

Μάγος, Κ. (2018). «Όταν ο Οδυσσέας Ελύτης συνάντησε τον Μαχμούτ Νταρούις»: Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). Πρακτικά του 24^{ου} Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή με τίτλο: «Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή» (σ. 61-73). Πάτρα: Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης.

«Όταν ο Οδυσσέας Ελύτης συνάντησε τον Μαχμούτ Νταρούις»: Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Κώστας Μάγος, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

«When Odysseas Elytis met Mahmud Daruis»: The intercultural competence of the educator of Greek as foreign/second language

Kostas Magos, Department of Early Childhood Education, University of Thessaly, Greece

Abstract

The intercultural competence is a necessary element of the contemporary educator's profile both in the field of typical school education and of that of adult education. Especially in the classes of teaching second/foreign language the teacher's intercultural competence is a crucial factor for the development of climate of intercultural communication. The present article describes two case studies of Greek as a second/foreign language teachers in adult classes who used poems as educational material in the context of their lesson. The one of them has intercultural competence, while the other has not.

Περίληψη

Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι απαραίτητο να αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου εκπαιδευτή τόσο στο πεδίο της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης όσο και σε εκείνο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ιδιαίτερα στις τάξεις διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας η διαπολιτισμική ικανότητα του διδάσκοντος αποτελεί ένα καθοριστικό παράγοντα για την δημιουργία κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει δυο μελέτες περίπτωσης διδασκόντων της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις ενηλίκων εκπαιδευομένων που χρησιμοποίησαν ποιήματα ως διδακτικό υλικό στο πλαίσιο του μαθήματός τους, εκ των οποίων ο ένας διαθέτει διαπολιτισμική ικανότητα, ενώ ο άλλος όχι.

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελεί συνήθως ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον που σύμφωνα με τον Bodycott¹ διατρέχουν ποικίλα 'πολιτισμικά διαρεύματα'. Οι διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές των εκπαιδευομένων διασταυρώνονται ποικιλοτρόπως στο πλαίσιο της διδασκαλίας και προσφέρουν ένα ιδιαίτερα γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής. Προκειμένου να αναπτυχθεί μια τέτοια επικοινωνία, χρειάζεται ο εκπαιδευτής να είναι ικανός να αξιοποιήσει δημιουργικά τα παραπάνω 'πολιτισμικά διαρεύματα' και να προωθήσει το κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ο βαθμός που μπορεί αυτό να συμβεί συνδέεται άμεσα με τον βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας του εκπαιδευτή.

Οι Byram, Nichols & Stevens² συνδέουν την διαπολιτισμική ικανότητα με την πολιτισμική ευελιξία του εκπαιδευτή, δηλαδή με την ικανότητα διαχείρισης των διαφορών που συμβαίνουν στην καθημερινή επικοινωνία και εντέλει με την ικανότητα διαχείρισης νέων επικοινωνιακών συνθηκών και καταστάσεων. Ο Sercu³ περιγράφοντας το προφίλ ενός εκπαιδευτή με διαπολιτισμική ικανότητα επισημαίνει στην κατοχή τριών επιμέρους στοιχείων: της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, της διαπολιτισμικής ενημερότητας και της διαπολιτισμικής επιδεξιότητας. Ο συνδυασμός των παραπάνω στοιχείων περιγράφει έναν εκπαιδευτή ο οποίος διαθέτει το κατάλληλο γνωστικό και συναισθηματικό

¹Bodycott, P. (2006). Cultural cross-currents in second language literacy education. *Intercultural Education*, 17 (2), 207 -220.

²Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

³Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a contextwork for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15 (1), 73-89.

υπόβαθρο για την λειτουργική διαχείριση της ετερότητας στην τάξη του, ενώ συγχρόνως είναι έτοιμος προκειμένου να μεταφέρει την διαπολιτισμική προσέγγιση από την θεωρία στη διδακτική πράξη. Αντίστοιχα ο Γεωργογιάννης⁴ περιγράφει την αναγκαιότητα δύο παράλληλων δεξιοτήτων του εκπαιδευτή, της διαπολιτισμικής επάρκειας που εστιάζει στη γνώση της διαπολιτισμικής διαχείρισης της ετερότητας και της διαπολιτισμικής ετοιμότητας που επικεντρώνεται στην πρακτική εφαρμογή της.

Διαπολιτισμική ικανότητα και διδάσκοντες δεύτερης/ξένης γλώσσας

Ο Bodycott⁵ υποστηρίζει ότι ένας σημαντικός αριθμός διδασκόντων της δεύτερης/ξένης γλώσσας δεν διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα με αποτέλεσμα να μην αξιοποιούν την πολιτισμική ποικιλία που συνθέτει τις τάξεις τους. Συχνά οι πολιτισμικοί κώδικες των διδασκόντων είναι διαφορετικοί από εκείνους των εκπαιδευομένων, ενώ οι δεύτεροι συχνά αναγκάζονται να ανταποκριθούν τους κώδικες των πρώτων. Η προσπάθειά τους να λειτουργήσουν σε ένα ξένο για τους εκπαιδευόμενους πολιτισμικό πλαίσιο συχνά επιδρά αρνητικά τόσο στην επίδοσή τους όσο και στην διάθεσή τους να συνεχίσουν την συμμετοχή τους στα μαθήματα. Σύμφωνα με τον Ogbu⁶ η μονοπολιτισμική προβολή της κυρίαρχης κουλτούρας σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο και η αγνόηση των πολιτισμών των εκπαιδευομένων, δημιουργεί στους μαθητές συναισθήματα δυσπιστίας προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και προς το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα που αυτό εκπροσωπεί.

Όπως δείχνουν οι έρευνες τόσο διεθνώς⁷ όσο και στην Ελλάδα⁸ ένας αριθμός διδασκόντων της δεύτερης/ξένης γλώσσας αποδέχεται, άμεσα ή έμμεσα, τις απόψεις του πολιτισμικού ελλείμματος, δηλαδή θεωρεί τους μαθητές που δεν ανήκουν στον κυρίαρχο πολιτισμό ως πολιτισμικά ελλειμματικούς, άποψη που οδηγεί στην ιεράρχηση των διαφορετικών πολιτισμών με προφανή κατάταξη ως ανωτέρου του κυρίαρχου πολιτισμού.

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα διαπίστωση ερευνών⁹ είναι ότι οι διδάσκοντες που δεν διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα, συνήθως χρησιμοποιούν δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, σε αντίθεση με τους διαπολιτισμικά ικανούς διδάσκοντες, οι οποίοι προτιμούν περισσότερο διαδραστικές διδακτικές πρακτικές. Επίσης, ένας σημαντικός αριθμός διδασκόντων στο πλαίσιο της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας, πέφτουν επανειλημμένως σε 'παγίδες' με συνηθέστερη από αυτές την χρήση της εξωτικής προσέγγισης. Όπως υποστηρίζει ο Μάγος¹⁰, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης, οι αναφορές στους άλλους πολιτισμούς εξαντλούνται σε ένα εντελώς επιφανειακό, εξωτικού τύπου, πλαίσιο το οποίο δεν περιγράφει με αντικειμενικότητα την πολιτισμική ποικιλία που ενυπάρχει σε κάθε πολιτισμό. Πρόκειται για αναφορές συνήθως στο φαγητό, στη μουσική, στη σημαία ή στις εθνικές ενδυμασίες, στοιχεία που συνήθως παραμένουν σε μια στερεοτυπικού τύπου περιγραφή και δεν αντανακλούν την πολιτισμική ποικιλία που συμπεριλαμβάνει κάθε πολιτισμός.

Σύμφωνα με την Elenes¹¹, οι τάξεις διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας θεωρούνται τάξεις 'ενδιάμεσης ζώνης', δηλαδή χώροι όπου οι συμμετέχοντες διαθέτουν συχνά υβριδικές ταυτότητες που προέρχονται από τον συνδυασμό στοιχείων των πολιτισμικών ταυτοτήτων της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής. Οι διδάσκοντες στις τάξεις αυτές είναι σημαντικό να αξιοποιήσουν την πολιτισμική ποικιλία που τις διατρέχει και να αναδείξουν την πολιτισμική ταυτότητα ως μια δυναμική διαδικασία που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό

⁴Georgogiannis, P. (2006). *Εκπαιδευτική και διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

⁵Bodycott, ό.π.

⁶Ogbu, J. (1991). *Immigrants and involuntary minorities in perspective*. Στο M. Gibson and J. Ogbu (Eds) *Minority status and schooling* (σ. 3-36). New York: Garland.

⁷Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity*. New York: Pearson.

⁸Magos, K. & Simopoulos, G. (2009). "Do you know Naomi?" Researching the intercultural competence of teachers teaching Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, 21 (1), 255-265.

⁹Σιμόπουλος Γ. (2014). *Πολιτισμικές παραδοχές και στάσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

¹⁰Μάγος, Κ. (2010). «Καθρέφτες και παράθυρα, γέφυρες και σταυροδρόμια». Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού ως προς τη διαπολιτισμική του διάσταση. Στα *Πρακτικά του 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»* (σ. 298-309). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

¹¹Elenes, A. (2003). *Reclaiming the Borderlands: Chicana/o Identity, Difference and Critical Pedagogy*. Στο A. Darder, M. Baltodano & R. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (σ. 191-210). London: RoutledgeFalmer.

γίνεσθαι. Η υπέρβαση των εθνικών και πολιτισμικών στερεοτύπων αποτελεί βασικό στοιχείο ενός διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού, αλλά και μια από τις σημαντικότερες διαστάσεις της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και μάθησης, όπως αυτή είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί σε κάθε τάξη και ακόμη περισσότερο στις τάξεις διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Δυο μελέτες περίπτωσης στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Στη συνέχεια παρουσιάζονται δυο μελέτες περίπτωσης διδασκόντων της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Οι περιπτώσεις αποτελούν τμήμα μιας σε εξέλιξη ευρύτερης έρευνας σε τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας με σκοπό τη διερεύνηση του βαθμού διαπολιτισμικής ικανότητας των διδασκόντων. Η έρευνα αξιοποίησε την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, κάνοντας χρήση των τεχνικών της ημιδομημένης συνέντευξης με τους διδάσκοντες και της μη συμμετοχικής παρατήρησης στις τάξεις τους. Η παρατήρηση είχε διάρκεια τριών διδακτικών ωρών σε κάθε τάξη και ο ερευνητής έκανε χρήση ερευνητικού ημερολογίου για την καταγραφή των παρατηρήσεων από τη διδασκαλία. Η επιλογή παρουσίασης στο παρόν άρθρο των συγκεκριμένων μελετών περίπτωσης από το σύνολο των περιπτώσεων της έρευνας έγινε λόγω της αξιοποίησης παρόμοιου εκπαιδευτικού υλικού και ανάπτυξης κοινών διδακτικών στόχων που από σύμπτωση επέλεξαν την ίδια περίοδο οι συγκεκριμένοι διδάσκοντες. Ένας βασικός στόχος εστίαζε στη γνωριμία με την προσωπικότητα και το έργο του ποιητή Οδυσσέα Ελύτη και αξιοποιούσε απόσπασμα από την ποίησή του. Επίσης, κοινά στοιχεία υπήρχαν στο προφίλ των δύο διδασκόντων των συγκεκριμένων μελετών περίπτωσης. Και οι δύο διδάσκοντες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 30-40 ετών, ήταν απόφοιτοι τμημάτων φιλολογίας ελληνικών πανεπιστημίων, είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στις επιστήμες της αγωγής και αντίστοιχη εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ο πρώτος διδάσκων, ο οποίος στη συνέχεια θα καταγράφεται ως Α, δίδασκε στο πλαίσιο ενός δημόσιου φορέα, ενώ ο δεύτερος, που θα καταγράφεται ως Β, στο πλαίσιο των δράσεων μιας Μη Κερδοσκοπικής Οργάνωσης. Ακολουθεί απόσπασμα αυθεντικού διαλόγου μεταξύ του Α και των εκπαιδευομένων, όπως έχει καταγραφεί στο ερευνητικό ημερολόγιο του ερευνητή-παρατηρητή.

Σήμερα θα μιλήσουμε για έναν μεγάλο Έλληνα ποιητή. Έναν ποιητή με βραβείο Νόμπελ. Ξέρετε το βραβείο Νόμπελ;

-Ναι [πολλές φωνές μαζί].

-Ωραία, μήπως ξέρετε ποιος Έλληνας ποιητής έχει βραβευθεί με Νόμπελ;

[Φαίνεται ότι κανείς μαθητής δεν γνωρίζει την απάντηση, ενώ κάποιιοι κουνάνε το κεφάλι τους αρνητικά] Λοιπόν, ο ποιητής λέγεται Οδυσσέας Ελύτης. Τον ξέρετε;

-Δεν έχω ακούσει / Όχι [Κάποιοι μαθητές μιλάνε μεταξύ τους επαναλαμβάνοντας το όνομα 'Ελύτης'].

-Το 'Ελύτης' δεν είναι 'βριστική' λέξη; [ρωτά ένας μαθητής προφανώς μπερδεύοντας τις λέξεις 'Ελύτης' και 'αλήτης'].

-Λοιπόν, ποιος ξέρει κάτι για τον Ελύτη;

[Οι μαθητές δεν απαντούν. Ο εκπαιδευτής πλησιάζει προς τον ερευνητή και λέει με σιγανή φωνή: 'Τι να πω; Μόνο οι απολίτιστοι δεν ξέρουν τον Ελύτη!']

Όπως σημειώνει ο παρατηρητής σχετικά με την εξέλιξη του μαθήματος, στη συνέχεια ο εκπαιδευτής μοιράζει ατομικά στους μαθητές φωτοτυπημένο κείμενο με ένα ποίημα του Ελύτη¹². Ζητά από κάθε μαθητή να το διαβάσει σιωπηλά και να υπογραμμίσει τις άγνωστες λέξεις. Αφού γίνει προφορική επεξήγηση των άγνωστων λέξεων, ζητά από τρεις μαθητές να διαβάσουν με τη σειρά δυνατά το ποίημα, ενώ ακολουθούν ερωτήσεις πάνω στο περιεχόμενό του, τις οποίες οι μαθητές απαντούν πάλι ατομικά σηκώνοντας το χέρι. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής βάζει τους μαθητές να ακούσουν δυο φορές το τραγούδι από τους στίχους του παραπάνω ποιήματος. Ακολουθεί ο παρακάτω διάλογος μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων:

- Σας άρεσε το τραγούδι;

-Ναι [πολλές φωνές μαζί].

-Τώρα ξέρετε ποιος είναι ο Ελύτης;

-Ναι [πολλές φωνές μαζί].

-Μπορώ να πω ότι είναι ο μεγαλύτερος Έλληνας ποιητής. Να θυμάστε ότι πήρε βραβείο Νόμπελ και είναι γνωστός σε όλον τον κόσμο. Δεν γίνεται να ξέρετε ελληνικά και να μην τον ξέρετε.

¹²Πρόκειται για το «Το τραγούδι του κοριτσιού» ή «Γεια σου κύριε μενεξέ». Ιδιαίτερα γνωστό ποίημα του Ελύτη, το οποίο έχει μελοποιηθεί από τον Δημήτρη Λάγιο και περιλαμβάνεται στο δίσκο «Ο ήλιος ο ηλιάτορας» (1982).

Αντίστοιχα για την διδακτική προσέγγιση του εκπαιδευτή Β. ο ερευνητής καταγράφει στο ημερολόγιό του:

Το μάθημα, μετά τους χαιρετισμούς ξεκινά με τον παρακάτω διάλογο:

- Θα γνωρίσουμε δυο ποιητές. Έναν Έλληνα και έναν Άραβα. Ο Έλληνας λέγεται Οδυσσέας Ελύτης, ο Άραβας Μαχμούντ Νταρουίς. Μήπως τους ξέρετε;*
- Εγώ ξέρω τον Νταρουίς. Είναι από την Παλαιστίνη [απαντά μαθητής από τη Συρία].*
- Ακριβώς είναι Παλαιστίνιος. Τον Ελύτη τον έχετε ακουστά.*
- Κάπου έχω ακούσει, αλλά δεν θυμάμαι [απαντά μαθήτρια].*
- Ωραία, θα χωριστούμε σε δυο ομάδες τώρα.*

Σύμφωνα με τις καταγραφές του ερευνητή, οι μαθητές χωρίζονται σε δυο εξαμελείς ομάδες και ο διδάσκων δίνει στη μια ομάδα ένα απόσπασμα από ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη¹³ και στη δεύτερη ένα αντίστοιχο από ποίημα του Μαχμούντ Νταρουίς¹⁴. Ζητά από τις ομάδες να διαβάσουν τα τετράστιχα και να τα συζητήσουν. Να υπογραμμίσουν και να προσπαθήσουν να εξηγήσουν τις άγνωστες λέξεις. Στη συνέχεια η μια ομάδα παρουσιάζει το ποίημά της στην άλλη. Αναζητούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των αποσπασμάτων και συζητούν για το περιεχόμενό τους. Ο διδάσκων εξηγεί άγνωστες λέξεις στον πίνακα και ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια για το περιεχόμενο των ποιημάτων. Στη συνέχεια ο διδάσκων δίνει σε κάθε εκπαιδευόμενο μια φωτοτυπία όπου υπάρχει μια παράγραφος με την βιογραφία του Ελύτη και μια αντίστοιχη με του Νταρουίς. Τους ζητά να τις διαβάσουν ατομικά, ενώ εξηγούνται οι άγνωστες λέξεις στα δύο βιογραφικά. Ακολουθεί διάλειμμα. Μετά το διάλειμμα ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να χωρισθούν σε ζευγάρια, να σκεφθούν και να καταγράψουν και, αν θέλουν, να δραματοποιήσουν έναν φανταστικό διάλογο συνάντησης του Ελύτη με τον Νταρουίς. Οι μαθητές δημιουργούν πρωτότυπους διαλόγους, όπως τα ενδεικτικά παραδείγματα που ακολουθούν από δύο διαλόγους όπου δυο ζευγάρια μαθητών έγραψαν, διάβασαν, αλλά και δραματοποίησαν.

-*Γεια σου. Είμαι ο Οδυσσέας Ελύτης. Είμαι ποιητής από την Ελλάδα. Εσύ ποιος είσαι;*

-*Είμαι ο Μαχμούντ Νταρουίς από την Παλαιστίνη.*

-*Σου αρέσει να γράφεις ποιήματα;*

-*Ναι μου αρέσει. Εσένα;*

-*Και εμένα μου αρέσει. Τα ποιήματα είναι η ζωή μου.*

-*Για ποιο πράγμα γράφεις ποιήματα;*

-*Γράφω για τους ανθρώπους, για την ειρήνη, για την αγάπη. Εσύ;*

-*Και εγώ γράφω για την ειρήνη και την καλοσύνη.*

-*Γεια σου. Με λένε Μαχμούντ Νταρουίς (το λέει πρώτα στα αραβικά αφού ο μαθητής είναι αραβόφωνος και στη συνέχεια στα ελληνικά)*

-*Γεια σου. Εγώ είμαι ο Οδυσσέας Ελύτης.*

-*Τι κάνεις;*

-*Καλά είμαι, εσύ;*

-*Κι εγώ είμαι καλά. Θέλω να σε ρωτήσω έχεις ποτέ βρει τετράφυλλο τριφύλλι;*

-*Ναι, έχω βρει ένα.*

-*Πού το βρήκες να πάω να κοιτάζω κι εγώ;*

-*Το βρήκα σε έναν κήπο. Έναν όμορφο κήπο.*

¹³ Δίνεται το παρακάτω απόσπασμα από το ποίημα «Άξιον Εστί» του Οδυσσέα Ελύτη: «Τα κορίτσια μου πένθος για τους αιώνες έχουν/ Τα αγόρια μου τουφέκια κρατούν και δεν κατέχουν./ Πού να βρει η ψυχή μου το τετράφυλλο δάκρυ;

¹⁴ Δίνεται το παρακάτω απόσπασμα από το ποίημα του Μαχμούντ Νταρουίς (Παλαιστίνη, 1941-2008). «Το κορίτσι»: «Στην ακτή είναι ένα κορίτσι. /Το κορίτσι έχει μια οικογένεια./Και η οικογένεια ένα σπίτι. /Το σπίτι έχει δύο παράθυρα και μια πόρτα./ Και στη θάλασσα ένα πολεμικό πλοίο διασκεδάζει κυνηγώντας τους πεζούς στην ακτή».

-Α, εδώ στην Ελλάδα;

-Ναι, στην Ελλάδα, στη Θεσσαλονίκη είναι.

Αναλύοντας τις δυο παραπάνω μελέτες περίπτωσης είναι φανερό ότι ο εκπαιδευτής Α θεωρεί αυτονόητο ότι οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τον Ελύτη, εκφράζοντας μάλιστα την άποψη ότι άγνοια του Έλληνα ποιητή δηλώνει πολιτισμικό έλλειμμα. Η όλη προσέγγιση του φαίνεται ότι εστιάζει στην ανάδειξη του κυρίαρχου πολιτισμού ως ανώτερου σε σύγκριση με τους πολιτισμούς των χωρών καταγωγής των εκπαιδευομένων, αφού η Ελλάδα είναι πατρίδα ενός νομπελίστα ποιητή, τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι –οι οποίοι δεν ανήκουν στον πολιτισμό αυτό- δεν γνωρίζουν. Επομένως, χωρίς να λέγεται ρητά, ο εκπαιδευτής Α εμμέσως προσβάλλει διπλά τους ‘άλλους’ πολιτισμούς μεταφέροντας εμμέσως την άποψη ότι όχι μόνο δεν διαθέτουν νομπελίστες ποιητές, αλλά ούτε παρέχουν την γνώση σχετικά με τον Έλληνα ποιητή κάτοχο του βραβείου Νόμπελ. Η προσέγγιση του εκπαιδευτή Α είναι σαφώς εθνοκεντρική, με πλήρη απουσία διαπολιτισμικής ικανότητας.

Αντίθετα η διδακτική προσέγγιση του εκπαιδευτή Β δείχνει ότι διαθέτει και μάλιστα αυξημένη διαπολιτισμική ικανότητα. Επιλέγει να συστήσει τον Ελύτη στους εκπαιδευόμενους σε συνδυασμό με ένα αραβόφωνο ποιητή που είναι πιθανόν να γνωρίζουν κάποιοι από τους μαθητές, αφού είναι και οι ίδιοι αραβόφωνοι. Σε αντίθεση με τον εκπαιδευτή Α, ο Β δεν προτάσσει με κανέναν τρόπο τον κυρίαρχο πολιτισμό, ενώ προσεγγίζει ισότιμα τους δυο ποιητές και τους πολιτισμούς που αυτοί εκπροσωπούν. Είναι φανερό ότι οι απόψεις του Β διαφοροποιούνται εντελώς από εκείνες του Α σε σχέση με το πολιτισμικό έλλειμμα όσων δεν ανήκουν στον κυρίαρχο πολιτισμό, ενώ η πρόταση ‘συνάντησης’ των δύο ποιητών αναδεικνύει την επιθυμία αλληλεπίδρασης και διασταύρωσης των πολιτισμικών στοιχείων, όπως ακριβώς προτείνει η διαπολιτισμική προσέγγιση.

Πολύ διαφορετικές είναι, επίσης, οι διδακτικές προσεγγίσεις των δύο διδασκόντων της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας ως προς τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν. Ο διδάσκων Α φαίνεται να επιλέγει μια παραδοσιακή δασκαλοκεντρικού τύπου διδασκαλία, όπου οι μαθητές εργάζονται κυρίως ατομικά, ενώ οι ερωτήσεις που γίνονται προς αυτούς αναδεικνύουν περισσότερο ένα κλίμα εξέτασης και αξιολόγησης των εκπαιδευομένων ως προς το βαθμό κατανόησης του ποιήματος. Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι για τον Α η πιθανή μη κατανόηση του ποιήματος από τους εκπαιδευόμενους δεν σηματοδοτεί πιθανή ανεπαρκή διδακτική προσέγγιση από τον ίδιο, αλλά αντίθετα επιβεβαιώνει το πολιτισμικό έλλειμμα των εκπαιδευομένων.

Σε αντίθεση με την διδακτική προσέγγιση του Α, ο Β αξιοποιεί διαδραστικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, προτείνοντας στους μαθητές να εργασθούν σε ομάδες, καλλιεργώντας και ανατροφοδοτώντας κλίμα συζήτησης και προωθώντας διδακτικές τεχνικές απόλυτα συμβατές με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Η ιδέα να σχεδιάσουν και να δραματοποιήσουν έναν διάλογο συνάντησης ανάμεσα στους δυο ποιητές αναδεικνύει αφενός την διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή Β, αλλά και την διαπολιτισμική του ετοιμότητα, δηλαδή την γνώση των διδακτικών εκείνων στρατηγικών προκειμένου να προωθήσει στην πράξη την διαπολιτισμική επικοινωνία και ανταλλαγή. Οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται όχι μόνο να αποκτούν νέες γνώσεις για την κυρίαρχη γλώσσα και πολιτισμό, αλλά συγχρόνως γίνεται φανερό ότι ευχαριστούνται από το πλαίσιο του μαθήματος, νιώθουν ασφαλείς να εκφραστούν στην μητρική τους γλώσσα, να μιλήσουν για τον πολιτισμό των χωρών καταγωγής τους, αλλά και να ‘εκτεθούν’ χωρίς κανένα φόβο στο σύνολο της τάξης μέσα από τη δραματοποίηση των διαλόγων που έχουν δημιουργήσει.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που έγιναν με τους δυο εκπαιδευτές επιβεβαιώνουν δυο διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες όσον αφορά σε ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας. Ο Α. διατυπώνει ανοικτά τις εθνοκεντρικές, αφομοιωτικές και υπέρ του πολιτισμικού ελλείματος απόψεις, σε αντίθεση με τον Β, οι απόψεις του οποίου αναδεικνύουν μια ανοικτή και σαφώς διαπολιτισμική προσέγγιση απέναντι στην ετερότητα. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Αφού ζουν στην Ελλάδα πρέπει να μάθουν καλά όχι μόνο την γλώσσα, αλλά και τον πολιτισμό. Να μπορούν να ‘σταθούν’ σαν Έλληνες». (Α)

«[Τους λέω] ‘ώρα είστε στην Ευρώπη’, ξεχάστε το Πακιστάν και το Αφγανιστάν. Είστε στον πολιτισμένο κόσμο». (Α)

«Συζητάμε συνέχεια για τις χώρες τους και την κουλτούρα τους. Αρέσει σε εκείνους, αλλά και σε μένα. Δεν φαντάζεσαι πόσα πράγματα έχουμε μάθει μέσα από τις συζητήσεις που κάνουμε στο μάθημα». (Β)

«Είναι πολύ καλοί μαθητές. Αν και δεν έχουν χρόνο να μελετήσουν, οι περισσότεροι έχουν ήδη καλή γνώση της γλώσσας. Κι είναι και υπέροχοι άνθρωποι όλοι τους. Φιλότιμοι!». (Β)

Στην ερώτηση αν βλέπουν διαφορές στην επίδοση των μαθητών σε σχέση με την καταγωγή τους ο Α μεταξύ των άλλων υποστηρίζει:

«Από τους μετανάστες οι ρωσόφωνοι είναι πολύ καλύτεροι, οι Ασιάτες μέτριοι».

Ο ίδιος αιτιολογεί την παραπάνω άποψη υπογραμμίζοντας ότι

«Οι περισσότεροι Ρώσοι και Ουκρανοί είναι μορφωμένοι, ενώ οι Πακιστανοί και οι Αφγανοί δεν είναι το ίδιο».

Φαίνεται ότι οι αντιλήψεις του Α αναπαράγουν γενικεύσεις και στερεότυπα σύμφωνα με τα οποία η καταγωγή ενός ατόμου σηματοδοτεί και το μορφωτικό του επίπεδο. Δεν κάνει καμιά αναφορά στις πολύ δυσκολότερες συνθήκες συνθήκες ζωής καθώς και διαδικασίες ένταξης των μεταναστών από το Πακιστάν και το Αφγανιστάν σε σύγκριση με εκείνους που προέρχονται από τις πρώην σοβιετικές χώρες. Επίσης, δεν κάνει καμιά σύνδεση της επίδοσης των εκπαιδευομένων με πιθανές δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού πλαισίου του φορέα που εργάζεται, καθώς και του ρόλου του ως εκπαιδευτή, των γενικότερων διδακτικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιεί και της απουσίας ενός κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Για την ίδια ερώτηση ο εκπαιδευτής Β υποστηρίζει:

«Η επίδοσή τους δεν έχει καμιά σχέση με την καταγωγή. Έχει να κάνει με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους. Όσο πιο ενταγμένοι είναι τόσο και καλύτεροι επίδοση έχουν. Πάντως όλοι προσπαθούν. Άλλος λιγότερο κι άλλος περισσότερο».

Καθίσταται σαφές ότι ο Β έχει υπερβεί τα στερεότυπα που συνδέουν την καταγωγή με την μόρφωση ή ακόμη και με την ευφυΐα, ενώ κατανοεί ότι η επίδοση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τα εμπόδια και της δυσκολίες της καθημερινής ζωής των μαθητών του. Ο ίδιος σε άλλο σημείο της συνέντευξης υπογραμμίζει:

«Κάποιοι δεν έχουν χρόνο ούτε να αλλάζουν. Έρχονται εδώ με τα ρούχα της δουλειάς. Δουλεύουν καθημερινά και δέκα και δώδεκα ώρες. Και μετά έρχονται στο μάθημα. Για μένα είναι σημαντικό και μόνο ότι έρχονται. Αυτό δείχνει ότι περνάνε καλά εδώ, είναι χαρούμενοι με αυτό που γίνεται στην τάξη».

Απόψεις όπως οι παραπάνω αναδεικνύουν ότι ο εκπαιδευτής Β διαθέτει ενσυναίσθηση, άρα και διαπολιτισμική ικανότητα.

Αντίστοιχα όσον αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν οι διαφορές είναι επίσης φανερές. Υποστηρίζει χαρακτηριστικά ο Α:

«Ξέρουν να μιλάνε ελληνικά, αλλά κάνουν λάθη. Δεν ξέρουν γραμματική. Εγώ επιμένω στην γραμματική. Κάνουμε πολλές γραμματικές ασκήσεις στο μάθημα».

Ενώ ο Β. επισημαίνει:

«Συχνά τους βάζω να κάνουν διαλόγους, να παίζουν θέατρο, να δουλεύουν ομαδικά. Αυτοί οι τρόποι δουλειάς τους αρέσουν και έχουν αποτέλεσμα».

Είναι φανερό ότι η διδακτική προσέγγιση του Β, σε αντίθεση με του Α, είναι συμβατή με τις σύγχρονες μεθόδους της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας, οι οποίες στηρίζονται σε επικοινωνιακές και διαδραστικές μεθόδους εκμάθησης, ενώ οι διδακτικές επιλογές του Α παραπέμπουν σε παλαιότερους μεθόδους διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επίσης, οι διδακτικές τεχνικές του Β είναι συμβατές με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος, όπως υποστηρίζει ο Rogers¹⁵ είναι κυρίως καθοδηγητικός και συντονιστικός και έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους των δασκαλοκεντρικών προσεγγίσεων.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την έρευνα των Domeetal¹⁶ οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις απόψεις τους και στάσεις τους απέναντι στην ετερότητα μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες: τους διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένους, τους ανοικτούς, τους επιφανειακούς και τους αμυντικούς. Από την παρουσίαση των δύο παραπάνω μελετών περίπτωσης μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο διδάσκων Α αποτελεί ένα χαρακτηριστικό δείγμα αμυντικού εκπαιδευτικού, ενώ ο εκπαιδευτής Β ενός διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένου. Ο δεύτερος φαίνεται να χαρακτηρίζεται από ένα διαπολιτισμικό τρόπο σκέψης, ενώ στις απόψεις του πρώτου επικρατεί ο εθνοκεντρισμός. Ο εθνοκεντρικός τρόπος σκέψης συνδέεται με την αποδοχή των απόψεων του πολιτισμικού ελλείμματος, άρα και της κατηγοριοποίησης των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους, όπου στην πρώτη θέση ιεραρχικά

¹⁵Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

¹⁶Dome, N., Prado-Olmos, P., Ulanoff, S., Garcia Ramos, R., Vega-Castaneda, L. & Quiocho, A. (2005). "I don't like not knowing how the world works": Examining preservice teachers' narrative reflections. *TeacherEducationQuarterly*, 32 (2) 63 -83.

τοποθετείται ο εθνικός εαυτός. Έτσι, όσοι δεν γνωρίζουν τα σημαντικά κατά τον Α στοιχεία του κυρίαρχου πολιτισμού, χαρακτηρίζονται ως «απολιτιστοι», στοιχείο που σύμφωνα πάντα με τις απόψεις του ίδιου συνδέεται με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων που προέρχονται από συγκεκριμένες χώρες.

Αντίθετα, ο δίδασκων Β φαίνεται να διαθέτει διαπολιτισμική ικανότητα, να προωθεί την αλληλεπίδραση και ανταλλαγή μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και να νιώθει ενσυναίσθηση για τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ‘άλλοι’ εκπαιδευόμενοι στην καθημερινή ζωή τους. Εκτιμά την προσπάθεια που κάνουν προκειμένου να ανταποκριθούν στα μαθήματα και εκφράζει με σαφήνεια την άποψη ότι η επίδοση των μαθητών εξαρτάται από την δυνατότητα υπέρβασης των εμποδίων και δυσκολιών της καθημερινότητας και όχι από την χώρα καταγωγής τους.

Οι συγκεκριμένες μελέτες περίπτωσης επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα της έρευνας του Σιμόπουλου¹⁷, σύμφωνα με την οποία ο βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης συνδέεται και με τον βαθμό ανάπτυξης ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης. Έτσι, ο εκπαιδευτής Β ανταποκρίνεται στο ρόλο ενός εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος κάνει χρήση βιωματικών διδακτικών τεχνικών, αξιοποιεί τη δυναμική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και δημιουργεί ένα φιλικό περιβάλλον εκπαίδευσης, προκειμένου να νιώθουν άνετα όλοι οι συμμετέχοντες. Αντίθετα, ο εκπαιδευτής Α έχει τα χαρακτηριστικά ενός παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού εκπαιδευτή που αποτελεί το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνει κυρίως εντολές στους εκπαιδευόμενους και δεν ενδιαφέρεται για τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην ομάδα.

Με δεδομένο ότι οι δύο εκπαιδευτές των μελετών περίπτωσης που παρουσιάστηκαν παραπάνω έχουν αντίστοιχες σπουδές και αντίστοιχη προϋπηρεσία θα είχε ενδιαφέρον να αναζητήσει κανείς τους παράγοντες εκείνους που συνέβαλλαν ώστε ο εκπαιδευτής Β να αποκτήσει διαπολιτισμική ικανότητα, ενώ ο Α να μην διαθέτει. Δεν αποτελεί αντικείμενο του παρόντος άρθρου, αλλά μια έρευνα με χρήση της βιογραφικής μεθόδου σε μελέτες περίπτωσης όπως οι παραπάνω θα έδινε ίσως σημαντικά ευρήματα για τα εκπαιδευτικές εκείνες εμπειρίες της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης που πιθανόν επηρέασαν τον εκπαιδευτή Β ώστε να οδηγηθεί στη δημιουργία διαπολιτισμικής ικανότητας. Επίσης, ποια άλλα γεγονότα της προσωπικής του βιογραφίας, πέραν της εκπαίδευσης, μπορεί να έπαιξαν σημαντικό ρόλο ώστε ο Β, σε αντίθεση με τον Α, να εξελιχθεί σε έναν διαπολιτισμικά ικανό εκπαιδευτή. Η έρευνα και μελέτη αντίστοιχων βιωμάτων και εμπειριών θα μπορούσε να βοηθήσει ώστε η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και ιδιαίτερα των καθηγητών της δεύτερης / ξένης γλώσσας να γίνει περισσότερο αποτελεσματική όσον αφορά στην απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας και στην ανάπτυξη του γενικότερου προφίλ ενός διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

- Bodycott, P. (2006). Cultural cross-currents in second language literacy education. *Intercultural Education*, 17 (2), 207-220.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Georgogiannis, P. (2006). *Εκπαιδευτική και διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Dome, N., Prado-Olmos, P., Ulanoff, S., Garcia Ramos, R., Vega-Castaneda, L. & Quiocho, A. (2005). “I don’t like not knowing how the world works”: Examining preservice teachers’ narrative reflections. *Teacher Education Quarterly*, 32 (2) 63 -83.
- Elenes, A. (2003). Reclaiming the Borderlands: Chicana/o Identity, Difference and Critical Pedagogy. Στο A. Darder, M. Baltodano & R. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (σ. 191- 210). London: RoutledgeFalmer.
- Μάγος, Κ. (2010). «Καθρέφτες και παράθυρα, γέφυρες και σταυροδρόμια». Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού ως προς τη διαπολιτισμική του διάσταση. Στα *Πρακτικά του 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»* (σ. 298-309). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.
- Magos, K. & Simopoulos, G. (2009). “Do you know Naomi?” Researching the intercultural competence of teachers teaching Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural education*, 21 (1), 255-265.
- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity*. New York: Pearson.

¹⁷Σιμόπουλος Γ. (2014). *Πολιτισμικές παραδοχές και στάσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

- Ogbu, J. (1991). Immigrants and involuntary minorities in perspective. ΣτοM. Gibson and J. Ogbu (Eds)
Minority status and schooling (σ. 3-36).New York: Garland, 3- 36.
- Rogers, A. (1999). *Ηεκπαίδευσηενηλίκων*.Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a contextwork for systematic test development in foreign language education and beyond. *InterculturalEducation, 15* (1), 73-89.
- ΣιμόπουλοςΓ. (2014). *Πολιτισμικές παραδοχές και στάσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.