



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΜΗΝΕΙΑΣ**

(ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΗΝ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ)

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ  
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ INTERCULTURAL  
CAMPUS**

Ευαγγελία Μήτση 12373

Βασίλειος Τσοβάρας 12370

Επιβλέπων καθηγητής : Χρήστος Σιδέρης

Ηγουμενίτσα, Μάρτιος, 2019



**SIMULATION GAMES AND LINGUISTIC SKILLS WITHIN  
THE INTERCULTURAL CAMPUS**

**Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή**

Ηγουμενίτσα, 29/03/19

## **ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

1. Επιβλέπων καθηγητής

Χρήστος Σιδέρης

2. Μέλος επιτροπής

Χρήστος Σταύρου

3. Μέλος επιτροπής

Νικόλαος Μάρκου

© Μήτση Ευαγγελία, Τσοβάρας Βασίλειος, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

## Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνουμε υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μας ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Μήτση, Ευαγγελία

Τσοβάρας, Βασίλειος

Υπογραφή

Υπογραφή

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους γονείς μας για την στήριξη όλων αυτών των ετών στην ακαδημαϊκή μας πορεία. Ιδιαίτερη αναφορά θα ήθελα να κάνω (Ευαγγελία) και στον παππού μου, στον οποίο οφείλω την θετική αυτή εξέλιξη στην ζωή μου και για αυτό τον λόγο, θεωρώ πως η εργασία αυτή, σε ένα πολύ μεγάλο μέρος της είναι αποτέλεσμα της δικής του παρουσίας και στήριξής στην ζωή μου.

Από την σχολή μας θέλουμε να ευχαριστήσουμε την κυρία Άννα Χήτα, η οποία υπήρξε ο καθοδηγητής μας στα χρόνια τις φοίτησής μας, καθώς φυσικά τον κύριο Χρήστο Σιδέρη, ο οποίος ήταν πάντα στο πλευρό μας για την σωστή και ορθή διεκπεραίωση της εργασίας μας.







## **ABSTRACT**

In this project we analyze the need to find new methods of coexistence between societies and entire peoples, in an all and continuing globalized world. Our work therefore analyzes precisely the experiment with the students of the University of Jena. The simulation took place as participants from 3 people (investors) from Germany and on the other hand the German-speaking part of our faculty consisting of 15 people (owner). It was a simulation that lasted about an hour and the results were that with perseverance and dedication to the maintenance of red lines and the application of various negotiating methods, we managed to overcome any discrepancies observed in the process of representation.

### **Keywords**

Globalization, Negotiation, Interculturalism.

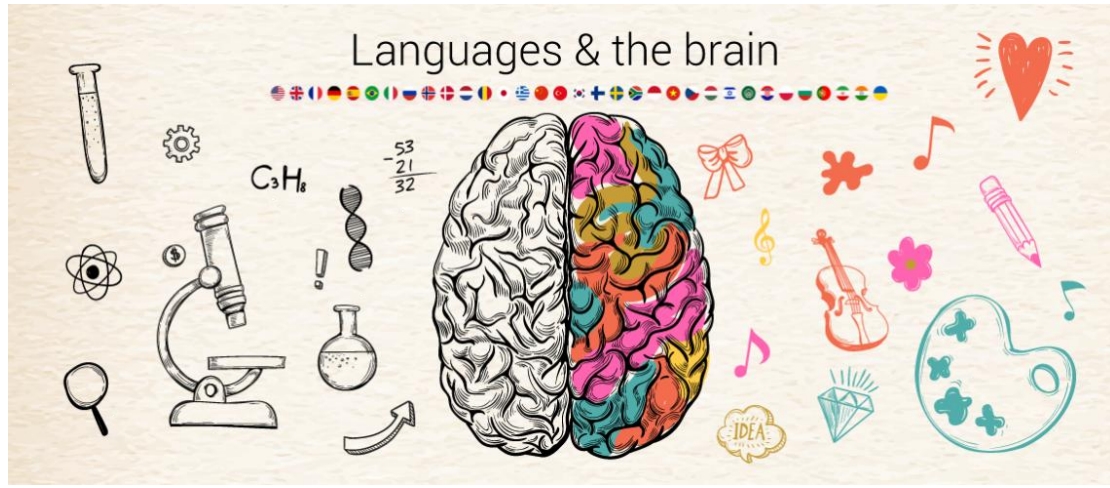
## Περιεχόμενα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Παγκοσμιοποίηση .....	2
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα .....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Κουλτούρα και Πολιτισμός .....	6
3.1. Ετυμολογία της έννοιας Κουλτούρα .....	6
3.2. Ετυμολογία της έννοιας πολιτισμός .....	6
3.3. Θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ των εννοιών Πολιτισμός και Κουλτούρα.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Ο ρόλος των Διεθνών οργανισμών στην ενίσχυση της .....	8
4.1. UNESCO .....	9
4.2. Conseil de l'Europe .....	11
4.3. Ευρωπαϊκή Ένωση .....	13
4.4. Ο.Ο.Σ.Α.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ERASMUS .....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Διαπολιτισμικότητα .....	18
6.1. Διαπολιτισμική Επικοινωνία .....	18
6.2. Διαπολιτισμική συνειδητότητα και νέες τεχνολογίες.....	23
6.3. Διαπολιτισμική μάθηση ξένων γλωσσών.....	24
6.4. Επικοινωνία: δομή και διαδικασίες .....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : Διγλωσσία και Πολυγλωσσία.....	26
7.1. Τι είναι η διγλωσσία.....	26
7.2. Η διγλωσσία: πλεονέκτημα ή μειονέκτημα; .....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : Διαπραγμάτευση .....	31
8.1 Ορισμός της Διαπραγμάτευσης .....	31
8.2. Στρατηγικές διαπραγματεύσεων .....	31
8.3. Διαπραγμάτευση νίκης-ήττας (win-lose), Επιμεριστική .....	33
8.4. Συνθετική διαπραγμάτευση (win-win) .....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 : Πως λειτουργεί ένα παιχνίδι ρόλων .....	37
9.2. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της τεχνικής .....	39
9.3. Παιχνίδια προσομοίωσης στην εκμάθηση ξένων γλωσσών .....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 : Τι είναι το Intercultural Campus του πανεπιστημίου .....	42
10.1. Εργασία στο Intercultural Campus.....	43
10.2. Προσωπική εμπειρία.....	43
10.3. Εντυπώσεις από την προσομοίωση της Διαπραγμάτευσης .....	46
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	48

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Παγκοσμιοποίηση

Με τον όρο «Παγκοσμιοποίηση» δεν εννοούμε ούτε μια μοναδική κατάσταση, ούτε μια γραμμική διαδικασία και ούτε μια τελική κατάσταση κοινωνικών μεταβολών, αλλά μια ιστορική διαδικασία κατά την οποία οι κοινωνικές μεταβολές χαρακτηρίζονται από πολυδιάστατη επέκταση-αλλού πιο γρήγορα και αλλού πιο αργά- σε όλες τις κοινωνικές σφαίρες (Τσεκούρας, 2001:5). Η παγκοσμιοποίηση σήμερα επιβάλλεται όχι τόσο ως πρωτογενές γεγονός με αυθόρμητες μεταλλαγές της οικονομικής πραγματικότητας, όσο κυρίως, ως απαραίκαμπτη επιλογή των κυβερνήσεων και των κρατών. Τι παγκοσμιοποιείται όμως στην εποχή μας ακριβώς; Το κεφάλαιο; Αυτό ήταν ανέκαθεν παγκοσμιοποιημένο και οπωσδήποτε απ' την εμφάνιση του καπιταλισμού στον 16ο αιώνα. Μήπως παγκοσμιοποιείται στην εποχή μας η εργασία; Ήδη από το 19ο αιώνα τα μεταναστευτικά ρεύματα και οι μετακινήσεις εργαζομένων ξεπέρασαν κάθε όριο, ώστε η σημερινή κινητικότητα να εμφανίζεται συγκριτικά ασήμαντη. Γι' αυτό αξίζει να επισημάνουμε την τεχνολογική μεταλλαγή της σημερινής εποχής και τις επιπτώσεις ή τις δυνατότητές της στην επικοινωνιακή σχέση μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς (Βεργόπουλος, 1999:11-13). Η τεχνολογική πρόοδος, ιδιαίτερα στους τομείς των τηλεπικοινωνιών, της πληροφορικής και των πολυμέσων, φέρνει πιο κοντά τους ανθρώπους. Βέβαια η διαδικασία αυτή δεν είναι ανώδυνη. Χαρακτηρίζεται από ρήξεις και συγκρούσεις με την παραδοσιακή οργάνωση της κοινωνίας κυρίως στα πεδία, της οικονομίας, της επικοινωνίας και του πολιτισμού. Ανάμεσα στα μοντέλα εκπαίδευσης που έχασαν σταδιακά το περίγραμμά τους, η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης κατέχει μια ξεχωριστή θέση και αποτελεί στρατηγική επιλογή. Η αναζήτηση λύσεων σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να εστιαστεί στο διαπολιτισμικό μοντέλο (Γεωργογιάννης, 1999:54), αφού είναι δεδομένη η πολιτισμική ποικιλομορφία των σύγχρονων κοινωνιών. Η Παιδεία αποτελεί το βασικό δίκτυο επικοινωνίας και κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων και των λαών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα



ΕΙΚΟΝΑ 2.

Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» συχνά συγγέεται με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα», χωρίς όμως οι δύο έννοιες να ταυτίζονται ή να είναι συνώνυμες. Κοινό σημείο των δύο όρων είναι ότι αντανακλούν ερμηνείες που είναι στενά συνδεδεμένες με τη μετανάστευση. Δεν πρόκειται απλώς για μια συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι ο πολύμορφος αυτός πολιτισμός είναι μια αξία, δηλαδή ένας δυναμικός πολιτιστικός πλούτος για όλους, αφού κάθε πολιτισμός κατέχει τα δικά του χαρακτηριστικά, ικανά να εμπλουτίσουν και να ολοκληρώσουν τον οικείο πολιτισμό. Το παραπάνω απόσπασμα γίνεται ακόμη πιο κατανοητό αν λάβουμε υπόψη μας, πως η εποχή μας διακρίνεται από πολλές ριζικές μεταρρυθμίσεις. Η ελεύθερη μετακίνηση των ανθρώπων (διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, κοινωνική τάξη) η διεθνοποίηση της οικονομίας σε συνδυασμό με την ταχύτατη εξέλιξη της τεχνολογίας καθιστά τους όρους «διαπολιτισμικότητα» και «πολυπολιτισμικότητα» να είναι πιο επίκαιροι από ποτέ.

Μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» για να αναλύσουν και να περιγράψουν αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση (αναλυτική διάσταση του όρου) και για να διατυπώσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση) (Porcher, 1979, στο Δαμανάκης 1997). Σε γενικές γραμμές ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι περισσότερο κανονιστικός ενώ ο όρος πολυπολιτισμικότητα είναι κυρίως αναλυτικός.

Ο Hohmann (1989), αποδίδει με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» την κοινωνική κατάσταση που προκύπτει από τη μετανάστευση, κατά την οποία οι ισχύουσες διαδικασίες επηρεάζονται και από την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων διαφέρουν πολιτισμικά από τον κυρίαρχο πληθυσμό. Ανάλογα ο όρος «διαπολιτισμικότητα» συνδέεται με την ανάπτυξη παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών προγραμμάτων που στοχεύει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργεί η μετανάστευση, δηλαδή με τη διαπολιτισμική αγωγή. Η έννοια λοιπόν της «πολυπολιτισμικότητας» χαρακτηρίζει την υφιστάμενη κατάσταση στις σύγχρονες κοινωνίες, δηλαδή «το τι είναι», ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» εκφράζει «το τι θα έπρεπε να είναι», δηλαδή το ζητούμενο.

Κατά τον Porcher (1989), ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δεν σηματοδοτεί απλά και μόνο μια πολυπολιτισμική κατάσταση με την έννοια της παράλληλης διαβίωσης ατόμων που κατάγονται από διάφορες εθνότητες, αλλά πολύ περισσότερο υποδηλώνει τους συσχετισμούς που αναπτύσσονται ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς σε μακροεπίπεδο.

Ανάλογες θέσεις εκφράζει και ο Dickopp (1984), επισημαίνοντας τις πιθανές σημασίες της πρόθεσης ‘‘δια ‘’, καθώς μπορεί να αναφέρεται α) στην αναγκαιότητα διαμεσολάβησης της αγωγής μεταξύ των πολιτισμών για αμοιβαιότητα, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή, β) στην αποδοχή ότι μεταξύ των πολιτισμών υπάρχουν κοινά στοιχεία, τα οποία πρέπει να καλλιεργηθούν μέσω της αγωγής, με την ανάπτυξη όχι απλά της αλληλοκατανόησης αλλά και της αλληλεγγύης και γ) στην αναγκαιότητα μιας αγωγής σε αρχές κοινές, παραδεκτές από όλους τους πολιτισμούς και όχι στις πολιτισμικές διαφορές.

Ο όρος «διαπολιτισμικός» εξετάζει την πολύπλοκη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου σε μια νέα κοινωνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Αυτήν την πραγματικότητα ο G.Hoff(1987), την περιγράφει ως μια νέα μορφή συμβίωσης στην οποία η αποκλίνουσα συμπεριφορά γίνεται ανεκτή, ξένες συνήθειες αναγνωρίζονται, η πολυγλωσσία θεωρείται αυτονόητη, η άσκηση των θρησκευτικών καθηκόντων αποτελεί ατομική των ανθρώπων και επιδιώκεται η επαφή ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιπλέον η έννοια του «διαπολιτισμικού» έτσι όπως δίνεται από τις Κανακίδου και Παπαγιάννη(1994), έχει κεντρικό άξονα την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη, ενώ αναφέρουν ότι ο στόχος της

διαπολιτισμικότητας είναι η διαμόρφωση κοινωνικών ατόμων ικανών ατόμων να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να ερμηνεύουν τα αντιφατικά και πολλαπλά ερεθίσματα.

Μια πολυπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να αναπτυχθεί προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας, ή αντιθέτως να επιλέξει μια πολυπολιτισμικότητα που αποβλέπει στην αυτόνομη συνύπαρξη των πολιτισμών. Σε αυτήν την τελευταία περίπτωση αποδέχεται την παράθεση των πολιτισμών «εν είδει μωσαϊκού», ενθαρρύνοντας σχεδόν τη διατήρηση των διαφορών. Στο πλαίσιο διαπολιτισμικών προγραμμάτων καθώς και παιχνιδιών προσομοίωσης, συνηθίζεται να δημιουργούνται ευκαιρίες συνάντησης πολιτισμών, με πλήρη συνείδηση ότι τέτοιου είδους συναντήσεις και ανταλλαγές αλλοιώνουν ή και επιφέρουν απώλεια ορισμένων μοναδικών πολιτιστικών χαρακτηριστικών. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση κινείται σε σαφήνεια με τη γενική αρχή, ότι δεν είναι δυνατό να συμβιώνουν τα άτομα χωρίς να υπάρχουν αλληλεπιδράσεις και επομένως πρέπει να σταθούμε και να μελετήσουμε πώς μπορούμε να χειριστούμε καλύτερα αυτές τις αλληλεπιδράσεις. Το πρόθεμα «δια» χρησιμοποιείται από τους μελετητές για να δώσει δύναμη στη διάσταση της ανταλλαγής και αμοιβαιότητας(Pentini,2005).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Κουλτούρα και Πολιτισμός

### 3.1. Ετυμολογία της έννοιας Κουλτούρα

Η λέξη κουλτούρα προέρχεται από το λατινικό ρήμα *cultura* που σήμαινε την καλλιέργεια της γης. Ο Κικέρων για πρώτη φορά τη χρησιμοποίησε μεταφορικά ως «καλλιέργεια της ψυχής». Στην ύστερη Αναγέννηση οι Ουμανιστές εγκαινιάζουν τη μεταφορική τους χρήση ως «καλλιέργεια του νου». Για μια άλλη επικοινωνιακή εξήγηση για την έννοια της Κουλτούρας δανείζομαι την άποψη των (Spencer-Oatey, 2012) που είναι ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία αντιλαμβάνεται, οργανώνεται, λαμβάνει αποφάσεις και επικοινωνεί. Συνιστά τον τρόπο ζωής της, που μεταδίδεται από γενιά σε γενιά και τη διακρίνει από τα μέλη μιας άλλης κοινωνίας.

### 3.2. Ετυμολογία της έννοιας πολιτισμός

Σύμφωνα με τον Fernand Braudel, Η λέξη πολιτισμός έχει προέλευση Γαλλική. Είναι ένας σχετικά πρόσφατος νεολογισμός του 18<sup>ου</sup> αιώνα. Προήλθε από λέξεις «civilize<sup>1</sup>», *civilizer* που χρησιμοποιούνταν από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα.

Για πρώτη φορά τον 16<sup>ο</sup> αιώνα τα μέλη της αυλικής αριστοκρατίας της Αγγλίας και της Γαλλίας χρησιμοποιούσαν το ρήμα «εκπολιτίζω» και τη μετοχή «πολιτισμένος», που προέρχονται από την λατινική λέξη για τον πολίτη (*civis*).

Η ελληνική λέξη πολιτισμός είναι αρχαία και προέρχεται από την λέξη πολίτης και σήμαινε πολιτικά πράγματα, διακυβέρνηση του κράτους, Ως νεοελληνική λέξη, με την καινούργια της σημασία γεννήθηκε και αυτή στη Γαλλία, όταν ο Αδαμάντιος Κοραής για να αποδώσει στα ελληνικά τον όρο *civilization* πρότεινε την λέξη πολιτισμός. (Fernand Braudel, σελ.53)

### 3.3. Θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ των εννοιών Πολιτισμός και Κουλτούρα.

Σύμφωνα με τον ιστορικό Fernand Braudel «ο πολιτισμός και η κουλτούρα είναι άξονες της Ιστορίας κάθε λαού». Πάντα υπήρχαν αυτοί οι όροι στην εξέλιξη καθώς και για την διατήρηση κάθε λαού, παρόλο οι έννοιες, που σήμερα αντιπροσωπεύουν, δεν είχαν ακόμη ονομαστεί ή τουλάχιστον όχι όπως τα γνωρίζουμε σήμερα.

---

<sup>1</sup> Το ρήμα *civilizer* και η μετοχή *civilize* προήλθαν από το επίθετο *civil* που σημαίνει μέχρι σήμερα: αστικός, αυτός που αναφέρεται στον πολίτη.



Όπως έχουμε αναφερθεί και παραπάνω η πρώτη ευρεία χρήση των εννοιών αυτών παρατηρήθηκε από τους αυλικούς της Αγγλίας και της Γαλλίας του 16<sup>ο</sup> αιώνα. Το ρήμα «εκπολιτίζω» και η μετοχή «πολιτισμένος» ήταν ένας σύνηθες τρόπος να δείξουν την κοινωνική τους ανωτερότητα απέναντι στο εσωτερικό<sup>2</sup> της εκάστοτε χώρας (Αγγλίας και Γαλλίας), όσο και των άγριων ή βάρβαρων λαών, που έχουν υποδουλώσει στον Νέο Κόσμο.

Η πιο συστηματική χρήση των όρων «πολιτισμός» και «κουλτούρα» συναντάται κατά τα μέσα του 18<sup>ο</sup> αιώνα και καθιερώνεται τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, την εποχή που αποκαλείται «νεότεροι χρόνοι» ή «νεοτερικότητα». Κατά τη διάρκεια των δύο αυτών αιώνων είναι έκδηλη μια αντιδιαστολή των εννοιών του πολιτισμού και της κουλτούρας. Συγκεκριμένα, τον 18<sup>ο</sup> αιώνα τα πνευματικά ρεύματα που διαπνέουν την Ευρώπη, από τη μια μεριά οι διαφωτιστές και από την άλλη οι Ρουσσώ, Χέρντερ και οι ρομαντικοί οπαδοί τους, προσδίδουν διαφορετικό περιεχόμενο στις έννοιες του πολιτισμού και της κουλτούρας. Ο πολιτισμός αποτελεί μια σύνθετη έννοια, με την οποία εκφράζεται η θεσμική, ηθική, επιστημονική και κοινωνική πρόοδος, ενώ η κουλτούρα συνδέεται με την τέχνη, την παιδεία και την παράδοση. Η αντιπαράθεση των όρων του πολιτισμού και της κουλτούρας εντείνεται κατά τη διάρκεια του 19<sup>ο</sup> αιώνα: Ο πολιτισμός συνδέεται με την επιστημονική πρόοδο, τον ορθολογισμό και την τεχνικό-βιομηχανική ανάπτυξη και φορτίζεται με αρνητική έννοια, καθώς ταυτίζεται με την εκβιομηχάνιση και τις καταστροφικές τις συνέπειες στη φύση και στον άνθρωπο. Η κουλτούρα συνυφαίνεται με τις αξίες της πνευματικής και αισθητικής καλλιέργειας, της πολιτισμικής παράδοσης και ταυτότητας, φορτίζεται θετικά, καθώς συνδέεται με την ανύψωση της πνευματικότητας του ανθρώπου και αντιπαράκειται στο σαρωτικό υλισμό και ωφελιμισμό του τεχνολογικού πολιτισμού.

Οι απόψεις που διατύπωσαν ο Αμερικάνος ανθρωπολόγος Φ. Μπόας και ο Άγγλος ιστορικός Ε.Τόμσον στα μέσα του 20<sup>ο</sup> αιώνα οδηγούν σε μια νέα σύλληψη της έννοιας της κουλτούρας, σύμφωνα με την οποία η κινητικότητα των κοινωνικών ομάδων, στα πλαίσια των οποίων αναπτύσσεται μια κουλτούρα, είναι σημαντικός παράγοντάς που την καθιστά δυναμική και εσωτερικά ετερογενή. Η κουλτούρα προσεγγίζεται «ως το συνολικό πεδίο παραγωγής νοήματος, καθώς πρόκειται για ένα πεδίο ριζικά ετερογενές, εξαιτίας της πλατιάς ποικιλίας των κοινωνικών εμπειριών, ρόλων και σχέσεων που συνθέτουν την κοινωνική ζωή».(Πασχαλίδης, σελ51).

---

<sup>2</sup> Ως προς τις κοινωνικές τάξεις.

Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα η κουλτούρα ως πνευματικός πολιτισμός διακρίνεται από την τεχνικό ή υλικό πολιτισμό. Και οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται στον καθημερινό λόγο και στο λόγο περισσότερων επιστημών. Η καθεμία από τις επιστήμες αυτές. Αλλά και η καθημερινή εμπειρία των ανθρώπων, προσδίδει έναν διαφορετικό ορισμό στις έννοιες του πολιτισμού και τις κουλτούρας και έτσι δεν λείπουν οι διαμάχες και διαφωνίες που ενισχύουν την πολυσημία τους.

Σήμερα με τη λέξη «κουλτούρα» εννοούμε την παιδεία, την πνευματική καλλιέργεια, τη μόρφωση και την ενασχόληση με τις καλές τέχνες (ζωγραφική, γλυπτική, αρχιτεκτονική, μουσική). Ακόμη τα ιδιαίτερα ήθη και έθιμα, τις παραδόσεις, τη θρησκεία, τις τέχνες και τον τρόπο σκέψης ενός έθνους, μιας κοινότητας ή μιας φυλής κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, όπως επίσης και το σύνολο της ανθρώπινης δημιουργίας μιας κοινωνίας ή μιας εποχής. Και τέλος, πιο γενικά εννοούμε ένα κοινωνικό πρότυπο συμπεριφοράς και ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής.

Σύμφωνα με την δήλωση της Mondiacult, της Παγκόσμιας Συνόδου για την Πολιτιστική Πολιτική που διοργανώθηκε το 1982 στο Μεξικό « Με την ευρεία του έννοια ο πολιτισμός αντιπροσωπεύει σήμερα το σύνολο των διαφοροποιών στοιχείων, πνευματικών και υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών που χαρακτηρίζουν μία κοινωνία ή μία κοινωνική ομάδα. Συμπεριλαμβάνει , εκτός των γραμμάτων και των τεχνών, τον τρόπο ζωής, τα βασικά δικαιώματα του ανθρώπου, το σύστημα αξιών, τις παραδόσεις και τα δόγματα. {...}. Με την στενή του έννοια κυρίως το σύνολο των αξιών καθώς και τις γνωστικές και αισθητικές συνήθειες μίας κοινότητας και υπό αυτό το πρίσμα περιλαμβάνει την πολιτιστική κληρονομία, τις τέχνες, τη λογοτεχνία και τα κινήματα της σκέψης.»

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Ο ρόλος των Διεθνών οργανισμών 3στην ενίσχυση της\_καθιέρωσης των όρων «διαπολιτισμικότητα» και «πολυπολιτισμικότητα»

---

<sup>3</sup> UNESCO, Conseil de l' Europe, E.E, O.O.Σ.A

Οι διεθνείς οργανισμοί στο σύγχρονο κόσμο έχουν συμβάλει καθοριστικά στο να θεωρούνται οι σημαντικότεροι παίκτες στην διατήρηση και ειρηνική συνύπαρξη αυτών των ευαίσθητων κοινωνιών στις οποίες ζούμε σήμερα. Οι διεθνείς οργανισμοί διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική τους βάσει αφενός των διατάξεων των Καταστατικών Χαρτών τους, που ορίζουν τις αρμοδιότητές τους και αφετέρου των Αποφάσεων των αντιπροσωπευτικών οργάνων τους, που αποτελούνται από τους εκπροσώπους των κρατών μελών τους. Σημαντικό όμως ρόλο στη διαμόρφωση και την άσκηση της πολιτικής τους διαδραματίζουν οι Γραμματείς τους, στις οποίες οι Καταστατικοί Χάρτες παρέχουν σημαντική ανεξαρτησία στην άσκηση των καθηκόντων τους. Δεδομένου ότι, τα εθνικά κράτη καθορίζουν αποκλειστικά και μόνο και την εκπαιδευτική πολιτική, το ερώτημα που τίθεται σε αυτό ο σημείο είναι κατά πόσο οι Διεθνείς οργανισμοί μπορούν να χαράξουν στην πράξη την δική τους. Η απάντηση είναι αρνητική καθώς δεν επιτρέπουν στον τομέα της εκπαίδευσης οι ίδιοι Καταστατικοί Χάρτες στους οργανισμούς της UNESCO και της Ε.Ε. να επέμβουν στην εκπαιδευτική πολιτική των εκάστοτε εθνικών κρατών. Αυτή η έλλειψη της άμεσης άσκησης εξουσίας έχει ως αποτέλεσμα τα νομοθετήματα που ψηφίζονται από αυτούς τους Διεθνείς οργανισμούς να μην βρίσκουν εφαρμογή στο εσωτερικό των κρατών-μελών της. Το ενδιαφέρον των Διεθνών Οργανισμών για την Εκπαίδευση χρονολογείται από το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου, δηλαδή από τα μέσα 20<sup>ου</sup> αιώνα και εκφράστηκε αφενός με τον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών και αφετέρου με την ίδρυση της Unesco, τον κατεξοχήν ειδικευμένο οργανισμό για θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού. Η εκπαίδευση συνδυάστηκε από την πρώτη κιόλας στιγμή με την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη που, εκδηλώθηκε αμέσως μετά Β' Παγκόσμιο Πόλεμο στην Ευρώπη, βοηθά κυρίως σε τεχνικό επίπεδο με την χορήγηση υποτροφιών και αποστολή εμπειρογνομόνων. Αργότερα προστέθηκε και η χρηματοδότηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.(Τσαούσης,2007).

#### 4.1. UNESCO

Η UNESCO (από τα αρχικά United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization που σημαίνει Εκπαιδευτική, Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών) ιδρύθηκε στο Λονδίνο το 1945 και άρχισε τη λειτουργία της

το 1946, μετά τη θέση ισχύ της Ιδρυτικής της Πράξης. Με έδρα το Παρίσι και σχεδόν όλα τα κράτη του ΟΗΕ να είναι μέλη, η UNESCO αποτελεί μια από τις Ειδικευμένες Οργανώσεις του Συστήματος των Ηνωμένων Εθνών με σκοπό που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και με κύριο στόχο να συμβάλει στη διατήρηση της Ειρήνης και της Ασφάλειας μέσω της σύσφιξης των σχέσεων μεταξύ των κρατών δια της παιδείας/εκπαίδευσης, της επιστήμης, του πολιτισμού και των θεμελιωδών ελευθεριών για όλους, χωρίς διακρίσεις. Για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων έχουν υπογραφεί, στα πλαίσια της UNESCO, δεκάδες συμβάσεις, έχουν υιοθετηθεί διακηρύξεις και έχουν ληφθεί αποφάσεις που τα κράτη οφείλουν να εφαρμόσουν στην εθνική τους νομοθεσία. Πρωταρχικό μέλημα της UNESCO είναι η εκπαίδευση που αποτελεί τη βάση για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Με κύριους άξονες την στήριξη της στοιχειώδους εκπαίδευσης, την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Υιοθετεί αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες για την εκπαίδευση που συνδέονται με θέματα όπως το περιβάλλον, ο αφοπλισμός, η ειρήνη, η δημιουργία ειδικών προγραμμάτων για άτομα με αναπηρίες και άλλα σχετικά ζητήματα.(ΕΔΡΑ UNESCO, Διαπολιτισμικής πολιτικής, για μια δραστήρια αλληλέγγυα ιθαγένεια.

2. <http://www.unesco-hellas.gr/gr/default.htm>

Τα Όργανα της UNESCO είναι:

1. Η Γενική Συνέλευση, η οποία αποτελείται από τους αντιπροσώπους των κρατών-μελών. Η Γενική Συνέλευση συνέρχεται κάθε δύο χρόνια με θέματα, εκτός των άλλων, την κατάρτιση και έγκριση του προϋπολογισμού και προγραμμάτων για την επίτευξη του έργου της UNESCO.
2. Το Συμβούλιο, που αποτελείται από 51 κράτη μέλη, τα οποία εκλέγονται από την Γενική Συνέλευση.
3. Την Γραμματεία του Οργανισμού. Το προσωπικό της απαρτίζεται από άτομα από 130 Εθνότητες.
4. Ο Γενικός Διευθυντής, ο οποίος είναι ο ανώτατος αξιωματούχος της UNESCO, Όμιλος UNESCO για τον Πολιτισμό της Ειρήνης.

Η UNESCO υποστηρίζει την εκπαίδευση ως το κλειδί για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Στοχεύει σε ένα αειφόρο κόσμο με δικαιοσύνη στις κοινωνίες, όπου η γνώση θα αξιολογείται ως πολύτιμο αγαθό και θα προωθεί τον πολιτισμό, την ειρήνη και την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

## 4.2. Conseil de l'Europe

Το Συμβούλιο της Ευρώπης είναι ο Οργανισμός που “γέννησε” την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων(9/11/1950). Η Σύμβαση αυτή δεν αναγνωρίζει με άμεσο τρόπο την ύπαρξη συγκεκριμένων γλωσσικών δικαιωμάτων. Το κείμενο περιορίζεται στο να επιβεβαιώσει την αρχή της μη διάκρισης: “τα δικαιώματα και οι ελευθερίες που αναγνωρίζονται στο παρόν κείμενο πρέπει να κατοχυρώνονται χωρίς καμία διάκριση, που θα στηρίζεται στη...γλώσσα...στην ένταξη σε μια εθνική μειονότητα...ή σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση”. Η Σύμβαση λοιπόν δεν παρέχει παρά έμμεση προστασία των ομιλητών μειονοτικών γλωσσών. Μεταξύ των δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται στη Σύμβαση, τα δικαιώματα της εκπαίδευσης και της υπεράσπισης του ατόμου στο δικαστήριο είναι αυτά που μπορούν να έχουν συνέπειες γλωσσικής τάξης. Ωστόσο η Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του Ανθρώπου δεν επιβάλλει στα κράτη-μέλη παρά ήπιους γλωσσικούς περιορισμούς. Από τη μία ο ρόλος της είναι να διασφαλίζει τον σεβασμό απέναντι σε άλλα δικαιώματα που αναγνωρίζονται σε αυτήν, σε περίπτωση αδυναμίας επίκλησης ενός τέτοιου δικαιώματος, δεν μπορεί να δεχτεί μια διάκριση που να αντίκειται στη Σύμβαση. Από την άλλη, ο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο δέχεται ότι δεν υπάρχει διακριτική αντιμετώπιση παρά μόνο στην περίπτωση που η διαφορετική αντιμετώπιση στερείται αντικειμενικής ή λογικής βάσης. Η ύπαρξη μιας τέτοιας βάσης θα πρέπει να εκτιμηθεί σε σχέση με τον νόμιμο χαρακτήρα των στόχων που επιδιώκονται μέσω της λήψης ενός συγκεκριμένου μέτρου και της ύπαρξης αντιστοιχίας ανάμεσα στα μέτρα και τους στόχους. Έτσι, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο στην περίπτωση του Βελγίου, έκρινε ότι τα μέτρα του βελγικού κράτους με στόχο την πραγμάτωση της γλωσσικής ενότητας στο εσωτερικό των δύο περιφερειών του ανταποκρίνονταν σε ένα νόμιμο στόχο και συνεπώς η άρνηση του να ιδρύσει ή να χρηματοδοτήσει γαλλόφωνα σχολεία στην φλαμανδική περιφέρεια δεν αποτελούσε πράξη διάκρισης. Η ερμηνεία αυτή φαίνεται να μην αφήνει παρά περιορισμένο χώρο για περαιτέρω ανάπτυξη ενός ευνοϊκότερου δικαίου για τα γλωσσικά δικαιώματα.

Έγιναν πολλές προσπάθειες για την υιοθέτηση ενός πρόσθετου πρωτοκόλλου με στόχο την ενίσχυση της αρχής της μη διάκρισης και της ενσωμάτωσης στη Σύμβαση διατυπώσεων που θα καθόριζαν με τρόπο πιο ρητότερο ορισμένα γλωσσικά δικαιώματα. Καθώς καμία από τις προσπάθειες αυτές δεν απέδωσε, άλλαξε η στρατηγική του Συμβουλίου: προοδευτικά εγκαταλείφθηκε ο όρος εθνικές μειονότητες και στη θέση του άρχισε να χρησιμοποιείται ο όρος περιφερειακές ή μειονοτικές κουλτούρες και γλώσσες, ενώ το ζήτημα μετατέθηκε από τα κεντρικά πολιτικά όργανα στις περιφερειακές και τοπικές αρχές, σε πλαίσιο περισσότερο τεχνοκρατικό.

Ακολούθησαν δύο διακηρύξεις, οι οποίες αναφέρονται ρητά στα γλωσσικά δικαιώματα. Η Διακήρυξη του Galway (1975) ζητά από τους ευρωπαϊκούς οργανισμούς ‘‘να πάρουν τα απαραίτητα μέτρα για την προστασία και αποκατάσταση της γλώσσας και του πολιτισμού των περιφερειακών εθνοτικών κοινοτήτων, που απειλούνται συχνά από εξαφάνιση...’’ Η Διακήρυξη του Bordeaux (1978) υπογραμμίζει την προσοχή που πρέπει να δοθεί στις περιφερειακές ή μειονοτικές γλώσσες και κουλτούρες και προαναγγέλλει την επεξεργασία μιας ευρωπαϊκής Χάρτας Πολιτισμικών και Γλωσσικών Δικαιωμάτων.

Οι Διακηρύξεις αυτές δίνουν ώθηση σε νέες πρωτοβουλίες. Το 1981 το κοινοβούλιο υιοθετεί πρόταση που αφορά ζητήματα εκπαίδευσης και κουλτούρας. Στην απόφαση αυτή απαιτείται ‘‘η προοδευτική υιοθέτηση της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση των παιδιών. Απαιτείται τέλος να διερευνηθεί η δυνατότητα χρήσης των τοπικών γλωσσών ως συν-επισήμων γλωσσών σε τοπικό επίπεδο. Σε συνέχεια της σύστασης αυτής το Διαρκές Συμβούλιο των Τοπικών και Περιφερειακών Αρχών αποφάσισε την εκπόνηση ενός ευρωπαϊκού Χάρτη των Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών. Αναγνωρίζοντας λοιπόν «το ρόλο της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της μέγιστης συμβουλής του Συμβουλίου της Ευρώπης στη διατήρηση και την ανάπτυξη της ενότητας και της διαφορετικότητας των ευρωπαϊκών μας κοινωνιών», ζητήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης να ενισχύσει τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης, και να υιοθετήσει νέες στρατηγικές που θα παροτρύνουν τα κράτη-μέλη να εισάγουν στις εκπαιδευτικές του πολιτικές, τη διαπολιτισμική διάσταση, που θα επιτρέπουν τον εντοπισμό των καλών πρακτικών σχετικά με τη δημοκρατική διαχείριση και την εξασφάλιση της ποιότητας στο σχολείο .

### 4.3. Ευρωπαϊκή Ένωση

Σε αντίθεση με τους άλλους Διεθνείς οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στην Ευρώπη, Η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ο μόνος Οργανισμός που διαθέτει υπερεθνική, αποφαντική, εκτελεστική, και δικαστική εξουσία που της παρέχει τη δυνατότητα να επιβάλλει στα κράτη-μέλη της την επιβολή των κοινοτικών αποφάσεων. Οι εξουσίες της Κοινότητας ασκούνται μέσω τεσσάρων οργάνων. Ένα αντιπροσωπευτικό, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, ένα διοικητικό, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και ένα δικαστικό, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο (Τσαούσης 2007). Αν και από την δεκαετία του 70 και μετά, στις περισσότερες χώρες μέλη της Ε.Ε, ακολουθήθηκαν πολιτικές περιορισμού της μετανάστευσης, εν τούτοις, πολλοί μετανάστες εξακολούθησαν να εισέρχονται στην Ευρώπη, νόμιμα ή παράνομα, σε αναζήτηση εργασίας ή πολιτικού ασύλου. Στη συνέχεια, τα κράτη μέλη, αναζήτησαν μια κοινή μεταναστευτική πολιτική, στο πλαίσιο της ενοποίησης των νομοθεσιών καθώς και με την προϊούσα συνειδητοποίηση πως το φαινόμενο υπερβαίνει τα σύνορα των εκάστοτε μελών-κρατών. Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας ου 80, την Ε.Ε απασχολεί τόσο το ζήτημα της κυκλοφορίας των προσώπων εντός των συνόρων της, όσο και εκείνο της περιφρούρησης των εξωτερικών συνόρων της από της μεταναστευτικές ροές από τις τρίτες χώρες. Επιπλέον, τίθεται ως άμεσο θέμα επίλυσης τα θέματα που σχετίζονται με την παραμονή αυτών των ατόμων εντός των συνόρων της Ε.Ε. Απόρροια των μεταναστευτικών ποών και τις κάκιστης διαφύλαξης των εξωτερικών συνόρων ήταν η Συνθήκη Σένγκεν που υπογράφηκε το 1985 αρχικά από πέντε χώρες<sup>4</sup>, και αργότερα το 1990, η σύμβαση εφαρμογής της. Στη συνέχεια, προσχώρησαν στη συμφωνία και άλλες χώρες, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα που προσχώρησε 1992. Η Συμφωνία Σένγκεν υιοθετείται επίσημα από την Ε.Ε στη Σύνοδο Κορυφής του Άμστερνταμ το καλοκαίρι του 1997. Στη Συνθήκη του Άμστερνταμ (άρθρο 63) ορίζεται ότι, μέχρι το Μάιο του 2004, το Συμβούλιο θα πρέπει να νομοθετήσει για τη λήψη μέτρων που αφορούν στο άσυλο, στην παράνομη μετανάστευση και στην πολιτική επαναπατρισμού των μεταναστών. Επιπλέον, δίνεται γενική κατεύθυνση (αρθ.13) σχετικά με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων που διακρίνονται από πολιτιστικές εθνοτικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Η ρύθμιση αυτή υπαγορεύτηκε από την αναγνώρισή ης έλλειψης τέτοιων ρυθμίσεων στις εθνικές νομοθεσίες και ορίσθηκε ρητά η υποχρέωση των κρατών να ευθυγραμμισθούν με την

---

<sup>4</sup> Ολλανδία , Βέλγιο, Λουξεμβούργο, Γερμανία, και Γαλλία.

κοινοτική πολιτική. Ειδικότερα, οι ρυθμίσεις που αφορούν στην «καταπολέμηση οποιασδήποτε διάκρισης» που βασίζεται στη ράτσα (race) ή στην εθνοτική καταγωγή ή στη Θρησκεία...» θεωρούνται βασικές και υπερισχύουν του εθνικού νομοθετικού πλαισίου. Επίσης, οι παραπάνω ρυθμίσεις ορίζονται ως βασικές υποχρεώσεις-προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούν οι υποψήφιοι προς ένταξη χώρες. Κατά την διάρκεια της ελληνικής προεδρίας της Ε.Ε στη Θεσσαλονίκη η αναγκαιότητα θεσμοθέτησης μιας ενιαίας ευρωπαϊκής μεταναστευτικής πολιτικής σε πέντε βασικούς άξονες: κοινές αποφάσεις που θα αφορούν στην προστασία των συνόρων, ρυθμίσεις που θα ορίζουν τις προϋποθέσεις για την υποδοχή των μεταναστών, καθορισμό προδιαγραφών για την πολιτική ασύλου, αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών και όροι μετακίνησης εντός των συνόρων της Ε.Ε. Παράλληλα βέβαια, τίθενται τα θεμέλια μιας σκληρής μεταναστευτικής πολιτικής που, ουσιαστικά μετατρέπουν σταδιακά την Ευρωπαϊκό χώρο σε Φρούριο, με την εδραίωση διατάξεων ελέγχου στην είσοδο της Ε.Ε. Η Ευρώπη εν τέλει διαιρεί την κοινωνία στην πλειοψηφική εθνότητα τους «Ευρωπαίους», και τους «Άλλους», τους μη κοινοτικούς υπηκόους, τους «λαθραίους», τους αιτούντες άσυλου, που είναι άτομα του Νότου και του υπόλοιπου κόσμου και ιδιαίτερα τους Μουσουλμάνους, εφόσον κυρίως αυτοί είναι που παρουσιάζονται ως φυσικό/ιστορικό/πολιτιστικό/θρησκευτικό σύνορο της Ευρώπης.

Σε ανάλογο πνεύμα με αυτό των Συμφωνιών και σύμφωνα με τις δεσμεύσεις που ανέλαβαν συλλογικά, οι χώρες-μέλη εναρμονίζουν η σχετική νομοθεσία τους. Γενικά, η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε εντάσσεται στο γενικό πλαίσιο του δικαιώματος της διαφορετικότητας, της ίσης μεταχείρισης και των ίσων δικαιωμάτων. Όμως, αν και οι περισσότερες χώρες της Ε.Ε κινούνται στο πλαίσιο αυτό για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών, ωστόσο διακρίνονται σημαντικά μεταξύ τους. Άλλες χώρες έχουν μεγάλη εμπειρία στον τομέα της ένταξης των παιδιών αυτών και άλλες βιώνουν για πρώτη φορά αυτό να συμβαίνει, που σημαίνει πως ψάχνουν απεγνωσμένα βοήθεια από την Ε.Ε για την επίλυση των ζητημάτων αυτών. Άλλος σημαντικός παράγοντας είναι πως κάθε κράτος-μέλος έχει διαφορετική ιστορία, κουλτούρα, κοινωνική και οικονομική υπόσταση, ως εκ τούτου, η κοινή εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης έχει να αντιμετωπίσει τη δυσκολία της σύνθεσης των διαφορετικοτήτων κάθε χώρας.

Επιπλέον σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, από τη Μόνιμη σύσκεψη των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας, στο πλαίσιο της 21<sup>ης</sup> συνάντησης, που



πραγματοποιήθηκε στις 10-12 Νοεμβρίου του 2003 στην Αθήνα, υιοθετήθηκε κοινή δήλωση, ως συνέχεια της απόφασης του Γενικού Γραμματέα το 2002, για την ανάγκη να γίνει ο διαπολιτισμικός και δια θρησκευτικός διάλογος ένας από τους σημαντικότερους άξονες της δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης. (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Τζωρτζοπούλου - Κοτζαμάνη, 2008).

#### 4.4. Ο.Ο.Σ.Α

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης είναι ένας διεθνής οργανισμός, του οποίου τα μέλη είχαν τις ίδιες αρχές για την Δημοκρατία, την οικονομία καθώς και την ελεύθερη αγορά. Δημιουργήθηκε μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου με στόχο να βοηθήσει στην ανοικοδόμηση της Ευρώπης. Δημιουργήθηκε το 1948 ως Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας (Organisation for European Economic Co-operation - OEEC), με πρώτο γενικό γραμματέα τον Γάλλο Robert Marjolin, με σκοπό να διαχειριστεί το σχέδιο Μάρσαλ (Marshall) για την ανοικοδόμηση της Ευρώπης μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Αργότερα η ιδιότητα μέλους της επεκτάθηκε και σε μη ευρωπαϊκά κράτη, και το 1960 μετασχηματίστηκε στον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης. (ΒΙΚΗΠΑΙΔΕΙΑ). Ο Ο.Ο.Σ.Α εκτός από την οικονομική συνεργασία των χωρών αυτών προχώρησε και στην εκπαίδευση με διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Το πιο γνωστό πρόγραμμα, είναι το πρόγραμμα Pisa. Με αυτό το πρόγραμμα τα κράτη-μέλη του Ο.Ο.Σ.Α μπορούν να έχουν αξιόπιστα στοιχεία για την απόδοση των μαθητών τους, αλλά και πόσο αποδοτικά είναι τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα των διάφορων κρατών που συμμετέχουν σε αυτή την ένωση. Από το 2000 που έγινε η πρώτη επίσημη προσπάθεια η Ελλάδα δεν κατόρθωσε ποτέ να ξεφύγει από τις τελευταίες θέσεις της λίστας. Η έρευνα του προγράμματος για την αξιολόγηση των μαθητών είναι εστιασμένη στην αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες στην καθημερινή τους κοινωνική, οικονομική και πολιτική τους ζωή, παρά στην αξιολόγηση της γνώσης ενός συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος. Το γεγονός λοιπόν πως η Ελλάδα κατατάσσεται στις τελευταίες θέσεις μαζί με χώρες όπως το Μεξικό και την Τουρκία, προβληματίζει έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας. Που οφείλεται όμως αυτή η αρνητική πρωτιά στα αποτελέσματα της PISA; Η απάντηση βρίσκεται μάλλον στο γεγονός πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι

επικεντρωμένο στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, δηλαδή στην εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και όχι στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων για την επίλυση προβλημάτων στην καθημερινή τους ζωή. Κατά άλλους, θεωρούν πως οι ερωτήσεις δεν συμβαδίζουν στην ελληνική εκπαίδευση αλλά περισσότερο σε χώρες που έχουν υιοθετήσει το αγγλοσαξονικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε κάθε περίπτωση, κανείς δεν μπορεί να παραβλέψει τα γιγαντιαία προβλήματα που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, σε τομείς όπως, α) ο υπέρμετρος εγκυκλοπαιδισμός, β) η βαθμοθηρία, γ) ο κατακερματισμός της γνώσης και δ) η έλλειψη αξιολόγησής του. Αν προστεθεί και η απόλυτη έλλειψη συνεργασίας του εκπαιδευτικού συστήματος με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, αντιλαμβανόμαστε το πόσο το εκπαιδευτικό μας σύστημα αποδυναμώνει την ίδια την συνοχή της κοινωνίας και συμβάλλει έμπρακτα στην αύξηση της ανεργίας με φυσικό αποτέλεσμα την σταδιακή φτωχοποίηση της κοινωνίας. Ποιες είναι όμως οι επιδόσεις των μεταναστών στις χώρες του Ο.Ο.Σ.Α.; Το πρόγραμμα της PISA μας δίνει κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία, όπως σε χώρες με μεγάλο ποσοστό μαθητών ξένης προέλευσης, όπως είναι για παράδειγμα η Αυστραλία, ο Καναδά και η Νέα Ζηλανδία δεν υπάρχουν αποκλείσεις μεταξύ παιδιών μεταναστών με τους ντόπιους. Σε αντίθεση με ισχυρές και οικονομικά εύρωστες χώρες της Ευρώπης (Γερμανία, Γαλλία, Βέλγιο, Δανία και Ολλανδία) τα ποσοστά επιτυχίας μαθητών προερχόμενα από διαφορετικά εθνοτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι σε τραγικά χαμηλά επίπεδα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ERASMUS

Το όνομα του προγράμματος προέρχεται από τον Ολλανδό φιλόσοφο Έρασμο, που είναι γνωστός ως αντίπαλος του δογματισμού, ο οποίος έζησε και εργάστηκε σε πολλά μέρη στην Ευρώπη για να διευρύνει τις γνώσεις του και να αποκτήσει νέες γνώσεις, και άφησε την περιουσία του στο Πανεπιστήμιο της Βασιλείας στην

Ελβετία. Ταυτόχρονα, το όνομα Erasmus υπονοεί το Σχέδιο δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την κινητικότητα των φοιτητών.(ΒΙΚΠΠΑΙΔΕΙΑ).

Το 1987, μόλις 37 Έλληνες φοιτητές αποφάσισαν να παρακολουθήσουν ένα εξάμηνο σπουδών στο εξωτερικό στο πλαίσιο του Erasmus. Σήμερα, τριάντα χρόνια μετά, ο θεσμός των ευρωπαϊκών ανταλλαγών με συνεκτικό άξονα την εκπαίδευση είναι ίσως το πιο επιτυχημένο ευρωπαϊκό εγχείρημα. Η Ελλάδα, μάλιστα, έχει διεκδικήσει και κερδίσει μία θέση μεγαλύτερη του πληθυσμιακού της αποτυπώματος, καθώς ο αριθμός των Ελλήνων που ζητούν κάθε χρόνο να συμμετάσχουν σε κάποιο από τα επιμέρους προγράμματα του Erasmus είναι σταθερά υψηλότερα του μέσου όρου. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα 30 αυτά χρόνια στο Erasmus μετείχαν περίπου 172.000 Έλληνες: 75.000 φοιτητές, 40.000 νέοι προγραμμάτων ανταλλαγών, 13.000 σπουδαστές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, 39.000 εκπαιδευτικοί, 3.000 εθελοντές και 1.600 φοιτητές και προσωπικό του προγράμματος Erasmus Mundus. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν ηχηρή απάντηση σε όποια ηγεσία του υπουργείου Παιδείας θέσει εν αμφιβόλω τη θέση της Ελλάδας στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χάρτη. Ειδικότερα, το αρχικό Erasmus ξεκίνησε το 1987 ως ένα πρόγραμμα ανταλλαγών που προσέφερε στους μαθητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μια γεύση του πώς είναι η ζωή και η μάθηση στο εξωτερικό. Τα τελευταία 30 χρόνια έχει εξελιχθεί σε κάτι πολύ μεγαλύτερο. Το Plus, που πλέον συνοδεύει το Erasmus, αποτυπώνει την ενσωμάτωση στο αρχικό πρόγραμμα των συναφών προγραμμάτων της Ε.Ε. όπως, μεταξύ άλλων, εκείνα για τη διά βίου μάθηση, το πρόγραμμα «Νεολαία σε Δράση» και πέντε προγράμματα διεθνούς συνεργασίας. Έτσι, σήμερα, το Erasmus + προσφέρει ακόμη περισσότερες ευκαιρίες σε άτομα και οργανισμούς – για παράδειγμα, μπορούν να πάνε στο εξωτερικό ως εθελοντές ή ως μαθητευόμενοι και έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται σε κοινά έργα. Επίσης, ο αθλητισμός έχει γίνει σημαντικό μέρος του προγράμματος Erasmus +. Και το πρόγραμμα τώρα επεκτείνεται και πέρα από την Ευρώπη. Εκτιμάται, ότι έως και το 2020, το Erasmus + θα προσφέρει ευκαιρίες σε περισσότερα από δύο εκατομμύρια άτομα από την Ευρώπη και όλο τον κόσμο. Ο συνολικός προϋπολογισμός του ανέρχεται στα 14,7 δισ. ευρώ για την περίοδο 2014 - 2020. Από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών που είναι ο εθνικός διαχειριστής του Erasmus + στη χώρα μας, η απήχηση του προγράμματος στην Ελλάδα καταδεικνύεται από το γεγονός ότι η χώρα μας λαμβάνει σημαντικά υψηλότερη χρηματοδότηση από το

πρόγραμμα σε σύγκριση με χώρες με παρόμοιο πληθυσμιακό μέγεθος, λόγω του συγκριτικά μεγαλύτερου αριθμού αιτήσεων σχεδίων-προτάσεων που υποβάλλονται στο ΙΚΥ από φορείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ενδεικτικά, το 2014 κατετέθησαν 1.450 αιτήσεις, φέρνοντας την Ελλάδα στην 11η θέση μεταξύ 34 χωρών. Το 2015 κατετέθησαν 1.420 αιτήσεις (12η θέση), το 2016 1.159 αιτήσεις (10η θέση) και το 2017 ο αριθμός εκτινάχθηκε στις 1.739 αιτήσεις ανεβάζοντας την Ελλάδα στην 9η θέση. Οι περισσότεροι Έλληνες φοιτητές, που μετέχουν στο Erasmus +, προτιμούν πανεπιστήμια της Γαλλίας, της Γερμανίας, της Ισπανίας, της Τσεχίας και της Ιταλίας. Οι περισσότεροι Έλληνες σπουδαστές επαγγελματικών δομών επιλέγουν τη Γερμανία, τη Βρετανία, την Ιταλία και την Κύπρο. Τη χώρα μας για σπουδές επιλέγουν ετησίως 2.000 φοιτητές, κυρίως Ισπανοί, Γερμανοί, φοιτητές από βαλτικές χώρες και την Κύπρο. Τέλος, συνοπτικά το πρόγραμμα Erasmus, βοήθησε την διαπολιτισμική επικοινωνία και συνύπαρξη μεταξύ νέων ανθρώπων εντός της Ευρωπαϊκής Ηπείρου και να έχουν την δυνατότητα να αποβάλλουν στερεότυπα και προκαταλήψεις του παρελθόντος. Το πρόγραμμα αυτό, έχει καταφέρει να δημιουργήσει τους πρώτους ισχυρούς δια ευρωπαϊκούς δεσμούς.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Διαπολιτισμικότητα

### 6.1. Διαπολιτισμική Επικοινωνία

Η έννοια της Διαπολιτισμικής Αγωγής είναι πολυσήμαντη στην υπόθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Διατυπώνει μια σύγχρονη άποψη μέσω εναλλακτικών

προτάσεων και πρακτικών για τη συνύπαρξη ανθρώπων, φορέων διαφορετικών πολιτισμών, προκειμένου ν' αμβλυνθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις που εμποδίζουν την ομαλή συμβίωση και άρα τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Hohmann (1989:16), η διαπολιτισμική αγωγή έχει στόχο: α)Τη συνάντηση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας. β)Τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά τη συνάντηση. γ)Τη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού. Η συνένωση του πολιτισμού με την επικοινωνία αναδύει ευκαιρίες αλλά και προβλήματα. Επισημαίνοντας τα προβλήματα διαπιστώνουμε ότι ένα από τα βασικά είναι η κατανόηση και η χρήση της γλώσσας υποδοχής, αφού γλωσσικά και σημασιολογικά προβλήματα μπορούν να οδηγήσουν σε σύγχυση και παρανόηση. Από έρευνες σε σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα, διαπιστώνεται και ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου: «φανερά ή άδηλα, μεταφέρονται στερεότυπα, προκαταλήψεις και πρακτικές διάκρισης μέσα στην εκπαίδευση» (Γκότοβος, 1996:66). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις περί «εθνικού εαυτού» και «εθνικού άλλου», εμφανίζουν την ελληνική εθνική ταυτότητα να βιώνεται ως απειλούμενη. Επίσης ο πολιτισμικός ρατσισμός παρεμποδίζει την επικοινωνία, αφού ενθαρρύνει τις διαχωριστικές γραμμές και τις αξιολογικές κρίσεις για «ανώτερους» και «κατώτερους» πολιτισμούς, με συνέπεια τη δημιουργία εστιών πολιτισμικής σύγκρουσης. Η ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα να ευνοείται η συντήρηση και η αναπαραγωγή στερεοτύπων και πολιτισμικών προκαταλήψεων. Η αποδοχή της πολιτισμικής ετερογένειας θριαμβεύει στη θεωρία, αλλά πάσχει στην πράξη. Λογικά δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε τη στάση και τη συμπεριφορά του «άλλου», χωρίς να γνωρίζουμε ποιος είναι ο άλλος και από πού προέρχεται. Συχνά οδηγούμαστε σε γενικεύσεις και ατεκμηρίωτες θέσεις για τον «άλλο». Η παράσταση όμως του «άλλου» εμπεριέχει διαχρονικές παραμέτρους και δεν είναι ούτε στατική, ούτε ενιαία. Η δυναμική επικοινωνία των πολιτισμών μπορεί να πάρει τη μορφή διαπολιτισμικής διείσδυσης, που έχει μεταξύ των άλλων το στοιχείο της αλληλεπίδρασης. Είναι δηλαδή μια διαδικασία αποδοχής και ενσωμάτωσης πολιτισμικών στοιχείων μιας κοινωνίας από άλλη, με την οποία έρχεται σε επαφή, με οποιονδήποτε τρόπο. (Παπάς, 2001:300).Στη διαπολιτισμική της διάσταση η εκπαιδευτική πρακτική νοείται ως επικοινωνία. Απαραίτητη προϋπόθεση για μια γνήσια επικοινωνιακή σχέση είναι: α) ο άνευ όρων σεβασμός του μαθητή, β) η εν συναίσθηση, κατανόηση του προσωπικού και του «πολιτισμικού»

κόσμου του μαθητή ,γ) η γνησιότητα ή συνέπεια και δ) η ενεργής ακρόαση.(Κοσμίδου-Hardy,1999:21-27). Δάσκαλος και μαθητής βρίσκονται σε μια διωποκειμενική σχέση μεταξύ τους και αλληλοεπιδρούν στο πλαίσιο ενός ολικού και μη γραμμικού μοντέλου επικοινωνίας, που υπονοεί μια διαλεκτική σχέση του «εαυτού» με τον «άλλο». Η διαπολιτισμική επικοινωνία θα γίνει εφικτή μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη και η αποτελεσματικότητά της θα ενισχύεται, όταν από την πλευρά του εκπαιδευτικού λαμβάνεται υπόψη η τήρηση συγκεκριμένων οδηγιών που θα τη διασφαλίζουν, όπως ενδεικτικά οι παρακάτω (Καπετανίδου , Γιαννόγκονα 2001):

- Η δεκτικότητα, η ενθάρρυνση και η ενίσχυση της αμοιβαίας ανταλλαγής απόψεων των μαθητών.
- Η ευελιξία στην επικοινωνία μέσω της κατάλληλης χρήσης του τρόπου ομιλίας, του τόνου της φωνής και της στάσης του σώματος.
- Η αναζήτηση κοινών λεκτικών και μη λεκτικών κωδίκων.
- Η ενίσχυση της συμμετοχικότητας και η ενθάρρυνση για ενεργό εμπλοκή σε όλα τα θέματα, με παράλληλη αποφυγή της μονόπλευρης κυριαρχίας στις συζητήσεις.
- Η αποφυγή της ασάφειας για τη διασφάλιση της κατάλληλης μεταβίβασης του νοήματος και της καθαρότητας κάθε μηνύματος.
- Η παροχή δυνατότητας από το επικοινωνιακό σύστημα, ώστε κάθε μαθητής να νοιώθει αποδεκτό και προσφιλέ μέλος στη σχολική ομάδα.

· Η ευγένεια, η φιλικότητα, η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια και η ένδειξη σεβασμού είναι αξίες πανανθρώπινες και η τήρησή τους στην τάξη είναι κεντρικής σημασίας.

· Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε μια διαδικασία που θα τους επιτρέπει να διερευνούν, να στοχάζονται και να κατανοούν τις δικές τους ατομικές και πολιτισμικές εμπειρίες και βιογραφίες, αν επιθυμούν να αναπτύξουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και θετικότερες στάσεις έναντι των άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων(Μάρκου,1998:55). Ένας εκπαιδευτικός ανοιχτών οριζόντων βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας του και οι μαθητές έχοντας το συναίσθημα του «ανήκειν» παροτρύνονται θετικά για τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2000:180).Η Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία προτείνει τη συνεχή ανανέωση μέσα από τη θεσμοθέτηση ανοικτών διαδικασιών, όπως τα ανοιχτά προγράμματα, η εναλλαγή μεθόδων διδασκαλίας και η ευελιξία στη θεσμική οργάνωση της σχολικής ζωής (Κοσσυβάκη, 1998:76).Στην εδραίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας συμβάλλουν δραστηριότητες όπως: Το Θεατρικό Παιχνίδι, που παρέχει δημιουργικά ερεθίσματα (Νικολάου, Γιαννούλη, 2000:120-133), η Διαπολιτισμική Λογοτεχνία που ανοίγει διαύλους επικοινωνίας, καθώς και αφιερώματα για την Ημέρα Περιβάλλοντος, τη Μουσική των Λαών, τη Διεθνή Κουζίνα, τα Γραμματόσημα, τις Κάρτες και τα Νομίσματα, που μπορεί να αναδειχθούν σημαντικός μαθησιακός πόρος. Τέλος, Καθώς η επικοινωνία διεθνοποιείται, η όψη του κόσμου αλλάζει. Προωθείται η ομογενοποίηση του πλανήτη, με παράλληλη υπονόμευση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας. Αστάθεια και ρευστότητα χαρακτηρίζουν τους θεσμούς, τις στάσεις και τις συμπεριφορές (Βρύζας, 1997:11-29). Ο πολιτισμός λοιπόν διαχέεται, τονίζοντας τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αλλά και ενεργώντας παράλληλα προς μια παγκοσμιοποίηση. Η έννοια της μάθησης μεταβάλλεται μέσα από τις διαπολιτισμικές σχέσεις και η επικοινωνία αποτελεί πλέον ένα δομικό στοιχείο των σύγχρονων κοινωνιών και συνάμα ένα σημαντικό μετασχηματιστικό παράγοντα των κοινωνιών αυτών. Η δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία προωθεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία ως τη μείζονα αρχή μιας θετικής κοινωνικής πραγματικότητας. Με τον όρο διαπολιτισμική επικοινωνία δεν εννοούμε μόνο τη συνομιλία με άτομα αλλόγλωσσα. Αλλά μια σύνθετη διαδικασία που διέπτετε από

στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες βασισμένες σε κώδικες που θέτει η διαφορετικότητά στο κάθε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η Καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας σχετίζεται άμεσα με την υιοθέτηση του πολυγλωσσικού γραμματισμού ως βασικού παράγοντα διαμόρφωσης της ικανότητας του ατόμου να διαπραγματεύεται την πολιτισμική πολυμορφία που βιώνει ( Δενδρινού,2001).

Πιο συγκεκριμένα, ο πολυγλωσσικός γραμματισμός (plurilingual literacy) λειτουργεί ως πλαίσιο μέσα στο οποίο:

1. Καλλιεργείται η κατανόηση των εννοιών του πολιτισμού, της πολυγλωσσίας, και της πολυπολιτισμικότητας μέσα από την ανάδειξη των αρχών του σεβασμού των ατομικών αξιών και της εθνικής ταυτότητας, την αποδοχή της διαφορετικότητας- γλωσσικής και πολιτισμικής- την αλληλοεκτίμηση και στην κατανόηση του «άλλου».
2. Αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες όπως: κοινωνικοποίηση, ευελιξία προσαρμογής σε νέες καταστάσεις, επικοινωνία και συνεργασία, συλλογικότητα, αυτοπεποίθηση, αυτοπροσανατολισμός μέσα από τη συνειδητοποίηση ότι η ανεξαρτησία της σκέψης και της πράξης πρέπει να διέπεται από τις αρχές της κοινωνικής ευθύνης.
3. Αναδεικνύονται η κοινωνιογλωσσική και πραγματολογική διάσταση της γλώσσας, συνιστώσες επίτευξης αλληλεπίδρασης και διά δράσης μεταξύ ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.
4. Αναπτύσσεται η ικανότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από διαδικασίες βιωματικής προσέγγισης της πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας.

Σχετικά με τον πολυγλωσσικό γραμματισμό ως τον κύριο παράγοντα ανάπτυξης διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, η Maddalena de Cario (1998) υποστηρίζει ότι η κατανόηση της πολύμορφης πολιτισμικής πραγματικότητας, η εξάλειψη στερεοτύπων απόψεων περί ηγεμονισμού μίας γλώσσας και μίας κουλτούρας προάγουν τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε άτομα αλλόγλωσσα και αλλοεθνή, ώστε η επικοινωνία να οικοδομείται μέσα από διαδικασίες αλληλοεμπιστοσύνης και αλληλοαποδοχής.



## 6.2. Διαπολιτισμική συνειδητότητα και νέες τεχνολογίες

Η γλώσσα, εκτός από όργανο επικοινωνίας, είναι επίσης φορέας ταυτότητας μέσω της οποίας μοιραζόμαστε αξίες, στάσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές. Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι οι γλώσσες διευρύνουν τους ορίζοντες των ανθρώπων, θα πρέπει να τις θεωρήσουμε ως το ιδανικό μέσο για να κατανοήσουμε άλλες κουλτούρες και χώρες, να δούμε άλλες οπτικές γωνίες (O' Shaughnessy 1994· Byram 1989). Μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας είναι δυνατό να προωθήσουμε την ειρήνη και να εξαλείψουμε στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι κατάλληλη για να ευαισθητοποιήσει πολιτισμικά τους μαθητές, να αποκτήσουν αρχικά γνώση της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας και στη συνέχεια των άλλων, να εντοπίσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες που υπάρχουν με στόχο μια επιτυχημένη διαπολιτισμική επικοινωνία (Willems 1996). Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας αναπτύχθηκε στα τέλη του 1980 ως μια προσπάθεια να οριστεί μια νέα προσέγγιση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας βασίζεται στην ιδέα ότι εκτός από τη γλωσσική γνώση είναι σημαντικό να είναι ικανός κανείς να διακρίνει τις κύριες διαφορές ανάμεσα στα διάφορα πολιτισμικά συστήματα και τα πρότυπα επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, η απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, γενικότερα, είναι μια διαδικασία κοινωνικοποίησης στην οποία η ήδη υπάρχουσα γνωστική δομή του μαθητή επεκτείνεται με τη γνώση μιας καινούργιας γλώσσας καθώς και της πολιτισμικής της διάστασης (Byram 1989, 1997). Η διαλεκτική σχέση μεταξύ της γλώσσας και του πολιτισμού (τοπικού, εθνικού και παγκόσμιου) σε συνδυασμό με την πλαισίωση κοινωνικών θεμάτων πλανητικής ή οικουμενικής διάστασης αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα τόσο για την ανάπτυξη γλωσσικού υλικού όσο και για τη διδακτική/μαθησιακή γλωσσική διαδικασία (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης 1999). Οι Cullen & Sato (2000) βασισμένοι στον Oxford (1994) περιγράφουν τις πολλές πλευρές του πολιτισμού που πρέπει να διδάξουμε στους μαθητές μιας ξένης γλώσσας. Θα πρέπει, όμως, να είμαστε προσεκτικοί να μην παρουσιάζουμε τον πολιτισμό ως κάτι μονολιθικό, ούτε να διδάσκουμε μόνο τις ευχάριστες πλευρές του. Οι δραστηριότητες και το υλικό θα πρέπει να απεικονίζουν τις διάφορες πλευρές και εκφάνσεις του πολιτισμού. Είναι λοιπόν σημαντικό να βρούμε τις ενδιαφέρουσες πλευρές του πολιτισμού και να τις παρουσιάσουμε με τέτοιο τρόπο ώστε να

ενθαρρύνουμε τους μαθητές να εμπλακούν άμεσα στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι γνωστό ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα σε ομάδες, ιδιαίτερα στη γλωσσική διδασκαλία. Το διαδίκτυο, όπως έχει αναπτυχθεί κατά τα τελευταία χρόνια, όχι μόνο επιτρέπει την επικοινωνία, αλλά επίσης παρέχει μια ανεξάντλητη πηγή για τους εκπαιδευτικούς να ερευνήσουν και να χρησιμοποιήσουν αυθεντικό και σύγχρονο υλικό για τη γλωσσική διδασκαλία. Γενικά, με τη χρήση των εργαλείων που παρέχονται μέσα από το διαδίκτυο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε ένα ζωντανό και αυθεντικό μαθησιακό περιβάλλον.

### 6.3. Διαπολιτισμική μάθηση ξένων γλωσσών

Η διαπολιτισμική μάθηση δεν είναι κάτι που συντελείται αυτόματα ούτε εμφανίζεται σε κάθε κατάσταση όπου άνθρωποι από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα έρχονται σε επαφή. Όπως και σε άλλες εκπαιδευτικές περιστάσεις, η καθοδήγηση και η υποστήριξη είναι απαραίτητοι πυλώνες της μαθησιακής διαδικασίας. Αν θέλουμε να επιτευχθεί διαπολιτισμική μάθηση κατά την ανταλλαγή μαθητών, θα πρέπει να δώσουμε προσοχή στην παρακάτω συμβουλή: «Όσο πιο επαγγελματικά οργανωμένες, καθοδηγούμενες και ελεγχόμενες είναι οι διαπολιτισμικές συναντήσεις των μαθητών, τόσο μεγαλύτερες οι πιθανότητες να [...] προκύψουν βιώσιμα αποτελέσματα». (Alexander Thomas 2011: PAD aktuell (ενημερωτικό δελτίο για τις ανταλλαγές μεταξύ Ευρωπαϊκών και διεθνών σχολείων, σελ.19) Ο Michael Byram ανέπτυξε ένα Μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας (Model of Intercultural Communicative Competence) (1997) για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών που ορίζει πέντε βασικές δεξιότητες:

1. Γνώσεις.
2. Στάσεις.
3. Δεξιότητα ή ικανότητα ερμηνείας ενός πολιτισμικού γεγονότος ή κειμένου και κατανόησή του σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο.
4. Δεξιότητα ή ικανότητα αυτόνομης κατάκτησης νέων γνώσεων για άλλους πολιτισμούς.

## 5. Κριτική πολιτισμική επίγνωση της κοινωνίας και των αξιών και πρακτικών της.

Προκειμένου να κατακτηθούν οι εν λόγω δεξιότητες ή ορισμένες από αυτές και να καταστούν εμφανή τα μαθησιακά αποτελέσματα, η Dr Gabriela Fellmann, μια Γερμανίδα εκπαιδευτικός, διεξήγαγε μια εμπειρική μελέτη, με βάση την οποία διαμόρφωσε προτάσεις για τη διδακτική πράξη. Χρησιμοποιώντας την προσέγγιση της μάθησης ξένων γλωσσών με βάση τις εργασίες, προτείνει ένα μοντέλο 3 φάσεων καθώς και διδακτικές αρχές για τη διαπολιτισμική συνάντηση. Όπως δηλώνει, «Η ανάθεση συγκεκριμένων εργασιών αποτελεί τη βάση για τον «ενεργό σχεδιασμό» των συναντήσεων». (Fellmann 2016: Austausch bildet, Περιοδικό «The formative exchange», σελ.23).

### 6.4. Επικοινωνία: δομή και διαδικασίες

Ένα πολυσύνθετο πλέγμα σχέσεων ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες μας καθιστά προνομιούχους παρατηρητές των πολιτιστικών στοιχείων, που εμπλέκονται σε όλα τα βήματα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η Επικοινωνία αποτελεί διάσταση της ίδιας της ζωής. Ορίζεται ως διαδικασία δημιουργίας, ανταλλαγής, ερμηνείας και αξιολόγησης, αξιοποίησης συμβόλων, σημάτων, πληροφοριών και μηνυμάτων. Ο τρόπος που επικοινωνεί το άτομο -λεκτικά ή μη λεκτικά- ονομάζεται Συμπεριφορά. Επηρεάζεται και διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες, όπως: τα Κίνητρα, οι Αξίες, η Συγκινησιακή κατάσταση, οι Δεξιότητες, η Στάση και οι Προθέσεις. Τα συστήματα επικοινωνίας δεν είναι στατικά, αλλά διαρκώς μεταβαλλόμενα και η διαδικασία της επικοινωνίας είναι κυκλική, αφού οι ρόλοι μεταξύ πομπού και δέκτη εναλλάσσονται. Η κατανόηση και η ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας (Γιαννουλέας, 1998:19-27). Έννοια κλειδί στη δομή της Συμπεριφοράς είναι η έννοια της προθετικότητας (Searle, 1999:62). Στο πρόσωπο δεν καθρεπτίζονται μόνο οι συναισθηματικές καταστάσεις αλλά οι στάσεις, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις. Η οπτική επαφή είναι από τα πιο ισχυρά κανάλια της μη λεκτικής

επικοινωνίας και χρησιμοποιείται για να μεταφέρει τόσο θετικά όσο και αρνητικά μηνύματα. (Παπαδάκη Μιχαηλίδη, 1996:74-90). Άλλα στοιχεία που αντανακλούν τα συναισθήματα και τις στάσεις του ομιλητή είναι τα φωνητικά στοιχεία του λόγου, όπως: η ένταση, η συχνότητα, το ύψος, η έμφαση, ο τόνος, οι διακυμάνσεις και η ταχύτητα ομιλίας (ο.π:148). Η πολιτισμική αντιπαράθεση μπορεί ν' αποφευχθεί, εάν αξιοποιηθούν τα προαναφερθέντα στοιχεία, που ενισχύουν την επικοινωνιακή προθετικότητα ανάμεσα σε ανθρώπους από εντελώς διαφορετικούς πολιτισμούς. Και ο πολιτισμός εκφράζεται σιωπηρά διαμέσω των μη-λεκτικών νοημάτων. Ό, τι μπορεί να θεωρηθεί ευγενικό ή κατάλληλο σε έναν πολιτισμό μπορεί να είναι εντελώς ακατάλληλο σε κάποιον άλλο. Ο Habermas υποστηρίζει, ότι η επικοινωνία αντλείται από τρία δομικά στοιχεία, τον πολιτισμό, την κοινωνία και την προσωπικότητα και ότι αυτά χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη ενός πλαισίου διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Bolten, 1993:344).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : Διγλωσσία και Πολυγλωσσία

### 7.1. Τι είναι η διγλωσσία

Ήδη από την δεκαετία του '80 και έπειτα μεταβλήθηκε σημαντικά η σύνθεση του πληθυσμού που κατοικεί στον ελλαδικό χώρο, λόγω της εισροής αλλόφωνων

ομιλητών στο πλαίσιο μιας γενικότερης αναδιάταξης στο παγκόσμιο στερέωμα. Ως αποτέλεσμα αυτού, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κλήθηκε να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός νέου, πολυάριθμου, μαθητικού πληθυσμού που μαθαίνει τα ελληνικά ως δεύτερη/ πρόσθετη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτουν οι Gropas και Triandafyllidou (2011:403) 18% του συνολικού πληθυσμού στα σχολεία είναι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες. Εκτός από τους μετανάστες και παλιννοστούντες, από τη δεκαετία του '90 και μετά η πολιτεία χρηματοδότησε μεταρρυθμιστικά προγράμματα που είχαν στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης που παρέχεται σε γηγενείς πληθυσμούς με «γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» («Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» και «Εκπαίδευση Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη»). Και σε αυτό το πλαίσιο, το ενδιαφέρον στράφηκε σε θέματα διγλωσσίας και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/πρόσθετης γλώσσας. Με βάση την παραπάνω περιγραφή, οι δίγλωσσοι μαθητές με πρόσθετη γλώσσα την ελληνική που φοιτούν στη δημόσια εκπαίδευση μπορούν να διακριθούν στις εξής ομάδες: Α) Παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (συχνά έχουν και ελληνική υπηκοότητα), αλλά έχουν μεγαλώσει σε κοινότητες όπου η βασική γλώσσα επικοινωνίας δεν είναι τα ελληνικά (π.χ. παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, παιδιά Ρομά, παιδιά μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς). Β) Παιδιά που έχουν έρθει στην Ελλάδα από άλλες χώρες. Τα παιδιά αυτά διακρίνονται σε δύο επιμέρους ομάδες:

1. Τα παιδιά που έφτασαν στην Ελλάδα στο πλαίσιο εθελοντικής και προγραμματισμένης μετανάστευσης (κυρίως παιδιά παλιννοστούντων). Συνήθως έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση στη μητρική τους γλώσσα και συχνά διαθέτουν κάποια προηγούμενη γνώση της Ελληνικής.
2. Παιδιά που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους λόγω κάποιας κρίσης (π.χ. πόλεμος). Συνήθως έχουν τραυματικές εμπειρίες, πολλά έχουν αποχωριστεί την οικογένειά τους και είναι πιθανόν να έχουν μετακινηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα πριν καταλήξουν στην Ελλάδα. Τα παιδιά αυτά συνήθως δεν είχαν την ευκαιρία να λάβουν εκπαίδευση στη μητρική τους γλώσσα όταν ζούσαν στη χώρα τους ή στη διάρκεια της μετακίνησής τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά της πρώτης ομάδας, που έχουν γεννηθεί δηλαδή στην Ελλάδα, φαίνεται ότι αποτελούν πλέον την πλειονότητα των δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού. Σε έρευνα των Tzeveleku κ.ά. (2013), της οποίας τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά το σχολικό έτος 2010-11 και αφορούσαν μαθητές των Τάξεων Υποδοχής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι ο μέσος όρος του χρόνου παραμονής στην Ελλάδα για την πρωτοβάθμια ήταν σχεδόν ίσος με την ηλικία των παιδιών, υποδηλώνοντας ότι τα περισσότερα παιδιά είτε είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα είτε είχαν έρθει κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Στο γυμνάσιο βρέθηκαν περισσότερες περιπτώσεις μαθητών που είχαν έρθει πιο πρόσφατα στην Ελλάδα, ο μέσος όρος όμως του χρόνου παραμονής παρέμεινε υψηλός (περίπου έξι χρόνια). Περνώντας τώρα σε έναν ορισμό της διγλωσσίας, ως δίγλωσσοι χαρακτηρίζονται όσοι έχουν πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα, τα οποία αξιοποιούν ως μέσα κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Grosjean 2010). Η διγλωσσία είναι ανάγκη να γίνεται αντιληπτή ως ένα συνεχές. Ο δίγλωσσος ομιλητής δηλαδή μπορεί να έχει διαφορετικά επίπεδα επάρκειας σε

κάθε μία από τις γλώσσες, ανεξάρτητα από πώς και πότε αυτές κατακτήθηκαν. Επιπλέον, στο πλαίσιο κάθε γλώσσας είναι δυνατόν να υπάρχουν ανισότητες μεταξύ των επιμέρους δεξιοτήτων, δεδομένου ότι η επικοινωνιακή ικανότητα και ο γραμματισμός αποτελούνται από πολλές επιμέρους υποδεξιότητες. Οι δίγλωσσοι μπορεί να έχουν υψηλό βαθμό επάρκειας σε ένα πεδίο δεξιοτήτων κάθε γλώσσας, αλλά χαμηλό σε κάποιο άλλο. Για παράδειγμα, ένας δίγλωσσος μπορεί να επιδεικνύει στη μία από τις δύο γλώσσες προχωρημένες προφορικές δεξιότητες αλλά πιο περιορισμένες δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου.

## 7.2. Η διγλωσσία: πλεονέκτημα ή μειονέκτημα;

Μέχρι περίπου τη δεκαετία του 1960 υπήρχε η άποψη ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές υστερούν μαθησιακά (ίσως και γνωσιακά) σε σχέση με τους μονόγλωσσους. Η άποψη αυτή συνδέεται με μια ξεπερασμένη θεωρία για τη διγλωσσία, σύμφωνα με την οποία οι δύο γλώσσες αναπαρίστανται σαν δύο μπαλόνια μέσα στο νου των δίγλωσσων. Ενώ ο μονόγλωσσος ομιλητής έχει στον νου του ένα γεμάτο μπαλόνι που αντιστοιχεί στη γνώση της μητρικής του γλώσσας, ο δίγλωσσος έχει δύο «μισοφουσκωμένα» μπαλόνια (Baker 2011:164). Όσο περισσότερο φουσκώνει το ένα μπαλόνι τόσο περιορίζεται ο όγκος του άλλου. Έτσι, όσο

χρησιμοποιείται και αναπτύσσεται η Γ1(κόκκινο) τόσο περιορίζεται η Γ2(μπλε), οδηγώντας τους δίγλωσσους μαθητές σε σύγχυση και, κατά συνέπεια, σε αποτυχία. Ο Cummins (1980) ονόμασε το μοντέλο αυτό «Μοντέλο της Ανεξάρτητης Υποκείμενης Ικανότητας» (Separate Underlying Proficiency Model). Σύμφωνα με αυτό, οι δύο γλώσσες λειτουργούν ανεξάρτητα, χωρίς να μεταφέρεται καμία γνώση από τη μία στην άλλη, μέσα σε έναν περιορισμένο «χώρο» για κάθε γλώσσα.



*Mon* **My**  
*esprit* **two**  
*partagé* **minds**

ΕΙΚΟΝΑ 3.

Το μοντέλο αυτό αμφισβητήθηκε από τα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία έδειξαν μια διαφορετική εικόνα: τα δύο γλωσσικά συστήματα αλληλοεπιδρούν και η γνώση μεταφέρεται από το ένα στο άλλο. Ο Cummins (1980, 1981) πρότεινε το μοντέλο της «Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας» για τη διγλωσσία, σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν γλωσσικές, γνωσιακές και μεταγλωσσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι κοινές και στις δύο γλώσσες και μπορούν να μεταφερθούν από τη μια στην άλλη. Παρόλο που η Γ1 και η Γ2 εμφανίζονται πάνω από την

«επιφάνεια» ως ξεχωριστές, υπάρχει μια κοινή υποκείμενη ικανότητα κάτω από την επιφάνεια, η οποία αντιπροσωπεύει τις κοινές και στις δύο γλώσσες γνωσιακές και γλωσσικές ικανότητες. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η επιτυχημένη ανάπτυξη κάθε μιας από τις γλώσσες εξαρτάται και από την ανάπτυξη της άλλης. Οι γνωσιακές, γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μπορούν να μεταφερθούν από τη μία γλώσσα στην άλλη, παρέχοντας έτσι μεγαλύτερες δυνατότητες επιτυχίας στο σχολείο. Σήμερα υπάρχει γενική συμφωνία ότι η διγλωσσία οδηγεί σε πολλαπλά πλεονεκτήματα για τα παιδιά και τους ενήλικες. Ορισμένα από τα οφέλη της για το άτομο είναι τα εξής (August & Hakuta 1997, Baker 2011).

- Επικοινωνιακά: Η γνώση δύο ή και περισσότερων γλωσσών δίνει τη δυνατότητα διεύρυνσης των δικτύων επικοινωνίας ενός ατόμου. Επιπλέον, η γνώση της γλώσσας της πολιτισμικής κληρονομιάς (heritage language) επιτρέπει την επικοινωνία με τα μέλη της οικογένειας, τη διατήρηση και σύσφιξη των σχέσεων και τη μεταβίβαση της πολιτισμικής κληρονομιάς από γενιά σε γενιά
- Κοινωνικο-οικονομικά: Η γνώση δύο τουλάχιστον γλωσσών συμβάλλει στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου, το οποίο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αύξηση των ευκαιριών απασχόλησης του ατόμου και κατ' επέκταση των εισοδημάτων του.
- Κοινωνικο-συναισθηματικά: Τα επικοινωνιακά και κοινωνικο-οικονομικά οφέλη έχουν ως αποτέλεσμα και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του δίγλωσσου ατόμου.
- Πολιτισμικά: Τα παιδιά όχι μόνο μαθαίνουν τις κοινωνικές συμβάσεις και τις ποικιλίες στο συνομιλιακό ύφος τουλάχιστον δύο γλωσσών, αλλά οι δίγλωσσες εμπειρίες τους αποτελούν μια πρόκληση για τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τον κόσμο αλλά και για την κοινωνική τους ταυτότητα και πιθανότατα τους δίνουν διαφορετική και πιο ευρεία προοπτική για τα γεγονότα και τους ανθρώπους. Επίσης διαμορφώνουν μεγαλύτερη ανοχή και ευαισθησία στα θέματα πολιτισμικής, φυλετικής και γλωσσικής ετερότητας.
- Γνωσιακά: Τα γνωσιακά οφέλη της διγλωσσίας αναπτύσσονται στην επόμενη υποενότητα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : Διαπραγμάτευση

### 8.1 Ορισμός της Διαπραγμάτευσης

Η διαπραγμάτευση είναι μια μορφή επικοινωνίας, ένας συνδυασμός, έγκρισης και συγκατάθεσης μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Η λέξη αυτή, έχει εγκαθιδρυθεί στο μυαλό των περισσότερων ανθρώπων πως σχετίζεται με ένα εργασιακό, πολιτικό περιβάλλον ή στην αγορά κάποιου ακινήτου. Στην πραγματικότητα όμως, η διαπραγμάτευση, πραγματοποιείτε σε καθημερινή βάση και απλώνετε σε πολλές διαφορετικές πτυχές στην καθημερινή ζωή μας.

### 8.2. Στρατηγικές διαπραγματεύσεων

Όταν οι διαπραγματευτές κάθονται στο τραπέζι των διαπραγματεύσεων, η κάθε πλευρά δεν έχει και δεν πρέπει να έχει μόνο ένα θέμα στην ατζέντα της. Η θεματολογία πρέπει να ποικίλει τόσο σε θέματα όσο και σε σημαντικότητα των θεμάτων. Ο καθένας θα πρέπει να έχει ιεραρχήσει κάθε θέμα προς συζήτηση ώστε να μπορεί να κάνει παραχωρήσεις στα λιγότερο σημαντικά θέματα ώστε να κερδίσει περισσότερα σε αυτά των υψηλότερων βαθμίδων της λίστας του. Τα τέσσερα βασικά είδη των αρχικών στρατηγικών που μπορεί να υιοθετήσει ένας διαπραγματευτής είναι:

- **Ανταγωνισμός:** περιγράφεται αλλιώς και ως διαπραγμάτευση νίκης- ήττας ή επιμεριστική διαπραγμάτευση. Ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένη στο παρελθόν και σκοπός ήταν να «κερδίσει» ο καλύτερος ή αυτός που μπορούσε να διαπραγματευτεί αποτελεσματικότερα.
- **Συνεργασία:** περιγράφεται επίσης ως διαπραγμάτευση νίκης- νίκης ή συνθετική διαπραγμάτευση και είναι πλέον από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους διαπραγμάτευσης με απώτερο στόχο την από κοινού «νίκη» των δύο πλευρών.
- **Συμβιβασμός:** είναι μια στρατηγική ήττας- νίκης, όπου ο διαπραγματευτής αποφασίζει ότι του είναι πιο συμφέρον να υποχωρήσει στο συγκεκριμένο θέμα, αφού είναι χαμηλά στη λίστα των ιεραρχημένων θεμάτων προς συζήτηση ή επειδή προτιμά να διατηρήσει ευχαριστημένη την άλλη πλευρά ή να μη διακινδυνεύσει τη σχέση μαζί της. Ο διαπραγματευτής αποβλέπει σε συνέχιση της σχέσης με την άλλη πλευρά. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει τον συμβιβασμό της προηγούμενης διαπραγμάτευσης ως βάση για την επόμενη.

- Αποφυγή: είναι και αυτή μια στρατηγική διαπραγμάτευσης. Αν ο διαπραγματευτής θεωρήσει ότι θα είναι σπατάλη χρόνου ή ότι μπορεί να αποκτήσει το επιθυμητό χωρίς διαπραγμάτευση, επιλέγει να μην έλθει σε διαπραγμάτευση με την άλλη πλευρά.

Τις διάφορες στρατηγικές τις κατατάσσουμε σε δύο κατηγορίες. Στις στρατηγικές μη ανάμειξης, όπως είναι η αποφυγή και στις στρατηγικές ενεργού ανάμειξης, όπως ο ανταγωνισμός, η συνεργασία και ο συμβιβασμός. Παρακάτω θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στις δύο βασικές στρατηγικές: της επιμεριστικής και της συνθετικής διαπραγμάτευσης.

Για να θεωρηθεί μια διαπραγμάτευσή επιτυχημένη θα πρέπει να ακολουθήσουν 6 κύρια στάδια, τα οποία είναι και τα εξής:

1. Προετοιμασία: Ίσως και το βασικότερο στάδιο καθώς, η ορθή και ενδεδειγμένη προετοιμασία και τον δύο πλευρών που επρόκειτο να έρθουν σε επαφή θα θέσουν και τα θεμέλια μιας ποιητικής διαπραγματευτικής διαδικασίας που θα έχει ως αποτέλεσμα μια πιο πιθανή εύρεση θετικής λύσεις.
2. Έναρξη διαπραγματεύσεων : Το δεύτερο κομμάτι είναι απόρροια του πρώτου, δηλαδή σε αυτό το στάδιο φαίνεται πλέον ξεκάθαρα πόσο καλά προετοιμασμένοι είναι οι διαφορετικές πλευρές και σε τι ‘‘επιγμούς’’ θα προστρέξουν.
3. Έλεγχος : Θα πρέπει η κάθε πλευρά να έχει σημειώσει τους στόχους που έχει σχεδιάσει να αποκόμισή από την διαπραγμάτευση καθώς και να καταγράψει τις κόκκινες γραμμές και τις ερωτήσεις που θα προκύψουν από την διαπραγματευτική διαδικασία.
4. Προσέγγιση αμοιβαίων υποχωρήσεων: Η κάθε επιμέρους πλευρά αφού καταλάβει πια θέματα είναι τα κυριότερα, προσπαθεί όπως είναι φυσικό να αντλήσει μια μεγαλύτερη υποχώρησή. Αυτό το πετυχαίνει κυρίως μέσα από την επανάληψη των υποχωρήσεων που έχουν γίνει ήδη από την πλευρά , έτσι ώστε να πειστεί η αντίπαλη ομάδα από αυτήν την διαδικασία της ηθελημένης υποχώρησης.
5. Συμπεράσματα : Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας που αναφερθήκαμε παραπάνω οι ομάδες διαπραγμάτευσης έρχονται αντιμέτωπες με τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα που μπόρεσαν να αποκομίσουν από την διαπραγμάτευση.

6. Τελικά αποτελέσματα : Τέλος, σε αυτό το στάδιο αξιολογούνται τα αποτελέσματα που έχουνε κερδηθεί από την εκάστοτε διαπραγμάτευση ως προς την ποσότητα και την ποιότητα δηλαδή, πόσοι στόχοι επιτεύχθηκαν και τη ποιοτικά χαρακτηριστικά έχουν όλα τα σημεία που κερδήθηκαν. Γίνεται δηλαδή, ένας απολογισμός αποτελεσμάτων.

### 8.3. Διαπραγμάτευση νίκης-ήττας (win-lose), Επιμεριστική

Με τον όρο «κλείσιμο της συμφωνίας» νοείται ότι τα δύο μέρη συμφώνησαν σε αρκετά από τα θέματα του μείγματος της διαπραγμάτευσης και μπορούν να προχωρήσουν στην υλοποίησή τους. Αν οι όροι με τους οποίους έκλεισε η συμφωνία είναι σε γενικές γραμμές ευνοϊκοί και για τις δύο πλευρές ή αν η μια από τις δύο αισθάνεται ότι φεύγει από τη συνάντηση με ένα αίσθημα ήττας, δηλώνει και μια διαφορετική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε. Βέβαια, το πώς θα κινηθεί ένας διαπραγματευτής και τι στρατηγική θα ακολουθήσει έχει προαποφασιστεί, πολύ πριν ξεκινήσει η διαδικασία στη φάση της προετοιμασίας με τον καθορισμό των επιθυμητών στόχων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να αλλάξει στην πορεία.

Για να γίνουμε πιο κατανοητή θα δώσουμε ένα παράδειγμα. Στην περίπτωση της δικής μας εργασίας διαπραγματευτήκαμε την μακροχρόνια μίσθωση των αμπελώνων. Υπολογίζοντας όλους τους σημαντικούς παράγοντες και έχοντας υπόψη φυσικά την αντικειμενική αξία των εκτάσεων η τιμή που θέλαμε να νοικιάσουμε για 30 χρόνια την έκταση ήταν 10 εκατομμύρια ευρώ τον χρόνο. Ο στόχος που είχαμε θέση ήταν να βγάλουμε κέρδος 30% ( οι τιμές είναι υποθετικές). Άρα θέσαμε ως οικονομικό στόχο 13 εκατομμύρια ευρώ τον χρόνο. Το όριο που μπορούσαμε να μειώσουμε το κέρδος μας ήταν 20 % δηλαδή στα 12 εκατομμύρια. Για να πετύχουμε όμως την επιθυμητή για εμάς τιμή δηλαδή τα 13 εκατομμύρια ευρώ, έπρεπε να δώσουμε μια μεγαλύτερη τιμή από αυτή που θέλουμε για να έχουμε περιθώρια διαπραγμάτευσης δηλαδή 40% που μεταφράζεται στο ποσό των 14 εκατομμυρίων ευρώ, χωρίς αυτό να σημαίνει πως μπορούμε να ανεβάσουμε την τιμή στα ύψη γιατί αυτό μπορεί να οδηγήσει στο να ναυαγήσει η όλη διαπραγμάτευση από την αρχή.

Ο σκοπός της επιμεριστικής διαπραγμάτευσης έχει να κάνει με την μεγιστοποίηση του κέρδους. Τα κύρια στοιχεία είναι η ανακάλυψη του σημείου αντίστασης και η επιρροή που θα ασκήσει ο διαπραγματευτής ώστε να μεταβληθεί αυτό. Βασικά

σημεία είναι η ανακάλυψη του σημείου αντίστασης του αντιπάλου και η επιρροή που θα ασκήσει ο διαπραγματευτής ώστε να μεταβληθεί αυτό. Η ανακάλυψη του σημείου αντίστασης είναι ζωτικής σημασίας, αλλά και παράλληλα δύσκολη, ιδιαίτερα αν ο διαπραγματευτής είναι έμπειρος. Όσα περισσότερα μαθαίνει η μια πλευρά από την άλλη συλλέγοντας κάθε είδους πληροφορίες, τόσο πιο πολλά μπορεί να μάθει για το σημείο αντίστασης της άλλης. Στο παράδειγμα με το εμπορικό κέντρο ο κατασκευαστής αλουμινίου ορίζει το σημείο αντίστασής του με βάση το κόστος του και το ελάχιστο κέρδος με το οποίο θα μπορούσε να κλείσει τη συμφωνία. Επίσης, ανάλογα με το πόση ανάγκη έχει να πάρει τη συγκεκριμένη δουλειά, μπορεί η χρονική διάρκεια των διαπραγματεύσεων, η καθυστέρηση ή η διακοπή τους να καθορίσει ή να μεταβάλλει το σημείο αντίστασης. Αφού μάθει ο διαπραγματευτής το σημείο αντίστασης, τι ανάγκες και τις θέσεις της άλλης πλευράς, επιλέγει την καλύτερη τακτική για τη συγκεκριμένη διαπραγμάτευση. Η επιμεριστική διαπραγμάτευση είναι μια επιθετική συνήθως τακτική. Σκοπός των επιθετικών τακτικών είναι να ασκήσουν πίεση στους αντίπαλους διαπραγματευτές ώστε να ενεργήσουν χωρίς καμιά προετοιμασία και να τους πιάσουν εξ' απροόπτου. Πάντα υπάρχει η περίπτωση το αποτέλεσμα της χρήσης επιθετικής τακτικής να είναι αντίθετο του αναμενόμενου. Σύμφωνα με τους R. Lewicki, D. Saunders και J. Minton (2004), πολλοί είναι οι διαπραγματευτές οι οποίοι δεν συνιστούν τη χρήση τέτοιων τακτικών και μάλιστα η εμπειρία έχει αποδείξει ότι είναι περισσότερο επιβλαβείς παρά ωφέλιμες. Είναι όμως απαραίτητο να τις κατανοήσουν, ώστε να μπορούν να τις αναγνωρίσουν και να τις αντιμετωπίσουν.

Συνοψίζοντας, η επιμεριστική διαπραγμάτευση είναι μια κατάσταση σύγκρουσης, όπου η κάθε πλευρά επιδιώκει το δικό της μέγιστο όφελος χρησιμοποιώντας διάφορες τακτικές, μη λαμβάνοντας όμως υπόψη τις θέσεις και τους στόχους της άλλης πλευράς σε συνδυασμό με τους δικούς του.

#### 8.4.Συνθετική διαπραγμάτευση (win-win)

Σε μια διαπραγμάτευση δεν είναι ανάγκη να υπάρχουν χαμένοι και κερδισμένοι. Μπορούν και τα δύο διαπραγματευόμενα μέρη να βγουν κερδισμένα από τη συμφωνία. Οι διαπραγματεύσεις νίκης- νίκης είναι διαδικασίες με αμοιβαίο όφελος, που έχουν ως σκοπό την ανάπτυξη και τη θεμελίωση μακροχρόνιων επαγγελματικών

σχέσεων που στηρίζονται σε συμφωνίες διαρκείας. Οι στόχοι των δύο πλευρών δεν είναι ασύμβατοι, ούτε αμοιβαίως αποκλειόμενοι. Λέγοντας διαπραγματεύσεις νίκης-νίκης δεν σημαίνει ότι τα μέρη που συμμετέχουν στη διαδικασία θα πρέπει να εγκαταλείψουν τους στόχους τους ή να ενδιαφέρονται περισσότερο για τα αποτελέσματα της άλλης πλευράς. Πρώτα προέχει η επίτευξη των στόχων της δικής τους πλευράς. Συνήθως μπορούν να βρεθούν εναλλακτικές λύσεις που να εξυπηρετούν και να συμφέρουν όλα τα συμβαλλόμενα μέρη.

Βασική προϋπόθεση για να καταλάβει μια πλευρά αν η συμφωνία που έκλεισε ήταν λύση νίκης-νίκης ή νίκης-ήττας είναι να γνωρίζει ο διαπραγματευτής πότε κερδίζει. Πρέπει να είναι ξεκάθαρο πότε μια συμφωνία είναι καλή και πότε κακή. Σύμφωνα με τους Michael και Miki Donaldson (1997, σελ. 317) «Καλή συμφωνία είναι κάθε συμφωνία που ήταν τίμια τη στιγμή που έκλεισε η δουλειά. Μια τέτοια συμφωνία πρέπει να προβλέπει τα διάφορα απρόοπτα πριν προκύψουν προβλήματα και να είναι εφαρμόσιμη στον πραγματικό κόσμο». «Μια κακή συμφωνία δεν είναι τίμια κάτω από οποιεσδήποτε περιστάσεις. Μια τέτοια συμφωνία επιτρέπει σε καταστάσεις που θα μπορούσαν να έχουν προβλεφθεί να δημιουργήσουν προβλήματα στη σχέση των δύο πλευρών μετά τη σύναψη της συμφωνίας». Σύμφωνα με τον Michael Schatzki (2007), υπάρχουν διάφορα κομμάτια του πάζλ που λέγεται διαπραγμάτευση νίκης-νίκης. Αυτά είναι η «αυτόματη» πλευρά της συνθετικής διαπραγμάτευσης, δηλαδή από τη στιγμή που θα καταλήξουν σε συμφωνία οι δύο πλευρές, ανεξάρτητα από το πόσο σκληρές ήταν οι διαπραγματεύσεις, και οι δύο πλευρές είναι αυτόματα κερδισμένες, αφού βρίσκονται σε καλύτερη θέση από ότι με την έναρξη της διαπραγματευτικής διαδικασίας. Άλλα κομμάτια είναι τα συναισθήματα που δημιουργούνται στις δύο πλευρές, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, αλλά και η εμπιστοσύνη, η αξιοπιστία και το σύνολο των ηθικών αρχών που διέπουν τα διαπραγματευόμενα μέρη.

Κάτι παρόμοιο υποστηρίζει και ο Stuart Kuman (2000), σύμφωνα με τον οποίο οι εμπλεκόμενες πλευρές πρέπει να εφαρμόζουν τις εξής κατευθυντήριες γραμμές:

- Να εξασφαλιστεί επικοινωνία από και προς όλες τις συμβαλλόμενες πλευρές.
- Να αποσαφηνιστούν τα ενδιαφέροντα του καθενός και όχι οι θέσεις του.
- Να δοθεί έμφαση στην λεκτική επικοινωνία- από κοινού προβληματισμός (brainstorming).

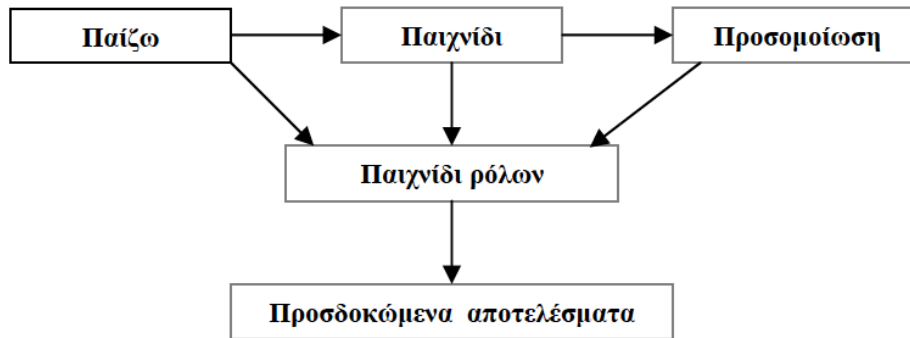
- Να χρησιμοποιηθούν τα στάνταρντ της νομιμότητας.
- Να αναγνωριστούν όλες οι εναλλακτικές, ως πιθανές λύσεις.
- Να ολοκληρωθούν οι δεσμεύσεις με πολλή προσοχή, μετά τη συλλογή όλων των απαραίτητων πληροφοριών.

Συνοψίζοντας, η συνθετική διαπραγμάτευση έχει τελείως διαφορετική φιλοσοφία από αυτή της επιμεριστικής. Οι διαδικασίες της διαπραγμάτευσης αντιμετωπίζονται κάτω από το πρίσμα μια αμοιβαίως αποδεκτής λύσης που θα ικανοποιεί όλα τα συμβαλλόμενα μέρη. Απαραίτητο είναι να αναπτυχθούν οι κατάλληλες συνθήκες στις οποίες θα υπάρχει απρόσκοπτη ροή πληροφοριών, με σκοπό να δημιουργηθούν γερά θεμέλια για την από κοινού ικανοποίηση των συμβαλλομένων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 : Πως λειτουργεί ένα παιχνίδι ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων είναι ένα εκπαιδευτικό και διασκεδαστικό παιχνίδι που αποτελεί μεθοδολογία προσέγγισης εκπαιδευτικών αντικειμένων! Μια ομάδα εκπαιδευόμενων, στην οποία μπορεί να συμμετέχει και ο καθηγητής, αναλαμβάνει την αναπαράσταση μιας λειτουργίας ή ενός γεγονότος με στόχο τη μάθηση. Το παιχνίδι ρόλων σαν τεχνική διδασκαλίας συνδυάζει την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων με τη συνεργατική και βιωματική μάθηση στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας που απεικονίζει μια πραγματική κατάσταση. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να εμπλακούν φυσικά και νοητικά στη διαδικασία μάθησης, να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους μέσα σε ένα ασφαλές επιστημονικό πλαίσιο και να οικοδομήσουν τη γνώση τους σε δύσκολες, αφηρημένες και σύνθετες έννοιες της επιστήμης (Taylor 1987). Το παιχνίδι ρόλων είναι το προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ τριών εκπαιδευτικών συνιστωσών: παίζω, παιχνίδι, προσομοίωση. Στην εκπαίδευση η προσομοίωση συχνά αναφέρεται σαν παιχνίδι προσομοίωσης, το οποίο είναι πιο ελεγχόμενο απ' ότι ένα απλό παιχνίδι, ενώ στην προσομοίωση περιέχονται λεπτομερή μοντέλα που απεικονίζουν μια κατάσταση του πραγματικού κόσμου (Adams 1973). Στην τεχνική διδασκαλίας παιχνίδι ρόλων όλες οι βασικές συνιστώσες προέρχονται από το παίζω και το κύριο συστατικό της επιτυχίας αυτής της τεχνικής στη δόμηση εννοιών και στη μάθηση είναι ότι βασίζεται στο "παιχνίδι". Οι εκπαιδευόμενοι είναι ήδη έμπειροι στο να παίζουν και το παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο για την ανάπτυξη γνώσης και λογικής (Piaget 1951).

### Η τεχνική διδασκαλίας παιχνίδι ρόλων



Σχήμα 1: Το παιχνίδι ρόλων υποστηρίζει την αλληλεπιδραστική βιωματική μάθηση

#### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Οι ρίζες της τεχνικής αυτής βρίσκονται στην τέχνη του Θεάτρου όπου οι ηθοποιοί υποδύονται συγκεκριμένους ρόλους και συμμετέχουν σε μια ολοκληρωμένη αναπαράσταση ενός γεγονότος. Η εκπαιδευτική αξία του θεάτρου έχει αναγνωριστεί από όλους και ιδιαίτερα στη χώρα μας από τα αρχαία χρόνια οι Έλληνες έδιναν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαιδευτική αξία του θεάτρου. Το θέατρο αποτελούσε βασικό στοιχείο παιδείας για όλους τους πολίτες και η προσφορά του αποτελούσε βασικό στοιχείο παιδείας για όλους τους πολίτες και η προσφορά του αποτελούσε υποχρέωση της πολιτείας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ακόμα και σήμερα χρησιμοποιείται η έκφραση διδασκαλία τραγωδίας για τις παραστάσεις του αρχαίου θεάτρου.

Στην αρχή του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο Βιεννέζος ψυχίατρος Moreno (1910) ήταν ο πρώτος που εξέτασε με ένα επιστημονικό τρόπο το παιχνίδι ρόλων για τη μελέτη της συμπεριφοράς, την απελευθέρωση συναισθημάτων και τη θεραπεία των ασθενών του (Corsini, Shaw & Blake 1961). Η εκπαιδευτική χρήση της τεχνικής αυτής εντοπίζεται στη Γερμανία τη δεκαετία του 1920, όπου χρησιμοποιήθηκε για την εκπαίδευση των αξιωματικών του στρατού με εντυπωσιακά αποτελέσματα. ( Corsini, Shaw & Blake 1961, Wohlking & Gill 1980). Οι πρώτες δημοσιεύσεις που αφορούν χρήση της τεχνικής για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων και στόχων κατάρτισης εμφανίζονται στην Ολλανδία την δεκαετία του 1950 (Wieringa 1957). Στη συνέχεια η εκπαιδευτική χρήση της τεχνικής παιχνίδι ρόλων άρχισε να διαδίδεται όλο και



περισσότερο και σήμερα συναντάται τόσο σε Πανεπιστημιακά Προγράμματα Σπουδών, όσο και σε επιμορφωτικά προγράμματα στις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία.

Νεότερες δημοσιεύσεις περιγράφουν τη χρήση της τεχνικής σε ένα ευρύ πεδίο επιστημονικών θεμάτων όπως:

1. Στην αναλυτική χημεία για τη διδασκαλία της δομής των ατόμων (Walters 1991, Laszlo 2000).
2. Στη βιολογία για τη διδασκαλία της σύνθεσης πρωτεϊνών ( Stencil 1993).
3. Στη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών και ιδιαίτερα της ακολουθίας Fibonacci (Owens 1997).
4. Στη διδασκαλία αστρονομίας και Φυσικής στο Εθνικό Πανεπιστήμιο της Αυστραλίας (Francis & Byrne 1999).

## 9.2. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της τεχνικής

Η χρήση της τεχνικής παιχνίδι ρόλων στη διδασκαλία παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Σαν πλεονεκτήματα μπορούν να αναφερθούν ότι η τεχνική:

- Ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων δίνοντας περισσότερη έμφαση στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης και της μάθησης παρά στο τελικό αποτέλεσμα.
- Ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευόμενων.
- Παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον που αναπαριστά πραγματικές καταστάσεις, όπου οι σπουδαστές μπορούν να εφαρμόσουν τις θεωρητικές έννοιες που έχουν διδαχθεί.
- Επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν τα κύρια χαρακτηριστικά μιας διαδικασίας και να αντιληφθούν τις διαφορές που παρουσιάζονται στη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας, όταν αλλάζουν τα αρχικά δεδομένα.
- Παρέχει άμεση ανατροφοδότηση στις δυσκολίες και στις παρανοήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι.
- Δεν απαιτεί τη χρήση ειδικού εξοπλισμού.
- Αποτελεί ένα ευχάριστο τρόπο μάθησης και η χρήση της τεχνικής μπορεί να αναζωογονήσει τη διαδικασία της μάθησης.

Αντίστοιχα σαν μειονεκτήματα μπορούν να αναφερθούν ότι η τεχνική:

- Απαιτεί μεγάλο χρόνο προετοιμασίας. Όπως σχεδόν κάθε εναλλακτική τεχνική διδασκαλίας και η τεχνική παίξιμο ρόλων χρειάζεται αρκετή προετοιμασία, για να οδηγήσει σε ένα θετικό αποτέλεσμα.
- Είναι πιθανό να οδηγήσει σε υπερβολική απλοποίηση σύνθετων καταστάσεων
- Είναι πιθανό να μετατρέψει τη διαδικασία μάθησης σε απλό παιχνίδι και να παρουσιαστούν προβλήματα αποσυντονισμού της τάξης/ομάδας.
- Υπάρχει εξάρτηση ου αποτελέσματος από την ικανότητα ου εκπαιδευτή και των συμμετεχόντων.

### 9.3. Παιχνίδια προσομοίωσης στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Όπως είναι ευρέως γνωστό, ο κλασική σχέση του δασκάλου-καθηγητή με τον μαθητή, έχει αρχίσει να είναι εδώ και αρκετές δεκαετίες σημείο σύγκρουσης για πολλούς ειδικούς στον χώρο της εκπαίδευσης, καθότι προκαλεί ενστάσεις και προβληματισμούς για το πόσο αποδοτική και ωφέλιμη είναι τελικά αυτή η πρακτική στην σταδιοδρομία των μαθητών. Το θέατρο ως παραστατική τέχνη, σύζευξη περισσοτέρων μορφών καλλιτεχνικής δημιουργίας, επικοινωνιακό σύστημα και παιδαγωγικό μέσο, βρίσκεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων με τις οποίες ο πολιτισμός κάνει την παρουσία του στην σχολική κοινότητα (Γραμματάς 2013: 23). Οι πολλαπλές μορφές και οι τρόποι έκφρασής του (παιχνίδι και happening, αναλόγιο και παράσταση), οι διαφορετικοί στόχοι του (διδακτική μεθοδολογία και ψυχική αποφόρτιση, πρόκληση ενδιαφέροντος και αισθητική απόλαυση) το αναδεικνύουν σε κατεξοχήν φορέα των πολιτιστικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που εντάσσονται μέσα στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (μάθημα στη σχολική τάξη) ή πλαισιώνουν οποιαδήποτε ευχάριστη, ψυχαγωγική, επετειακή εκδήλωση (Σχολική γιορτή). Το θέατρο καλλιεργεί ψυχοπνευματικά τους μαθητές, αναπτύσσει ολοκληρωμένα την προσωπικότητά τους (Γραμματάς 2013: 24), ενισχύει την ικανότητα αυτοέκφρασής τους. Το θεατρικό παιχνίδι και οι θεατρικές τεχνικές αποτελούν μια ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική-θεατρική διαδικασία και μέθοδο, που δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να παίζουν και να επικοινωνούν στην ομάδα με βάση τις ανάγκες τους, κινητοποιώντας την έμπνευση

ιδεών και τη φαντασία τους, και ιδιαίτερα μέσω της σωματικής τους έκφρασης, να αναπαριστούν σε θεατρικό ρόλο καταστάσεις αυτοσχέδιες και εφήμερες (Παπαδόπουλος (2010: 30). Το θεατρικό παιχνίδι και οι θεατρικές τεχνικές αποτελούν ‘δημιουργικό συμβάν’, ένα τρόπο να επικοινωνούμε και μέσα από τα αισθήματά μας, γεγονός το οποίο συμβάλει στην εξελικτική πορεία του παιδιού, γιατί δίνει άμεσες ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση, τις οποίες δεν παίρνει από άλλες παιδαγωγικές πρακτικές. Με το θεατρικό παιχνίδι το παιδί δημιουργεί συλλογικά, χωρίς έντονους ανταγωνισμούς, μέσα σε έναν χώρο όπου η συμπεριφορά του δε γίνεται αντικείμενο αξιολόγησης, κριτικής και απόρριψης. (Κουρετζής, 2013: 39) Ομολογουμένως, οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να εκτιμούμε πάντα την καταλληλότητα των συνθηκών, των ρυθμών πριν προβούμε στην αξιοποίηση της ικανότητας των παιδιών να παίζουν. Θεωρώ πως είναι σημαντικό, όταν κάνουμε κάτι, να έχουμε λόγο για να το κάνουμε. Να έχουμε δηλαδή κάτι που θέλουμε να πούμε. Να υπάρχει ένα νόημα για την πράξη μας. Το MagicBook 2 μέσα από 10 ιστορίες κοινωνεί 10 διδάγματα στους μαθητές. Το παιχνίδι ρόλων (roleplaying) εξασφαλίζει με άρτιο τρόπο την εμπέδωση αυτών των διδαγμάτων βιωματικά. Ό,τι κάνουμε, πρέπει να έχει νόημα για τα παιδιά, διότι αν δεν έχει, μετατρέπεται σε ένα αγχωτικό μάθημα. Αυτό προσπαθώ να κοινωνήσω και στους μαθητές μου. Και φυσικά δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι όλα αυτά μπορούν να εφαρμόζονται καθημερινά. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε στην πλήρη εξάντληση μας ως εκπαιδευτικών. ‘Τόσο όσο’ θεωρώ ότι είναι η φράση που θα βοηθήσει τον καθένα από εμάς να αποφασίσει για την συχνότητά που τον εξυπηρετεί να αναδιατάσσει τα δεδομένα του. Παιχνίδι ρόλων (roleplaying)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 : Τι είναι το Intercultural Campus του πανεπιστημίου της Jena;

Το Intercultural Campus (διαπολιτισμική πανεπιστημιούπολη) ιδρύθηκε το 2004 από μέλη του συλλόγου ης ανώτατης σχολής για διαπολιτισμικές σπουδές. Το παγκόσμιο αυτό δίκτυο ης ανώτατης σχολής για διαπολιτισμική μάθηση αποτελείται αυτή την στιγμή από 65 ανώτατες σχολές (πανεπιστήμια) από 25 χώρες, οι οποίες συμμετέχουν σε διάφορες εικονικές εργασίες, διαλέξεις, ομιλίες, θεματικές συζητήσεις, παιχνίδια προσομοίωσης πάνω σε διαπολιτισμικά θέματα.



The image is a screenshot of the Intercultural Campus website. At the top left, it says 'Hochschulverbund für interkulturelle Studien'. At the top right, it says 'Intercultural Campus' with a logo and 'IKS' below it. There are buttons for 'Login' and 'Neuregistrierung'. The main part of the image is a world map with blue location pins indicating the locations of the participating universities. Below the map, there is a list of participating universities: Friedrich-Schiller-Universität Jena (D), Université de Cergy-Pontoise (F), Università degli Studi di Urbino 'Carlo Bo' (I), Universität de Vic (E), Syddansk Universitet Odense (DK), University of Limerick (IRL), Universität Tampere (FIN), Universität Bayreuth (D), Dublin Institute of Technology (IRL), Universität Viedrina Frankfurt/O (D), Epius Institute of Technology (GR), Hochschule Heilbronn (D), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (PL), Universität Sofia (BG), Technische Universität Chemnitz (D), University of International Business and Economics Beijing (CN), Poznan School of Banking (PL), Fu Jen Catholic University Taipei (TW), Beijing Foreign Studies University (CN), Abo Universität Turku (FIN), Università degli Studi di Udine (I), Staatliche Technische Universität Ural (RUS), Georgia Tech Atlanta (USA), Universität Modena (I), Radboud University Nijmegen (NL), Kepler Universität Torun (PL), Universität Bremen (D), Universität Passau (D).

**Intercultural Campus**

Interkulturelles Lernen in realen und virtuellen Hochschulnetzwerken \* Certificate of Intercultural Competence: Business, Culture, Communication \* Interkulturelle Projekte \* Livestream-Vorlesungen

EIKONA 4.

## 10.1. Εργασία στο Intercultural Campus

### Εισαγωγή

Το τμήμα μας, Εφαρμογών Ξένων γλωσσών στο Εμπόριο και την Διοίκηση, την άνοιξη του 2013 είχε προχωρήσει σε ένα πρωτοποριακό παιχνίδι ρόλων που όμοιό του δεν είχε ξανά γίνει στην σχολή μας. Η άσκηση ήταν πολυδιάστατη και πολυσύνθετη καθώς απαιτούσε την εξάσκηση πολλών ικανοτήτων<sup>5</sup> ταυτόχρονα, πράγμα, που ήταν για εμάς, τότε φοιτητές, αρκετά δύσκολο. Η εργασία αυτή, που μας είχε αναθέσει η κυρία. Δρ. Α. Χήτα, καθηγήτρια γερμανικών στην σχολή μας, είχε ως σκοπό να έρθουμε σε επαφή με άλλους φοιτητές, στην περίπτωση την δική μας με φοιτητές από το Πανεπιστήμιο της Jena, και να διαπραγματευτούμε στα γερμανικά, η οποία γλώσσα, δεν είναι μητρική μας. Αυτή η αναπαράσταση μας έδειξε πόσο δύσκολο αλλά και εποικοδομητικό είναι όταν άνθρωποι με διαφορετικό εθνικό, πολιτισμικό, θρησκευτικό, κοινωνικό-πολιτικό αλλά και κυρίως γλωσσικό περιβάλλον αλληλοεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο (μέσω skype) με απώτερο σκοπό να έχουν απτά αποτελέσματα.

## 10.2. Προσωπική εμπειρία

Το αρχικό σχήμα που μας προτάθηκε να συμμετάσχουμε από την διαπολιτισμική πανεπιστημιούπολη ήταν να συμμετάσχουν και άλλα τριτοβάθμια ιδρύματα από ακόμη δύο χώρες (Ιταλία, Πολωνία). Το διαπολιτισμικό παιχνίδι προέβλεπε, όλοι οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν μια φανταστική πόλη και να την κοσμήσουν με παραδοσιακά στοιχεία της εκάστοτε χώρας. Δυστυχώς όμως για λόγους έλλειψης χρόνου δεν κατάφεραν οι δύο συμμετέχοντες να πάρουν μέρος. Σε αυτή την εργασία λοιπόν, αφού είχαμε χωριστεί σύμφωνα με την συντονίστρια του έργου σε υποομάδες, που ήταν στην δική μας περίπτωση η κυρία Δρ. Άννα Χήτα, αποφασίσαμε σαν τμήμα να δημιουργήσουμε μια φανταστική πόλη, την οποία την ονομάσαμε “Olympiada” και τις δώσαμε χαρακτηριστικά πόλης που να της προσδίδουν έναν πιο “ελληνικό” χαρακτήρα. Ξεκινήσαμε λοιπόν, να εκφράζουμε τις απόψεις μας αναφορικά με το πως θα ήταν η μελλοντική μας πόλη που θα παρουσιάζαμε στους φοιτητές του Πανεπιστημίου της Jena . Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά, καθώς είχαμε συλλέξει έναν τεράστιο όγκο από πληροφορίες και εικόνες για την πόλη μας, δημιουργώντας σε πολύ σύντομο χρόνο μια φανταστική

---

<sup>5</sup> Διαπραγμάτευση, συνεργασία, πρωτοβουλίες, ευθύνες, κύρια γλώσσα επικοινωνίας μια ξένη γλώσσα (Γερμανικά).

πόλη από το μηδέν. Όπως αναφέραμε παραπάνω, την πόλη μας την ονομάσαμε Olympiada, και αφού αποφασίσαμε πως θα βρίσκεται στην γεωγραφική περιφέρεια της Ηπείρου και θα έχει πληθυσμό περίπου 500.000 κατοίκους προσθέσαμε και τεράστιους αμπελώνες που περιβάλλουν την πόλη μας. Οι αμπελώνες αυτοί, ήταν και το σημαντικότερο κομμάτι της φανταστικής μας δημιουργίας, καθώς αυτό το κομμάτι θα διαπραγματευόμασταν εμείς (ως ιδιοκτήτες) με τους φοιτητές από το Πανεπιστήμιο της Jena (ως επενδυτές). Από την πλευρά των φοιτητών στην Γερμανία ήταν συντονίστρια η κυρία Δρ. Annita Weissflog, η οποία έπρεπε να προετοιμάσει μια ομάδα τριών τεσσάρων ατόμων με ερωτήσεις, που έπρεπε να μας θέσουν σχετικά με την αγοραπωλησία που επρόκειτο να γίνει. Όπως γίνεται αντιληπτό από τις μέχρι τώρα πληροφορίες, χωρίς να θέλουμε να μειώσουμε την προσπάθεια των Γερμανών συμφοιτητών μας, η ζυγαριά δυσκολίας έγερνε στην δική μας ομάδα, καθώς δεν είχαμε ούτε την μητρική μας γλώσσα για να εκτελέσουμε την εργασία αυτή. Στην συνέχεια λοιπόν, αφού είχαμε προχωρήσει και καταλήξει στα περιγράμματά, στο πως θα είναι και τι μορφή θα έχει το προϊόν που θα διαπραγματευτούμε, έπρεπε να προετοιμάσουμε μια ευρεία παλέτα απαντήσεων, καθώς να δούμε τι ήταν για εμάς (ως ιδιοκτήτες) αδιαπραγμάτευτο, που θα θέταμε δηλαδή της κόκκινες γραμμές μας. Σχετικά γρήγορα αντιληφθήκαμε πως τα όριά μας θα καθορίζονταν από πολλούς παράγοντες, οι οποίοι παράγοντες μας φαινόταν αρχικά ασήμαντοι. Συνειδητοποιήσαμε, πόσο στενά συνδεδεμένοι είμαστε με τον τόπο μας, που είχε ως αποτέλεσμα να καταλήξουμε σχεδόν ομοφώνως πως η πώληση είναι για εμάς κάτι που δεν θέλουμε, και έτσι καταλήξαμε, χωρίς άμεσα να το αντιληφθούμε, στην πρώτη μας απαραβίαστη κόκκινη γραμμή. Οι προετοιμασίες ήταν πυρετώδεις κ άθολη την διάρκεια τις προετοιμασίας της εργασίας μέχρι και την τελική ημέρα του παιχνιδιού προσομοιώσεις στις 28 Μαΐου του 2013. Κατά την διάρκεια του ιδιότυπου αυτού παιχνιδιού βρήκαμε πολλά εμπόδια στην διαπραγμάτευση που κάναμε. Το κυριότερο πρόβλημα ήταν το εμπόδιο της γλώσσας που ήταν τα γερμανικά. Για την μία ομάδα (τους επενδυτές) ήταν η μητρική τους γλώσσα, που συνεπάγεται έναν πιο εύκολο ελιγμό στην διαδικασία της όλης διαπραγμάτευσης, κάτι που δεν ίσχυε για την δική μας την ομάδα (τους ιδιοκτήτες). Αυτή η δυσκαμψία στην γλωσσική επικοινωνία ήταν πρώτο δείγμα ‘‘προβλήματος’’ στην ανταλλαγή απόψεων που είχαμε σαν ομάδες. Το δεύτερο κομμάτι ήταν και το πιο σημαντικό, κατά την γνώμη μας ήταν η

διαφορετική αντίληψη των ίδιων των λέξεων και εννοιών ανάμεσα στις ομάδες μας. Το κυριότερο παράδειγμα ήταν η λέξη *verpachten*<sup>6</sup>, μία λέξη που έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στους μελλοντικούς “επενδυτές” καθώς δεν μπορούσαν να κατανοήσουν για πιο λόγο να μην πουλήσουμε τους αμπελώνες, καθότι θα είχαμε αντλήσει μια μεγαλύτερη οικονομική προσφορά. Δεν υπήρχε λοιπόν από την πλευρά των “επενδυτών” η γνώση πως οι περισσότεροι Έλληνες είναι συναισθηματικά δεμένοι με την Γη τους και αισθάνονται την ηθική υποχρέωση να μην την πουλήσουν – προδώσουν ποτέ (ελληνική κουλτούρα). Παράλληλα, προβάλαμε πως θα ήταν έξυπνο από την πλευρά των “επενδυτών” να εκμεταλλευτούν και το ήδη υπάρχον εργατικό προσωπικό μαζί με τις εγκαταστάσεις στους αμπελώνες έχοντας ως μοναδικό κριτήριο να μην αμείβονται κάτω από την κατώτατο ελληνικό βασικό μισθό. Αυτό το στηρίξαμε στο γεγονός πως το προσωπικό στους αμπελώνες ήταν υπεύθυνο για την άριστη ποιότητα του κρασιού, καθότι θα ήταν πολύ δύσκολο να βρεθεί προσωπικό από το εξωτερικό που θα μπορούσε να συνεχίσει την παραγωγή κρασιού σε αυτήν την υψηλή ποιότητα. Στο σημείο αυτό τονίσαμε πως δεν φτάνει απλώς ο εκσυγχρονισμός των υποδομών και η αντικατάσταση του υπάρχοντος εργατικού προσωπικού με ένα πιο φθηνό, αλλά αυτό που μετράει και καθιστά το τελικό προϊόν εξαιρετικό και μοναδικό είναι, η εμπειρία και η γνώση για την παραγωγή, η οποία μεταλαμπαδεύτηκε από γενιά σε γενιά μέσα από τους αιώνες. Τέλος, καταφέραμε να μισθώσουμε την έκταση για 30 χρόνια χωρίς να αλλάξει το εργατικό προσωπικό. Το οποίο σημαίνει, πώς ο κόσμος θα ήταν ανακουφισμένος, διότι δεν θα έμεινε κανείς χωρίς εργασία (κοινωνικό-πολιτικός παράγοντας). Όσον αφορά το οικονομικό κομμάτι, εμείς ως “ιδιοκτήτες”, καταφέραμε να το ικανοποιήσουμε μακροπρόθεσμα. Παράλληλα κατορθώσαμε να καλύψουμε και το “ηθικό-πατριωτικό” αίσθημα με την κίνηση αυτήν.

#### Δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε

- Διαφορετικές μητρικές γλώσσες .
- Διαφορετική αντίληψη, νοοτροπία.
- Θέση ισχύος (Επενδυτής-ιδιοκτήτης).
- Ελλιπής ενημέρωση του επενδυτή (Γερμανού) με την πραγματικότητα στην ελληνική αγορά.

---

<sup>6</sup> Στα ελληνικά σημαίνει εκμίσθωση, εκχωρώ-μισθώνω ένα κτήμα ή μια έκταση για ένα βάθος, για ένα μεγάλο χρονικό ορίζοντα.

- Αρκετά προβλήματα στο τεχνικό κομμάτι ( με την σύνδεση στο διαδίκτυο και την διατήρησή μιας συνεχόμενης και απρόσκοπτης μετάδοσης μεταξύ των δύο πλευρών.
- Δυσαναλογία των συμμετεχόντων (3 άτομα) από την πλευρά των Γερμανών συμφοιτητών μας, σε αντίθεση με ένα ολόκληρο τμήμα από την πλευρά την δική μας (ελληνική), με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να προχωρήσουμε στην σωστή ανακατανομή του χρόνου και τις διαπραγματευόμενης ύλης ανάμεσα στους φοιτητές.
- Αναπροσαρμογή του πειράματος, εξαιτίας της μη συμμετοχής της ομάδας από την Ιταλία και την Πολωνία λόγω έλλειψης χρόνου.

#### Τα αποτελέσματα από την προσομοίωση.

- Δεν παραβιάσαμε τις κόκκινες γραμμές που είχαμε θέση ως ομάδα.
- Καταφέραμε να ακολουθήσουμε μια συνθετική διαπραγμάτευση (win-win), που είχε ως στόχο την ανάπτυξη και τη θεμελίωση μακροχρόνιων επαγγελματικών σχέσεων που στηρίζονται σε συμφωνίες διαρκείας.
- Καταφέραμε να γεφυρώσουμε της γλωσσικό-πολιτισμικές μας διαφορές.
- Έγινε εποικοδομητική συζήτηση με αποτέλεσμα να καταπολεμηθούν αναχρονιστικές προκαταλήψεις και από τις δύο πλευρές (Γερμανίας-Ελλάδας).
- Αποδείχθηκε στην πράξη μια άρτια συνεργασία μεταξύ δύο ανώτατων εκπαιδευτικών οργανισμών σε Ευρωπαϊκό επίπεδο.

### 10.3. Εντυπώσεις από την προσομοίωση της Διαπραγμάτευσης

Αδιαμφισβήτητα, το παιχνίδι προσομοίωσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί από την πλευρά μας ως το πιο καλό μάθημα. Μας έδωσε μια μεγάλη εικόνα για το πώς λειτουργεί η διαπολιτισμική επικοινωνία στην πράξη. Μακριά από απρόσωπες θεωρίες, τις οποίες δυσκολευόμαστε πολλές φορές να κατανοήσουμε και να τις εφαρμόσουμε στην πράξη. Μας δόθηκε λοιπόν, η δυνατότητα να το βιώσουμε ιδίοις όμασσι, και να αποκομίσουμε κρυστάλλινες εντυπώσεις και εμπειρίες μέσα σε ένα προστατευμένο (αίθουσα της σχολής) και με καθοδήγηση (κυρία Α. Χήτα) περιβάλλον. Ήταν ενδεχομένως η πρώτη φορά, που θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε την άποψη πως αυτήν η βιωματική γνώση έχει άμεση εφαρμογή στον σύνθετο και διαπολιτισμικό κόσμο τον οποίο κατοικούμε. Μπορέσαμε να εξασκήσουμε κάτω από σχεδόν πραγματικές συνθήκες το επίπεδο των γερμανικών μας, με ανθρώπους που την ομιλούν ως μητρική. Καταφέραμε να δημιουργήσουμε ένα προϊόν και να το παρουσιάσουμε με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταστήσουμε σαφές



πια είναι τα όριά μας, ορμώμενοι πάντα από τις διαφορετικές κοινωνικές, εθνοτικές, πολιτικές, οικονομικές και γλωσσικό-πολιτισμικές προέλευσή μας. Επίσης, πολύ σημαντικό να αναφερθεί είναι και το γεγονός της ομαδικότητας που έδειξε η ομάδα μας κατά την εκπόνηση της εργασίας μας. Μια τέτοια μεγάλη και χρονοβόρα εργασία ήταν πρωτόγνωρη για εμάς ως ομάδα, πράγμα που μας δοκίμασε και στην ανακατανομή της εργασίας στις υποομάδες και στις αυστηρές χρονικές προθεσμίες που θέταμε εμείς στους εαυτούς μας, για την άρτια και έγκυρη αποπεράτωση της εργασίας. Τέλος, αυτήν η βιωματική εργασία μας έδειξε τον δρόμο για το πώς θα πρέπει να αντλείται στο μέλλον η γνώση από τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, διότι μπορέσαμε να εξασκήσουμε ικανότητες όπως διαπραγμάτευση, γλωσσική επάρκεια, επικοινωνία, διαπολιτισμική επικοινωνία, ομαδικότητα, υπευθυνότητα, δημιουργικότητα καθώς και να μιλήσουμε μπροστά σε ένα μεγαλύτερο κοινό που βοήθησε πολλούς στην ομάδα, να απολέσουν συμπτώματα κοινωνικής φοβίας. Είναι με λίγα λόγια όλα αυτά τα εφόδια, που είναι απαραίτητα στο σύγχρονο εργασιακό και κοινωνικό μας περιβάλλον.



EIKONA 5.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

1. Pentini A. (2005). Διαπολιτισμικό εργαστήριο : υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αθήνα : Ατραπός.
2. Κανακίδου, Ε ., Παπαγιάννη. Β (1994). Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
3. Βεργόπουλος Κ. (1999) « Παγκοσμιοποίηση η μεγάλη χίμαιρα»
4. Γεωργογιάννης (1999) «Μοντέλα εκπαίδευσης πάγιων μειονοτήτων και μετακινούμενων πληθυσμών» στο Θέμα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Gutenberg, Αθήνα.
5. Τσεκούρας Γ. (2001) «Περί Παγκοσμιοποιήσεως» Αθήνα.
6. Γραμματάς, Θ.(2013), Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό στην εκπαίδευση και την κοινωνία, Αθήνα.
7. Παπαδόπουλος, Σ (2010) Παιδαγωγική του Θεάτρου. Έκδοση Α,Σ.Π Παπαδόπουλος, Αθήνα.
8. Πασχαλίδης Γ. Χαμπούρη-Ιωαννίδου Α., Οι διαστάσεις των πολιτιστικών Φαινομένων Τόμος Α΄ εισαγωγή στον πολιτισμό, Πάτρα 2002. Γιαννουλέας
9. Μ.(1998):Συμπεριφορά και Διαπροσωπική Επικοινωνία στον εργασιακό χώρο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
10. Γκότοβος Α.(1996):Ρατσισμός κοινωνικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, ΥΠ.Ε.Π.Θ-Γ.Γ.Λ.Ε, Αθήνα
11. Παπάς Α.(2001):Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και διδασκαλία, Αθήνα
12. Κοσμίδου-Hardy Χ(1999): «Η συμβολή της αναπτυξιακής συμβουλευτικής για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: έμφαση στην κριτική αυτο-γνωσία και κοινωνιο-γνωσία του εκπ/κού» στο: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Τευχ.50-51, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
13. Καπετανίδου Μ., Γιαννόγκονα Α.(2002): «Διδακτικές προσεγγίσεις για την προώθηση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας στην τάξη: παρουσίαση ενδεικτικών προτάσεων», 4ο Διεθνές Συνέδριο, ΚΕ.Δ.ΕΚ-Π.Τ.Δ.Ε Παν/μιο Πατρών.

14. Μάρκου Γ.(1998):Προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα.
15. Ματσαγγούρας Η.(2000):Η Σχολική Τάξη, Αθήνα.
16. Κοσσυβάκη Φ.(1998):Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής πράξης, Gutenberg, Αθήνα.
17. Νικολάου Γ. - Γιαννούλη Μ.(2001): «Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης», Εκπαιδευτικά, Τευχ. 57-58, Αθήνα.
18. ΒρύζαςΚ.(1997):Παγκόσμια Επικοινωνία-Πολιτιστικές Ταυτότητες, Gutenberg, Αθήνα.
19. Τζωρτζοπούλου,Μ., και Κοτζαμάνη Α. (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
20. Τσαούσης, Δ, Γ.(2007). Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών οργανισμών. Αθήνα Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής.
21. Δενδρινού, Α.(2001). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών τους για εναλλακτικά προγράμματα πρόσθετων γλωσσών στην Ε.Ε.
22. Κωστούλα-Μακράκη, Ν & Μακράκης, Β. (1999). Θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ένα υπερμεσικό περιβάλλον. Στο Μ. Δαμανάκης & Θ. Μιχελακάκη (επιμ.) Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου "Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό". Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. (227-243).

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία :

1. Porcher Louis (1989) "Glanz und Elend des Interkulturellen?" In: Hohmann, M. / H.H Reich. (Hg.), Ein Europa fuer Mehrheiten und Minderheiten. Diskussion um Intrekulturelle Erziehung. Muenster. Waxmann-Verlag S. 33-46.
2. Dickopp, K.H (1984) Aspekte einer theoritischen Begrueudung von Interkultureller Erziehung. In: Reich, H. H., Wittek, F., Migration-Bildungspolitik-Paedagogik, Forschungsgruppe ALFA, Essen/Landau.
3. Hohmann, M., Reich H. (1989). Ein Europa fuer Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Waxmann, N.Y.
4. Braudel Fernaud, «Η Γραμματική των πολιτισμών» εκδ. μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα 2002.
5. Searle J.(1999):Νους, Εγκέφαλος και Επιστήμη, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, β' έκδοση, Ηράκλειο
6. Bolten J.(1993):«Life world Games: the theoretical foundation of training courses in Intercultural Communication» European Journal of Edukation,12(3) pp.339-348
7. Maddalena de Carlo (1998). L'interculturel. Paris: Ed. Cle International.
8. Willems, G. M. (1996). Οι στρατηγικές ικανότητες στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στο Π. Καλογιαννάκη & Β. Μακράκης (επιμ.) Ευρώπη και Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη (150-182).
9. O'Shaughnessy, M. (1994). Development education and the teaching of modern languages. Στο A. Osler (επιμ.) Development Education. Global Perspectives in the Curriculum. London: Cassell.
10. Byram, M. (1989). Intercultural education and foreign language teaching. World Studies Journal, Vol. 7, No. 2, 4-7.
11. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
12. Cullen, B. & Sato, K. (2000). Practical tecniques for teaching culture in the EFL classroom. The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 12 December 2000. <http://iteslj.org/>
13. Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2011). Greek Education Policy and the Challenge of

14. Migration: An “Intercultural” View of Assimilation’. *Race, Ethnicity and Education*, 14(3) 399-419.
15. Tzevelekou, M., Giagkou, M., Kantzou, V., Stamouli, S., Varlokosta, S., Mitzias, I. & Papadopoulou, D. (2013). Second language assessment in the Greek educational system: the case of Reception Classes. *Glossologia*, 21, 75-89.
16. Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
17. Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th Edition). Clevedon: Multilingual Matters.
18. Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.). *Schooling and language minority students: A theoretical rationale*, (pp. 3-49). Los Angeles. CA: California State University.
19. Hakuta, K., Butler. G., & Witt, D. (2000). How long does it take English learners to attain proficiency? Policy Report 2000-1. The University of California Linguistic Minority Research Institute
20. Donaldson Michael and Donaldson Mimi (1997), *Διαπραγματεύσεις για πρωτάρηδες* (Πρωτότυπος τίτλος: *Negotiating for dummies*), 1η Έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος
21. Schatzki, M. (2008), “Win/Win Negotiating: Myths and Realities”, *HVACR Distribution Business*, p. 46- 47
22. Lewicki Roy, Saunders David, Minton John (2004), *Η φύση των διαπραγματεύσεων* (Πρωτότυπος τίτλος: *Essentials of Negotiation*), 1η Έκδοση Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
23. Kliman, S. (2000), “Enabling Win- win”, *Executive Excellence*, p. 9

Πηγές στο Διαδίκτυο:

1. <https://ich.unesco.org/en/1982-2000-00309>
2. <http://www.unesco-hellas.gr/gr/default.htm>
3. <http://www.oecd.org/berlin/presse/schuelerinnen-und-schueler-mit-migrationshintergrund-brauchen-mehr-unterstuetzung-umerfolgreich-zu-sein-19032018.htm>
- 4.

Εικόνες

1. <https://www.redbubble.com/es/people/brunohurt/works/25280886-frase-de-bienvenida-en-diferentes-idiomas?p=art-print&rel=carousel>

2. <https://www.mondly.com/blog/2017/10/24/surprising-brain-benefits-of-learning-foreign-languages/>

3. <http://sciencenews2day.blogspot.com/2013/01/bilingual-brain-boost-two-tongues-two.html>

4. [https://www.google.com/search?biw=1290&bih=563&tbm=isch&sa=1&ei=xIGBXLSpBYvWwALcipGAAw&q=INTERCULTURAL+CAMPUS+UNI+JENA&oq=INTERCULTURAL+CAMPUS+UNI+JENA&gs\\_l=img.3...10062.13958..14524...0.0..0.560.1434.4j4j5-1.....1....1..gws-wiz-img.Obf3LDeUkoI#imgrc=MNkGI4A6hkD4M:](https://www.google.com/search?biw=1290&bih=563&tbm=isch&sa=1&ei=xIGBXLSpBYvWwALcipGAAw&q=INTERCULTURAL+CAMPUS+UNI+JENA&oq=INTERCULTURAL+CAMPUS+UNI+JENA&gs_l=img.3...10062.13958..14524...0.0..0.560.1434.4j4j5-1.....1....1..gws-wiz-img.Obf3LDeUkoI#imgrc=MNkGI4A6hkD4M:)

5. [https://www.freeart.com/artwork/art-print/thank-you-phrase-in-different-languages\\_fa11743808.html](https://www.freeart.com/artwork/art-print/thank-you-phrase-in-different-languages_fa11743808.html)