

Χατζηδάκη, Α. (2015) Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της «γλωσσικής επίγνωσης» (*language awareness/ eveil aux langues*). Στο Τζακώστα, Μ. (επιμ.) *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός. 90-110.

Abstract

This paper discusses the ‘*language awareness*’/‘*eveil aux langues*’ approach (Candelier, 1998, Helot and Young, 2006a,b) as a response to the growing multilingualism and multiculturalism encountered in schools all over Europe. Its main aims are the promotion of a plurilingual approach to language(s) and the development of ‘intercultural sensitivity’ among all students. After discussing the basic aims and directions of the approach, we describe the implementation of related activities in a primary school in Crete which took place in winter 2013 as part of University seminar assignments.

Λέξεις-κλειδιά: γλωσσική επίγνωση, πολυγλωσσική εκπαίδευση (plurilingual education)

1. Ευρωπαϊκές πολιτικές για την προάσπιση της πολυγλωσσίας

Η Ευρώπη αποτελούσε ανέκαθεν ένα πολυγλωσσικό μωσαϊκό, με πολλές γλωσσικές ποικιλίες να συγκατοικούν εντός και εκατέρωθεν πολλών γλωσσικών συνόρων: εάν κανείς λάβει υπόψη του τις γλώσσες με μακρά παρουσία στο ευρωπαϊκό έδαφος, υπολογίζεται ότι ομιλούνται πάνω από 65 (Κοιλιάρη, 2005). Τέτοιες γλώσσες είναι, για παράδειγμα, τα φριζικά στην Ολλανδικά, τα γκαελικά στην Ιρλανδία, τα ουαλικά στην Αγγλία, τα βρετόνικα και τα κορσικανικά στη Γαλλία, τα βασκικά στην Ισπανία, τα τουρκικά στην Ελλάδα, τα ρομανί σε διάφορες χώρες κλπ. Παράλληλα, η γλωσσική πολυμορφία επί ευρωπαϊκού εδάφους εμπλουτίστηκε τις τελευταίες δεκαετίες από τις γλώσσες των μεταναστευτικών κοινοτήτων, με αποτέλεσμα σε πολλά σχολεία το ποσοστό των μαθητών που μιλούν και κάποια άλλη γλώσσα πέραν της εθνικής να υπερβαίνει αυτό των ‘μονόγλωσσων’ συμμαθητών τους, ενώ ο αριθμός αυτών των άλλων γλωσσών να ανέρχεται σε δεκάδες (Gogolin, 2002, Extra and Gorter, 2001).

Σε θεσμικό επίπεδο, τα αρμόδια όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ασχολήθηκαν επισταμένως με την προστασία και προώθηση των γλωσσών που εμπίπτουν στην πρώτη κατηγορία, δηλαδή των λεγόμενων ‘περιφερειακών’ ή ‘μειονοτικών’ γλωσσών¹, ενώ δεν έχει επιδείξει την ίδια μέριμνα για την υποστήριξη των γλωσσών των μεταναστευτικών ομάδων (Extra and Gorter, 2001). Από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία στο εσωτερικό της Ενωμένης Ευρώπης αποτελεί αντικείμενο μελέτης και στρατηγικού σχεδιασμού στο πεδίο της εκπαίδευσης, και προωθούνται πολιτικές οι οποίες θα μπορούσαν δυνητικά να επηρεάσουν θετικά τη διατήρηση των γλωσσών και των

¹ Ενδεικτικά αναφέρεται η υιοθέτηση και ψήφιση της *Ευρωπαϊκής Χάρτας για τις Περιφερειακές και Μειονοτικές Γλώσσες*¹, βλ. και Κοιλιάρη, 2005, Truchot, 2001)

μεταναστευτικών κοινοτήτων. Η νέα προσέγγιση που υιοθετεί το Συμβούλιο της Ευρώπης ως προς τη διδασκαλία των γλωσσών ξεκινάει από τις ακόλουθες παραδοχές (Cavalli et al., 2009: 4-7):

- ✓ Στις ευρωπαϊκές κοινωνίες ομιλούνται πολλές γλώσσες (είναι δηλαδή *multilingual*)
- ✓ Κάθε γλώσσα έχει πολλαπλές εκφάνσεις και όψεις² ανάλογα με διάφορους παράγοντες (ποικιλίες σε τοπικό ή σε κοινωνικό επίπεδο, ποικιλίες ανάλογα με το μέσο επικοινωνίας, με το βαθμό προφορικότητας, με το επίπεδο ύφους, με την πρόθεση του συγγραφέα, λ.χ. έκφραση ειρωνίας, χιούμορ, κλπ)
- ✓ Κάθε σχολείο (πρέπει να) είναι ένας χώρος ανοιχτός στην πολλαπλότητα (*plurality*) των γλωσσών και των πολιτισμών. Το σχολείο υποδέχεται μαθητές που έχουν ήδη αναπτύξει κάποιες γλωσσικές ποικιλίες, όχι απαραίτητα κοινές για όλους, και οι οποίοι καλούνται να κατακτήσουν νέες. Στόχος του θα πρέπει να είναι να συμβάλλει στην συνοχή και στην ένταξη μέσω της επιτυχούς κατάκτησης των κοινών για όλους γλωσσικών ποικιλιών αλλά και μέσω της αναγνώρισης και αξιοποίησης των γλωσσικών ποικιλιών που ήδη γνωρίζουν κάποια παιδιά.
- ✓ Η προσωπική ταυτότητα του καθενός είναι πολλαπλή (*plural*), με την έννοια ότι σήμερα όλοι συμμετέχουμε σε διάφορα δίκτυα και κοινωνικές ομάδες, και ταυτιζόμαστε (ή μας ταυτίζουν οι άλλοι) με ποικίλους ρόλους βάσει αυτής μας της συμμετοχής.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται η *πολυγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση* (*plurilingual and intercultural education*), η οποία απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και κλάδου σπουδών (γενική/τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση). Υπ' αυτήν την έννοια, η *πολυγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση* έχει έντονα ενταξιακό προσανατολισμό. Τονίζεται δε ότι η προσέγγιση αυτή δεν αφορά μία νέα μεθοδολογία για τη διδακτική των γλωσσών αλλά συνιστά περισσότερο μία αλλαγή οπτικής, που συμπεριλαμβάνει τη μελέτη/διδασκαλία των ξένων γλωσσών, των γλωσσών της τοπικής κοινωνίας, της γλώσσας/των γλωσσών στις οποίες γίνεται η διδασκαλία, και των γλωσσών που ανήκουν στα ρεπερτόρια μεμονωμένων μαθητών (Cavalli et al., 2009:7).

Όπως επισημαίνεται στο σχετικό κείμενο του Συμβουλίου της Ευρώπης “*From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*” (Beacco and Byram, 2007), στόχος της πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της *πολυγλωσσικής και της διαπολιτισμικής ικανότητας* αντίστοιχα. Η μεν *πολυγλωσσική ικανότητα* (*plurilingual competence*) ορίζεται ως η ικανότητα «να κατακτάς διαδοχικά και να χρησιμοποιείς διάφορες ικανότητες σε διάφορες γλώσσες, σε ποικίλα επίπεδα επάρκειας και για ποικίλες λειτουργίες»³, η δε *διαπολιτισμική ικανότητα* (*intercultural competence*) ορίζεται ως «συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που επιτρέπουν σε έναν ομιλητή, σε ποικίλους βαθμούς, να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αποδέχεται άλλους τρόπους να ζει και να σκέφτεται πέρα από την κουλτούρα της ομάδας του»⁴. Η τελευταία μάλιστα θεωρείται ως η βάση για την κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων και δεν περιορίζεται στη γλωσσική ικανότητα.

² Χρησιμοποιείται ο όρος *plural* για την αναφορά στην ιδιότητα αυτή της γλώσσας

³ “*capacity to successively acquire and use different competences in different languages, at different levels of proficiency and for different functions*” (Cavali et al. 2009:8).

⁴ “*combination of knowledge, skills, attitudes and behaviours which allow a speaker, to varying degrees, to recognize, understand, interpret and accept other ways of living and thinking beyond his or her home culture.*”(Cavali et al. 2009:8).

Τέλος, η πολυγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση υλοποιείται μέσα από την εφαρμογή αυτών των αξιών στη φιλοσοφία που διέπει τη μαθησιακή διαδικασία, στην προσωπική φιλοσοφία κάθε εκπαιδευτικού, και στις προσεγγίσεις και μεθόδους που ακολουθεί. Στην πράξη, η εκπαίδευση αυτή εφαρμόζεται μέσα από την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που δίνουν στους μαθητές ένα μέσο να κατασκευάσουν την προσωπική τους ταυτότητα (Cavalli et al., 2009:8).

Ωστόσο, παρά τις πολύ σημαντικές αυτές διακηρύξεις, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα διδάσκονται ως ξένες γλώσσες η αγγλική, η γαλλική και η γερμανική κατά κύριο λόγο (σε μικρότερο βαθμό, γλώσσες όπως τα ιταλικά, τα ισπανικά, τα ρωσικά) και αντίστοιχες είναι οι προτιμήσεις των Ευρωπαίων πολιτών για εκμάθηση ξένων γλωσσών και εκτός επίσημου συστήματος (Ανδρουλάκης, 2008: 27-28, Κοιλιάρη, 2005). Είναι προφανές ότι οι πολίτες, όπως και οι υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, λαμβάνουν υπόψη τους την καθαρά “αγοραστική” αξία των γλωσσών, που στο ευρωπαϊκό γεωγραφικό πλαίσιο έχει διαμορφωθεί εδώ και χρόνια με την παραπάνω ιεραρχική δομή. Άλλωστε, όπως επισημαίνει και η Κοιλιάρη (2005:104), το ενδιαφέρον των αρχών για την κατάκτηση της ικανότητας για διαπολιτισμική διάδραση (plurilingualism) ανάμεσα στον ευρωπαϊκό πληθυσμό συνδέεται άμεσα με την προώθηση της επιχειρηματικότητας και της οικονομικής ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Είναι προφανές ότι γλώσσες που δε συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη, δύσκολα θα αντισταθούν στην “ηγεμονία” κάποιων άλλων, ισχυρότερων σε αυτό το επίπεδο, γλωσσών.

Μέχρι τώρα, αυτή η συμπεριλαμβανούσα προσέγγιση που σκιαγραφήθηκε παραπάνω, δε φαίνεται να έχει υλοποιηθεί με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη της τις γλώσσες που προέρχονται από τη μετανάστευση στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Σύμφωνα με τις ισχύουσες πρακτικές στα διάφορα κράτη-μέλη, ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλούτος που φέρουν οι ποικίλες μεταναστευτικές κοινότητες συνήθως αποσιωπάται και δεν αξιοποιείται στα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι γλώσσες καταγωγής των μαθητών σπανίως διδάσκονται στο πλαίσιο του σχολικού ωραρίου και, όπου προσφέρονται ως μάθημα, αυτό συχνά γίνεται σε προαιρετική βάση (βλ. Extra, 2007). Ταυτόχρονα, όπως δείχνουν έρευνες σε διάφορες χώρες αλλά και στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί σπάνια θεωρούν ότι οι άλλες γλώσσες των μαθητών τους αποτελούν ένα γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην γνωσιακή και εκπαιδευτική τους ανάπτυξη. Συνήθως τις θεωρούν εμπόδιο στην ανάπτυξη της κυρίαρχης γλώσσας και, στην καλύτερη περίπτωση, αντιμετωπίζουν τη χρήση τους στο οικογενειακό περιβάλλον ως αναγκαίο κακό (“είναι δικαίωμα της οικογένειας”) (λ.χ. Gkaintartzi and Tsokalidou 2011, Μαλιγκούδη, 2010, Μητακίδου και Δανιηλίδου 2007, Σκούρτου 2002, Χατζηδάκη, 2007, Young, 2014).

Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε σε μία προσέγγιση για τη γλωσσική διδασκαλία, τη «Γλωσσική Επίγνωση», με τη μορφή που έχει πάρει ιδιαίτερα στο γαλλόφωνο χώρο από τη δεκαετία του '90 και μετά. Η προσέγγιση αυτή συνάδει ως προς τους στόχους της με την προώθηση της πολυγλωσσικής αλλά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς, μολονότι απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης, έχει ιδιαίτερα οφέλη για τους μαθητές από πολιτισμικές/γλωσσικές μειονότητες. Δεν συνιστά διδασκαλία μητρικής γλώσσας, δίγλωσση εκπαίδευση ή διδασκαλία ξένων γλωσσών, αλλά αποσκοπεί στο να έρθουν όλοι οι μαθητές σε επαφή με ένα πλήθος γλωσσών ώστε να αντιληφθούν το πώς λειτουργούν οι γλώσσες στο κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, η υλοποίησή της εξυπηρετεί και τον στόχο της διαμόρφωσης του Ευρωπαίου πολίτη και τη διασφάλιση των αξιών που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση, δηλαδή την κοινωνική συνοχή και την αλληλεγγύη, τη συμμετοχική δημοκρατία, την αλληλοκατανόηση, τον σεβασμό και την αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Cavalli et al., 2009:8).

2. Γλωσσική Επίγνωση: Ιστορική αναδρομή

2.1 Βρετανία: ‘‘The British Language Awareness Movement’’

Το κίνημα της Γλωσσικής Επίγνωσης (*The British Language Awareness Movement*) ξεκίνησε από τη Μεγάλη Βρετανία τη δεκαετία του ’70 και κυρίως τη δεκαετία του ’80, παρόλο που οι προβληματισμοί είχαν εμφανιστεί ήδη από τη δεκαετία του ’20 (James, 1999). Με αφορμή τη διαπίστωση ότι οι Βρετανοί μαθητές εμφάνιζαν σοβαρές αδυναμίες στην κατάκτηση δεξιοτήτων του γραπτού λόγου στη Γ1 αλλά και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, και την παράλληλη αναζήτηση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας της Αγγλικής ως Γ2 σε μαθητές που προέρχονταν από τη μετανάστευση, προτάθηκε ότι οι μαθητές θα έπρεπε να διδάσκονται στο σχολείο πώς να προσλαμβάνουν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με περισσότερη ευαισθησία και συνειδητότητα ως προς τις όψεις και τις χρήσεις της. Μάλιστα, ο πρωτοπόρος του κινήματος, Eric Hawkins, επεσήμανε την ανάγκη να μελετηθεί ταυτόχρονα η μητρική γλώσσα, οι γλώσσες καταγωγής (δεύτερες γλώσσες) και οι ξένες γλώσσες μέσω κάποιου «μαθήματος-γέφυρα» ((a bridging subject), το οποίο θα στόχευε στη μελέτη της γλώσσας ως βασικού συστατικού της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Hawkins 1985 στο Μουσούρη, 1999:214). Η διδακτική αυτή προσέγγιση, που συστηματικά εφαρμόστηκε στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας για κάποια χρόνια, στόχευε στην ευαισθητοποίηση και στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της εξωσχολικής κοινότητας γύρω από θέματα γλώσσας (λ.χ. τη λειτουργία και τη φύση της γλώσσας, το πώς μαθαίνεται η γλώσσα από το παιδί, τις διαφορές ανάμεσα στη χρήση του γραπτού και του προφορικού λόγου, τις διαφορές ανάμεσα στον ανθρώπινο λόγο και τις ‘‘γλώσσες’’ των ζώων, κ.α.). Παράλληλα, αποσκοπούσε στο να ευαισθητοποιήσει το κοινό και για τη γλωσσική ποικιλομορφία που υπάρχει στις ανθρώπινες κοινωνίες αλλά και για την ισοτιμία των γλωσσών μεταξύ τους (είτε αυτές ήταν γεωγραφικές διάλεκτοι είτε διαφορετικές γλώσσες), ώστε να αντιμετωπιστούν οι γλωσσικές ποικιλίες που μιλούσαν πολλοί μαθητές ως μητρικές με μεγαλύτερη ανεκτικότητα και σεβασμό, και να διευκολυνθούν αυτοί στη σχολική τους πορεία (Μπουτουλούση, 2006). Η υλοποίηση της προσέγγισης αυτής έγινε με τη συγγραφή εκλαϊκευμένων εγχειριδίων με γλωσσολογικά θέματα και την υλοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων στα σχολεία, ώστε μέσα από διερευνητική μάθηση να εξαφθεί το ενδιαφέρον των μαθητών τόσο για το φαινόμενο ‘‘γλώσσα’’ γενικά όσο και για συγκεκριμένες γλώσσες ειδικότερα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι ο όρος «γλωσσική επίγνωση» αναφέρεται: (α) σε μία στάση του ατόμου απέναντι στη φύση και στο ρόλο της γλώσσας στην ανθρώπινη ζωή (δηλαδή σε κάποιες ικανότητες ή γνώσεις του που αφορούν τη γλώσσα ως ανθρώπινη ικανότητα αλλά και συγκεκριμένες γλώσσες), (β) σε μία τάση της γλωσσικής διδασκαλίας που έχει ως στόχο, μέσα από καθορισμένα περιεχόμενα και μεθοδολογίες, την κατάκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων που αφορούν την παραπάνω στάση. Αυτό εμφανίζεται, κατά την Μπουτουλούση (2006) και από τους δύο διαφορετικούς ορισμούς που παραθέτει, από διαφορετικά επίσημα όργανα που σχετίζονται με το κίνημα. Από τη μια, το Εθνικό Συμβούλιο για τις Γλώσσες στην Εκπαίδευση (National Congress on Languages on Education) έδωσε τον ακόλουθο ορισμό το 1985 σε σχετική έκθεση: «Γλωσσική επίγνωση είναι η ευαισθησία και η συνειδητή επίγνωση ενός ατόμου ως προς τη φύση και το ρόλο της γλώσσας στην ανθρώπινη ζωή» (Μπουτουλούση, 2006, βλ. και Μουσούρη 1999). Από την άλλη, η Ένωση Γλωσσικής Επίγνωσης διατύπωσε έναν άλλο ορισμό, ο οποίος περιλαμβάνει και την εκπαιδευτική διάσταση της γλωσσικής επίγνωσης ορίζοντάς την ως «ρητή γνώση σχετικά με τη γλώσσα, ... συνειδητή πρόσληψη και ευαισθησία κατά την εκμάθηση, τη διδασκαλία και τη χρήση της γλώσσας» (1996 Publicity Sheet of the Association, στο Μπουτουλούση, 2006).

Επιστρέφοντας στην ιστορική αναδρομή, επισημαίνεται ότι, παρόλο που οι αρχικές δραστηριότητες στόχευαν περισσότερο στη μελέτη δομικών/τυπικών χαρακτηριστικών των γλωσσών και πολύ λιγότερο σε ζητήματα χρήσης της γλώσσας σύμφωνα με κοινωνικές δομές εξουσίας, στα τέλη της δεκαετίας του '80 και στις αρχές της δεκαετίας του '90 μια ομάδα Βρετανών γλωσσολόγων με επικεφαλής τους Fairclough και Ivanic συνέδεσαν την γλωσσική επίγνωση με θέματα ισχύος και κοινωνικής χειραφέτησης, εγκαινιάζοντας έτσι τη στροφή στην *Κριτική Γλωσσική Επίγνωση*, Critical Language Awareness) (Μπουτουλούση 2006). Αυτό, ωστόσο, αποτέλεσε και το λόγο για τον οποίο σταμάτησε η εφαρμογή της προσέγγισης της ΓΕ στα βρετανικά σχολεία το 1991, σύμφωνα με τον James (1999). Το Υπουργείο Παιδείας δεν ανεχόταν το ότι η προσέγγιση αυτή θεωρούσε ως ισότιμες τις διαλεκτικές ποικιλίες και την 'πρότυπη' μορφή της γλώσσας, τη στιγμή που, κατά την επικρατούσα άποψη, το σχολείο θα έπρεπε να προβάλλει την 'ορθή χρήση' της γλώσσας. Δύσκολα γινόταν ανεκτή, επίσης, η συζήτηση στο σχολικό περιβάλλον για θέματα γλώσσας και εξουσίας, που υπονοούσε ότι το ίδιο το σύστημα αναπαρήγαγε την κοινωνική ανισότητα και το έλλειμμα μέσω της γλώσσας.

Συνοψίζοντας, το κίνημα γνώρισε μεγάλη διάδοση αλλά και ποικίλες διαφοροποιήσεις, με αποτέλεσμα σήμερα να χρησιμοποιείται ο όρος για να καλύψει αρκετά διαφορετικά μεταξύ τους περιεχόμενα στο πλαίσιο της διδακτικής των γλωσσών (βλ. λ.χ. Bolitho et al., 2003, Carter, 2003, James, 1999, Μπουτουλούση, 2006). Πολλοί ερευνητές ασχολούνται με τη γλωσσική επίγνωση μόνον από τη σκοπιά των ψυχολinguιστικών διαστάσεων της εκμάθησης/κατάκτησης ξένων γλωσσών, όπως φαίνεται από τα περιεχόμενα περιοδικών όπως το *Language Awareness* ή σχετικά συνέδρια. Στο πλαίσιο που μας ενδιαφέρει, υιοθετούμε μια διαφορετική προσέγγιση, που ιστορικά έχει τις ρίζες της στην κεντροευρωπαϊκή εκδοχή της Γλωσσικής Επίγνωσης, όπως αναδύθηκε κυρίως τη δεκαετία του '90.

2.2 Γλωσσική επίγνωση: η γαλλόφωνη εκδοχή

Από τη δεκαετία του '80 οι αρμόδιες αρχές στην Ενωμένη Ευρώπη προβληματίζονταν γύρω από την ανάγκη εξεύρεσης νέων μεθοδολογικών προτάσεων, προκειμένου να υπηρετηθεί ο στόχος της πρώιμης και σωστής κατάκτησης των ξένων γλωσσών. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που κυριαρχούσαν στις δεκαετίες του '70 και του '80 δε λάμβαναν υπόψη τους τις στάσεις των νεαρών μαθητών απέναντι στις γλώσσες που καλούνταν να μάθουν και στους ομιλητές τους, ενώ αυτές έπαιζαν σημαντικό ρόλο (Μουσούρη, 1999). Ως αποτέλεσμα αυτού του προβληματισμού, από τα τέλη της δεκαετίας του '80, γαλλόφωνοι ερευνητές προώθησαν την προσέγγιση που ονομάστηκε στη μεν Γαλλία '*Eveil au langage*', στη δε Ελβετία '*Ouverture aux langues*' [EOLE] («γλωσσική αφύπνιση»/«άνοιγμα στις γλώσσες») (Candelier, 1998, de Pietro, 1998, Hélot & Young 2006b). Κατά τη δεκαετία του '90 ξεκίνησε η εφαρμογή ευρωπαϊκών προγραμμάτων Socrates με την επονομασία Evlang σε διάφορες χώρες (Γαλλία, Ελβετία, Ιταλία, Ισπανία, Αυστρία, αρχικά) και με σκοπό να αναπτύξουν οι μαθητές:

- (α) θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία και στην εκμάθηση γλωσσών και
- (β) μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που θεωρείται ότι διευκολύνουν την εκμάθηση των γλωσσών, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας του σχολείου (Candelier, 1998).

Συγκεκριμένα, οι στόχοι του προγράμματος ήταν:

1. να αναπτύξουν όλοι οι μαθητές θετικές αναπαραστάσεις και στάσεις απέναντι σε γλώσσες και πολιτισμούς (πλησιέστερους ή γεωγραφικά μακρινούς) (*εξοικείωση με το διαφορετικό, ενδιαφέρον για την ποικιλομορφία*)
2. να προσδώσουν όλοι οι μαθητές αξία σε κάθε γλώσσα και πολιτισμό
3. να αυξηθεί η επιθυμία όλων των μαθητών να μάθουν (ξένες) γλώσσες
4. να διευρυνθεί το φάσμα των γλωσσών τις οποίες ενδιαφέρονται να μάθουν τα παιδιά (όχι πια προτίμηση μόνο για αγγλικά, γερμανικά, και άλλες γλώσσες-γοήτρου)
5. να αναπτυχθούν *μεταγλωσσικές και μετα-επικοινωνιακές δεξιότητες* (παρατήρηση και αναστοχασμός πάνω στις γλώσσες)
6. να προκύψει ανάμεσα στους μαθητές *αυξημένη συνειδητοποίηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων* για την εκμάθηση γλωσσών
7. να παρουσιάσουν οι μαθητές *καλύτερες επιδόσεις στο γλωσσικό τομέα*.

Οι υπεύθυνοι του προγράμματος χρησιμοποίησαν τον όρο «γλωσσική αφύπνιση» για να περιγράψουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων σε σχολικά περιβάλλοντα γύρω από *γλώσσες τις οποίες τα συγκεκριμένα σχολεία δε δίδασκαν*. Ωστόσο, περιείχε και δραστηριότητες γύρω από: (α) τη γλώσσα γενικά, (β) τις ξένες γλώσσες που διδάσκονται στο σχολείο, και (γ) τις μητρικές γλώσσες κάποιων μαθητών⁵ (Candelier, 1998).

Η αντίληψη αυτή, ότι δηλαδή μία σύγχρονη προσέγγιση στην πολυγλωσσία θα πρέπει να καλύπτει όλο το φάσμα της γλωσσοδιδασκτικής, από τη συστηματική διδασκαλία κάποιας ξένης γλώσσας και τη σχέση της με τη διδασκαλία της μητρικής, μέχρι την ευαισθητοποίηση των μαθητών στις λειτουργίες, στη δομή, στα κοινά και στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των γλωσσών, και να αποτελεί μία συμπεριλαμβάνουσα προσέγγιση που θα αφορά όλες τις γλώσσες στις οποίες εκτίθενται οι μαθητές, ιδιαίτερα εκείνες οι οποίες δεν έχουν μία 'νόμιμη' παρουσία στο σχολείο, εξακολουθεί να αποτελεί βασικό σημείο της φιλοσοφίας της προσέγγισης (βλ. Candelier, 2003, στο Μουμτζίδου 2011:249).

3. Ένα πρόγραμμα Γλωσσικής Επίγνωσης στο ελληνικό σχολείο: ετοιμάζοντας μελλοντικούς εκπαιδευτικούς

3.1 Το σεμινάριο «Διδάσκοντας σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές τάξεις»

Κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2013-2014 το σεμινάριο «*Διδάσκοντας σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές τάξεις*» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης υλοποιήθηκε με την ακόλουθη μορφή: οι τριάντα φοιτητές και οι φοιτήτριες του Ε' και του Ζ' εξαμήνου που συμμετείχαν στο σεμινάριο πληροφορήθηκαν ότι η εργασία τους θα συνίστατο στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση (σε ομάδες) μίας παρέμβασης διαπολιτισμικού χαρακτήρα η οποία θα πραγματοποιούνταν σε μία τάξη ενός σχολείου της πόλης του Ρεθύμνου, το οποίο είχε υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών αλλά και παιδιά Ρομά ή παιδιά από μεικτούς γάμους.

Τα θεωρητικά εργαλεία τα οποία αξιοποιήθηκαν κατά τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων ήταν κυρίως δύο: (α) το θεωρητικό πλαίσιο του Jim Cummins (2003) για την ανάπτυξη της *ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας*, και (β) η προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης/

⁵ Για παραδείγματα δραστηριοτήτων στο πλαίσιο εκείνου του προγράμματος βλ. Μουσούρη, 1999, di Pietro, 1998, Moore, 1998, κ.α.

Αφύπνιση στην εκδοχή της στο γαλλόφωνο χώρο. Ιδιαίτερα για το τελευταίο, πηγή έμπνευσης αποτέλεσαν τόσο το πρόγραμμα Enlang όσο και το Πρόγραμμα Didenheim (πρόκειται για πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 2000 σε ένα δημοτικό σχολείο της Αλσατίας στη Γαλλία με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων και πανεπιστημιακών, βλ. Hélot and Young, 2006a,b, Young, 2011, 2014).

Στο παρόν κείμενο θα παρουσιαστούν ορισμένα παραδείγματα από εργασίες φοιτητών από εκείνες που αξιοποιούν ιδιαίτερα την προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης.

3.2. Υλοποίηση

Οι ομάδες των φοιτητών αποτελούνταν από 4 ή 5 μέλη. Κατά την προετοιμασία της παρέμβασης, οι φοιτητές ακολούθησαν τα εξής βήματα:

(α) Ήρθαν σε επαφή με την/τον εκπαιδευτικό της κάθε τάξης, για να τον/την ενημερώσουν σχετικά, παρόλο που το σχολείο ήταν ενήμερο και σύμφωνο για τη συλλογική δράση των φοιτητών στο πλαίσιο του σεμιναρίου κατά το συγκεκριμένο εξάμηνο.

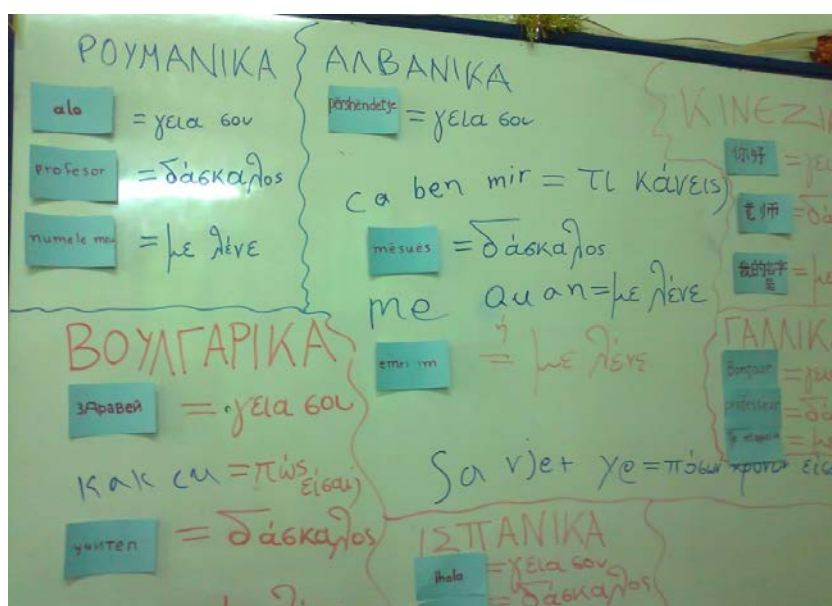
(β) Παρακολούθησαν κάποιες ώρες διδασκαλίας για να εξοικειωθούν με τα παιδιά και να γνωρίσουν τη δυναμική της τάξης.

(γ) Πήραν μία σύντομη συνέντευξη από την/τον εκπαιδευτικό προσπαθώντας να εκμαιεύσουν τις απόψεις του/της για την πολυπολιτισμικότητα της τάξης του/της.

(δ) Σχεδίασαν μία δίωρη (άλλοι μία τριώρη) διδακτική παρέμβαση με σαφείς στόχους μέσα στα παραπάνω θεωρητικά πλαίσια.

Στο τέλος, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες πραγματοποίησαν την παρέμβαση σε συνεννόηση με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι ομάδες χρησιμοποίησαν σύντομα ερωτηματολόγια τα οποία συμπλήρωσαν οι μαθητές μετά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων (την ίδια ή άλλη μέρα), προκειμένου να αξιολογηθεί και από εκείνους η επιτυχία του εγχειρήματος.

Όλες οι δραστηριότητες των ομάδων είχαν πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία και κινήθηκαν προς τη σωστή κατεύθυνση. Η ανταπόκριση των παιδιών ήταν εξαιρετικά μεγάλη και ο ενθουσιασμός τους εμφανής. Τα περισσότερα δίγλωσσα παιδιά έδειξαν μεγάλη προθυμία να μιλήσουν στις και για τις γλώσσες τους (και τις χώρες τους), ενώ οι φοιτητές απέκόμισαν πολλά θετικά συναισθήματα από την εμπειρία τους αυτή, σύμφωνα με τον απολογισμό τους.



Οι δραστηριότητες είχαν τους ακόλουθους στόχους:

Στόχοι για όλους τους μαθητές:

- ✓ Να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά αλφάβητα και συστήματα γραφής
- ✓ Να εξοικειωθούν με άλλες γλώσσες εμπλεκόμενοι σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες (ζωγραφική, τραγούδι)
- ✓ Να μάθουν διαφορετικούς φθόγγους από τους οικείους σε αυτούς μέσα από την προφορά λέξεων σε άλλες γλώσσες
- ✓ Να προβληματιστούν γύρω από την αλληλεπίδραση των γλωσσών μεταξύ τους και μέσα από αυτό να ανατραπούν οι αντιλήψεις περί ανώτερων και κατώτερων γλωσσών
- ✓ Να αναπτύξουν γλωσσολογικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες μέσα από τη σύγκριση γλωσσικών τύπων ως προς τη μορφή κλπ και την συζήτηση της ετυμολογίας
- ✓ Να διεγερθεί το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση άλλων γλωσσών

Στόχοι για τους μαθητές από διαφορετικό γλωσσικό/πολιτισμικό υπόβαθρο:

- ✓ Να αισθανθούν ικανοποίηση από την αναφορά στις δικές τους γλώσσες και την προβολή τους
- ✓ Να παρακινηθούν να προβάλουν τη δική τους κουλτούρα και γλώσσα και κατ' επέκταση, την ταυτότητά τους.

1^η δραστηριότητα: «Χριστουγεννιάτικες ευχές σε διάφορες γλώσσες»

Σε ένα τμήμα Δ' τάξης με πολλούς αλλοδαπούς μαθητές, οι φοιτήτριες ξεκίνησαν την παρέμβασή τους συζητώντας για έθιμα των Χριστουγέννων σε διάφορες χώρες. Ανάμεσά σε αυτές ήταν και η Αλβανία και η Βουλγαρία, χώρες καταγωγής κάποιων μαθητών. Στη συνέχεια, η ομάδα των φοιτητριών προχώρησε στη δραστηριότητα «γλωσσικής επίγνωσης» που εστίαζε στη φράση *‘Καλά Χριστούγεννα’* γραμμένη πάνω σε κόλες Α4 σε διάφορες γλώσσες (ελληνικά, βουλγαρικά, αλβανικά, πορτογαλικά της Βραζιλίας, χίντι, αγγλικά, σουηδικά, και γαλλικά). Κάτω από τη φράση υπήρχε και η σημαία της χώρας στην οποία αντιστοιχούσε η γλώσσα. Οι κόλες μοιράστηκαν στους μαθητές και, αφού έγινε συζήτηση για το ποιες γλώσσες αντιπροσωπεύονται με τις διάφορες φράσεις, τους ζητήθηκε (α) να εντοπίσουν στον χάρτη πού βρίσκεται η αντίστοιχη χώρα και (β) να χρωματίσουν τα γράμματα της φράσης που είχε ο καθένας στην κόλα του.

Στη συνέχεια, οι μαθητές κλήθηκαν να διαβάσουν φωναχτά τις φράσεις αυτές, τις οποίες συναντούσαν για πρώτη φορά. Όπως ήταν λογικό, συνάντησαν δυσκολίες, ιδιαίτερα με τις γλώσσες που δεν είχαν λατινικό αλφάβητο, όπως ήταν η βουλγαρική και η χίντι. Ωστόσο, η όλη προσπάθεια φάνηκε να τους διασκεδάζει. Στη συνέχεια, οι φοιτήτριες τους έδειξαν πώς να κάνουν χρήση του Google translate, και κάποιοι μαθητές το δοκίμασαν ψάχνοντας λέξεις σε γλώσσες της επιλογής τους. Άκουγαν το πώς προφερόταν η συγκεκριμένη λέξη, δοκίμαζαν να την προφέρουν, και στη συνέχεια όλη η τάξη ομαδικά επιχειρούσε να προφέρει τη λέξη. Ο μακρύς κατάλογος γλωσσών του Google translate εντυπωσίασε τα παιδιά. Ορισμένα μάλιστα, εξέφρασαν την επιθυμία να μάθουν γλώσσες όπως τα ρωσικά, τα αραβικά, τα κινέζικα και τα σουαχίλι.

2^η δραστηριότητα: «Κάλαντα ‘Vive le vent’»

Στην ίδια τάξη, και αφού έγιναν και άλλες δραστηριότητες με περιεχόμενο σχετικό με τη γιορτή των Χριστουγέννων, μοιράστηκε στα παιδιά ένα δισέλιδο με τα γαλλικό χριστουγεννιάτικο τραγούδι ‘Vive le vent’ (στο ρυθμό του τραγουδιού *Τρίγωνα, Κάλαντα-Jingle Bells*). Κάτω από τους στίχους στα γαλλικά υπήρχε μια αδρή φωνητική απόδοσή τους στα ελληνικά, ώστε να μπορούν να το ‘διαβάζουν’ και να το τραγουδήσουν. Αφού το άκουσαν και το τραγούδησαν όλοι μαζί, τα παιδιά από την Αλβανία πήραν την πρωτοβουλία και τραγούδησαν χριστουγεννιάτικα κάλαντα από την χώρα τους.

3^η δραστηριότητα: «Ευχές του κόσμου-Τα παιδιά μας ταξιδεύουν»

Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα Στ’ τάξης, όπου φοιτούσαν μαθητές από Βαλκανικές χώρες, αλλά και δύο μαθητές από μεικτούς γάμους με γονείς από τη Γερμανία και την Ιταλία. Καθώς οι μαθητές ήταν όλοι κι όλοι δώδεκα, οι φοιτητές της ομάδας επιμελήθηκαν την κατασκευή ενός 12φυλλου ημερολογίου, στο οποίο ο κάθε μήνας ήταν αφιερωμένος σε μία χώρα (Ελλάδα, Ιταλία, Βουλγαρία, Γαλλία, Αλβανία, Γερμανία, Ρουμανία, Βραζιλία, Κίνα, Τουρκία, Αγγλία, Αίγυπτος). Στο εξώφυλλο και περιμετρικά της εικόνας οι φοιτητές έγραψαν την ευχή «*Ευτυχισμένο το Νέο έτος*» στις 12 γλώσσες του ημερολογίου, με διαφορετικές γραμματοσειρές ή μέγεθος γραμματοσειράς, ώστε να διακρίνεται η μία γλώσσα από την άλλη.

Στην πρώτη φάση της παρέμβασης τα παιδιά πήραν στα χέρια τους το ημερολόγιο και επεξεργάστηκαν το εξώφυλλό του, στο οποίο ήταν γραμμένες περιμετρικά της εικόνας οι ευχές σε δώδεκα γλώσσες. Παράλληλα, οι φοιτητές έκαναν χρήση ενός παγκόσμιου χάρτη, στο κάτω μέρος του οποίου είχαν κολλήσει καρτελάκια με τις ίδιες ευχές. Ζητήθηκε από τους μαθητές να προσπαθήσουν να αναγνωρίσουν κάποιες από τις γλώσσες στις οποίες ήταν γραμμένες οι ευχές και στη συνέχεια να αντιστοιχίσουν τα καρτελάκια με τις χώρες όπου ομιλούνται αυτές οι γλώσσες. Αρκετοί δίγλωσσοι μαθητές έδειξαν έντονη επιθυμία να διαβάσουν την ευχή στη γλώσσα τους. Επιτεύχθηκαν έτσι σε κάποιο βαθμό οι δύο πρώτοι στόχοι που ήταν:

- ✓ Να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με διαφορετικά αλφάβητα και συστήματα γραφής
- ✓ Να αισθανθούν τα παιδιά με διαφορετικές Γ1 ικανοποίηση από την αναφορά στις δικές τους γλώσσες και την προβολή τους

Κατά τη δεύτερη φάση της παρέμβασης οι μαθητές ασχολήθηκαν με το ίδιο το ερωτηματολόγιο. Κάθε σελίδα του ημερολογίου περιλάμβανε το όνομα του μήνα, τον χάρτη και το όνομα της χώρας που φιλοξενούνταν, τις ημέρες της εβδομάδας γραμμένες στα ελληνικά και στην αντίστοιχη γλώσσα. Πάνω στον χάρτη υπήρχαν σε εικόνες κάποια χαρακτηριστικά της χώρας που απεικονιζόταν: αξιοθέατα, τοπικά προϊόντα, παραδοσιακά φαγητά, παραδοσιακές φορεσιές, κλπ.

Δόθηκε σε κάθε μαθητή ένα ημερολόγιο, ένας φάκελος με δώδεκα σημαίες των αντίστοιχων χωρών, έντεκα καρτέλες με τους έντεκα μήνες γραμμένους σε έντεκα διαφορετικές γλώσσες (για τον Ιανουάριο είχε γίνει στα ελληνικά, μια που η ‘φιλοξενούμενη’ χώρα ήταν η Ελλάδα). Στο ημερολόγιο οι ημέρες της εβδομάδας ήταν γραμμένες τόσο στα ελληνικά όσο και στην αντίστοιχη γλώσσα.

Στη φάση αυτή οι μαθητές αναλάμβαναν να παίξουν μπροστά στην υπόλοιπη τάξη το ρόλο του ‘ξεναγού’. Πάνω στον παγκόσμιο χάρτη οι φοιτητρίες είχαν τοποθετήσει ένα αεροπλανάκι, το οποίο ο μαθητής που αναλάμβανε να παρουσιάσει ένα μήνα και την αντίστοιχη χώρα, το μετακινούσε ανάλογα. Ο ‘ξεναγός’ εντόπιζε μέσα από το φάκελό του το

όνομα του μήνα στην ξένη γλώσσα και τη σημαία της, τα έδειχνε στους συμμαθητές του, και αυτοί τα συμπλήρωναν στην κατάλληλη σελίδα του ημερολογίου τους. Ο μαθητής καλούνταν να προσπαθήσει να διαβάσει τις μέρες της εβδομάδας στη γλώσσα του μήνα, ενώ στην προσπάθειά του αυτή βοηθούσαν συχνά και συμμαθητές του.



Σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας υπήρξε έντονο ενδιαφέρον από τα παιδιά να συμμετέχουν ως 'ξεναγοί' και να συμπληρώσουν πληροφορίες που γνώριζαν για τις χώρες του ημερολογίου. Η πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών έδειξαν μεγάλη προθυμία να μιλήσουν για τις χώρες καταγωγής τους και τις γλώσσες τους, λ.χ. :

Μαθητής Α: *Θέλετε να σας πω για τους χορούς και τις παραδοσιακές φορεσιές της Βουλγαρίας; Ξέρω και πολλές λέξεις που μπορώ να σας πω...*

Η συζήτηση πάνω στις λέξεις που απεικόνιζαν τις μέρες της εβδομάδας έφερε στην επιφάνεια μεταγλωσσικές δεξιότητες, μέσα από τη σύγκριση γλωσσών μεταξύ τους, ως προς τους φθόγγους ή τα αλφάβητα. Επίσης, οδήγησε τους μαθητές να προβληματιστούν πάνω στην προέλευση κάποιων λέξεων αλλά και να εκφράσουν το ενδιαφέρον τους για τη γλωσσική ποικιλία και να προβληματιστούν πάνω στην πολιτισμική πολυμορφία της τάξης τους. Σχετικά σχόλια είναι τα εξής:

Μαθήτρια Β: *Το Σάββατο είναι ίδιο σχεδόν σε όλες τις γλώσσες!*

Μαθήτρια Γ: *Τα ιταλικά με τα ρουμάνικα μοιάζουν πολύ!*

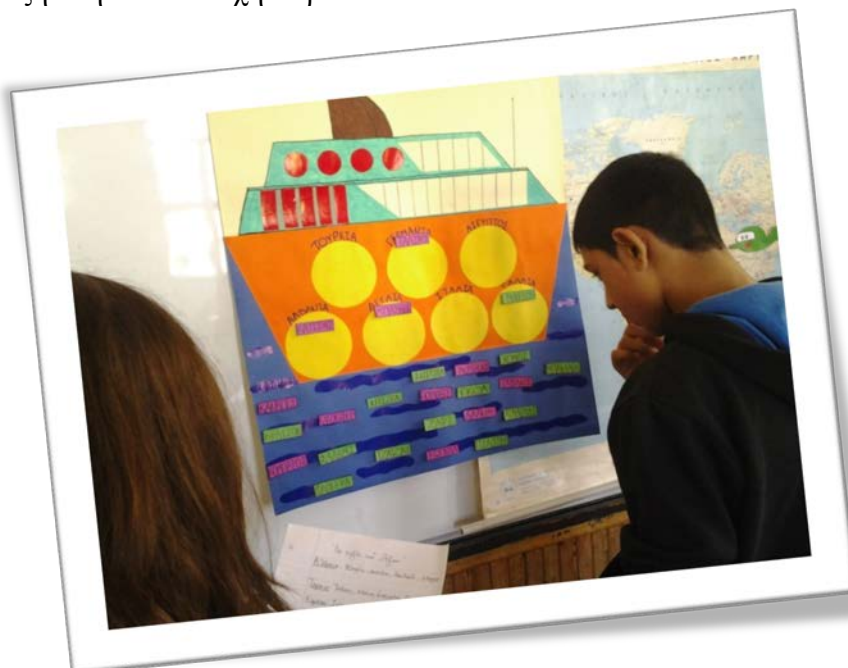
Μαθητής Δ: *Η Κυριακή στα τούρκικα είναι 'Pazar', επειδή εκείνη τη μέρα γίνεται το παζάρι;*

Μαθητής Ε: *Πόσο δύσκολο θα είναι για τα παιδιά από την Κίνα, την Αίγυπτο και τη Βουλγαρία να γράφουν! Μας αφήνετε να προσπαθήσουμε να γράψουμε κάτι στον πίνακα σε αυτές τις γλώσσες;*

Μαθητής Ζ: *Το ημερολόγιο μοιάζει με την τάξη μας. Είμαστε κι εμείς από διάφορες χώρες: Αλβανία, Βουλγαρία...*

4^η δραστηριότητα: «Το ταξίδι των λέξεων»

Στην ίδια τάξη πραγματοποιήθηκε μία δραστηριότητα με θέμα τα γλωσσικά δάνεια της Ελληνικής από άλλες γλώσσες. Οι φοιτήτριες κόλλησαν πάνω σε ένα χαρτόνι ένα χαρτονένιο καράβι το οποίο φαινόταν να επιπλέει στο νερό. Στο κύτος του καραβιού ήταν ζωγραφισμένες επτά χρωματιστές “τρύπες”. Μέσα στις τρύπες ήταν γραμμένα τα ονόματα επτά γλωσσών (γερμανική, αγγλική, γαλλική, τουρκική, αλβανική, ιταλική, αραβική). Κάτω από το καράβι και μέσα στο “νερό”, βρίσκονταν 25 καρτελάκια (κολλημένα στην επιφάνεια του χαρτονιού με ταινία διπλής όψεως) στα οποία ήταν γραμμένες λέξεις (γλωσσικά δάνεια από τις παραπάνω γλώσσες). Αφού δόθηκαν εξηγήσεις σχετικά με τι εννοούμε όταν λέμε “γλωσσικά δάνεια”, οι φοιτήτριες διάβασαν στους μαθητές τις λέξεις (λ.χ. *κατσίκι, κοπέλα, λουλούδι, μπάσκετ, φλογέρα, χόμπι, σνίτσελ, γκολ, σαλάμι, πουλόβερ, κραγιόν, μπακάλης*, κλπ. Οι μαθητές σηκώνονταν ένας ένας και προσπαθούσαν να εντοπίσουν από ποια γλώσσα προερχόταν η κάθε λέξη. Αφού βρισκόταν η γλώσσα προέλευσης, με τη βοήθεια συχνά των συμμαθητών και των φοιτητριών, ο μαθητής ή η μαθήτρια κολλούσε το καρτελάκι με τη λέξη στην αντίστοιχη “τρύπα”.



Η δραστηριότητα έδωσε λαβή για συζήτηση περί γλωσσικού δανεισμού, οι μαθητές ανακάλυψαν ή συνειδητοποίησαν την πληθώρα των λέξεων που η ελληνική γλώσσα έχει πάρει από άλλες γλώσσες μέσω της επαφής με λαούς και προϊόντα και το ότι καμία γλώσσα δεν μπορεί να διεκδικεί υπεροχή μέσω της “καθαρότητας”. Επιπλέον, τους έδωσε την ευκαιρία να ασκήσουν τις μεταγλωσσικές τους δεξιότητες μέσα από την παρατήρηση, τη σύγκριση και το σχολιασμό της μορφής των δάνειων λέξεων και το πόσο αναγνωρίσιμες είναι στην “ελληνική” τους απόδοση (πρβλ. αλβανικό *lule*) ή εάν έχει αλλάξει το νόημά τους κατά τη μετάβασή τους από τη μία γλώσσα στην άλλη (πρβλ. *crayon* = ‘μολύβι’)

4. Επιλογικά

Η συμμετοχή των φοιτητών στο σεμινάριο ««Διδάσκοντας σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές τάξεις» τους οδήγησε σε μία εξαιρετικά γόνιμη εμπλοκή με την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της σχολικής τάξης, κατά την οποία αξιοποίησαν τους

γλωσσικούς και πολιτισμικούς πόρους των ίδιων των μαθητών και επινόησαν τρόπους να αναδείξουν την αξία της πολιτισμικής ετερότητας αλλά και να ασκήσουν τις μεταγλωσσικές δεξιότητες των παιδιών. Κρίνοντας από το επίπεδο των εργασιών και από τον ενθουσιασμό των φοιτητών μπορεί να πει κανείς ότι υπήρξε μία επιτυχής εφαρμογή της προσέγγισης της Γλωσσικής Επίγνωσης σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών. Βέβαια, μένει να αποδειχτεί εάν οι γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που αναπτύχθηκαν στους φοιτητές στο πλαίσιο του σεμιναρίου θα διατηρηθούν και θα αξιοποιηθούν στην καθημερινή διδακτική πρακτική των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

(ξενόγλωσση)

Beacco, Jean-Claude, and Michael Byram. 2007. *Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg. Available at http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Guide_niveau3_EN.asp. Accessed March 10, 2014.

Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Cavalli, Marisa, Coste, Daniel, Egli Cuenat, Mirjam, Goullier, Francis, and Johanna Panthier. 2010. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Directorate of Education and Languages, DGIV, Council of Europe, Strasbourg. Available at http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf. Accessed March 16, 2014.

Bolitho, Rod, Carter, Ronald, Hughes, Rebecca, Ivanic, Roz, Masuhara, Hitomi, and Brian Tomlinson. 2003. "Ten questions about language awareness". *ELT Journal* 57(3): 251-259.

Candelier, Michel. 1998. "L' éveil aux langues à l' école primaire, le programme européen Evlang." In *De la didactique des langues à la didactique au plurilinguisme.- Hommage à Louise Dabène* edited by Jacqueline Billiez, 299-308. Grenoble: CDL- Lidilem.

Carter, Ronald. 2003. "Language Awareness". *ELT Journal* 57(1): 64-65.

Cavalli, Marisa, Coste, Daniel, Crişan, Alexandru, and Piet-Hein van de Ven. 2009. *Plurilingual and intercultural education as a project*. (Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education). Language Policy Division. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp. Accessed March 21, 2014.

Cummins, Jim. 2003. (μεταφρ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε.Σκούρτου) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2^η έκδοση βελτιωμένη).

Di Pietro, Jean-Francois. 1998. "Demain, enseigner l' éveil aux langues à l' école?" In *De la didactique des langues à la didactique au plurilinguisme.- Hommage à Louise Dabène*, edited by Jacqueline Billiez, 323-334. Grenoble: CDL- Lidilem.

Extra, Guus. 2007. "From minority programmes to multilingual education." In *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, edited by Peter Auer and Li Wei, 175-205. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Extra, Guus, and Durk Gorter. 2001. "Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe." Preface in *The other languages of Europe*, edited by Guus Extra and Durk Gorter, 1-41. Clevedon: Multilingual Matters.

James, Carl. 1999. "Language Awareness: Implications for the Language Curriculum". *Language, Culture and Curriculum*, 12 (1): 94-115.

Hélot, Christine, and Andrea Young. 2006a. "Bilingualism and language education in French primary schools: why and how migrant languages should be valued." In *Building on Language Diversity with Young Children*, edited by Andy Hancock, Susanne Hermeling, John Landon, and Andrea Young, 255-79. Berlin/Wien/Zürich: LIT Verlag.

Hélot, Christine, and Andrea Young. 2006b. "Imagining multilingual education in France. A language and cultural awareness project at primary school." In *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization*, edited by Ofelia Garcia, Tove Skutnabb-Kangas, and Maria Torres-Guzman, 69-90. Clevedon: Multilingual Matters.

Gkaintartzi, Anastasia, and Roula Tsokalidou. 2011. " "She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology". *Journal of Pragmatics*, 43(2): 588-601.

Gogolin, Ingrid. 2002. "Linguistic and cultural diversity in Europe: a challenge for educational research and practice". *European Educational Research Journal*, 1(1): 123-37.

Moore, Danièle. 1998. " "C'est tout du chinois on a l'impression Quentin'. Approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues." In *De la didactique des langues à la didactique au plurilinguisme.- Hommage à Louise Dabène*, edited by Jacqueline Billiez, 309-322. Grenoble: CDL- Lidilem.

Young, Andrea. 2014. "Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France". *Language Awareness*, 23 (1-2): 157-171. Accessed March 18, 2014. DOI: 10.1080/09658416.2013.863902.

(ελληνόγλωσση)

Ανδρουλάκης, Γεώργιος. 2008. *Οι γλώσσες και το σχολείο. Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δύο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοιλιάρη, Αγγελική. 2005. *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μαλιγκούδη, Χριστίνα. 2010. *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα. Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μητακίδου Σούλα και Ευγενία Δανιηλίδου. 2007. «Διδασκαλία και μάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: απόψεις εκπαιδευτικών». Στο: *Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της* (Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου) επιμέλεια Κώστας Ντίνας και Άννα Χατζηπαναγιωτίδη, 553-565. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μουμτζίδου, Αργυρώ. 2011. Γλωσσικές, εκπαιδευτικές στρατηγικές διατήρησης και αξιοποίησης των μητρικών γλωσσών στη σχολική τάξη, Η Αφύπνιση στις γλώσσες και στους πολιτισμούς. Στο: *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*, επιμέλεια Γιώργος Ανδρουλάκης, Σούλα Μητακίδου, και Ρούλα Τσοκαλίδου, 245-256. Θεσσαλονίκη: (σε CD).

Μουσούρη, Ευαγγελία. 1999. «Γλωσσική αφύπνιση (éveil aux langues): μία νέα προσέγγιση για την πρώιμη εκμάθηση ξένων γλωσσών σε παιδιά του δημοτικού σχολείου». Στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* (Πρακτικά της 19^{ης} Ετήσιας Συνάντησης Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του Α.Π.Θ., 23-25 Απριλίου 1998), 213-227. Θεσσαλονίκη.

Μπουτουλούση, Ελένη. 2006. «Γλωσσική επίγνωση». Στον *Εγκυκλοπαιδικό Οδηγό για την ελληνική γλώσσα*. Διαθέσιμο στο: http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e4/index.html. Πρόσβαση στις 19 Μαρτίου 2014.

Σκούρτου, Ελένη. 2002. «Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο». *Επιστήμες Αγωγής* (θεματικό τεύχος 2002), 11-20.

Truchot, Claude. 2001. (μετφ. Μ. Αραποπούλου). ‘Γλωσσικές πολιτικές στην Ευρώπη. Η συμβολή του Συμβουλίου της Ευρώπης’. Στο: *Γλώσσα, γλώσσες στην Ευρώπη*, 39-44. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χατζηδάκη, Ασπασία. 2007. «Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων». Στο: *Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της* (Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου) επιμέλεια Κώστας Ντίνας και Άννα Χατζηπαναγιωτίδη, 732-745. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Young, Andrea. 2011. «Μιλώντας τη γλώσσα. Υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών μέσω της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης». Στο: *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*, επιμέλεια Γιώργος Ανδρουλάκης, Σούλα Μητακίδου, και Ρούλα Τσοκαλίδου, 132-150. Θεσσαλονίκη: (σε CD).