθεί για τον ΜΣ και, αφού έφυγε, μας είπε η Ε: *«Αυτοί, αυτοί οι Αλβανοί κάνουν κόμμα τώρα με την Τουρκία. Τους ταΐσαμε και θέλουν να είναι και με την Τουρκία. Με φορτηγά πρέπει να τους μαζέψουμε. Ο Σύριζα φταίει που άνοιξε τα σύνορα και μπήκαν όλοι. Θέλουν να μας κάνουν μει-ο-νό-τη-τα»*.

Ενώ υπήρχε αυτή η διαμάχη ανάμεσα σε ΜΧ1 και ΜΣ και ενώ γνώριζε και η ίδια η Ε ότι όσα έλεγε ο ΜΧ1 δεν ήταν όλα αλήθεια, είχε μια ευνοϊκή και υπομονετική στάση απέναντί του. Συγκεκριμένα, ενώ ενέφερε τον ΜΧ1, έλεγε: *«Η γιαγιά του είναι καθηγήτρια, βιολόγος. Έρχεται εδώ, την ζέρω»*.

Γνωρίζοντας ότι υπήρχε ένα προσφυγόπουλο μέσα στην τάξη, ρωτήσαμε την Ε, την πρώτη ημέρα, αν παρακολουθεί τα μαθήματα:

Φ: *«Η ΜΜ έρχεται στο σχολείο;»*

Ε: *«Έρχεται, έρχεται. Μου έκανε φασαρία στη χριστουγεννιάτικη γιορτή. Οι πρόσφυγες είναι απαιτητικοί, κορίτσι μου. Οι Αλβανοί είναι απαιτητικοί. Δεν ένιωθα καλά να βάλω τη ΜΜ στη γιορτή γιατί είναι η γέννηση του Χριστού κι αυτοί είναι αλλόθρησκοι».*

Την 7<sup>η</sup> ημέρα παρατήρησης και ενώ τα παιδιά έκαναν μια δραστηριότητα που τους έδωσε η Ε, εκείνη γύρισε και μας είπε αναφερόμενη στην ΜΜ: *«Στο Ιράκ δεν έχουν πόλεμο, το ξέρεις; Ήρθαν εδώ να μας καταστρέψουν. Θέλουν να την καταστρέψουν, κορίτσι μου, την Ελλάδα».*

Την 9<sup>η</sup> ημέρα παρατήρησης η ΜΜ έφτασε στην τάξη 08:35 πμ, ενώ η ώρα προσέλευσης ήταν μέχρι 08:30 πμ. Εκείνη τη στιγμή ήταν μέσα στην τάξη η Ε2, η οποία είπε στη μητέρα της ΜΜ με απότομο ύφος: *«Αργήσατε. Μέχρι δμηση να έρχεστε.»* και της έγραψε σε ένα χαρτί την ώρα. Σε όλη αυτή την κατάσταση, η Ε φώναζε: *«Της το έχω πει Ε2 αλλά είναι πονηρή, είναι πονηρή».* Την όλη σκηνή παρακολούθησαν όλα τα παιδιά της τάξης. Η ΜΜ και η μητέρα της κοιτούσαν σαστισμένες, αφού δεν καταλάβαιναν για τι πράγμα τους μιλούν, παρά μόνο έβλεπαν δύο άτομα να φωνάζουν προς το μέρος τους. Αφού έφυγε η μητέρα της ΜΜ, η Ε μας είπε:

Ε: *«Δεν τα θέλω, κορίτσι μου, αυτά τα παιδιά στα σχολεία μας».*

Φ: *«Γιατί κυρία Ε; Παιδιά είναι που θέλουν να μάθουν και να παίζουν».*

Ε: *«Δεν τα θέλω, όχι. Αμαρτία αλλά δεν τα θέλω».*

Την 10<sup>η</sup> ημέρα παρατήρησης η Ε μάθαινε στα παιδιά να ξεχωρίζουν το δεξιά από το αριστερά. Στην αρχή, τους είπε ένα τραγουδάκι και έπειτα, έκαναν κουτσό. Μία χρησιμοποιούσαν το αριστερό πόδι και μία το δεξί. Η ΜΜ τα κατάφερε πολύ καλά (σήκωνε το σωστό πόδι κάθε φορά και έδειχνε να το διασκεδάζει πολύ) και η Ε της είπε *«μπράβο»*, κάτι που ακούγαμε πρώτη φορά.

Όλα τα παραπάνω, φανερόνουν ξενοφοβία και ρατσισμό από την πλευρά της εκπαιδευτικού. Η ξενοφοβία είναι μια έννοια που χρησιμοποιείται συχνά και χαρακτηρίζει την αρνητική στάση ενός ατόμου απέναντι σε μέλη ομάδων με διαφορετικά χαρακτηριστικά από εκείνους ή από τις ομάδες στις οποίες ανήκουν (Harrison & Faye, 2005, οπ. αν. στο Καρδαμηλιώτη, 2019). Πιο συγκεκριμένα, οι μετανάστες και πρόσφυγες που εισέρχονται σε μια κοινωνία θεωρούνται απειλή για την συνοχή και διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και ομοιογένειας. Ο «ξένος»

ενοχλεί και φοβίζει αφού είναι διακριτές οι διαφορές ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία, τα ήθη και έθιμα (Καστοριάδης, 1992). Η ξενοφοβία εκδηλώνεται με αποστροφή του βλέμματος, με υποτίμηση με λόγια ή χωρίς λόγια, με ενόχληση ή κοιτώντας καχύποπτα το άτομο από το οποίο προκαλείται αυτό το αίσθημα της ξενοφοβίας. Παρόμοια αισθήματα εκδηλώνονται και με τον ρατσισμό. Ο ρατσισμός, σύμφωνα με την Καραστογιάννη (2007), είναι ένα μείγμα υπεροψίας και φόβου. Το άτομο που αντιμετωπίζει κάποιον ρατσιστικά αισθάνεται ότι η δική του ομάδα, κοινότητα, είναι ανώτερη, δηλαδή, πιο καλλιεργημένη, έξυπνη και πολιτισμένη. Από την άλλη, το άτομο έχει την αίσθηση απειλής από την ομάδα του διαφορετικού υποκειμένου - πολιτισμικής απειλής ή απειλής στο επίπεδο εξεύρεσης εργασίας.

Επίσης, οι διακρίσεις της εκπαιδευτικού ήταν έντονες απέναντι στον ΜΣ. Η διάκριση περιγράφει την άδικη μεταχείριση ενός ατόμου επειδή το άτομο αυτό ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Η μεταχείριση αυτή είναι αποτέλεσμα στερεοτύπων και προκαταλήψεων από την πλευρά του φορέα της διάκρισης (Καραστογιάννη, 2007). Σύμφωνα με έρευνα της Unicef (2001), διαπιστώθηκε ότι τα σχολεία είναι χώρος διακρίσεων απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές από τους υπόλοιπους μαθητές, τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, εμφανίζουν υψηλά ποσοστά ξενοφοβικής συμπεριφοράς και αντιλήψεων συγκριτικά με τους μαθητές. Αυτή η συμπεριφορά απέχει πολύ από την έννοια του σεβασμού και της ισότητας προς τον διαφορετικό, τον «Άλλο».

### **3. Προσπάθειες ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην εκμάθηση της γλώσσας από τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο.**

Όλα τα παιδιά της τάξης γνώριζαν την ελληνική γλώσσα και από την πρώτη στιγμή φαινόταν ότι είναι μέρος αυτής και συμμετέχουν χωρίς προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την πρώτη ημέρα παρατήρησης, ήταν εμφανείς οι παρέες που είχαν τα παιδιά ή τα παιχνίδια που έπαιζαν.

Ο ΜΣ αποτελούσε κομμάτι της τάξης και είχε τις δικές του παρέες. Δεν χρειαζόταν να προσπαθήσει για να ενταχθεί την τάξη. Ωστόσο, πολλές φορές χρησιμοποιούσε φράσεις των άλλων παιδιών ως δικές του για να έχει την συμπάθεια της Ε. Για παράδειγμα, αν ένα παιδί έλεγε ότι του αρέσει να διαβάζει βιβλία και η Ε τον επαινούσε για αυτό, θα χρησιμοποιούσε και ο ΜΣ την ίδια φράση. Αν και ήταν από την Αλβανία, το γεγονός ότι γεννήθηκε στην Ελλάδα, δεν τον έκανε να αντιμετωπίζεται διαφορετικά από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Καταλάβαινε όσα διάβαζε η Ε και δεν χρειαζόταν περαιτέρω εξήγηση στις οδηγίες της. Συνεπώς, έφερνε εις πέρας τις εργασίες.

Το μόνο παιδί που φαινόταν λίγο απομονωμένο, και στην ώρα του μαθήματος αλλά και στο διαλείμματο, ήταν η MM. Το συγκεκριμένο παιδί δεν γνώριζε ακόμα και βασικά πράγματα. Πολλές φορές καθίσαμε στη διπλανή θέση στο θρανίο, οπότε προσπαθήσαμε να έχουμε μια επικοινωνία.

Πιο συγκεκριμένα, την 3<sup>η</sup> ημέρα παρατήρησης, στην ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού μαζεύτηκαν σε ένα τραπέζακι οι ME1, ME2, MZ και MM για να παίξουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι που έπρεπε να βρουν την δεύτερη ίδια κάρτα. Καθίσαμε κι εμείς μαζί τους και αφού τα κορίτσια βρήκαν τα ζευγάρια των καρτών, αποφασίσαμε να αλλάξουμε λίγο το παιχνίδι. Αφού θα διάλεγαν μια κάρτα, μετά θα τη ζωγράφιζαν στο χαρτί. Η MM διάλεξε ένα τηλεσκόπιο. Της είπαμε τι ακριβώς ήταν αυτό και επανέλαβε τη λέξη. Στη συνέχεια, ρώτησε και για τις υπόλοιπες κάρτες και επανέλαβε κάθε λέξη πολύ καλά. Τα υπόλοιπα κορίτσια ακούγοντάς την έδειχναν ευχαριστημένα και η ME1 και ME2 είπαν σχεδόν μαζί: *«Αρχίζει να μαθαίνει. Τώρα, κυρία, θα μας καταλαβαίνει όταν της μιλάμε»*. Αργότερα μέσα στην ημέρα, η E έδωσε να κόψουν ένα κλόουν και μας ζήτησε να κόψουμε της MM γιατί δεν ξέρει να χρησιμοποιεί το ψαλίδι. Καθίσαμε δίπλα της και διστακτικά ρώτησε *«Πώς σε λένε;»*. Αφού της απαντήσαμε, έδειξε τα μάτια της και κούνησε το χέρι της να ρωτάει *«πώς το λέμε αυτό;»*. Απαντήσαμε, επανέλαβε και ρώτησε μετά για τα φρύδια, τη μύτη, το στόμα και τα αυτιά. Τα επανέλαβε με μεγάλη ευκολία και έδειχνε ικανοποιημένη.

Την 9<sup>η</sup> ημέρα, στην ώρα του διαλείμματο, φτιάχναμε παζλ μαζί. Αφού τελειώσαμε, μας έδειξε τη γωνιά της βιβλιοθήκης. Άνοιξε ένα βιβλίο, έδειξε μια εικόνα και της είπαμε πώς λέγεται στα ελληνικά. Επαναλάβαμε την ίδια διαδικασία με πολλές λέξεις: γουρούνι, σπίτι, βάτραχος, δέντρο, πεταλούδα, παιδιά. Στη συνέχεια, πήρε ένα βιβλίο που το εξώφυλλό του είχε 4 παιδιά, τα οποία ονόμασε σύμφωνα με τα ονόματα των παιδιών της τάξης: το κορίτσι με τα ξανθά μαλλιά ήταν η ME2, το κορίτσι με τα σκούρα μαλλιά και τη σκούρα επιδερμίδα ήταν εκείνη, το αγόρι με τα ξανθά μαλλιά ήταν ο MΣ και τέλος, το αγόρι με τα καστανά μαλλιά ήταν ο MX2. Στο τέλος, έβαλε σε ένα νοητό κύκλο με το δάχτυλό της τα παιδιά του βιβλίου και είπε: *«Παιδιά»*.

Την επόμενη μέρα, έπειτα από μία δραστηριότητα, βοηθήσαμε την MM να μαζέψει τους μαρκαδόρους της για να καθίσουν όλα τα παιδιά να φάνε. Εκείνη την ώρα έπιασε ένα μαρκαδόρο και με τη γνωστή κίνηση του χεριού ρώτησε πώς το λένε. Της απαντήσαμε ότι είναι το κόκκινο και εκείνη μας είπε: *«Red»*. Δεν ξέραμε ότι γνωρίζει αγγλικά. Συνεχίσαμε με άλλα 4 χρώματα που ήξερε και στα αγγλικά: μπλε, ροζ, πράσινο και κίτρινο. Μας ρώτησε και για το

μωβ και στη συνέχεια, τα επανέλαβε πρώτα στα αγγλικά που τα ήξερε και έπειτα, στα ελληνικά, όσα θυμόταν.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, φαίνεται πως είναι πολύ σημαντική η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά με διαφορετικό γλωσσικο-πολιτισμικό υπόβαθρο. Στην προκειμένη περίπτωση, η αντιμετώπιση της εκπαιδευτικού δεν ήταν σωστή αφού δεν βοηθούσε την MM να μάθει έστω βασικά πράγματα. Το γεγονός αυτό δεν έφερνε κοντά μαθητή κι εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα η MM να μην έχει το θάρρος ή και τη διάθεση να ρωτήσει την E πράγματα. Η απόσταση αυτή που κρατούσε η E από την MM, προκαλούσε στο παιδί αμηχανία και δισταγμό. Για αυτόν τον λόγο ρωτούσε τόσα πράγματα εμάς αφού ήρθαμε πιο κοντά στην ίδια είτε με το να κόψουμε κάτι για εκείνη είτε με το να παίζουμε ένα παιχνίδι μαζί ή έστω, και με την παρουσία μας στη διπλανή θέση αντιμετωπίζοντάς την φιλικά.

#### **4. Η αντιμετώπιση του λάθους από την νηπιαγωγό: η διάκριση ανάμεσα στα παιδιά της τάξης.**

Πράγματι σε πολλές περιπτώσεις φαινόταν να αντιμετωπίζει διαφορετικά η E το λάθος του κάθε παιδιού. Σε αρκετά παραδείγματα ο ΜΣ αντιμετωπιζόταν με φωνές όταν έκανε λάθος, ενώ, αντίθετα, ο ΜΧ1 είχε διαφορετική μεταχείριση. Η E δεν φώναζε και ήταν πιο υπομονετική.

Την πρώτη ημέρα η E έδειχνε στα παιδιά τον αριθμό «4» και προσπαθούσε να τους διδάξει την φορά με την οποία θα γράφουν τον αριθμό. Αρκετά παιδιά σηκώθηκαν στον πίνακα να το γράψουν. Πρώτη η ΜΖ που δεν το έκανε με τη φορά που έδειξε η E και τότε της είπε: «Όχι έτσι, ΜΖ (με υποκοριστικό). Πρώτα αυτή τη γραμμούλα και μετά την άλλη (και το σχεδιάσε)». Συνέβη το ίδιο περιστατικό και με τον ΜΧ1, ο οποίος είχε την ίδια αντιμετώπιση. Όταν ήρθε η σειρά του ΜΣ επειδή δεν το έκανε με την φορά που το έκανε η E, εκείνη τον μάλωσε λέγοντάς του ότι δεν είναι σωστό έτσι.

Την ημέρα της ανάγνωσης του παραμυθιού «Ο Αρλεκίνος», η E ρώτησε στην παρεούλα τι τους άρεσε από το παραμύθι. Ο ΜΣ σήκωσε πρόθυμα το χέρι και αφού η E του έδωσε τον λόγο, απάντησε:

ΜΣ: «Εμένα μου άρεσε ο Αρλ.... Αρλεκίνος» (Δεν μπόρεσε να το πει γρήγορα)

E: «Καθόλου καλή πρόταση! Πες το σωστά!» (Με έντονη φωνή)

Την τελευταία ημέρα της παρατήρησης η συζήτηση στην παρεούλα αφορούσε το καλοκαίρι. Η E ζήτησε από τα παιδιά να σχηματίσουν προτάσεις ξεκινώντας με τη φράση: «Εμένα μου



αρέσει...». Ο ΜΣ, όταν ήρθε η σειρά του, έκανε την πρόταση και επειδή δεν τη διατύπωσε σωστά, η Ε του είπε με έντονη φωνή: *«Δεν κατάλαβα τι είπες. Να μη μιλάς τόσο γρήγορα»*.

Στην περίπτωση της ΜΜ, την 2η ημέρα κατά τη διάρκεια ενός φύλλου εργασίας με τον αριθμό 4, η Ε εξήγησε στα παιδιά τι έπρεπε να κάνουν (να χρωματίσουν τις τηλεοράσεις που δείχνουν τον αριθμό 4). Όπως ήταν φυσικό, η ΜΜ δεν κατάλαβε τι έπρεπε να κάνει και ξεκίνησε να ζωγραφίζει όλες τις τηλεοράσεις. Τότε η Ε πήγε από πάνω της και της έδειξε με το δάχτυλο ποιες πρέπει να ζωγραφίσει (τις οποίες σημείωσε και με μολύβι), λέγοντάς της: *«Το 4, μόνο το 4»*. Δίπλα στην ΜΜ καθόταν ο ΜΧ1, ο οποίος της εξηγούσε τι έπρεπε να κάνει: *«Θα χρωματίσεις αυτές τις τηλεοράσεις που δείχνουν 4»* και επειδή η ΜΜ δεν καταλάβαινε, έδειχνε απογοητευμένος.

Σε αντίθεση με αυτά τα δύο παιδιά, όλα τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης είχαν διαφορετική μεταχείριση στην περίπτωση του λάθους. Σε αρκετές περιπτώσεις η Ε έλεγε δεν πειράζει ή βοηθούσε η ίδια τα παιδιά.

Οι διακρίσεις της εκπαιδευτικού φαίνονται και σε αυτό τον άξονα και στο πώς αντιμετώπιζε η εκπαιδευτικός κάθε παιδί που έκανε λάθος. Όσον αφορά την αντιμετώπιση του λάθους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτό πρέπει να γίνεται προσεκτικά. Τα λάθη είναι ένα καθημερινό φαινόμενο όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά γενικότερα στη ζωή του κάθε ανθρώπου. Η εκπαιδευτικός, στην περίπτωση του ΜΣ, αντιμετωπίζει τα λάθη ως πρόβλημα. Οι αντιδράσεις της δείχνουν εκνευρισμό και έλλειψη υπομονής. Αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης του λάθους, φανερώνει μια παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη σύμφωνα με την οποία το λάθος δείχνει την ανεπάρκεια του μαθητή να φέρει εις πέρας την εργασία του. Ωστόσο, αυτός ο αρνητικός τρόπος αντιμετώπισης του λάθους μπορεί να κάνει το παιδί να αμφιβάλει για τις γνώσεις και ικανότητές του και να το κάνει διστακτικό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας «σωστός» τρόπος αντιμετώπισης του λάθους είναι αυτό να εκλαμβάνεται ως δυναμικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο βοηθά στην εξέλιξη της μάθησης αφού αν το παιδί δεν κάνει λάθος, δεν θα προσπαθήσει να ανακαλύψει το σωστό κι έτσι, δεν υπάρχει μάθηση (Σφυρόερα, 2007).

Η διαχείριση της ποικιλομορφίας που υπήρχε στην τάξη του νηπιαγωγείου από την εκπαιδευτικό, γινόταν, σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, με τρόπο που δεν ωφελούσε τα παιδιά του τμήματος. Εκτός από το κομμάτι των γνώσεων που τα παιδιά δεν άκουγαν για πολιτισμικά χαρακτηριστικά άλλων χωρών, και στο συναισθηματικό κομμάτι η διαχείριση γινόταν λανθασμένα αφού η εκπαιδευτικός συχνά απέκλειε παιδιά από την εκπαιδευτική

διαδικασία. Γενικότερα, οι παράγοντες που εμποδίζουν και δυσχεραίνουν την διαπολιτισμική επικοινωνία, σύμφωνα με τον Νικολάου, είναι οι εξής:

- Οι διαχωριστικές γραμμές που ενθαρρύνουν τον πολιτισμικό ρατσισμό και την διάκριση.
- Η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής φύσεως.
- Η προσπάθεια κατάργησης της διαφοράς των πολιτισμών, προσποιούμενοι της απεριόριστης αναγνώρισής του.
- Η έκφραση επιθετικής διάθεσης ή συμπεριφοράς που οδηγεί σε ρήξη και πολιτισμική σύγκρουση.

Για να μπορεί όμως ένας εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει διαφορετικά τον αλλοδαπό μαθητή, θα πρέπει να είναι διαπολιτισμικά ικανός. Να μπορεί, δηλαδή, να υποδέχεται τους μαθητές χωρίς να απορρίπτει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, να μετασχηματίζει την οπτική του ώστε να αντιμετωπίζει το απέναντι άτομο ισότιμα (Στεργίου, 2011). Θα πρέπει κάθε τμήμα οποιασδήποτε βαθμίδας εκπαίδευσης να ακολουθεί μια παιδαγωγική της ένταξης. Και με τον όρο παιδαγωγική της ένταξης, εννοείται το άθροισμα των μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες έχουν ως στόχο τον σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας, την άρση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στο διαφορετικό και τέλος, την παροχή ίσων ευκαιριών ώστε να έχει κάθε παιδί την ευκαιρία ισότιμης και ισάξιας συμμετοχής στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία γενικότερα (Σούλης, 2002). Μια παιδαγωγική της ένταξης θα βοηθήσει κάθε παιδί να εκφράσει με ελευθερία την άποψή του, να ακουστεί η φωνή του εντός και εκτός σχολείου.

#### 4.2 Περιγραφή Δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Ήταν, λοιπόν, σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν, πολύ έντονη η ανάγκη να δημιουργηθούν δραστηριότητες, οι οποίες θα εμφανίσουν και θα εντάξουν αυτή την ετερότητα στην τάξη. Ο περιορισμός επεξεργασίας της ετερότητας από την εκπαιδευτικό, δεν βοηθούσε, όπως είπαμε και παραπάνω, να γνωρίσουν τα παιδιά το διαφορετικό και να εξοικειωθούν με αυτό. Οι δραστηριότητες είχαν ως πρωταρχικό στόχο την επαφή των παιδιών με την διαπολιτισμικότητα και σε δεύτερη φάση με την πολυγλωσσία. Έτσι, ξεκινήσαμε πρώτα με μια εισαγωγή της ποικιλομορφίας που υπάρχει στον κόσμο και συνεχίσαμε γνωρίζοντας στοιχεία και λέξεις από τις γλώσσες που επιλέξαμε.

#### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

Ανάγνωση του παραμυθιού «*Αν ο κόσμος ήταν ένα μικρό χωριό*» του David J. Smith. Στόχος της ανάγνωσης αυτού του παραμυθιού ήταν να εισαχθούν τα παιδιά στην έννοια της ποικιλομορφίας που υπάρχει στον κόσμο. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης τα παιδιά έκαναν ερωτήσεις για να κατανοήσουν καλύτερα το νόημα και παρατηρούσαν τις εικόνες. Στο τέλος συζητήσαμε τι ήταν αυτό που τους άρεσε.

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Γνωριμία με τις 6 γλώσσες που θα ασχοληθούμε εντός της τάξης (αραβικά, αλβανικά, ρωσικά, ιταλικά, αγγλικά και ελληνικά). Στόχος της δραστηριότητας ήταν να εισάγουμε αυτές τις γλώσσες και να γνωρίσουμε πως λέμε «Καλώς Ήρθες» αλλά και πώς γράφεται αυτή η φράση. Με τη βοήθεια μιας υδρόγειου σφαίρας ξεκινήσαμε τη συζήτηση για τον κόσμο, τις χώρες και τις διάφορες γλώσσες που μιλούνται. Δείξαμε στην υδρόγειο σφαίρα τις χώρες στις οποίες μιλούνται οι 6 γλώσσες. Στη συνέχεια, σε ένα μεγάλο κάρτον χαρτόνι είχα εκτυπώσει τη φράση «Καλώς Ήρθες» και στις 6 γλώσσες και τις είχα κολλήσει. Στο κέντρο του χαρτονιού είχα κολλήσει μια ζωγραφιά: μια υδρόγειο σφαίρα και παιδιά που κρατιούνται χέρι-χέρι. Παρουσιάσαμε την κάθε φράση και έπειτα, τα παιδιά τις επαναλάμβαναν. Στο τέλος, κάθε παιδί επέλεξε να πει τη φράση σε όποια γλώσσα εκείνο ήθελε και όσα παιδιά επιθυμούσαν, την έγραψαν κιάλας. Κρεμάσαμε το χαρτόνι στο κέντρο της τάξης και συμφωνήσαμε με τα παιδιά κάθε μέρα να λέμε «Καλώς Ήρθες» σε μία από αυτές τις γλώσσες.

## **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Προβολή μικρών βίντεο με το αλφάβητο της κάθε γλώσσας. Στόχος της προβολής ήταν να εντοπίσουν τα παιδιά τυχόν ομοιότητες ή διαφορές ανάμεσα στα γράμματα των γλωσσών αυτών. Με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή είδαμε τα αλφάβητα των 6 γλωσσών σε μικρά, ολιγόλεπτα βίντεο.

## **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Έχουμε φτιάξει καρτέλες με τις λέξεις στις 6 γλώσσες από τις γωνιές της τάξης: παζλ, βιβλιοθήκη και τουβλάκια. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να έρχονται τα παιδιά καθημερινά σε επαφή με τις γλώσσες και τα γράμματα. Αφού παρουσιάσαμε στην τάξη αυτές τις 3 λέξεις σε όλες τις γλώσσες, τα παιδιά τις επανέλαβαν. Έπειτα, ζητήσαμε από τα παιδιά να διαλέξουν ποια λέξη θα φτιάξουν για να κρεμάσουμε στην τάξη. Το μισό τμήμα ζήτησε την γωνιά του παζλ και το άλλο μισό της βιβλιοθήκης. Αφού έγραψαν τις λέξεις, ζωγράφισαν στο κάτω μέρος

και την ανάλογη εικόνα. Τέλος, τα πλαστικοποιήσαμε και την επόμενη ημέρα, τα κρεμάσαμε στην αντίστοιχη γωνιά.

### **5<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Το παιχνίδι του καθρέφτη. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να δούμε αν η έλλειψη γλώσσας αποτελεί εμπόδιο ή όχι στη διασκέδαση των παιδιών. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι σηκωνόταν μπροστά μας και ξεκινούσε το παιχνίδι του καθρέφτη. Το ένα παιδί έκανε εκείνον που καθρεφτίζεται και το άλλο τον καθρέφτη. Το παιδί που καθρεφτιζόταν έκανε διάφορες κινήσεις και γκριμάτσες και ο «καθρέφτης» μιμούνταν όσα έκανε το παιδί. Μετά, άλλαζαν ρόλους.

### **6<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Μαθαίνοντας να λέμε «γεια». Στόχος της δραστηριότητας ήταν τα παιδιά να γνωρίσουν μια λέξη που χρησιμοποιείται πάρα πολύ συχνά. Αφού γνωρίσαμε τη λέξη στις 6 γλώσσες, τα παιδιά τις επανέλαβαν. Είδαμε πως ακριβώς γράφονται.

### **7<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Με αφορμή την τελευταία δραστηριότητα που κάναμε την προηγούμενη ημέρα, ξεκινήσαμε με ένα παιχνίδι. Το παιχνίδι έγινε για να αποτυπωθεί καλύτερα η λέξη «γεια» στο μυαλό των παιδιών και ίσως, να τη θυμούνται και αργότερα. Αφού είδαμε ξανά τη λέξη «γεια» σε όλες τις γλώσσες, βγήκαμε στην αυλή. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο σειρές, ο καθένας από ένα ζευγάρι. Είχαμε μαζί μας ένα τύμπανο. Ανάλογα με τον ρυθμό που χτυπούσαμε το τύμπανο, τα παιδιά ή προχωρούσαν ή έτρεχαν δίπλα δίπλα με το ζευγάρι τους. Όταν το τύμπανο σταματούσε, τότε τα παιδιά σταματούσαν κι έπρεπε να χαιρετήσουν το ζευγάρι τους σε μία από τις 5 γλώσσες (αφαιρέσαμε τον χαιρετισμό στα ελληνικά).

### **8<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Μιας που είχε πρόσφατα μπει ο νέος μήνας και ήταν ο πρώτος του καλοκαιριού αποφασίσαμε να μάθουμε πώς λέγεται το καλοκαίρι σε αυτές τις 5 γλώσσες. Είδαμε στην αυλή πώς ακριβώς λέγεται και γράφεται το καλοκαίρι σε αυτές τις γλώσσες και τα παιδιά επαναλάμβαναν μετά από εμάς. Στη συνέχεια, επιστρέψαμε μέσα στην τάξη για να ζωγραφίσουν τα παιδιά μια καλοκαιρινή ζωγραφιά και να γράψουν πάνω τη λέξη καλοκαίρι σε όποια γλώσσα ήθελαν.

### **9<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Ηχογραφήσεις των γλωσσών. Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν να μπορούν να αντιληφθούν τα παιδιά τι ακριβώς κάνουν οι συνομιλητές σε κάθε ηχογράφιση από τις 5 γλώσσες (γελούν, μαλώνουν, συζητούν). Με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή ακούσαμε ηχογραφήσεις από τις 5 γλώσσες. Υπήρχαν 2 ηχογραφήσεις που οι συνομιλητές γελούσαν (αγγλικά, ιταλικά), 1 ηχογράφιση που διαφωνούσαν (αλβανικά) και τέλος, 2 ηχογραφήσεις που συζητούσαν (αραβικά, ρωσικά).

### **10<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Προβολή της ταινίας «Αζούρ και Ασμάρ»<sup>5</sup>. Χωρίσαμε την ταινία σε 3 μέρη για να προλάβουμε να τη δούμε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Το πρώτο μέρος ήταν μέχρι τη στιγμή της μετάβασης του Αζούρ στην άλλη μεριά της θάλασσας, το δεύτερο μέχρι το σημείο των δοκιμασιών από τις οποίες περνούν οι πρωταγωνιστές και πιο συγκεκριμένα, εκεί που Αζούρ και Ασμάρ κρύβονται στη σπηλιά για να σωθούν από τους ληστές και το τρίτο μέρος μέχρι το τέλος, δηλαδή στο σημείο που βρίσκεται η λύση. Πριν την έναρξη της προβολής, κάναμε στα παιδιά μία περίληψη της ταινίας και εξηγήσαμε τους βασικούς χαρακτήρες. Στα επόμενα μέρη, τα παιδιά προθυμοποιούνταν να εξηγήσουν τι είχε γίνει στο προηγούμενο μέρος της ταινίας. Την τρίτη ημέρα που είδαμε το τέλος, κάναμε δραματοποίηση της ταινίας (μετά από πρόταση του ΜΕ) και συγκεκριμένα, της τελευταίας σκηνής που δεν ξέρουν ποιος θα παντρευτεί τη Νεράιδα των Τζίνι και επιστρέφουν ξανά όλοι οι ηθοποιοί<sup>6</sup>.

### **11<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Ανάγνωση του παραμυθιού «Έλμερ, ο παρδαλός ελέφαντας». Με αφορμή την ταινία που είδαμε, διαβάσαμε το παραμύθι με τον Έλμερ, τον πολύχρωμο ελέφαντα που ήταν διαφορετικός από όλους τους άλλους κι έκανε χαρούμενους τους γύρω του. Αφού διαβάσαμε το παραμύθι, τα παιδιά ζωγράφισαν τον δικό τους διαφορετικό ελέφαντα. Μιας που μιλούσαμε για ελέφαντες, ακούσαμε στον υπολογιστή και το τραγούδι «Το Ελεφαντάκι» από τον Φοίβο Δεληβοριά.

---

<sup>5</sup> Για περίληψη της ταινίας βλ. «Παράτημα 2».

<sup>6</sup> Για μία διδακτική πρόταση με βάση την συγκεκριμένη ταινία βλ. Στεργίου Λ. (2013). Η κινηματογραφική δημιουργία ως εργαλείο Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Στο Γκόβαρης Χ. (επιμ.), Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο (σ. 223-244). Αθήνα: Gutenberg. / Εξηταβελώνη, Μ., Στεργίου, Λ. (2014).

Πολυγραμματισμοί και κινηματογράφος στην προσχολική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Διδακτική έρευνα και εφαρμογή. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) Εκπαίδευση και Ετερότητα, 17ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 27-29 Ιουνίου 2014, Τόμος Ι (σ. 232-245), Πρακτικά.

Οι ζωγραφίες των παιδιών από τις παραπάνω δραστηριότητες παρουσιάζονται στο «Παράρτημα 3» χωρισμένες ανάλογα με τη δραστηριότητα.

#### 4.2.1 Αποτελέσματα Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Από όσα παρατηρήσαμε κατά τη διάρκεια της έρευνας, μπορούμε άνετα να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά δεν είχαν καμία επαφή με άλλες γλώσσες πέραν της ελληνικής κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμα και οι γλώσσες των παιδιών της τάξης δεν παρουσιάζονταν ούτε ακούγονταν εντός του νηπιαγωγείου. Ένα παιδί νηπιακής ηλικίας με χώρα προέλευσης την Ελλάδα μπορούσε κάλλιστα να μην αναγνωρίζει ότι υπάρχει ένας ολόκληρος κόσμος έξω από την Ελλάδα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως: διαφορετική εμφάνιση, διαφορετική θρησκεία, διαφορετική γλώσσα και πολλά άλλα. Η διαχείριση της ετερότητας από την εκπαιδευτικό, εντός και εκτός της τάξης, ήταν προβληματική αφού όχι μόνο δεν προάγονταν, αλλά υποτιμούνταν ή αποκλείονταν από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αντιμετώπιση των δραστηριοτήτων από τα παιδιά ήταν πολύ θετική και έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία στο να συμμετάσχουν, στο να ακούσουν και στο να ζωγραφίσουν ή να γράψουν ό,τι τους έκανε εντύπωση.

Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας από την πρώτη κιόλας ημέρα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τα παιδιά παρατήρησαν αρκετές διαφορές αλλά και ομοιότητες στο παραμύθι «Αν ο κόσμος ήταν ένα μικρό χωριό». Παρόλο που δεν μπορούσαν να αντιληφθούν τις ποσοτικές έννοιες που παρουσιάζονται, κατάφεραν να διακρίνουν ομοιότητες ως προς την αγορά-παζάρι που φαίνεται αλλά και το σχολείο που αποτελείται και εκείνο του παραμυθιού από θρανία, πίνακα, πολλά παιδιά και δασκάλα, όπως ακριβώς και το δικό τους. Το ιδιαίτερο σχόλιο εκείνη την ημέρα ήταν από τον ΜΧ2, παιδί από την Ελλάδα, ο οποίος είπε: *«Μα καλά, αφού η κυρία τους είναι μαύρη, τι γλώσσα μιλάει και την καταλαβαίνουν οι μαθητές;»*.

Η προβολή μικρών βίντεο με τα γράμματα των γλωσσών ήταν πολύ διασκεδαστική για τα παιδιά. Διέκριναν διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στα γράμματα των άλλων γλωσσών και σε αυτά του ελληνικού αλφάβητου. Όλα τα παιδιά της τάξης βρήκαν εξαιρετικά παράξενα τα γράμματα των αραβικών. Ωστόσο, προσπαθήσαμε να τα φανταστούμε ως σύμβολα και περισσότερο ως μια μορφή τέχνης και συχνά, ανέφεραν ότι ένα γράμμα μοιάζει με μικρό καράβι ή με κάποιο άλλο αντικείμενο της φαντασίας τους. Το ίδιο συνέβη και με τα γράμματα της ρωσικής γλώσσας από λιγότερα, όμως, παιδιά, αφού δύο κορίτσια από το τμήμα ήδη γνώριζαν τη ρωσική γλώσσα και γραφή.

Όσον αφορά τα αραβικά, από την πρώτη στιγμή που αναφέρθηκαν εντός της τάξης, τα παιδιά τα συνδύααν με την συμμαθήτριά τους (MM) λέγοντας μάλιστα πως τώρα θα μπορούσαν πια να καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλον. Σε κάθε δραστηριότητα με αραβικά τα παιδιά ανέφεραν: *«Η Γλώσσα της MM»*. Πολλά παιδιά δυσκολεύονταν και μόνο με την εικόνα των γραμμάτων. Ο ΜΘ, προνήπιο από την Ελλάδα, ο οποίος από την πρώτη μέρα ήθελε να γράφει μόνο τα ελληνικά που παρουσιάζονταν στις δραστηριότητες, θέλησε στις 3 τελευταίες δραστηριότητες να προσπαθήσει να γράψει στα αραβικά και ήταν χαρούμενος που το κατάφερε. Με παρόμοιο τρόπο αντιμετώπιζε τα αραβικά και η ΜΕ1, νήπιο ελληνικής καταγωγής, η οποία ναι μεν δυσκολευόταν αλλά ήταν πρόθυμη να γράψει στα αραβικά προσπαθώντας, μάλιστα, αρκετές φορές.

Η αλβανική γλώσσα ήταν γνωστή σε όλα τα παιδιά, όχι ως γνώση αλλά ως ύπαρξη. Στη δραστηριότητα κατά την οποία έγινε προβολή βίντεο με το αλβανικό αλφάβητο, περιέχονταν και λέξεις από το κάθε γράμμα. Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν αφού άκουσαν πολλές φορές λέξεις που έμοιαζαν με τα ελληνικά. Συχνά, κατά τη διάρκεια της προβολής, ο ΜΣ σχολίασε πως ήξερε αρκετές λέξεις και όπως ο ίδιος είπε σε κάθε μία από αυτές: *«Η μαμά μου το λέει αυτό»*. Ένας από τους μαθητές, ο ΜΕ που ήταν νήπιο από την Ελλάδα, επέλεγε συνέχεια την αλβανική γλώσσα για να πει ή να γράψει κάτι και αυτό γιατί, όπως είπε, είχε κολλητό τον ΜΣ.

Την ημέρα με το παιχνίδι του καθρέφτη, τα παιδιά αφέθηκαν ελεύθερα. Σηκώθηκαν σε ζευγάρια με τη σειρά για να παίζουμε. Παρόλο που στην αρχή ήταν πολύ «κουμπωμένα» και διστακτικά, όση περισσότερη ώρα έπαιζαν, τόσο πιο ευχάριστα περνούσαν. Έκαναν παράξενες γκριμάτσες αλλά και διάφορες «πόζες» με το σώμα τους και γελούσαν. Παίξαμε και ένα δεύτερο γύρο μετά από επιθυμία τους και μέσα από την συζήτηση, καταλάβαμε ότι δεν χρειάστηκε να μιλήσουμε καθόλου για να διασκεδάσουμε και πως η γλώσσα δεν αποτελεί εμπόδιο για να κάνουμε φίλους. Πολύ εύστοχα ο ΜΧ2 σχολίασε εκείνη την ώρα: *«Τώρα μπορούμε να παίζουμε και με την MM, όταν έρθει»*.

Η δραστηριότητα με τα ζευγάρια που έπρεπε να χαιρετήσουν ο ένας τον άλλον έδωσε πολλή χαρά στα παιδιά. Όχι μόνο επειδή έγινε στην αυλή του σχολείου, αλλά εξαιτίας της κινητικής πλευράς που περιείχε. Παρόλο που τα προνήπια δεν θυμόντουσαν τη λέξη σε καμία από τις γλώσσες, ρωτούσαν να τους πούμε και έδειχναν ενδιαφέρον. Αντίθετα, τα νήπια θυμόντουσαν ιδιαίτερα τα αγγλικά, ιταλικά και αραβικά. Κανείς, ωστόσο, δεν χρησιμοποίησε τα αλβανικά, πέρα από τον ΜΕ, μάλλον επειδή ήταν μεγάλη και δύσκολη λέξη.

Τα παιδιά συνδύασαν τη λέξη γεια με την δραστηριότητα για το καλοκαίρι. Εκτός του ότι ζωγράρισαν ένα καλοκαιρινό τοπίο και έγραψαν από πάνω «καλοκαίρι» σε όποια γλώσσα ήθελαν, πολλά παιδιά ζήτησαν να γράψουν και τη λέξη «γεια». Η ΜΚ, νήπιο ελληνικής καταγωγής, ενθουσιάστηκε με το Ciao(=γεια στα ιταλικά), το έγραψε στη ζωγραφιά της και έτσι μας αποχαιρέτησε και το μεσημέρι πριν φύγει για το σπίτι της.

Το πιο ενδιαφέρον κομμάτι των δραστηριοτήτων αποτέλεσε η προβολή της ταινίας «Αζούρ και Ασμάρ». Από την πρώτη κιόλας στιγμή τα παιδιά εστίασαν την προσοχή τους εκεί. Δυσκολεύτηκαν πολύ να ξεχωρίσουν ποιος από τους δύο έχει μητέρα την Ζενάν αλλά δεν έδειξαν να έχει και πολλή σημασία. Όλα τα παιδιά σχολίασαν το πόσο κακός ήταν ο πατέρας του Αζούρ που αντιμετώπισε με αυτόν τον τρόπο τους άλλους δύο πρωταγωνιστές, εκδιώχνοντάς τους από το σπίτι του. Δύσκολο ήταν, επίσης, να αντιληφθούν το στερεότυπο με τα γαλάζια μάτια ως κακοτυχία που εμφανίζεται στην ταινία. Μετά το τέλος του πρώτου μέρους, ανυπομονούσαν τότε θα δούμε τη συνέχεια και έδειχναν απογοητευμένοι όταν χρειαζόταν να τη σταματήσω, ακόμα κι αν ήταν η ώρα που έπρεπε να φύγουν. Ο ΜΧ2, όταν εμφανίστηκε ο Ασμάρ σε μεγάλη ηλικία σχολίασε μόνος του: *«Δεν είναι κακοί όσοι έχουν άλλο χρώμα, είναι φίλοι μας»*. Η ΜΕ2 συμφώνησε και είπε: *«Και η ΜΜ μιλάει άλλη γλώσσα αλλά παίζουμε μαζί της»*. Με αφορμή αυτά, ο ΜΕ, κολλητός του ΜΣ, συμπλήρωσε: *«Και ο ΜΣ είναι από την Αλβανία αλλά εμείς τον αγαπάμε»*. Στο τελευταίο μέρος, ήταν πολύ μπερδεμένοι για το ποιος τελικά άξιζε να παντρευτεί τη Νεράιδα των Τζίνι. Ρώτησα το κάθε παιδί ξεχωριστά και κάθε παιδί μου έδωσε ξεχωριστή απάντηση: *«Ο Αζούρ γιατί φοράει ωραία άσπρα ρούχα»*, *«Ο Ασμάρ γιατί πολέμησε καλύτερα»*, *«Ο Ασμάρ γιατί είναι μαύρος σαν την Νεράιδα»*. Όταν πια εμφανίστηκε και η Νεράιδα των Ξωτικών τα παιδιά είχαν φτιάξει τα ζευγάρια της ταινίας: Αζούρ και Νεράιδα των Ξωτικών, Ασμάρ και Νεράιδα των Τζίνι. Ωστόσο, καθόλου δεν φάνηκε να τους δυσανασχετεί το τελικό αποτέλεσμα. Τα σημεία που ξεχώρισαν περισσότερο ήταν το Άλυκο λιοντάρι, το πουλί Σαϊμούρχ και τέλος, το παζάρι με τα εντυπωσιακά χρώματα στα μπαχάρια. Τέλος, όσον αφορά τους αραβικούς διαλόγους, σχολίασαν πως αν ήταν στην τάξη η ΜΜ, θα καταλάβαινε τι έλεγαν. Η δραματοποίηση της τελευταίας σκηνής ήταν μια ιδέα που έδωσε ένας μαθητής και μια ευχάριστη εξέλιξη της δραστηριότητας. Τέσσερα παιδιά συμμετείχαν στη δραματοποίηση (τα υπόλοιπα παρακολουθούσαν) και επέλεξαν την σκηνή που συζητάνε οι: Αζούρ, Ασμάρ, Νεράιδα των Τζίνι και εμφανίζεται η πριγκίπισσα Σαμσού Σαμπάχ. Τα παιδιά επέλεξαν τους ρόλους που ήθελαν και ξεκίνησαν την δραματοποίηση. Στην αρχή, ήταν διστακτικά αλλά γρήγορα ένιωσαν άνετα.



Με αφορμή τη διαφορετικότητα που παρουσιάζει η ταινία και ειδικότερα, μετά την αλλαγή ταυτότητας του Αζούρ, που επέλεξε να παριστάνει τον τυφλό για να γίνει δεκτός στην καινούρια κοινωνία, μας δόθηκε η ευκαιρία να διαβάσουμε το παραμύθι του Έλμερ, του παρδαλού ελέφαντα. Μετά από συζήτηση που κάναμε για να πουν τι τους άρεσε από το παραμύθι, όλα τα παιδιά απάντησαν ότι τους άρεσε που ο Έλμερ ήταν πολύχρωμος κι όχι γκρι. Αντιλήφθηκαν αυτό που προβλημάτιζε τον Έλμερ, πως δεν αισθανόταν καλά με την εμφάνιση που τον ξεχώριζε από τους υπόλοιπους ελέφαντες. Τα παιδιά, ωστόσο, έβλεπαν πως ο Έλμερ ήταν ένας ευχάριστος ελέφαντας που τον αγαπούσαν όλοι.

## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο

### 5.1 Συμπεράσματα

Όλα όσα αναφέρθηκαν, επιβεβαιώνουν τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε πριν ξεκινήσει η έρευνά μας. Ας τα δούμε, όμως, με τη σειρά.

Η ενασχόληση των παιδιών με τις δραστηριότητες αυτές ωφέλησε το γνωστικό και συναισθηματικό τους επίπεδο. Εκτός από το γεγονός ότι γνώρισαν καινούρια στοιχεία γλωσσών, μετά από όλα αυτά, εξέφρασαν την επιθυμία να μάθουν μια ξένη γλώσσα, όταν μεγαλώσουν. Επίσης, η επαφή με την πολυγλωσσία βοήθησε τα παιδιά να αντιληφθούν την ποικιλομορφία που υπάρχει σε μια κοινωνία ή έστω, ένα μέρος αυτής. Η διαφορετικότητα παρουσιάστηκε με τρόπους απλούς για τα παιδιά και χωρίς να αντιμετωπίζεται ως κάτι παράξενο. Τα παιδιά έδειξαν μέσα από τις απαντήσεις τους αλλά και από την ενασχόλησή τους με τις δραστηριότητες πως το διαφορετικό δεν γίνεται αντιληπτό ως κακό και πως το να είναι κανείς διαφορετικός (έχοντας στο μυαλό τους τον Έλμερ) είναι κάτι θετικό κι ευχάριστο. Εξοικειώθηκαν με την γλωσσική ποικιλομορφία και εξασκήθηκαν πάνω στην ακρόαση διαφορετικών γλωσσικών στοιχείων. Τέλος, αντιλήφθηκαν την χρησιμότητα εκμάθησης γλωσσών ως μέσο επικοινωνίας.

Φάνηκε μέσα από τις δραστηριότητες ότι τα παιδιά διασκέδασαν αρκετά. Εκτός από την χαρά του ότι μάθαιναν κάτι καινούριο, η μορφή των δραστηριοτήτων (κίνηση, παιχνίδι, μουσική, προβολές μικρών βίντεο και ταινίας) βοηθούσε στο να τις αντιμετωπίσουν τα παιδιά πιο ευχάριστα αλλά και να είναι πιο χαλαρές για να μην κουράζονται.

Το αρνητικό, ωστόσο, στην έρευνα ήταν η στάση της εκπαιδευτικού. Όπως φάνηκε στην ανάλυση, πολλές φορές αντιμετώπιζε υποτιμητικά τα παιδιά ή έδειχνε να μην τα υπολογίζει ως μέρος του τμήματος. Με αυτή της τη συμπεριφορά δεν βοηθούσε τους μαθητές να ανοιχτούν, να μιλήσουν μαζί της, να μοιραστούν τις σκέψεις τους ή το πιο απλό, όπως στην περίπτωση της ΜΜ, να μην συμμετέχουν συχνά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρνητικό ήταν, επίσης, και η αδιαφορία της εκπαιδευτικού σε όλα αυτά, δηλαδή, ότι ναι μεν γνώριζε ότι η ΜΜ, για παράδειγμα, δεν μπορούσε ούτε να συνεννοηθεί στα ελληνικά αλλά η ίδια δεν προσπαθούσε να τη βοηθήσει να μάθει κάτι.

Συμπερασματικά, μπορούμε να θεωρήσουμε τη γλωσσική αφύπνιση ως μια θετική προσέγγιση για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή, όχι μόνο με την πολυγλωσσία, αλλά με την πολυπολιτισμικότητα, γενικότερα. Επίσης, το να ακολουθεί το εκπαιδευτικό σύστημα μία τέτοια προσέγγιση βοηθά τον κάθε μαθητή –αλλοδαπό και μη- να έρθει σε επαφή με μια

ποικιλία στοιχείων που θα του δώσουν την ευκαιρία να ανακαλύψει καινούριους πολιτισμούς και μια διαφορετική αντίληψη και οπτική για τον κόσμο. Η ευαισθητοποίηση αυτή απέναντι στις γλώσσες θα βοηθήσει το παιδί, όπως είδαμε και στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας, να αναπτύξει την αυτοπεποίθησή του απέναντι στις ικανότητές του, να έρθει σε επαφή με όλη αυτή την ποικιλία γλωσσών και να αντιμετωπίσει τον γλωσσικό πλουραλισμό ως ένα θετικό κομμάτι στον τομέα της εκπαίδευσης. Τέλος, θεωρείται αναγκαίο, ήδη από το νηπιαγωγείο, κάθε εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί τη γλωσσική αφύπνιση ως μια πρακτική ένταξης των γλωσσών όλων των μαθητών αλλά και των άλλων, άγνωστων γλωσσών. Μέσα από την γλωσσική αφύπνιση και φυσικά με την κατάλληλη επεξεργασία από τον εκπαιδευτικό, ο κάθε μαθητής θα αντιληφθεί την σημασία της αποδοχής του διαφορετικού στοιχείου κάθε ανθρώπου είτε αυτό είναι η εμφάνιση, η θρησκεία ή η γλώσσα. Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην ποικιλομορφία που υπάρχει σε μια τάξη είναι το πιο σημαντικό κομμάτι για να ξεκινήσει με σωστές βάσεις η εκπαιδευτική διαδικασία.

## 5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Παρόλο που γίνεται αντιληπτή η θετική επιρροή της γλωσσικής αφύπνισης στα παιδιά που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, δεν μπορούμε να εξάγουμε γενικευμένα συμπεράσματα. Αυτό συμβαίνει επειδή το δείγμα της έρευνας είναι μικρό και αφορά το τμήμα ενός μόνο νηπιαγωγείου. Για μια πιο εμπειριστατωμένη διερεύνηση, θα απαιτούνταν η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών σε μεγαλύτερο πλήθος νηπιαγωγείων και σε μεγαλύτερη γεωγραφική διασπορά.

Ένας, ακόμη, περιορισμός της έρευνας ήταν η πανδημία του Covid-19, αφού εξαιτίας της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων δεν καταφέραμε να επεξεργαστούμε περαιτέρω τα ευρήματα των δραστηριοτήτων ή να προχωρήσουμε σε διεξοδικότερες συζητήσεις με τα παιδιά.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Baker C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Banks, J. P. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Huber, J. & Reynolds, C. (Επιμ.)(2014). *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης*. Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, Νο.3. Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου, 2018.

UNICEF (2001). *Διακρίσεις - Ρατσισμός - Ξενοφοβία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα - Θεσσαλονίκη: ΚΑΠΑ research.

UNICEF (2019). *Φτου και Βγαίνω! Δραστηριότητες (πολυ)γλωσσικής και κοινωνικής-συναισθηματικής ενδυνάμωσης*. Αθήνα: UNICEF.

Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «Άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.

Αναστασιάδου, Μ. (2014). *Ο μεταναστευτικός πληθυσμός από σλαβικές χώρες σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης (Διπλωματική εργασία)*. Θεσσαλονίκη: ΠΑΜΑΚ.

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2015). Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτικός γραμματισμός: Μια απόπειρα συσχετισμού τους. Στο Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο (σσ.92-114), *Επιστήμες Αγωγής*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ. & Τσάφος, Β. (επιμ.)(2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα Διγλωσσίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γιαννέλη, Π.Α. (2011). *Σύγκριση Γλωσσικού Προφίλ Ελληνόφωνου και Αλλοδαπού Νηπίου (5-6 ετών)* (Διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμάσκου, Ε. (2012). «Η χρήση του Διαδικτύου ως πηγή διδακτικού υλικού για την ‘Αφύπνιση στις γλώσσες’: Μελέτη περίπτωσης στο μάθημα των Γαλλικών». Στο «*Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Οικονομική Κρίση και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*», 15<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, 23-25 Νοεμβρίου 2012, Πρακτικά. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α., Μιχάλης, Α. Ν., Μυλωνάς, Κ. Λ., Σπανός, Γ. Ι., & Φουντοπούλου, Μ. (2009). *Γλωσσική Επάρκεια: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Συμπόσιο, 5-6 Μαΐου 2001*. Θεσσαλονίκη: Φίλου του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Κειδιά και αντικλειδιά: Στερεότυπα και Προκαταλήψεις*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Κλειδιά κι Αντικλειδιά: Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Εξηνταβελώνη, Μ., & Στεργίου, Α. (2014). Πολυγραμματισμοί και κινηματογράφος στην προσχολική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Διδακτική έρευνα και εφαρμογή. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Ετερότητα, 17ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 27-29 Ιουνίου 2014, Τόμος Ι* (σ. 232-245), Πρακτικά.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω–Δαρδανός.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου* (Διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καρανικόλα, Ζ. Α. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το Διεθνές και το Ελληνικό Νομικό Πλαίσιο. Διαπολιτισμική Ευαισθησία και Ικανότητα των εκπαιδευτικών της*

*Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.*

Καραστογιάννη, Ε. (2007). «*Νηπιαγωγείο για όλα τα παιδιά*» Βασικές παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αρχές (Διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καρδαμηλιώτη, Δ. (2019). *Όψεις και διαστάσεις του ρατσισμού και της ξενοφοβίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο* (Πτυχιακή εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Καστοριάδης, Κ. (1992). *Ο θρυμματισμένος κόσμος*. Αθήνα: Ύψιλον.

Κεσίδου, Α. *Στόχοι και κατευθύνσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ενότητα 3: Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας*, Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (επιμ.) (2005). *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μααλούφ, Α. (1999). *Οι φωνικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα.

Μαλιγκούδη, Χ.Φ. (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα. Κυβερνητικές Πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές* (Διδακτορική διατριβή). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.

Μητακίδου, Σ. και Γαβριηλίδου, Χ. (2015). Ο πολιτισμός και η γλώσσα του σπιτιού ως γέφυρα μάθησης στο νηπιαγωγείο. Στο Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο (σσ. 92-114), *Επιστήμες Αγωγής*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μουμτζίδου, Α. (2009). Το επιμορφωτικό ενδιαφέρον της γλωσσικής αφύπνισης στα θέματα συνεργατικής ειρήνης και εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, Université Aristote de Thessalonique, Grèce et Université du Maine, France Synergies Sud-Est européen n° 2 – 2009. pp. 45-58.

Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (επιμ.) (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

- Μυλωνά, Α. (2010). *Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές Δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και στη Γερμανία* (Διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πανκίδου, Ε. (2014). *Διαφορετικότητα-Σχολική τάξη-Φιλαναγνωσία* (Διπλωματική εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπαρήστος, Κ. & Ευαγγέλου, Ο. *Η διδασκαλία της πρώτης/μητρικής γλώσσας*.
- Παπαρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (2019). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα (υπό έκδοση).
- Πλεξουσάκη, Ε. (2003). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Πολιτισμός και σχολείο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πλιόγκου, Β. (2009). Δικαιώματα παιδιών και οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας: «νέος» στόχος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; Στο: Σ. Γρόσδος, Ε. Κανταρτζή & Β. Πλιόγκου (Επιμ.). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «*Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας*» (σσ. 110-121). Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. και Μορφωτικό Ίδρυμα της Ε.Σ.Η.Ε.Μ.Θ.
- Πολίτου, Ε. (2013). Διαπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική πράξη. Το παράδειγμα του Γυμνασίου Δ.Ε Σαπών. Στο Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σσ. 161-198). Αθήνα: Gutenberg.
- Ρήγα, Β. (2006). Η έρευνα δράσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Virtual School, The Sciences of Education Online*, Τόμος 3, Τεύχος 3.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία: η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων: Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Σταμούλη, Σ., Κάντζου, Β. (2014). Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία. Στο: Μ. Ιακώβου, (επιμ.) *Επιμορφωτικός οδηγός. Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επίπεδα Α1-Β2*. Θεσσαλονίκη, σ. 21-42.

Στεργίου, Λ. (2006). Προκαταλήψεις και νηπιαγωγείο: Ένα πεδίο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, Τεύχος 1, (σσ. 56-68). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Στεργίου, Λ. (2007). Η σιωπή των αλλοδαπών: αναφορά στην εκπαίδευση των «ελλειμματικών» μαθητών. Στο *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας: Συνέδριο Σχολής Επιστημών Αγωγής, 17-20 Μαΐου 2007, Πρακτικά* (σσ. 1092-1099). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Στεργίου, Λ. (2011). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, από το αμφιθέατρο στο σχολείο: Μελέτη περίπτωσης ασκούμενων εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 14<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, 13-15 Μαΐου 2011, Πρακτικά* (Τόμος 1, σσ. 100-110). Βόλος.

Στεργίου Λ. (2013). Η κινηματογραφική δημιουργία ως εργαλείο Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Στο Γκόβαρης Χ. (επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σσ. 223-244). Αθήνα: Gutenberg

Στεργίου, Λ. (2014). Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές. Στο Μπάρος, Β., Στεργίου, Λ. & Χατζηδήμου, Κ. (Επιμ.) (2014). *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης* (σσ. 213-233), Αθήνα: Διάδραση.

Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ*. Αθήνα: Gutenberg.



Σφυρόρα, Μ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τριάρχη-Hermann, Β. (2019). Διγλωσσία και Εκπαίδευση: Δίγλωσσο παιδί και γλωσσικές αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες. Στο Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. *Διαπολιτισμική εκπαίδευση για την ένταξη των μεταναστών/προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα (υπό έκδοση).

Χαριτωνίδου, Α. (2015). «Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών» (*Eveil aux Langues*): Ενδεικτικές δραστηριότητες αφύπνισης για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα (σσ. 831-838). Ανακτήθηκε 7 Αυγούστου, 2019.

### Ξενόγλωσση

Alred, G. (2016). Becoming a 'Better Stranger': A Therapeutic Perspective on Intercultural Experience and/as Education Στο Alred, G., Byram, M. & Fleming, M. (eds.) *Intercultural Experience and Education*. Languages for Intercultural Communication and Education 2 (series) (pp. 14-30). USA: Multilingual Matters Ltd.

Andrews, S. & Svalberg, L. A.M. (2017). Teacher Language Awareness. Στο J. Cenoz, et al. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Language Awareness and Multilingualism* (pp. -). Berlin: Springer.

Atta-Alla, M. (2012). Egypt Education System: A Monocultural Education in a Multicultural Society. *Journal of Sociological Research, Vol. 3: 2*.

Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*. Paper commissioned for UNESCO. Paris: UNESCO.

Bennett, J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations, Vol. 10: 2*, pp. 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)

Bhatia, T. K. & Ritchie, W. C. (2013). Introduction. Στο T.K. Bhatia & W.C. Ritchie, (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2nd ed.) (pp. xxi-xxiii). Malden: Wiley-Blackwell.

Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol.21:6, pp. 666-679. DOI: 10.1080/13670050.2016.1203859

Butler, Y.G. (2013). Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. Στο T.K. Bhatia & W.C. Ritchie, (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2nd ed.) (pp. 109-136). Malden: Wiley-Blackwell.

Caldas, S. J (2006), Bilingual-Biliterate Children in Monolingual Cultures Στο Baker, C.& Hornberger, H. *Bilingual Education and Bilingualism 57* (series). UK: Multilingual Matters Ltd.

Candelier, M. & Kervran, M. (2018). 1997-2017: Twenty Years of Innovation and Research about Awakening to Languages-Evlang Heritage. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, Vol. 3: No1.

Candelier, M. (2017). “Awakening to Languages” and Educational Language Policy. Στο J. Cenoz, et al. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Language Awareness and Multilingualism* (pp. 161-172). Berlin: Springer.

Cenoz, J. & Hornberger, N.H. (Eds.) (2010). *Encyclopedia of Language and Education: Knowledge about Language*. (Vol. 6). Netherlands: Springer Science+Business Media LLC.

Christensen, L. M. & Aldridge, J. (2013). *Critical Pedagogy for Early Childhood and Elementary Educators*. USA: Springer.

Cohen, J. (2008). Language and Identity. Στο González, J.M. *Encyclopedia of Bilingual Education 1&2* (pp. 421-424), USA: Sage Publications.

Cots, J. M. (2017). Knowledge About Language in the Mother Tongue and Foreign Language Curricula. Στο J. Cenoz, et al. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Language Awareness and Multilingualism* (pp. 15-30). Berlin: Springer.

Cummins, J. (2009). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?* Linguamon, House of Languages.

Delpit, L. (2006). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: Paperback.

- Edwards, J. (2013). Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts. Στο T.K. Bhatia & W.C. Ritchie, (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2nd ed.) (pp. 5-25). Malden: Wiley-Blackwell.
- Ek, D.L. (2008). Social Bilingualism. Στο González, J.M. *Encyclopedia of Bilingual Education 1&2* (pp. 749-752), USA: Sage Publications.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*. Paper 1. [http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/1](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1)
- Ford Theron N. & Quinn, L. (2010). First Year Education Candidates: What are Their Perceptions about Multicultural Education? *Multicultural Education, Vol.17: No4*, pp. 18-24.
- García, O. & Lin, A. (2017) Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education. Στο O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual and Multilingual Education* (pp. 1-20) Cham: Springer.
- Grajales, T. E. & Sommers, B. (2016). Identity Styles and Religiosity: Examining the Role of Identity Commitment. *Journal of Research on Christian Education, Vol.25:2*, pp. 188-202. DOI: 10.1080/10656219.2016.1191394
- Grosjean, F. (2012). Bilingualism: A short introduction. Στο Grosjean, F. & Li, P. (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism* (pp. 5–25). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2016). Conceptions of Intercultural Education from Around the Globe. Στο *The Globalisation of Intercultural Education The Politics of Macro-Micro Integration* (pp. 35-64). London: Palgrave Macmillan.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2016). *The Globalisation of Intercultural Education: The Politics of Macro-Micro Integration*. London: Palgrave Macmillan.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2016). Theorising Globalisation in Education. Στο *The Globalisation of Intercultural Education: The Politics of Macro-Micro Integration* (pp. 11-33). London: Palgrave Macmillan.
- Hammer, M., Bennett, M.J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations, Vol.27: 4*, pp. 421-443. [doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)

- Hélot, C. (2017). Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education. Στο J. Cenoz, et al. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Language Awareness and Multilingualism* (pp. 371-384). Berlin: Springer.
- Hutchinson, L. (1999). Evaluating and researching the effectiveness of educational interventions. *BMJ*, Vol. 318, pp. 1267-1269.
- James, C. & Garrett, P. (2013). *Language Awareness in the Classroom*. NY: Routledge.
- Johnson, E. (2008). Bilingual education in the press. Στο González, J.M. *Encyclopedia of Bilingual Education 1&2* (pp. 75-78), USA: Sage Publications.
- Kim, Y.Y. (2009). The Identity Factor in Intercultural Competence. Στο Deardorff, D. K. (Ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 53-65). Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Lanzillo, M. L. (2013). Multicultural Society in Europe: beyond Multiculturalism. Στο Gonçalves, S. & Carpenter, A.M. *Diversity, Intercultural Encounters and Education* (pp. 41-58). New York: Routledge.
- Lee, J. S. & Suárez, D. (2008). Heritage Language in Families. Στο González, J.M. *Encyclopedia of Bilingual Education 1&2* (pp. 344-348), USA: Sage Publications.
- Lourenço, M. & Andrade, A. I. (2014). Promoting phonological awareness in pre-primary education: possibilities of the ‘awakening to languages’ approach. *Language Awareness*, Vol. 23:4, pp. 304-318. DOI: 10.1080/09658416.2013.783585
- Marginson, S. & Sawir, E. (2012). *Ideas for Intercultural Education*. USA: Palgrave Macmillan.
- Mateos, M. J. (2018). *Perceptions of bilingualism and education among bilingual speakers- The case of Finland and Spain*.
- Montrul, S. (2013). Bilingualism and the Heritage Language Speaker. Στο T.K. Bhatia & W.C. Ritchie, (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 168-190), Malden: Wiley-Blackwell.
- Perry, L. B & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, Vol.22: 6, pp. 453-466. DOI: 10.1080/14675986.2011.644948

Pusch, M. D. (2009). The Interculturally Competent Global Leader. Στο Deardorff, D. K. (Ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 66-84). Thousand Oaks California: Sage Publications.

Ridha Ben Maad, M. (2016). Awakening young children to foreign languages: openness to diversity highlighted. *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 29: 3, pp. 319-336. DOI: 10.1080/07908318.2016.1184679

Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. USA: Multilinguals Matters Ltd.

Shulman, J. H. & Sato, M. (2006). *Mentoring teachers toward excellence: Supporting and developing highly qualified teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education*, Vol.52: 2, pp. 94-106. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002002>

Spitzberg, B. H & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. Στο Deardorff, D. K. (Ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks California: Sage Publications.

Svalberg, A. M-L. (2016). Language Awareness Research: Where are we now?. *Language Awareness*, Vol. 25: 1-2, pp. 4-16. DOI: 10.1080/09658416.2015.1122027

Tabouret-Keller, A. (2013). Bilingualism in Europe. Στο T.K. Bhatia & W.C. Ritchie, (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2nd ed.) (pp. 745-769). Malden: Wiley-Blackwell.

UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO. [http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=219768&set=005899CF3C\\_3\\_131&gp=1&lin=1&11=1](http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=219768&set=005899CF3C_3_131&gp=1&lin=1&11=1)

Valdés, G., Poza, L., & Brooks, M. D. (2015). Language Acquisition in Bilingual Education. Στο Wright, W.E., Boun, S. & García, O. (eds.) *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 56-74), UK: John Wiley & Sons.

Valdiviezo, L.A. & Nieto, S. (2015). Culture in Bilingual and Multilingual Education: Conflict, Struggle, and Power. Στο W. E. Wright, S. Boun, & O. García, (eds). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 92-108). USA: John Wiley & Sons.

Veliyeva, M. (2015). Bilingualism in Education. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 5: 12, pp. 2448-2452. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0512.03>

Wei, L. (2013). Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. Στο T.K. Bhatia & W.C. Ritchie, (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2nd ed.) (pp. 26-52). Malden: Wiley-Blackwell.

White, J., & Finkbeiner, C. (2017). Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview. Στο J. Cenoz, et al. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Language Awareness and Multilingualism* (pp. 3-17). New York, NY: Springer International Publishing AG.

Wright, W.E (2013). Bilingual Education. Στο T.K. Bhatia & W.C. Ritchie, (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2nd ed.) (pp. 598-623). Malden: Wiley-Blackwell.

Ηλεκτρονικοί Σύνδεσμοι

Βαρελάς, Δ.: Κριτική ταινίας «Αζούρ και Ασμάρ»

<http://www.cinemanews.gr/v5/movies.php?n=4422>

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

## Παράρτημα 1



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

τηλ.: 26510-07319  
fax : 26510-07200  
e-mail: [agiotsa@uoi.gr](mailto:agiotsa@uoi.gr),  
[ederveni@uoi.gr](mailto:ederveni@uoi.gr)

Ιωάννινα, 7 Φεβρουαρίου 2020  
Αριθμ. Πρωτ.: 7839

Προς

την κα Γεωργία Ζάχου  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αξιότιμη κυρία Ζάχου,

Η Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων εξέτασε στην τελευταία Συνεδρίασή της στις 4 Φεβρουαρίου 2020 την αίτησή σας καθώς και τις διευκρινίσεις σας στις προϋποθέσεις που έχουν τεθεί για την έγκριση της έρευνας. Έχει χορηγηθεί δεοντολογική έγκριση για την παρακάτω πρόταση:

Τίτλος: «Η γλωσσική αφύπνιση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως μέσο επαφής των παιδιών με την πολυγλωσσία- Μία έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο του νομού Τρικάλων».

Σας ευχόμαστε καλή επιτυχία στη διεξαγωγή της έρευνας.

Με εκτίμηση

Άρτεμις Γιώτσα

Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών  
Πρόεδρος της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας

## Παράρτημα 2

Μεσαίωνα στη Γαλλία και σε ένα κάστρο ο άρχοντας έχει έναν γιο τον Αζούρ, ξανθό και γαλανομάτη. Ο Αζούρ δεν έχει μητέρα και μεγαλώνει με τη γκουβερνάντα του, την αφρικανή Ζενάν, η οποία έχει επίσης ένα γιό, τον Ασμάρ, μελαμψό και με μελαχρινά μάτια. Τα δύο παιδιά μεγαλώνουν μαζί ως αδέρφια μαθαίνοντας και τις δύο γλώσσες (ελληνικά και αραβικά) μέχρι τη στιγμή που ο πατέρας του Αζούρ αποφασίζει να τον στείλει να σπουδάσει και ταυτόχρονα διώχνει από το σπίτι τη Ζενάν και τον Ασμάρ. Ο Αζούρ ολοκληρώνει τις σπουδές του κι επιστρέφει στο σπίτι του. Όμως, μαγεμένος ακόμα από τις διηγήσεις και τα παραμύθια της γκουβερνάντας, επιθυμεί να γνωρίσει την εξωτική ανατολή και να προσπαθήσει να ελευθερώσει την φυλακισμένη Νεράιδα των Τζίνι που περιμένει τη λύτρωση και τον αγαπημένο της. Στην πορεία του ταξιδιού του χάνει το καράβι του σε φουρτούνα. Για καλή του, όμως, τύχη η θάλασσα τον ξεβράζει στη χώρα που τόσο ήθελε να ανακαλύψει. Αρχικά, τα πράγματα είναι δύσκολα καθώς οι ντόπιοι επηρεασμένοι από προκαταλήψεις τον διώχνουν επειδή θεωρούν πως τα γαλάζια του μάτια φέρνουν κακή τύχη. Έτσι αποφασίζει να προσποιηθεί τον τυφλό και με σύντροφο τον μυστήριο μετανάστη-ζητιάνο Κραπού να τον οδηγεί, φτάνει στην πόλη. Εκεί με χαρά θα συναντήσει την Ζενάν που πια έχει γίνει πλούσια έμπορος και τον υποδέχεται ως χαμένο γιο. Ο Ασμάρ τον αντιμετωπίζει σαν ξένο κι οι δυο τους θα έρθουν σε κόντρα διεκδικώντας να βρουν τα μαγικά κλειδιά, να λύσουν τους γρίφους και να ελευθερώσουν την μαγεμένη Νεράιδα<sup>7</sup>. Σε όλα αυτά, βοηθοί τους με τις γνώσεις τους είναι η πριγκίπισσα Σαμσού Σαμπάχ και ο σοφός Γιαντόα.

## Παράρτημα 3

### 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα

---

<sup>7</sup> <http://www.cinemanews.gr/v5/movies.php?n=4422>



2-6-2020

ΣΩΤΗΡΙΟΣ ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΕΡΑΓΓΛΟΣ

Benvenuto 20H

желанный zhelannyy

ΣΙΝΗΝ

желанный zhelannyy

ΚΑΤΕΡΙΚΑ

ΕΛΠΙΔΑ

ΕΛΕΝΗ

أهلا بك 'ahlaan bik

καλώς ἦρθες

Καλώς ἦρθες

Welcome 20H

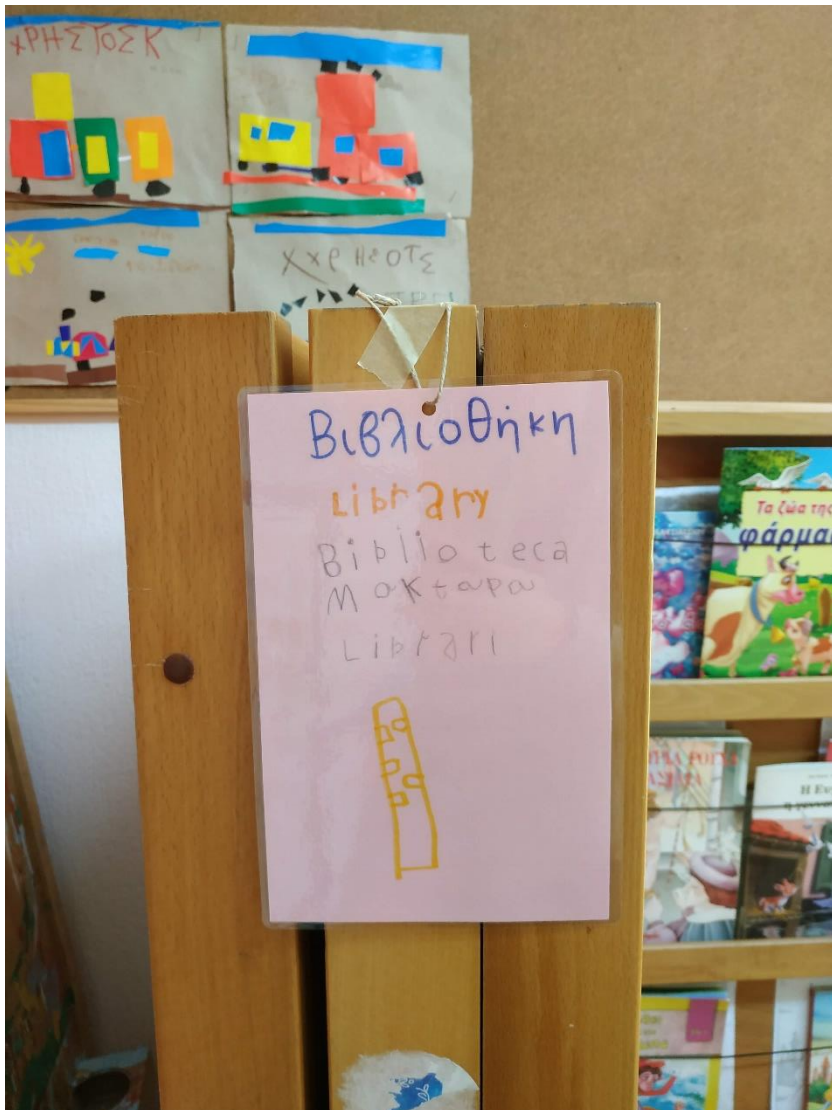
ΧΡΗΣΤΟΣ

Welcome

i mirëpritur

IMIR

4<sup>η</sup> Δραστηριότητα



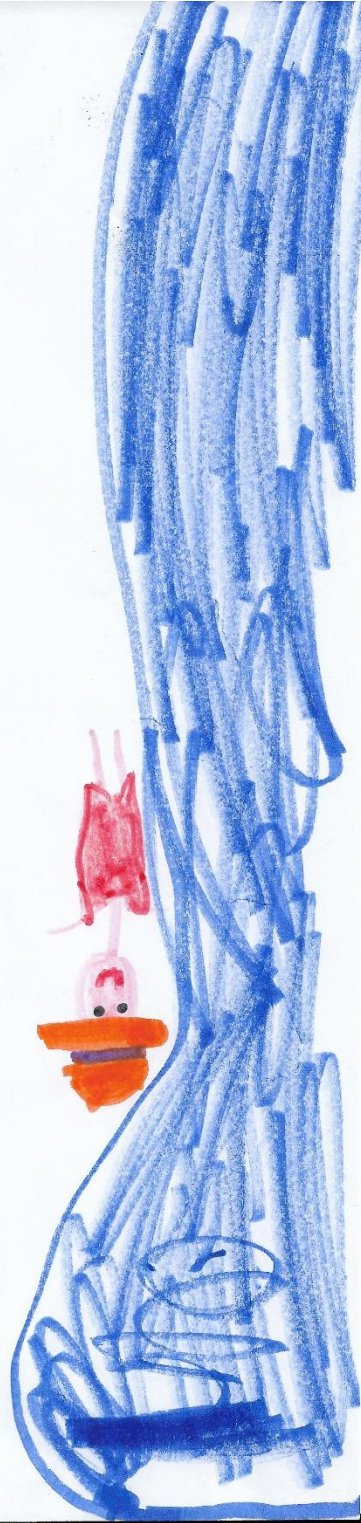


8<sup>η</sup> Δραστηριότητα





Verë - CIAO  
KAT EPINA







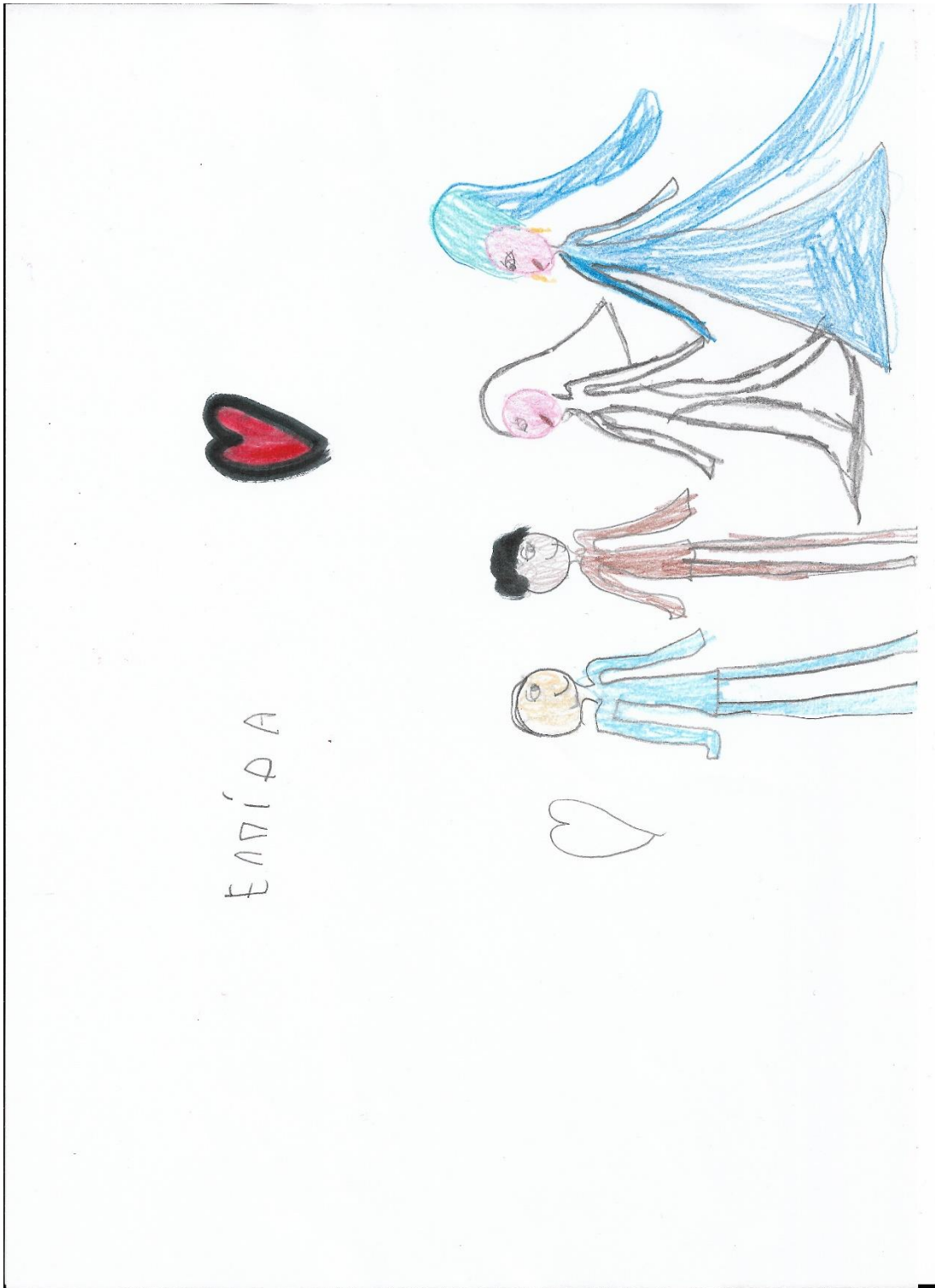


ЕЛЕНА

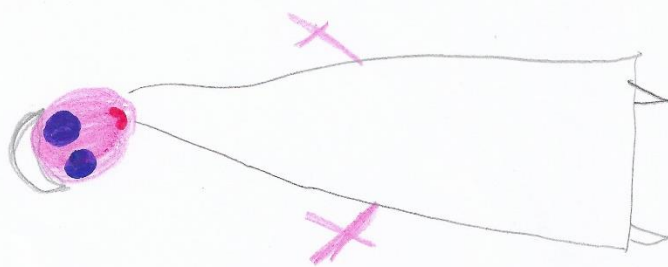
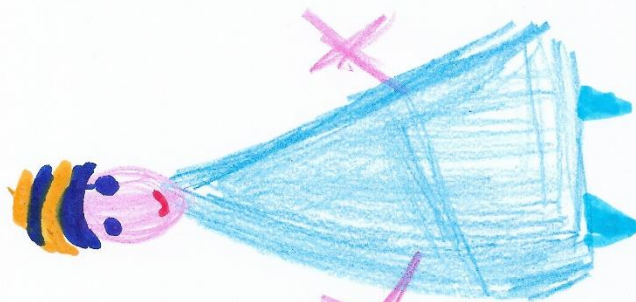
Summer  
лето







EVEN #





Α ΖΟΥΡΚΑ ΒΑΣΜΟΡ  
ΞΩΤΗΡΙΟΣ





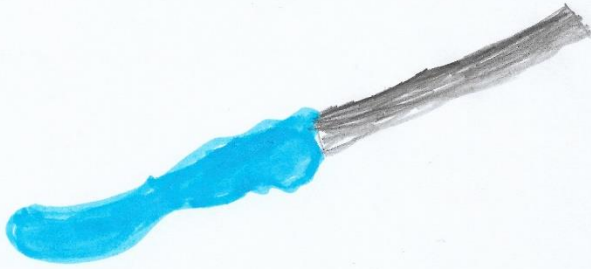
A ζούρ και Ασημάρι

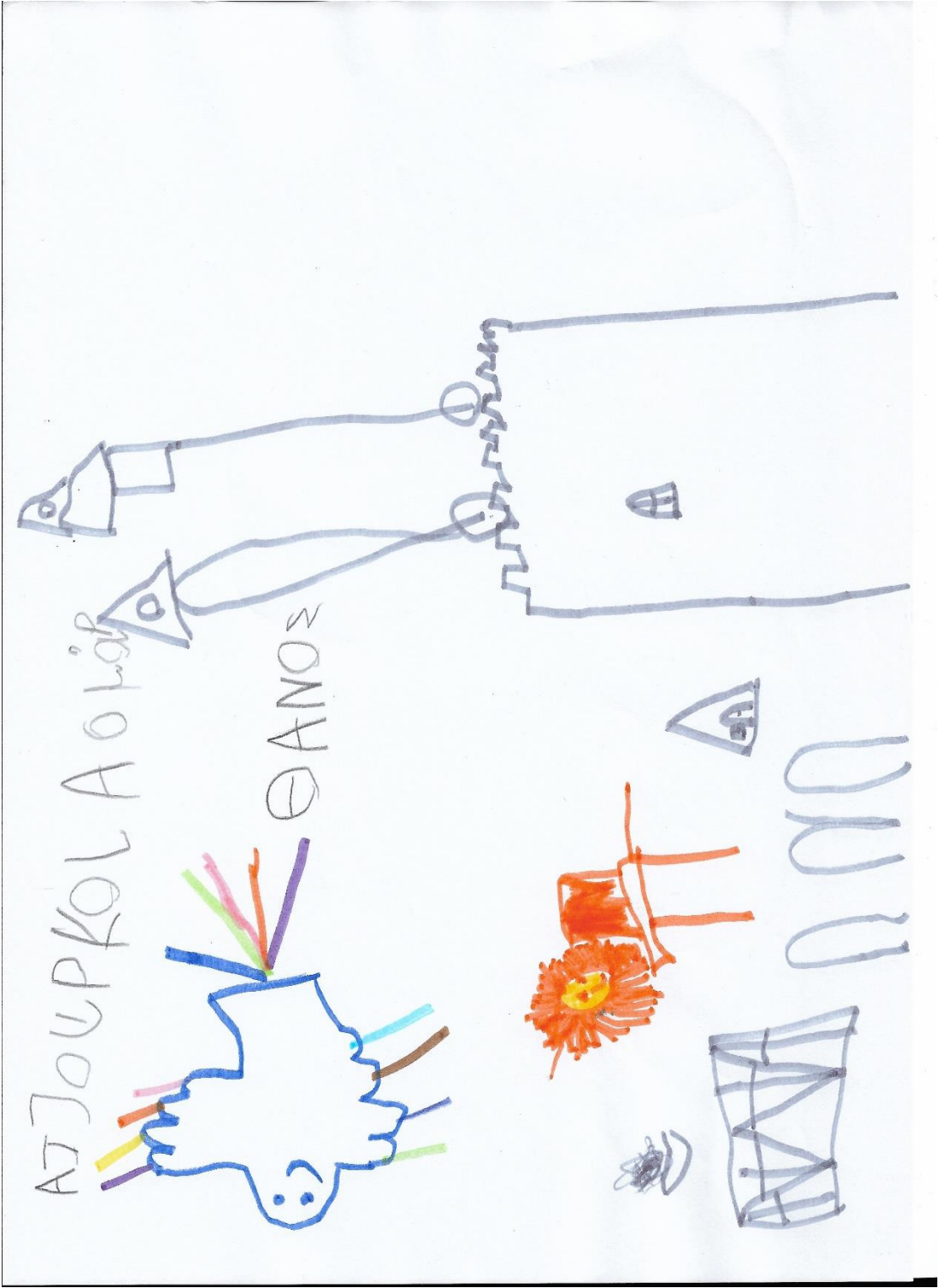
ΕΛΠΙΔΑ



Αξούπ και Ασμάπ

ΕΛΕΝΗ



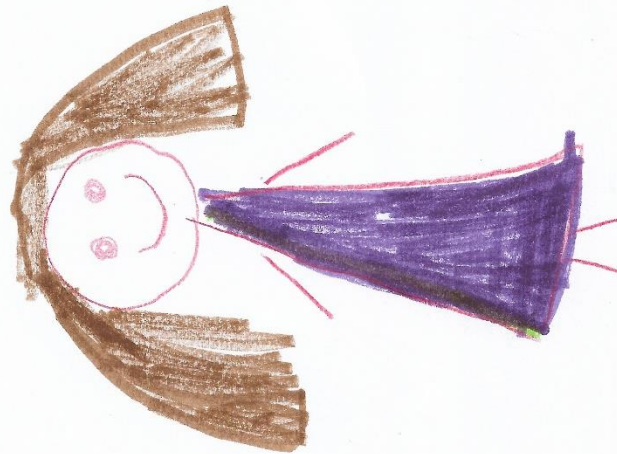
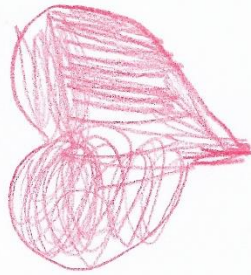
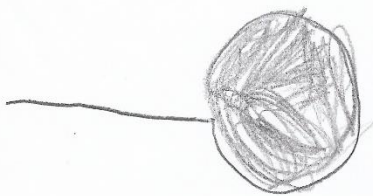
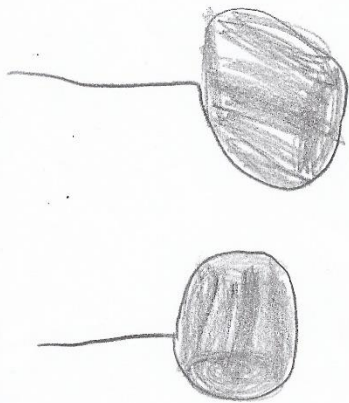


AJ JOLPKOL A O L d r

Θ ANOZ



A T O U P  
K O U  
A O U P  
B A Z I N I K



ΕΛΑΓΓΕΝΟΣ



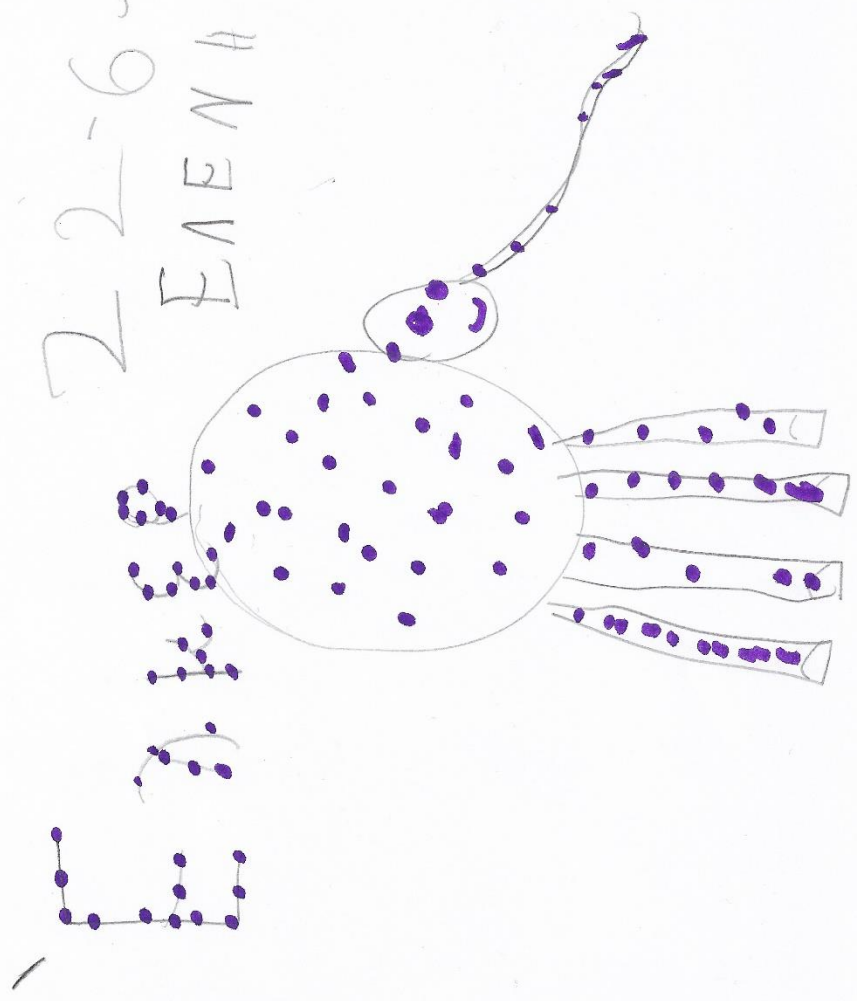




ENTÍDA



22-6-2020  
EVENING



XPHTETOK



934 VF -





