

**(ΔΙΑ/ΠΟΛΥ)ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΦΥΠΝΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ  
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ**

Ελένη Γρίβα  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
[egriva@uowm.gr](mailto:egriva@uowm.gr)

Κώστας Ντίνας  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
[kdinas@uowm.gr](mailto:kdinas@uowm.gr)

## **Περίληψη**

Στη συγκεκριμένη εργασία δίνεται έμφαση στη σχέση γλώσσας και πολιτισμού και στην πολυ/διαπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνία και τη διαπολιτισμική μάθηση, καθώς αποτελούν βασικές συνιστώσες για την προώθηση της επικοινωνίας και την αποδοχή της ετερότητας και καθορίζουν το σύγχρονο περιβάλλον της γλωσσικής διδασκαλίας. Παρουσιάζονται διάφορες απόψεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, παραδείγματα που προάγουν την πολυπολιτισμική αφύπνιση και τη διαπολιτισμική επικοινωνία καθώς και βέλτιστες πρακτικές για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας σε ένα πολιτισμικά πολύχρωμο περιβάλλον. Άλλωστε, η πολυπολιτισμική επίγνωση και η διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελούν 'απαραίτητα' εργαλεία για την αποτελεσματική επικοινωνία και την ομαλή συνύπαρξη μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στον σχολικό, και κοινωνικό ελληνικό χώρο.

**Λέξεις κλειδιά:** δεύτερη γλώσσα, πολιτισμός, διαπολιτισμική αφύπνιση, διαπολιτισμική επικοινωνία, διδακτικές πρακτικές.

## **1. Εισαγωγή**

Η μελέτη του πολιτισμού για πολλά χρόνια συνδέονταν με την ιστορική προσέγγιση, ενώ η σύνδεσή του με τη γλώσσα ήταν παντελώς απύσχη. Τα τελευταία χρόνια, ο πολιτισμός συνδέεται με το πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται την καθημερινότητά τους υπό το πρίσμα των παραγωγικών πρακτικών που οργανώνονται με διάφορους τρόπους προσαρμοσμένους στη συγκεκριμένη κουλτούρα (Pennycook, 2010:66). Δε σχετίζεται δηλαδή μόνο με «τα μεγάλα επιτεύγματα των ανθρώπων», αλλά συνδέεται και με τα έθιμα, τις παραδόσεις και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στην καθημερινή ζωή (Halverson, 1985: 327). Στο ίδιο πλαίσιο υποστηρίζεται ότι ο πολιτισμός σχετίζεται με τον τρόπο ζωής μιας ομάδας ατόμων, τα έθιμα, τις παραδόσεις και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στην καθημερινή ζωή και βασίζονται σε έναν κοινό τρόπο θέασης του κόσμου μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια (Tomalin & Stempleski στο Moran, 2001: 17).

Ο Nieto (1999: 48) ορίζει τον πολιτισμό ως «... τις συνεχώς μεταβαλλόμενες αξίες, τις παραδόσεις, τις κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις και την κοσμοθεωρία που διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται από μια ομάδα ανθρώπων...», αλλά και ως «ένα συνολικό βίωμα με πολλές συνιστώσες, που καλύπτει τις συλλογικές ανθρώπινες συμπεριφορές και λειτουργεί ως μέρος της συλλογικής μνήμης των κοινωνικών ομάδων» (Βερνίκος& Δασκαλοπούλου, 2002). Αν λάβουμε υπόψη ότι ο πολιτισμός κωδικοποιείται σε καθημερινές εννοιολογικές ‘γλωσσικές μεταφορές’ που λαμβάνονται συχνά ως δεδομένες (Bryan, 2002:1), η καλλιέργεια της πολιτισμικής επίγνωσης θα πρέπει να περιλαμβάνει και την ‘αναγνώριση’ της γλώσσας στόχου, που εμπλέκεται στην καθημερινή αλληλόδραση και τις ρουτίνες καθημερινότητας, μέσα σε κατάλληλα κοινωνικά πλαίσια. Άλλωστε, ο πολιτισμός προσδιορίζεται με βάση τέσσερες συνιστώσες νοηματοδότησής του: την *αισθητική*, που περιλαμβάνει τον κινηματογράφο, τη λογοτεχνία, τη μουσική και τα μέσα ενημέρωσης, την *κοινωνιολογική*, που σχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, τα έθιμα, κλπ., τη *σημασιολογική*, η οποία περικλείει όλο το εννοιολογικό σύστημα που καθορίζει τις αντιλήψεις και τις διαδικασίες σκέψης, και την *πραγματολογική*, που αναφέρεται στην προϋπάρχουσα γνώση, στις κοινωνικές και παραγλωσσικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχή επικοινωνία (Adaskou, Britten&Fahsi, 1990).

Τα τελευταία χρόνια, με τη ραγδαία αύξηση της μετανάστευσης και της μετακίνησης πληθυσμών, ο πολιτισμός προσδιορίζεται επίσης σε σχέση με τη «διαπολιτισμική επικοινωνία», δηλαδή την ικανότητα να διεισδύουμε σε άλλους πολιτισμούς και να επικοινωνούμε αποτελεσματικά, να κτίζουμε σχέσεις και να συμπράττουμε με τους ανθρώπους αυτών των πολιτισμών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, που διαμορφώνεται μέσα από τη συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών, να φέρνει σε επαφή μαθητές με γλωσσικές ποικιλίες και διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια, δεδομένου ότι πολλοί από αυτούς έχουν ήδη αναπτύξει μια γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα της πλειονότητας πριν την είσοδό τους στην ελληνική εκπαίδευση. Παρόλο που για δεκαετίες η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων αποτελούσε τον πυρήνα της γλωσσικής εκπαίδευσης (Standards for Foreign Language Learning, 2006: 3), σήμερα δεν (πρέπει να) αποτελεί τον μοναδικό στόχο της διδασκαλίας και της εκμάθησης γλωσσών. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη για έναν διαπολιτισμικό προσανατολισμό στη γλωσσική εκπαίδευση, καθώς θεωρούμε πως η *μαθητεία στον πολιτισμό* είναι η πέμπτη δεξιότητα που θα πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής στη γλώσσα-στόχο μαζί με τις τέσσερις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

Για τους πιο πάνω λόγους στη συγκεκριμένη εργασία τονίζουμε ιδιαίτερα τη στενή σχέση γλώσσας και πολιτισμού και δίνουμε βαρύτητα στη *διαπολιτισμική ικανότητα* ως μία βασική δεξιότητα στη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.

## **2. Η Γλώσσα ως φορέας πολιτισμού**

Καθώς η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο ένα μέσο επικοινωνίας αλλά δομεί τον τρόπο με τον οποίο κάθε πολιτισμική ομάδα προσεγγίζει την καθημερινότητα, τη διαμορφώνει και την αναδιαμορφώνει, *γλώσσα και πολιτισμός* αποτελούν έννοιες *αλληλοσχετιζόμενες* και *αλληλεξαρτώμενες*. Άλλωστε, η γλώσσα του κάθε

ανθρώπου αποτελεί βασική συνιστώσα της ταυτότητάς του και αποδεικνύεται ως η πιο ορατή έκφραση πολιτισμού, όπου ο πολιτισμός αναφέρεται σε κοινωνικά μεταδιδόμενα πρότυπα και μοντέλα συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης (πβ. και Κουτσίμπη, 2014). Η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας για την ενδοκοινωνική εξωκοινωνική επικοινωνία ασκεί επιρροή στις κοινωνικές και πολιτισμικές αναπαραστάσεις (σε σχέση με τις αξίες, τους κανόνες, τις παραδόσεις, κλπ). Με άλλα λόγια, μέσω της γλώσσας, σε έναν μεγάλο βαθμό, διαμορφώνεται η ταυτότητά μας, οι αντιλήψεις μας για τις κοινωνικές διαδικασίες, τις αξίες και τις πεποιθήσεις μας, αλλά και η γνώση και οι ιδέες μας (Γεωργογιάννης, 2009). Στο ίδιο πνεύμα, υποστηρίζεται ότι η γλώσσα αποτελεί στοιχείο του πολιτισμού όπως και ο πολιτισμός κομμάτι της γλώσσας. Τα δύο αυτά μέρη είναι άρρηκτα συνυφασμένα, ώστε, εάν κάποιος προσπαθήσει να τα διαχωρίσει, θα χάσει είτε η γλώσσα ή ο πολιτισμός τη σημασία της/του (Brown 1994). Αλλά και οι Mitchell και Myles (2004:235) υποστηρίζουν ότι «γλώσσα και πολιτισμός δεν μπορούν να διαχωριστούν, αντιθέτως αποκτώνται μαζί υποστηρίζοντας η μία συνιστώσα την ανάπτυξη της άλλης».

Η βαθιά σχέση γλώσσας και πολιτισμού αναγνωρίζεται ευρέως και είναι γενικά αποδεκτό ότι η σκέψη ενός ατόμου διαμορφώνεται και ελέγχεται από τη γλώσσα που χρησιμοποιεί, καθώς αντανακλά την οπτική του για τον κόσμο. Οι Morgan και Cain (2000) προτείνουν τρεις οπτικές για την κατανόηση της σχέσης γλώσσας και πολιτισμού: η γλώσσα υποδηλώνει τον πολιτισμό, η γλώσσα δημιουργεί πολιτισμικές εκδοχές και ο πολιτισμός διαμορφώνει τη γλώσσα. Δηλαδή, η γλώσσα συνδέεται με έναν τρόπο ζωής, με τις αξίες που τον καθορίζουν, για παράδειγμα τις αντιλήψεις των ανθρώπων για το τι είναι σωστό ή λάθος, αποδεκτό ή μη αποδεκτό, όμορφο ή άσχημο. Αυτές οι αξίες, που μεταδίδονται μέσω της γλώσσας, αποτελούν τα δομικά χαρακτηριστικά των ταυτοτήτων των ατόμων σε συγκεκριμένες πολιτισμικές κοινότητες.

Αξίζει να επισημανθεί πως οι δύο διαστάσεις της γλώσσας, αυτή της πραγματικής καθημερινής επικοινωνίας που συνδέεται με την ανθρώπινη δραστηριότητα για δημιουργία και παραγωγή, και αυτή ως φορέα πολιτισμού, η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινωνικο-πολιτιστικών αξιών που δομούν την ταυτότητα του χρήστη της γλώσσας, είναι αλληλοσχετιζόμενες και αλληλοεξαρτώμενες. Σε μία προσπάθεια να αναλύσει την άρρηκτη σχέση της γλώσσας και του πολιτισμού, ο Ngũgĩ WaThiong (1997:15) προτείνει τις παρακάτω τρεις διαστάσεις της γλώσσας: Η πρώτη σχετίζεται με το ότι ο πολιτισμός αντανακλά την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων στην προσπάθειά τους να παραγάγουν και να ελέγξουν τον πλούτο. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η επικοινωνία βρίσκεται στον πυρήνα της παραγωγής και του έλεγχου του πλούτου και πραγματοποιείται, για να εδραιώσει την εμπιστοσύνη και τις αρχές ανταλλαγής μέσω της διάδρασης. Η δεύτερη διάσταση της γλώσσας (ως φορέα πολιτισμού) διαμορφώνει εικόνες πολιτισμικής διαμεσολάβησης στον ανθρώπινο νου και καθορίζει τον βαθμό στον οποίο αυτές οι εικόνες αντανακλούν ή στρεβλώνουν την πραγματικότητα. Οι εικόνες αυτές διαμορφώνουν τις αντιλήψεις μας για το περιβάλλον και τον εαυτό μας μεταξύ των άλλων. Αυτή η δεύτερη πτυχή της γλώσσας είναι σημαντική στη διαμόρφωση της κοσμοθεωρίας μας. Σήμερα η αμοιβαιότητα αυτών των αντιλήψεων αναδεικνύεται ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους άλλους, καθώς λειτουργούμε σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η τρίτη διάσταση της γλώσσας (ως φορέα πολιτισμού) είναι η

πολιτιστική ιδιαιτερότητα που εμπεριέχει κάθε γλώσσα, ως η γλώσσα μιας συγκεκριμένης κοινότητας με μια συγκεκριμένη ιστορία».

Σε αυτό το πλαίσιο, η έκθεση της UNESCO (2009:12) για την πολιτισμική πολυμορφία και τον διαπολιτισμικό διάλογο αναφέρει πως «οι γλώσσες διαμεσολαβούν τις εμπειρίες μας, τα πνευματικά και πολιτισμικά περιβάλλοντά μας, τα συστήματα αξιών μας, τους κοινωνικούς κώδικες και την αίσθηση του ανήκειν, τόσο συλλογικά όσο και προσωπικά. Με αυτή την έννοια, οι γλώσσες δεν είναι μόνο ένα μέσο επικοινωνίας, αλλά αντιπροσωπεύουν τις μορφές της πολιτιστικής έκφρασης, τους φορείς της ταυτότητας, τις αξίες και κοσμοθεωρίες».

### **3. Διαπολιτισμική επίγνωση/αφύπνιση και διαπολιτισμική ικανότητα σε πολύμορφα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά πλαίσια**

Η πολυπολιτισμική επίγνωση και η διαπολιτισμική μάθηση αποτελούν βασικές συνιστώσες για την προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας (CEF, 2001). Στην ίδια γραμμή Rosado (1996) αναγνωρίζει την πολυπολιτισμικότητα ως ένα σύστημα πεποιθήσεων που συνδέονται με την αποδοχή διαφορετικών πολιτισμών με έναν δυναμικό τρόπο. Σε ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι μαθητές με μεταναστευτικό προφίλ θα πρέπει να έχουν επίγνωση του δικού τους πολιτισμού αλλά και του 'άλλου' και να αλληλεπιδρούν με επιτυχία με την ομάδα που είναι φορέας του 'άλλου' πολιτισμού, δηλαδή θα πρέπει να αποκτήσουν 'διαπολιτισμική ικανότητα/επίγνωση'. Σε διάφορες έρευνες (βλ. Rotheram & Phinney, 1987, Ramsey, 1987) έχει καταδειχθεί ότι τα παιδιά, ήδη από την ηλικία των τριών χρόνων, είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων και να διαμορφώνουν στοιχειωδώς τη στάση τους έναντι μελών άλλων πολιτισμικών ομάδων. Σε αυτή την ηλικία αρχίζουν να αποδέχονται στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που μπορεί να μεταδίδονται από τους γονείς τους και άλλους ενήλικες του στενού κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, από αυτή την ηλικία ξεκινάει η ανάπτυξη της 'δια/πολιτισμικής επίγνωσης', στην οποία εντάσσονται οι πεποιθήσεις, οι αξίες, οι στάσεις και τα συναισθήματα που μεταφέρονται όχι μόνο μέσα από τη γλώσσα, αλλά και μέσα από εξωγλωσσικούς και παραγλωσσικούς μηχανισμούς, όπως ενδυμασία, οίχειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος, κλπ.» (Tomalin & Stempleski, 1993: 5).

Η ανάπτυξη της πολιτισμικής επίγνωσης και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητες μεταβλητές για την κατανόηση και τη συνεργασία με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (2002) η δια-πολιτισμική επίγνωση ερμηνεύεται ως το προϊόν που προκύπτει από τη σχέση μεταξύ της γνώσης, της επίγνωσης και της κατανόησης του «κόσμου του δικού μας πολιτισμού» και «του κόσμου του πολιτισμού στόχου». Επομένως, η καλλιέργεια της δι-πολιτισμικής επίγνωσης, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συσχέτισης του πολιτισμού ενός ατόμου με τον 'άλλο πολιτισμό', αντλώντας από το δικό του πολιτισμικό κεφάλαιο, δηλαδή τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες, μπορεί να παρέχει μια σταθερή βάση για την προώθηση της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Ho, 2009). Για να κατανοήσουμε πώς μια κοινότητα χρησιμοποιεί τη γλώσσα, πρέπει να κατανοήσουμε την ίδια την κοινότητα, δηλαδή το σύστημα των πεποιθήσεων, αξιών και πίστευων της συγκεκριμένης ομάδας (Corbett, 2003: 19). Δηλαδή, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής

επίγνωσης προϋποθέτει την αποκάλυψη και την κατανόηση συμπεριφορών και οπτικών σχετικών με έναν άλλο πολιτισμό. Έτσι, η διαδικασία περιλαμβάνει όχι μόνο την κατανόηση ομοιοτήτων και διαφορών άλλων πολιτισμών, αλλά και την ταυτόχρονη αναγνώριση του 'κρυμμένου' πολιτισμού (hiddenculture) (Damen, 1986: 141). Ο Byram (1997) εξηγεί περαιτέρω ότι η διαπολιτισμική κατανόηση είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί μια άλλη πολιτισμική οπτική και να ρυθμίζει/προσαρμόζει τη δική του οπτική.

Η δι-πολιτισμική επίγνωση αποτελεί μέροσ της διαπολιτισμικής ικανότητας, η ανάπτυξη της οποίας (ικανότητας) κρίνεται σημαντική για τη ναμοιβαία κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων και δεν περιορίζεται μόνο στην ικανότητα χρήσης της/των γλώσσας/ών, αλλά περιέχει και την επίγνωση δύο ή περισσοτέρων πολιτισμών και συμβάλλει στην προώθηση της πολυπολιτισμικής πολιτειότητας. Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας μπορεί να οριστεί με διάφορους τρόπους και να περιλαμβάνει συγκεκριμένους στόχους και δραστηριότητες που θα πρέπει ένα άτομο να επιτελέσει, προκειμένου να θεωρηθεί ότι διαθέτει διαπολιτισμική ικανότητα. Επομένως ο διαπολιτισμικός ομιλητής είναι ένα άτομο που είναι σε θέση να λειτουργεί και στον δικό του πολιτισμό αλλά και σε έναν άλλο, με τον οποίο εξοικειώθηκε μεταγενέστερα στη ζωή του (πβ. και House, 2007).

Είναι, λοιπόν, αναγκαίο να καλλιεργήσουμε την πολιτισμική επίγνωση σε συνέργεια με τη διαπολιτισμική επικοινωνία, προκειμένου να έχουμε μαθητές οι οποίοι θα είναι αποτελεσματικοί χρήστες μιας γλώσσας. Άλλωστε, η απόκτηση μίας δεύτερης γλώσσας είναι στενά συνδεδεμένη με τη *διαπολιτισμική επίγνωση*, δηλαδή με το πώς 'άλλος' πολιτισμός σχετίζεται με την πρώτη γλώσσα και τον πολιτισμό του μαθητή (πβ. Krash, 1997). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο καλλιέργειας της δια/πολυπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας, οι μαθητές της πλειονοτικής κουλτούρας έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα και να κατανοήσουν άλλους πολιτισμούς ως ίσους, ώστε α) να αποτρέψουν την εξάπλωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, β) να έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να σέβονται άλλους τρόπους ζωής, άλλες πεποιθήσεις και έθιμα, γ) να κατανοήσουν τη δυναμική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους πολιτισμούς και τις γλώσσες και να είναι πιο 'ανοιχτοί' σε άλλες γλώσσες και πολιτισμούς, δηλαδή να καλλιεργήσουν την αποδοχή της διαφορετικότητας καθώς και τον σεβασμό στην πολιτισμική ποικιλότητα με στόχο μια πιο αποτελεσματική επικοινωνία. Οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια θα πρέπει αφενός να σέβονται και να κατανοούν την πλειονοτική κουλτούρα και τη γλώσσα (της), αφετέρου να μπορούν να ενσωματώνουν πτυχές του δικού τους πολιτισμού στον πολιτισμό-στόχο. Παράλληλα, θα πρέπει να αξιοποιούν τη δι-πολιτισμική επίγνωση που απέκτησαν, για να άρουν παρερμηνείες ενεργοποιώντας τις δεξιότητες συσχέτισης, ανακάλυψης, σύγκρισης και αλληλεπίδρασης με στόχο μια πιο αποτελεσματική επικοινωνία (πβ. Byram, 1997).

#### **4. Διαπολιτισμική επικοινωνία και απόκτηση της δεύτερης γλώσσας**

##### *4.1 Επικοινωνιακή και διαπολιτισμική - επικοινωνιακή ικανότητα*

Η επικοινωνία είναι μια περίπλοκη διαδικασία αλληλεπίδρασης κοινωνικών πράξεων που συμβαίνουν σε ένα σύνθετο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Ενώ η επικοινωνιακή ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ομιλητή να ερμηνεύσει τα

μηνύματα και να διαπραγματευτεί τη σημασία με άλλους ομιλητές εντός μιας κοινότητας (Sauvignon, 2001), η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα είναι η ικανότητα του ομιλητή να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς που αναγνωρίζει ότι είναι διαφορετικοί από τον δικό του. Με την έννοια αυτή η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί προέκταση και διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας ενός ατόμου, καθώς συμπεριφέρεται με επάρκεια και ευέλικτο τρόπο, όταν εμπλέκεται σε δράσεις ή αντιμετωπίζει στάσεις και προσδοκίες εκπροσώπων άλλων πολιτισμών (πβ. Lazar 2003). Στο πνεύμα αυτό η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια από τις κοινές βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση που προτείνονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή: α) επικοινωνία στην πρώτη γλώσσα, β) ικανότητα επικοινωνίας σε ξένες γλώσσες, γ) ικανότητα στην επιστήμη και την τεχνολογία, δ) ψηφιακή ικανότητα, ε) «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», στ) πολιτειότητα, η οποία περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές και διαπολιτισμικές σχέσεις, στ) αίσθηση επιχειρηματικότητας, ζ) πολιτισμική συνείδηση και έκφραση (European Commission, 2012).

Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί μια διαδικασία ουσιαστικής και ρεαλιστικής διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, που συμπεριλαμβάνει την επίγνωση των πολιτισμικών πλαισίων και την εκτίμηση των πολιτισμικών πτυχών τόσο της γλώσσας του ίδιου του μαθητή όσο και της δεύτερης γλώσσας. Για την αποτελεσματική, δηλαδή, διαπολιτισμική επικοινωνία απαιτούνται ικανότητες και δεξιότητες επικοινωνίας και λειτουργικότητας σε δια/πολυπολιτισμικές καταστάσεις και περιβάλλοντα. Η διαπολιτισμική επικοινωνία, επομένως, δεν προϋποθέτει μόνο την επικοινωνία με άτομα από άλλα πολιτισμικά πλαίσια, αλλά σχετίζεται και με στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες που βασίζονται σε κώδικες που θέτει η διαφορετικότητα στο κάθε πολυπολιτισμικό περιβάλλον· είναι η ικανότητα ατόμων συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων να αλληλεπιδρούν με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων για την καλύτερη επικοινωνία σε πολύγλωσσες κοινωνίες (Byram, 2002, Καγκά, 2011).

Στο πνεύμα αυτό, έχει προταθεί (Byram & Zarate 1994: 15) ένα μοντέλο διαπολιτισμικής ικανότητας/επικοινωνίας, το οποίο παρουσιάζει έξι στοιχεία σύνολα δεξιοτήτων, στάσεων και γνώσεων, που αναφέρονται ως 'γνώση' (savoir-knowing).

1. η γνώση του 'εγώ' και του 'άλλου', της ατομικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης
2. η γνώση του 'πώς να καταλάβεις' (savoir comprendre), που απαιτεί δεξιότητες για την ερμηνεία και τη συσχέτιση πληροφοριών
3. η γνώση του 'πώς να μάθεις' (savoir apprendre), που απαιτεί δεξιότητες για την ανακάλυψη νέων γνώσεων και την αλληλόδραση με στόχο την απόκτηση νέων γνώσεων
4. η γνώση του 'πώς να είναι' (savoir être), δηλαδή συμπεριφορές για τη σχετικοποίηση του 'εαυτού' και την αποτίμηση του 'άλλου'.

Άλλωστε η αποτελεσματική αλληλεπίδραση προϋποθέτει όχι μόνο την αποτελεσματική ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά και την «ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς την οπτική γωνία του 'άλλου' για τον δικό του πολιτισμό, επιλύοντας-όπου χρειάζεται- δυσλειτουργίες στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά του» (Byram, 1997: 42). Τελικά, για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι αναγκαία η διαμόρφωση μιας δυναμικής πολιτισμικής ταυτότητας, που να στηρίζεται στην πολυπολιτισμική επίγνωση και να οδηγεί στη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα και συνεργασία όλων των μαθητών ανεξαιρέτως (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014: 178-179).

#### 4.2 Διαπολιτισμική επικοινωνία στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Γ2

Για όλους τους παραπάνω λόγους, στο επίκεντρο της διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας είναι η προετοιμασία των μαθητών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα να αλληλεπιδρούν κατάλληλα και αποτελεσματικά με εκείνους από τον 'άλλο πολιτισμό', τον πολιτισμό της πλειονότητας. Συνεπώς, για την αποτελεσματική απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2) είναι απαραίτητο να καλλιεργηθεί/αναπτυχθεί η δεξιότητα της *διαπολιτισμικής επικοινωνίας* στο γλωσσικό μάθημα και πιο συγκεκριμένα οι παρακάτω συνιστώσες, που νοηματοδοτούν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα:

- Η *πολυμορφία/διαφορετικότητα* ως ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών
- Η *επικοινωνία* ως εργαλείο κατασκευής της κοινωνικής/πολιτισμικής ταυτότητας μέσω της διαπραγμάτευσης του μηνύματος
- Η *επικοινωνία* ως μία διαδικασία μεταφοράς «φορτίου» των κοινωνικών/πολιτισμικών σχέσεων (Chen, 2014, Ward & Wilson, 2014).

Η πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας προϋποθέτει την επικοινωνία και τη διπολιτισμική επίγνωση, με την έννοια της επίγνωσης του πολιτισμού στόχου από την πλευρά του μαθητή με μεταναστευτικό προφίλ, αλλά και της κατανόησης του πώς ο συγκεκριμένος πολιτισμός σχετίζεται με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του. Σύμφωνα με τον Byram (2000), η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αποτελείται από πέντε αλληλοδραστικές και αλληλοεμπλεκόμενες συνιστώσες/δεξιότητες:

1. *γνώση*, που περιλαμβάνει την ενημέρωση για τις κοινωνικές ομάδες, τα προϊόντα, τις πρακτικές και τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης.
2. *στάσεις*, που αφορούν το 'άνοιγμα' σε άλλους πολιτισμούς και την προθυμία του ατόμου να αναθεωρήσει τις πολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις του και να αλληλεπιδράσει με 'άλλους' πολιτισμούς.
3. *δεξιότητες εντοπισμού και ερμηνείας* ενός γεγονότος από μια άλλη κουλτούρα και *συσχέτισης* του με αντίστοιχα γεγονότα της δικής του κουλτούρας
4. *δεξιότητες ανακάλυψης* νέων πολιτισμικών γνώσεων και πρακτικών
5. *κριτική πολιτισμική επίγνωση*, την ικανότητα να αξιολογούμε κριτικό τρόπο οπτικές, πρακτικές και προϊόντα της δικής του κουλτούρας και άλλων πολιτισμών.

Έτσι, σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας της Γ2 που στοχεύει στην ανάπτυξη και της διαπολιτισμικής διάστασης/ικανότητας, (πρέπει να) αξιοποιούνται πρακτικές που θα συμβάλλουν στη διαπολιτισμική επικοινωνία και τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών, στην προετοιμασία τους για αλληλεπίδραση με άτομα από άλλους πολιτισμούς, στην κατανόηση και αποδοχή ατόμων από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα ως άτομα με άλλες οπτικές, αξίες και συμπεριφορές και στην κατανόηση αυτής της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, τόσο από την πλευρά των μαθητών της πλειονότητας όσο και της μειονοτικής κουλτούρας ως μιας πολύτιμης εμπειρίας (πβ. Byram, Gribkova & Starkey, 2002). Συνεπώς, το γλωσσικό μάθημα θα πρέπει να στοχεύει σε ένα διαπολιτισμικά ικανό άτομο, το οποίο θα είναι σε θέση να κατανοεί τον δικό του πολιτισμό, θα είναι ενήμερο για το πώς ο πολιτισμός του γίνεται αντιληπτός από άτομα που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς, θα κατανοεί τον πολιτισμό-στόχο συγκρίνοντάς τον με τον δικό του.

#### 5. Πρακτικές ενίσχυσης της διαπολιτισμικής αφούπνισης και επικοινωνίας

Στο πνεύμα και ως συνέπεια όλων όσων εκτέθηκαν, τα τελευταία χρόνια το επίκεντρο της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας μετατοπίζεται από το «μαθαίνω για τη γλώσσα» στο «μαθαίνω να χρησιμοποιώ τη γλώσσα, για να επικοινωνήσω με ανθρώπους με διαφορετικόπολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, αναπτύσσω δηλαδή και διαπολιτισμική επικοινωνιακή δεξιότητα» (Savignon, 1995). Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας στο γλωσσικό μάθημα συμβάλλει στην κατανόηση και αναγνώριση, από την πλευρά του δίγλωσσου μαθητή, των πολιτισμικών και γλωσσικών πτυχών της γλώσσας και στην επίγνωση του εαυτού του ως ενεργού συμμετέχοντα στον πολιτισμό που φέρει η κοινότητα της δεύτερης γλώσσας (Cassara, 1993).

Στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (CEF, 2001) υπογραμμίζεται η σημασία της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη γλωσσική εκπαίδευση, προκειμένου να καλλιεργηθεί η ευαισθητοποίηση της πολιτισμικής πολυμορφίας και να προωθηθεί ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Στο πλαίσιο της δυναμικής της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ο μαθητής μιας δεύτερης γλώσσας δεν παύει να έχει δεξιότητες/ικανότητες στη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του. Επιπλέον, οι γλωσσικές και πολιτισμικές δεξιότητες σε κάθε μία από τις γλώσσες τροποποιούνται σε σχέση με τις γνώσεις που αποκτά για το(ν)«άλλο» και συμβάλλουν στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (CouncilofEurope, 2001: 43).

Για να καλλιεργηθεί η ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα,(θα πρέπει να) παρέχονται δυνατότητες ανάπτυξης ποικίλων δεξιοτήτων πρόσκτησης της γλώσσας-στόχου και κατανόησης του πολιτισμού-στόχου, αλλά και ευκαιρίες να αναστοχάζονται αυτοί οι μαθητές στον δικό τους πολιτισμό και να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές με τον πολιτισμό-στόχο (πβ. και Garrido&Alvarez, 2006). Στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συστήνεται η υιοθέτηση προσεγγίσεων που ευαισθητοποιούν τους μαθητές στη διπολιτισμική φύση συγκεκριμένων πτυχών της αλληλεπίδρασης (Kramersch, 1993). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να δημιουργήσει ένα επικοινωνιακό μαθησιακό περιβάλλον εξερεύνησης του/των πολιτισμού/ών στην τάξη.

##### *5.1 Προς μια διαφοροποιημένη- πολυμεθοδική προσέγγιση*

Δεδομένου ότι σε μια σύγχρονη τάξη (και στην Ελλάδα) υπάρχουν πλέον μαθητές με διαφορετικές απόψεις και κοσμοθεωρίες, διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, εμπειρίες και ανάγκες, είναι δύσκολο να αναπτύξουν τις γλωσσικές και διαπολιτισμικές τους δεξιότητες με τον ίδιο ρυθμό. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από την πολυμορφία και τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού του, η εφαρμογή *διαφοροποιημένων πολυμεθοδικών προσεγγίσεων* παρέχει στους μαθητές καλύτερες μαθησιακές ευκαιρίες και εμπειρίες για την ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και στρατηγικών. Σε ένα τέτοιο διαφοροποιημένο διδακτικό περιβάλλον, βασικός στόχος είναι η έκθεση των μαθητών σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και πληροφορίες περιβάλλον (Krashen, 1999), για να έχουν τη δυνατότητα/ευκαιρία χρήσης της γλώσσας στόχου με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους (Γρίβα & Σέμογλου, 2015). Σε ένα τέτοιο παρωθητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο:

1. αναγνωρίζονται οι προσωπικές δυνατότητες, δεξιότητες και αδυναμίες τουκάθε μαθητή, καθώς αντιμετωπίζεται ως μοναδικός,



2. αξιολογούνται ποικίλες στρατηγικές και μέσα,ώστενα απαντούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και να ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους και στο επίπεδο ετοιμότητάς τους, οι οποίες καλό είναι να εντοπίζονταιστην αρχή της διδακτικής περιόδου,
3. δημιουργούνται ευέλικτες και πολλαπλές μορφές ομάδων εργασίας,
4. προσφέρονται εναλλακτικοί τρόποι εργασίας και ιεραρχημένες δραστηριότητες, ώστε ο ρυθμός να είναι διαφοροποιημένος με βάση τις ανάγκες των μαθητών, και
5. παρέχονται ευκαιρίες για ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες πολυπολιτισμικού περιεχομένου, ώστε να παρωθούνται για να εκφράζουν ιδέες και απόψεις σχετικά με όσα τους παρουσιάζονται, να επιχειρηματολογούν και να εκτιμούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν για άλλους πολιτισμούς (Webb, 1990).

### *5.2Προς έναπεριβάλλον καλλιέργειας της λεκτικής και της εξωλεκτικής επικοινωνίας*

Η δημιουργία ενός πολυαισθητηριακού καιπολυτροπικού μαθησιακού περιβάλλοντοςμε πολυπολιτισμικά ερεθίσματα, όπου η επικοινωνία ενισχύεται εξωλεκτικά και παραγλωσσικά και οι μαθητές κατανοούν αλλά και επικοινωνούν στη γλώσσα στόχο με ποικίλους τρόπους και μέσα, αποτελεί σημαντική παράμετρο για την αποτελεσματική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος.Η αυθεντική επικοινωνία των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί στην τάξη με την εμπλοκή τους σε αλληλοδραστικές δραστηριότητες (Richards&Rodgers, 2001), μέσω των οποίωντους παρέχεται «η αιτία για να επικοινωνήσουν» καθώς και η ευκαιρία για επικοινωνία σε ρεαλιστικές καταστάσεις του ενός ή του άλλου πολιτισμού, μπορούνδηλαδή να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να καλύψουν έτσι τις επικοινωνιακές τους ανάγκες μέσω της «διαπραγμάτευσης εννοιών»στο πλαίσιο αυθεντικών επικοινωνιακών καταστάσεων.

Τέτοιεςεπικοινωνιακές δραστηριότητες μπορούν να συνδέσουν τη χρήση της γλώσσας με τις κοινωνικές και πολιτισμικές της διαστάσεις και να συμβάλουν στην ανταλλαγή πολιτισμικών πληροφοριών, ιδεών και απόψεων. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται κινητικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις και δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος κ.λπ., που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνήσουν λεκτικά και εξωλεκτικά σε ποικίλα πλαίσια αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους.Προτείνεται επίσημηαξιοποίηση αλληλοδραστικών δραστηριοτήτων και συνεργατικών παιχνιδιών για την ενίσχυση της αλληλόδρασης και την καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως δραστηριότητες διερευνητικού τύπου, έκφρασης και ανταλλαγής απόψεων, μεταφοράς πληροφοριών, πληροφοριακού κενού, και ανάληψης ρόλων (πβ. Adeoye&Yusuf,2012).

#### *Αξιοποίηση του παιχνιδιού*

Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο προσδίδει μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη διαδικασία μάθησης και παρέχειένα πλαίσιο για ‘αλληλοδραστική επικοινωνία’, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται σε μία αμφίδρομη διαδικασία επίτευξης της αμοιβαίας κατανόησης, στην οποία οι συμμετέχοντες όχι μόνο ανταλλάσσουν πληροφορίες αλλά δημιουργούν και μεταφέρουν κάποιο μήνυμα (Khattak, κ.ά., 2003, στο Γρίβα &Σέμογλου, 2015, Swain, 1993).

Μέσα από το παιχνίδι δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και άλλα γλωσσικά ακούσματα και να αφυπνιστούν στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα σε ένα ευχάριστο, δημιουργικό και διασκεδαστικό περιβάλλον. Μπορούν να αξιοποιηθούν) παιχνίδια απ' όλο τον κόσμο, για την ανάπτυξη της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής αφύπνισης των μαθητών σε ένα αλληλοδραστικό και συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και β) δημιουργικές δραστηριότητες, παιχνίδια που ενισχύουν τη λεκτική και εξωλεκτική συμπεριφορά, δραστηριότητες και επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό, μέσω του οποίου δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να εκφράζονται δημιουργικά. Μάλιστα, το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μια βασική κατηγορία παιχνιδιών, όπου οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με ρεαλιστικές πολιτισμικές καταστάσεις, αλλά και μια κατάλληλη τεχνική για την ανάδυση των πολιτισμικών ποικιλιών/διαφορών στις λεκτικές πράξεις, όπως όταν ζητούν συγγνώμη, όταν προτείνουν, επαινούν, κ.λπ. (Lanzaron, 2001). Για επιβεβαίωση, κάποιοι μαθητές μπορούν να «παίξουν μια ανεπιτυχή επικοινωνία», που προκύπτει εξαιτίας τέτοιων πολιτιστικών διαφορών. Οι υπόλοιποι παρατηρούν το παιχνίδι ρόλων και προσπαθούν να εντοπίσουν την αιτία για την κακή επικοινωνία. Συνεπώς, σε ένα τέτοιο παιγνιώδες και αλληλοδραστικό περιβάλλον, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν να συνυπάρχουν σε ομάδα, να συνεργάζονται, να συναποφασίζουν και να επιλύουν ρεαλιστικά προβλήματα και καθημερινές καταστάσεις που συναντούν στον συγκεκριμένο πολιτισμό.

#### *Αξιοποίηση εξωλεκτικών συμπεριφορών/χαρακτηριστικών/στοιχείων*

Μπορούμε να ενισχύσουμε την αποτελεσματική λεκτική επικοινωνία ενισχύοντάς την με εξωλεκτικά στοιχεία αξιοποιώντας αντικείμενα και εικόνες, δείχνοντας, αγγίζοντας, δρώντας επεξηγηματικά στην περιγραφή τους μέσα από κινήσεις, αλλά και με τη χρήση παραγλωσσικών στοιχείων (π.χ. αλλαγή στη χροιά και την ένταση της φωνής). Σε ένα περιβάλλον 'σύμπραξης' της λεκτικής και της εξωλεκτικής επικοινωνίας, οι μαθητές θα μπορούσαν να περιγράψουν τις συμπεριφορές που παρατηρούν και να συζητήσουν ποιες από αυτές είναι παρόμοιες με κάποιους δικούτους πολιτισμούς και να καθορίσουν στρατηγικές για την αποτελεσματική επικοινωνία στη γλώσσα-στόχο. Για αυτό τον σκοπό, προτείνεται η χρήση και κάποιων βίντεο χωρίς φωνή, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν, ώστε να περιγράψουν οι μαθητές, τόσο λεκτικά όσο και εξωλεκτικά, το οπτικό περιεχόμενό τους (Shumin, 2002).

Μία σημαντική δραστηριότητα για την εξωλεκτική επικοινωνία και έκφραση είναι επίσης η *παντομίμα*, η μη λεκτική αναπαράσταση μιας ιδέας ή ιστορίας μέσα από διάφορες χειρονομίες, κίνηση και έκφραση του σώματος. Η παντομίμα βασίζεται εξολοκλήρου στη χρήση εξωλεκτικών και παραγλωσσικών στοιχείων επικοινωνίας (έκφραση, χειρονομίες, κίνηση σώματος), στην ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών καθώς και στην αυθόρμητη και δημιουργική έκφραση. Μπορεί να αξιοποιηθεί με εξαιρετικά αποτελέσματα στα πρώτα στάδια πρόσκτησης μιας δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο της Ολικής Αισθητηριακής Κινητικής Απόκρισης, όπου συμπλέκονται λεκτικές πράξεις με εξωλεκτικές ενέργειες, με στόχο τη μετάδοση ενός νοήματος (Asher, 1977). Στο αρχικό στάδιο πρόσκτησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ο εκπαιδευτικός (μπορεί να) ξεκινάει με απλές λεκτικές εντολές και δείχνει τη σημασία τους, συνήθως εξωλεκτικά, με χειρονομίες, παντομίμα και δραματοποίηση. Οι μαθητές αποκρίνονται μέσω της κίνησης, πριν να είναι σε θέση να απαντήσουν χρησιμοποιώντας τη γλώσσα-στόχο. Καθώς βελτιώνονται οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πιο σύνθετες

λεκτικές εντολές, μέσα από τις οποίες παρουσιάζονται διαφορετικά γλωσσικά στοιχεία και έννοιες που εντάσσονται σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Στο πλαίσιο της ολικής αισθητηριακής κινητικής απόκρισης, οι μαθητές ως ακροατές μπορούν να κατανοούν τον προφορικό λόγο άλλων ομιλητών διαφορετικών προελεύσεων και να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις προθέσεις τους.

### *5.3 Προς ένα δια/πολυπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης*

#### *Αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου και σύνδεσή του με στοιχεία του πολιτισμού στόχου*

Η αξιοποίηση πληροφοριών σχετικά με την προηγούμενη εμπειρία και τις γνώσεις, δηλαδή το *πολιτισμικό κεφάλαιο* των μαθητών, αποτελεί ένα σημαντικό «σημείο έναρξης» στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας για τη γεφύρωση των πολιτισμικών διαφορών. Επειδή η κατανόηση του ‘δικού τους’ και του ‘άλλου πολιτισμού’ ξεκινάει με την κατανόηση της καθημερινής ζωής στις αντίστοιχες πολιτισμικές κοινότητες (Barer-Stein, 1988 στο Cassara, 1993:164), η ανταλλαγή ιδεών και σκέψεων για τυπικές εμπειρίες της καθημερινής ζωής αποτελούν σημαντικές πτυχές της καλλιέργειας της δι-πολιτισμικής κατανόησης στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος.

Ο εκπαιδευτικός, αξιοποιώντας κατάλληλες δι/πολυπολιτισμικές τεχνικές, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να δουν τις σχέσεις μεταξύ του δικού τους και των άλλων πολιτισμών, να τους βοηθήσει να αποκτήσουν ενδιαφέρον για το «διαφορετικό» και επίγνωση του δικού τους πολιτισμού από τις οπτικές των άλλων ανθρώπων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιήσει δραστηριότητες που θα προετοιμάσουν τους μαθητές του για την οικοδόμηση σχέσεων με άτομα από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, για να είναι σε θέση να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ του δικού τους πολιτισμού και του «άλλου» πολιτισμού, με αποτέλεσμα μια πιο επιτυχή επικοινωνία και αλληλόδραση. Το επίκεντρο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος μετατοπίζεται έτσι από την προετοιμασία των μαθητών να επικοινωνούν «χωρίς λάθος» στο να επικοινωνούν «με ανοιχτό πνεύμα» και αποτελεσματικά με σκοπό την οικοδόμηση σχέσεων, ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν σε έναν ‘άλλο’ πολιτισμό.

#### *Αξιοποίηση του παραμυθιού*

Το παραμύθι θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική τεχνική στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, καθώς την καθιστά μια ελκυστική και ενδιαφέρουσα εμπειρία για τους μαθητές (Σεραφειμίδου κ.ά., 2003). Επιπλέον, αποτελεί κατάλληλη τεχνική για να αντιληφθούν οι μαθητές τον πολιτισμό-στόχο και να αναλύσουν τα στερεότυπα και τις παρανοήσεις του πολιτισμού, καθώς και έναν τρόπο για να εξερευνήσουν τις αξίες που συχνά εκπροσωπούνται στις ιστορίες της χώρας στόχου (πβ. και Παπαδόπουλος & Γρίβα, 2016). Άλλωστε, παραμύθια από δύο ή περισσότερους πολιτισμούς μέσα στην τάξη του γλωσσικού μαθήματος μπορεί να λειτουργήσουν ως ένα «παράθυρο» για την κατανόηση και αποδοχή διάφορων πολιτισμικών στοιχείων που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Griva & Kasvikis, 2015).

Τα παραμύθια ως εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να αποτελέσουν έναν «αλλιώτικο» τρόπο, για να θίγονται κοινωνικά και πολιτισμικά θέματα, ενώ παράλληλα κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι σχετικές έρευνες (πχ. Griva & Chostelidou, 2012, Wright, 2000) υποστηρίζουν ότι η αφήγηση παραμυθιών μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο συμβάλλει στην καλλιέργεια των γλωσσικών

δεξιοτήτων και της πολυπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών σε ένα ‘ασφαλές’ περιβάλλον. Επομένως, το παραμύθι δημιουργεί ένα φυσικό, επικοινωνιακό και ενδιαφέρον πλαίσιο εκμάθησης της γλώσσας στόχου και του πολιτισμού, αλλά και ένα εργαλείο παρουσίασης διαφορετικών απόψεων μέσα από ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια, ενισχύοντας τη δυναμική του δίπολου ‘γλώσσα και διαπολιτισμική μάθηση’ (πβ. και Byram, 2008).

*Συνδυαστική ανάπτυξη γλώσσας-στόχου και γνωστικού αντικείμενου  
(Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας)*

Η Εφαρμογή της μεθόδου ‘Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας’ θα μπορούσε κάλλιστα να περιλαμβάνει την δι/πολυπολιτιστική διάσταση παρέχοντας μια πιο ολοκληρωμένη και πλουραλιστική άποψη των «άλλων» πολιτισμών, καθώς αποτελεί μία «τριπλά-εστιασμένη προσέγγιση», συνδυάζοντας ταυτόχρονα την εκμάθηση της ‘άλλης’ γλώσσας, του περιεχόμενου ενός γνωστικού αντικείμενου και της διαπολιτισμικής μάθησης (Sudhoff, 2010: 36).

Η Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL) είναι μια καινοτόμα προσέγγιση στην απόκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, μια δυναμική διαδικασία με ολιστικό προσανατολισμό, εστιάζοντας περισσότερο στην επικοινωνία του μηνύματος και λιγότερο στη μορφή και προσφέροντας ένα φυσικό πλαίσιο για σκόπιμη χρήση της γλώσσας (Dalton-Puffer, 2007). Αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, που ξεπερνά τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, καθώς συνδυάζει και ενσωματώνει διάφορα γνωστικά αντικείμενα στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ακόμη, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μελετήσουν ένα αντικείμενο από διαφορετικές οπτικές και αυξάνει την εμπιστοσύνη τους όχι μόνο στη γλώσσα-στόχο, αλλά και στο άλλο γνωστικό αντικείμενο, π.χ. πολιτισμός, ιστορία γεωγραφία, μελέτη περιβάλλοντος, κ.λπ. Ο Coyle (2005: 122) περιγράφοντας τις δυνατότητες της μεθόδου ως προς την συμβολή της στη διαπολιτισμική μάθηση δίνει έμφαση σε τέσσερις βασικές συνιστώσες:

1. το *περιεχόμενο*, που αναφέρεται στο γνωστικό αντικείμενο,
2. την *επικοινωνία*, με έμφαση στην εκμάθηση και τη χρήση της γλώσσας,
3. τη *γνωστική διαδικασία*, που σχετίζεται με την ανάπτυξη των διαδικασιών μάθησης και σκέψης, και
4. τον *πολιτισμό*, που εστιάζεται στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης και της παγκόσμιας πολιτειότητας.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούμενοι οι Gimeno κ.ά. (2013) τονίζουν ότι η υιοθέτηση της μεθόδου CLIL μπορεί να είναι επωφελής, καθώς παγιώνει τη διαπολιτισμική γνώση και κατανόηση, βελτιώνει τις δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας και αναπτύσσει το ενδιαφέρον και τις θετικές στάσεις των μαθητών για άλλες γλώσσες και πολιτισμούς.

## **6. Επιλογικά**

Μετά τη βιομηχανική και τη γαλλική επανάσταση με την ταυτόχρονη έξαρση της ανάπτυξης του καπιταλισμού, τις παλιές αυτοκρατορίες—μωσαϊκά λαών και πολιτισμών, όπως η οθωμανική και η αυστροουγγρική αυτοκρατορία, διαδέχθηκαν τα εθνικά κράτη, τα οποία στόχευαν με μια ομογενοποιητική διαδικασία στη δημιουργία «ενός λαού, μιας γλώσσας, μιας θρησκείας, ενός πολιτισμού». Οι σύγχρονες κοινωνίες τείνουν να εξελιχθούν —όλο και περισσότερες, όλο και περισσότερο— σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές, ως αποτέλεσμα της μεγάλης κινητικότητας λαών

και πληθυσμών, οι οποίοι μετακινούνται από την κοιτίδα τους άλλοτε με δική τους επιλογή (εμπόριο – επιχειρηματικότητα - τουρισμός), άλλοτε από ανάγκη (οικονομικοί κυρίως μετανάστες και πρόσφυγες). Την ανάμειξη αυτή λαών, γλωσσών και πολιτισμών επιτείνει και η ανάπτυξη της τεχνολογίας με τη διευκόλυνση και των μετακινήσεων (μέσα μετακίνησης και μεταφοράς) και της επικοινωνίας (μέσα επικοινωνίας και τηλεπικοινωνίας). Όλα αυτά δείχνουν ότι τίποτα στο εγγύς μέλλον δε θα είναι όπως το ξέραμε μέχρι πριν μόλις λίγες δεκαετίες. Δεν εξαιρείται πλέον ούτε η Ελλάδα, μια από τις πιο ομοιογενείς παλιότερα ευρωπαϊκές κοινωνίες, ιδίως τα λίγα τελευταία χρόνια, που αποτέλεσε πέρασμα μεγάλων μεταναστευτικών ροών και από χώρα «αποστολής» οικονομικών κυρίως μεταναστών τις μεταπολεμικές δεκαετίες έγινε η ίδια χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης θα αποτελεί αναπόφευκτη πρώτη επιλογή για τη στοιχειώδη ένταξη αυτών των ανθρώπων στην ελληνική κοινωνία. Η διαπολιτισμική επίγνωση και η πολυπολιτισμική αφύπνιση θα είναι, απ' την άλλη, το απολύτως απαραίτητο εργαλείο για την αμοιβαίως επωφελή επικοινωνία και ομαλή συνύπαρξη όλων αυτών που εκόντες άκοντες θα συνυπάρχουν στον σχολικό, εργασιακό αλλά και κοινωνικό ελληνικό χώρο. Όλες οι πιο πάνω προτάσεις, άλλες δοκιμασμένες αλλού και άλλες στο δικό μας περιβάλλον, ευελπιστούμε να συμβάλουν θετικά σε μια ειρηνική και αειφόρο ανάπτυξη της νέας ελληνικής κοινωνίας.

## Βιβλιογραφία

- Adeoye, E.A.&F.A.Yusuf.2012. “Developing Critical Thinking and Communication Skills in Students: Implications for Practice in Education”.*Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 311-324.
- Asher, J. 1977. *Learning another language through actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks.
- Atay, D.,G.Kurtl.,Z.Çamlıbel., P.Ersin., &Ö.Kaslioglu.2009.“The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching”. *Inoun University Journal of the Faculty of Education*. 10(3), 123-135.
- Brown, H. D. 1994. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 2000. “Assessing Intercultural Competence in Language Teaching”. *Sprogforum*, 18(6), 8-13.
- Byram, M. 2008. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship.Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & G. Zarate. 1994. *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M., B. Gribkova & H. Starkey. 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Cassara, Beverly B. 1993. *Adult Education in a Multicultural Society*. London: Routledge.

Corbett, J. 2003. *An Intercultural Approach to Language Teaching*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

Council of Europe. 2001. *Common European framework of reference for language learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coyle, D. 2005. *Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*. APAC Monograph 6, Barcelona : APAC.

Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in content and language integrated (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.

Damen, L. 1986. *Culture Learning: the fifth dimension in the classroom*. England: Multilingual Matters Ltd.

European Commission. 2012. *Key competences for lifelong learning*. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm)

House, J. 2007. "What is an 'intercultural speaker?'" In: *Intercultural language use and language learning*, edited by E. Solerand M. Jordà, 7-21. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Garrido, C. & Álvarez, I. 2006. Language teacher education for intercultural understanding. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 163-179.

Chen, G.-M. 2014. "Intercultural Communication Competence: Summary of 30-year Research and Directions for Future Study". In: *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions*, edited by X. Dai and G.-M. Chen. Newcastle Newcastle UK: Cambridge Scholars Publishing.

Gimeno, A., C. Dónaill & R. Zygmantaite. 2013. *Clilstore Guidebook for Teachers. Tools for CLIL Teachers*. Accessed from URL: [http://www.languages.dk/archive/tools/book/Clilstore\\_EN.pdf](http://www.languages.dk/archive/tools/book/Clilstore_EN.pdf).

Griva, E. & D. Chostelidou. 2012. "Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten". In: *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, edited by H. Switzer D. and Foulker, 83-104. N.Y: Nova Science publishersinc.

Griva, E. & K. Kasvikis. 2015. "CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural

awareness”. In: *Current trends and issues in education: an international dialogue*, edited by N. Bakić-Mirić and D. Erkinovich Gaipov, 125-140. Cambridge Scholars Publishing.

Griva, E., D. Chostelidou & K. Semoglou. 2015. “Our Neighbouring Countries”: Raising Multicultural Awareness through a CLIL Project For Young Learners”. In: *The practice of foreign language teaching : theories and applications*, edited by A. Akbarov, 174-184. Cambridge Scholars Publishing.

Halverson, R. J. 1985. “Culture and vocabulary acquisition: A proposal. Foreign”. *Language Annals*, 18(4), 327-32.

Ho, Si T. K. (2009). “Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance”. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63-76.

Kramsch, C. 1996. The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(12), 83–92.

Kramsch, C. 2003. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. 1999. *Three Arguments against Whole Language and why they are Wrong*. Portsmouth NH: Heinemann

Lanzaron, A. 2001. “Teaching oral skills”. In: *Teaching English as a Second or Foreign Language*, edited by M. Celce-Murcia, 103-115. Boston: Heinle & Heinle.

Lazar, I. 2003. *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: European Centre of Modern Languages - Council of Europe Publishing.

Mitchell, R. & F. Myles. 1998. *Second language learning theories*. London: Arnold.

Moran, P. 2001. “Language and culture”. In: *Teaching culture: Perspectives in practice*, 34-47. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Morgan, C. & A. Cain. 2000. *Foreign Language and Culture Learning from a Dialogic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

Murphey, T., & C. Asaoka. 2006. “Creating cultures of intensive collaboration”. In: *Working together: Making a difference in language education* edited by M. Apple & E. Shimo, 2-12. Miyazaki, Japan: Japan Association for Language Teaching.

Nieto, S. 1999. *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. *Multicultural Education Series*. New York, NY: Teachers College Press.

Ngũgĩ Wa Thiong'o, O. 1997. *Decolonizing the mind: the politics of language in African literature*. London: James Currey.

Pennycook, A. 2010. *Language as a local practice*. New York, NY: Routledge.

Rotherham, M. J., & J. S. Phinney. 1987. "Introduction: Definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialization". In: *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*, edited by J. S. Phinney and M. J. Rotherham, 10-28. Newbury Park, CA: Sage.

Ramsey, P. 1987. *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. New York: Teachers College Press

Richards, J. C. & T. S. Rodgers. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University

Rosado, C. 1996. "Challenges of Change and the Church Mission". In: *Make Us One*. Edited by B. Delbert, Boise, 39-59. ID: Pacific Press.

Savignon, S. J. 1997. *Communicative competence : Theory and classroom practice: Texts and contexts in second language learning*. Reading: Addison-Wesley.

Savignon, S. 2001. "Communicative language teaching for the twenty-first century". In: *Teaching English as a second/foreign language*, edited by M. Murcia, 12-28. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Sudhoff, J. 2010. "CLIL and intercultural communicative competence: Foundations and approaches towards a fusion". *International CLIL Research Journal*, 1(3), 30-37.

Swain, M. 1993. "The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough". *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.

Shumin, K. 2002. "Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities". In: *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practices*, edited by J.C. Richards and W.A. Renandya, 204-211. Cambridge: Cambridge University Press.

Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century. 1996. *National Standards in Foreign Language Education Project*.

Tomalin, B. & S. Stempleski 1993. *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.

UNESCO. 2009. *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization.

Ward, C. & J. Wilson. 2014. "Conceptualizing, Measuring and Predicting Intercultural Competence". In: *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions*, edited by X. Dai & G.-M. Chen. Newcastle Newcastle UK: Cambridge Scholars Publishing.

Webb, M. 1990. *Multicultural Education in Elementary and Secondary Schools*. (ERIC document reproduction service No. ED 15384).



Wright, A. 2000. "Stories and their importance in language teaching". *Humanising Language Teaching*, 2(5), 1-6.

Ελληνόγλωσση

Βερνίκος, Ν. & Σ. Δασκαλοπούλου, Σ. 2002. *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.

Γεωργογιάννης, Π. 2009. *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γρίβα, Ε. & Κ. Σέμογλου. 2015. *Ξενηγλώσσα και παιχνιδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Δασκαλοπούλου, Σ. 2002. *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.

Καγκά, Ε. 2011. *Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη*. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/e-kaga.PDF>

Κουτσιμπέλη, Ο. 2014. «Διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολιτισμικό σοκ και διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης/ξένης». *Νέος Παιδαγωγός*, 2. Διαθέσιμο στο: <http://neospaidagogos.gr/periodiko/index2.html>

Μάγος, Κ. & Γ. Παναγοπούλου. 2013. «Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών». Διαθέσιμο στο: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/)

Παπαδόπουλος, Ι. & Ε. Γρίβα. 2016. «“Ο γύρος της Ελλάδας με συντροφιά το παραμύθι”: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε νήπια με μεταναστευτικό προφίλ». *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*.

Σεραφειμίδου, Α., Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Χ. Χρίστου. 2003. «Το Παραμύθι ως Μέσο Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας». Στο: *Εκπαιδευτικοί Μιλούν Σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπειρίες τους*, επιμέλεια από τους Ε. Τρέσσου και Σ. Μητακίδου. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Κ. Ξενοφόντος. 2014. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα