

**ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΜΟΥ  
ΚΑΙ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ**

**POLICIES OF LINGUISTIC PLURALISM  
AND THE TEACHING OF LANGUAGES  
IN EUROPE**

Επιστημονική επιμέλεια

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ  
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΗΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ

Editors

BESSIE DENDRINOS  
BESSIE MITSIKOPOULOU

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

NATIONAL AND KAPODISTRIAN  
UNIVERSITY OF ATHENS

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ  μεταίχμιο

## Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	13
FOREWORD .....	17
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	21
INTRODUCTION .....	31

### ΕΝΟΤΗΤΑ 1

#### ΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ

##### SECTION 1

###### COMPETING DISCOURSES ON EUROPEAN MULTILINGUALISM

Εισαγωγικό σημείωμα .....	43
Introductory note .....	45

##### ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ

Πολυγλωσσικός γραμματισμός στην Ε.Ε.: Εναλλακτικά προγράμματα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης .....	47
------------------------------------------------------------------------------------------------	----

##### BESSIE DENDRINOS

Multilingual literacy in the EU:Toward alternative discourses in foreign language education programmes .....	60
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

##### ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ-ΦΟΙΒΟΣ ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ

Πολιτικές γλωσσικής και πολιτισμικής πολυγλωσσίας στην Ε.Ε. ....	71
------------------------------------------------------------------	----

##### ANASTASIOS-FIVOS CHRISTIDIS

Policies for linguistic and cultural diversity in the European Union .....	76
----------------------------------------------------------------------------	----

##### SYLVIA VLAEMINCK

Πολυγλωσσία και εκπαιδευτικές πολιτικές για τις ξένες γλώσσες στην Ελλάδα .....	82
------------------------------------------------------------------------------------	----

SYLVIA VLAEMINCK

Plurilingualism and foreign language education policy in Greece ..... 87

RUTH WODAK

Διακήρυξη της Βιέννης: «Το κόστος της μονογλωσσίας» ..... 91

RUTH WODAK

Vienna Manifesto: "The cost of monolingualism" ..... 95

## ΕΝΟΤΗΤΑ 2

### **ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ, ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ**

#### SECTION 2

##### **EUROPEAN LANGUAGE POLICIES, MULTILINGUALISM AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

Εισαγωγικό σημείωμα ..... 101

Introductory note ..... 103

PETER HANS NELDE

Η νέα πολυγλωσσία: πρόκληση για μια ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική ..... 105

PETER HANS NELDE

The New Multilingualism: A challenge for a European language policy ..... 121

ΒΑΣΩ ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ

Πολυγλωσσία, ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική και ελεύθερη διακίνηση ..... 135

VASSO TOCATLIDOU

Plurilingualism, European language policy and free movement ..... 144

LID KING

Σύγχρονες γλώσσες στην Αγγλία και την Ουαλία ..... 153

LID KING

Modern languages in England and Wales ..... 162

ALAIN GINET

Πολυγλωσσία: Σ' αγαπώ. Εγώ όχι πια ..... 170

ALAIN GINET

Multilingualism: Je t'aime. Moi non plus ..... 180

**ΕΝΟΤΗΤΑ 3**

**ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΤΜΗΜΑΤΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΩΝ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΑΕΙ**

**SECTION 3**

**LANGUAGE EDUCATION IN FOREIGN LANGUAGE AND LITERATURE DEPARTMENTS  
OF EUROPEAN UNIVERSITIES**

Εισαγωγικό σημείωμα .....	191
Introductory note .....	195
<b>ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΔΟΥΚΑ-ΚΑΜΠΙΤΟΓΛΟΥ</b>	
Ετεροτοπία: Ουτοπία ή δυστοπία; Το παράδειγμα των αγγλικών σπουδών .....	197
<b>ΕΚΑΤΕΡΙΝΗ ΔΟΥΚΑ-ΚΑΜΠΙΤΟΓΛΟΥ</b>	
Heterotopia: Utopia or dystopia? The paradigm of English Studies .....	214
<b>ENRIC LLURDA</b>	
Λόγοι περί «φυσικού / μη φυσικού ομιλητή» στα πανεπιστημιακά τμήματα ξένων γλωσσών στην Ισπανία .....	229
<b>ENRIC LLURDA</b>	
“Native / non-native speaker” discourses in foreign language university departments in Spain .....	237
<b>ΡΕΑ ΔΕΛΒΕΡΟΥΔΗ</b>	
Τμήματα ξένων γλωσσών και φιλολογιών στο ελληνικό πανεπιστήμιο: Παρατηρήσεις για τη φυσιογνωμία και τις προοπτικές τους.....	244
<b>REA DELVEROUDI</b>	
The foreign language and literature departments of the Greek universities: Observations on their nature and prospects .....	254
<b>ΒΙΑΧΕΙΛ ΜΠΕΝΝΙΝΓΚ</b>	
Νέα προγράμματα σπουδών; Πρώτες παρατηρήσεις .....	264
<b>WILHELM BENNING</b>	
New syllabuses? Initial observations .....	270

**WOLFGANG MACHIEWICZ**

- Οι στόχοι και τα αποτελέσματα του συνεδρίου για το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών στο Βερολίνο ..... 275

**WOLFGANG MACHIEWICZ**

- The aims and outcomes of the Berlin EYL Conference ..... 282

**ΕΝΟΤΗΤΑ 4**

**Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

**ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ**

**SECTION 4**

**USING ICT TO SUPPORT FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING**

- Εισαγωγικό σημείωμα ..... 291  
Introductory note ..... 293

**ΣΟΦΙΑ ΠΑΠΑΕΥΘΥΜΙΟΥ-ΛΥΤΡΑ**

- Οι νέες τεχνολογίες και τα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στην Ευρώπη σήμερα: Μαθησιακές προϋποθέσεις ..... 295

**SOPHIA PAPAEFTHYMIOU-LYTRA**

- Technology and the new foreign language learning environments in present-day Europe: Learning conditions ..... 305

**ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Μ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΗΣ**

- Τεχνολογίες της πληροφόρησης και της επικοινωνίας:  
Προοπτικές στη γλωσσική εκπαίδευση ..... 313

**PANAGIOTIS M. PANAGIOTIDIS**

- Prospects of language learning through ICT ..... 323

**ΟΥΡΑΝΙΑ ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ**

- Τα σώματα κειμένων και το διαδίκτυο ως πηγές για την προώθηση της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας ..... 332

**OURANIA HATZIDAKI**

- Using corpora and the Internet as textual resources for the promotion of Modern Greek as a foreign language ..... 351

**ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ**

- Τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας και γλωσσική διδασκαλία:  
Προς την αναζήτηση εναλλακτικής κριτικής προσέγγισης .....369

**DIMITRIS KOUTSOGIANNIS**

- Information and Communication Technology and language education:  
Towards an alternative critical approach .....382

**ΕΝΟΤΗΤΑ 5****ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ****SECTION 5****CONTEMPORARY EUROPEAN APPROACHES TO THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES**

- Εισαγωγικό σημείωμα .....397  
Introductory note .....399

**ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΚΑΛΛΙΑΜΠΕΤΣΟΥ-ΚΟΡΑΚΑ**

- Ξενόγλωσση τάξη και ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής  
ικανότητας των μαθητών .....401

**PENELOPE CALLIABETSOU-CORACA**

- The foreign language classroom and the development of learners' intercultural  
communicative competence .....409

**ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΨΑΛΤΟΥ-JOYCEY**

- Νέες προκλήσεις και προοπτικές για τη διδασκαλία / εκμάθηση  
ξένων γλωσσών .....416

**ANGELIKI PSALTOU-JOYCEY**

- New challenges and perspectives for the teaching/learning  
of foreign languages.....424

**LESLIE BOBB-WOLFF**

- Μπορεί η «παιδαγωγική αυτόνομης μάθησης» να ανταποκριθεί  
στις ανάγκες της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας; .....432

**LESLIE BOBB-WOLFF**

- Can 'pedagogy for autonomy' address intercultural communicative competence?.....441

**ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ ΣΑΠΙΡΙΔΟΥ**

Διαπολιτισμική προσέγγιση – διαφορετικές εφαρμογές ..... 449

**ANDROMACHE SAPIRIDOU**

The intercultural approach – different applications ..... 456

**ΕΝΟΤΗΤΑ 6**

**ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ**

**SECTION 6**

**EUROPEAN PROSPECTS FOR THE EVALUATION AND CERTIFICATION  
OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY**

Εισαγωγικό σημείωμα ..... 465  
Introductory note ..... 467

**JOHANNA PANTHIER**

Διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας στην πολύγλωσση Ευρώπη ..... 469

**JOHANNA PANTHIER**

Language teaching and learning in multilingual Europe ..... 476

**ERNA GILLE**

Αξιολόγηση της επάρκειας στην ξένη γλώσσα: Ποιος προσδιορίζει  
τις απαιτήσεις; ..... 482

**ERNA GILLE**

Assessing foreign language proficiency: Who sets the standards? ..... 491

**PAULINE REA-DICKINS**

Ομοιομορφία, συμφωνία και ποικιλία στην αξιολόγηση:  
Οι προκλήσεις στη γλωσσική εκπαίδευση ..... 499

**PAULINE REA-DICKINS**

Uniformity, conformity and diversity in assessment:  
Challenges for language education ..... 510

**ΟΙ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΤΟΥ ΤΟΜΟΥ** ..... 521

**LIST OF CONTRIBUTORS** ..... 527

## ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ

### **ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ Ε.Ε: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

#### **Εισαγωγή**

Ο σεβασμός της ευρωπαϊκής γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας συνάδει με τη δυτική μεταμοντέρνα σκέψη, ευνοώντας μια πολιτική της διαφοράς η οποία μπορεί να παράσχει πεδίο συζήτησης για τη δημιουργία ενότητας, χωρίς ταυτόχρονα να αρνείται το ιδιαίτερο, το πολλαπλό και το συγκεκριμένο. Αυτού του είδους η πολιτική, ωστόσο, μπορεί να προκαλέσει, και συχνά προκαλεί, τη μετατόπιση της προσοχής μας από το ζήτημα πώς θα καταστεί η ευρωπαϊκή γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία πολιτικό σημείο αναφοράς, πέρα από τις ανταγωνιστικές σχέσεις της πολιτισμικής κυριαρχίας και υποταγής. Οι πρακτικές λόγου [discursive practices] των κρατών-μελών αναδύονται από αυτές ακριβώς τις ανταγωνιστικές σχέσεις, συντηρώντας σε τελική ανάλυση τη γλωσσική και πολιτισμική κυριαρχία της αγγλικής και των άλλων «ισχυρών» γλωσσών (Δενδρίνου 1996; Macedo, Dendrinos & Gounari 2003). Ως εκ τούτου, οι προθέσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου<sup>1</sup> για την ανάπτυξη της Ε.Ε. ως μιας ουσιαστικά πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής πολιτείας παραμένει ακόμη απραγματοποίητη, με αναπόφευκτα αρνητικές συνέπειες για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, εφόσον η διαμόρφωση μιας ενωμένης Ευρώπης προϋποθέτει ότι όλα τα κράτη-μέλη συμμετέχουν ισότιμα στην κατασκευή της και ότι τα εθνικά συμφέροντα και τα πολιτισμικά και γλωσσικά δικαιώματα κάθε κράτους δεν αμφισβητούνται άμεσα ή έμμεσα. Αντιλαμβάνομαι, επομένως, ότι η ανάπτυξη ενός αντι-λόγου, ο οποίος θα επιτρέπει τη σύλληψη μιας γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενούς κοινωνίας με θετικούς όρους, δεν είναι απλώς ένα δημοκρατικό ιδεώδες (πρβ. Χριστίδης 1999, 162). Η διαμόρφωση ενός πραγματικά πολυγλωσσικού και πολυπολιτισμικού τόπου υπηρετεί τα οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα της Ευρώπης, όπως μπορεί και να διασφαλίζει τις συνθήκες ενότητας σε ένα υπερεθνικό κράτος το οποίο, σε αντίθεση με όλες τις άλλες πολυγλωσσικές κοινωνίες, απαρτίζεται από κυρίαρχα εθνικά κράτη, καθένα από τα οποία διαθέτει ισχυρά εδραιωμένες πολιτισμικές παραδόσεις που κατά κανόνα συνδέονται με τις εθνικές τους γλώσσες. Όταν αυτές απειλούνται και τα γλωσσικά και πολιτισμικά δικαιώματα των κρατών-μελών γίνονται αντικείμενο αμφισβήτησης, τότε αναπτύσσονται πρακτικές αντίστασης (πολύ διαφορετικές από αυτές που εμφανίζονται στα πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά μεμονωμένα και ομόσπονδα κράτη). Ορισμένες μορφές αντίστασης θα μπορούσαν εντέλει να θέσουν σε κίνδυνο τη διαδικασία της ενοποίησης. Το εξαιρετικά κρίσιμο αυτό ζήτημα φέρνει στο προσκήνιο τον επα-

να προσδιορισμό των στόχων της γλωσσικής παιδείας γενικότερα και της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης ειδικότερα για πολυγλωσσικό γραμματισμό. Ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα που αποσκοπούν να προσδιορίσουν τους τρόπους πραγμάτωσης των στόχων αξίζουν συνέπως την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

### **Ξενόγλωσση εκπαίδευση για πολυγλωσσικό γραμματισμό**

Οι απόπειρες να αντιμετωπιστεί η συνθήκη της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας σε μια συγκεκριμένη πολιτειακή οντότητα με θετικούς όρους υπονομεύονται από τις τρέχουσες ερμηνείες της ίδιας της έννοιας πολυγλωσσία. Επιπλέον, οι συνήθεις ορισμοί του πολύγλωσσου ομιλητή ως «κάποιου που μπορεί να μιλά πολύ καλά πάνω από δύο γλώσσες»<sup>2</sup> δεν συμβάλλουν στην κατανόηση του πολυγλωσσικού γραμματισμού ως ενός κοινωνικά σημαίνοντος ή εφικτού στόχου.

Οι διάφορες αναλύσεις της έννοιας της πολυγλωσσίας στη Δύση έχουν διαμορφωθεί στο πλαίσιο κοινωνικών και θεωρητικών λόγων οι οποίοι εμφανίζουν την επίδραση της γλωσσικής ποικιλομορφίας στους πολίτες ως πολιτικά διασπαστική. Έχουν εμπλακεί σε συζητήσεις σχετικές με τα γλωσσικά δικαιώματα των γηγενών πληθυσμών και των μεταναστών, σε αντίστιχη προς το δικαίωμα όλων των μελών μιας κοινωνίας να κατέχουν την εθνική, επίσημη (ή, με άλλα λόγια, κυρίαρχη) γλώσσα, η οποία νοείται ως δείκτης εθνικής αφοσίωσης και μέσο ανοδικής κοινωνικοοικονομικής κινητικότητας. Επιπλέον, στη βάση κοινότυπων παραδοχών περί πολιτισμού και συγκεκριμένων θεωρητικών απόψεων περί γλώσσας και πολιτισμού ως δύο ασύνδετων μεταξύ τους δομικών συστημάτων (και όχι ως σημειωτικών συστημάτων άρρηκτα συνυφασμένων και κατά συνέπεια από κοινού εξελισσόμενων εντός μιας διαλεκτικής σχέσης), η «πολιτισμική συνειδητότητα» [cultural awareness] και ικανότητα έχει αποσυνδεθεί από τη γλωσσική [language awareness]. Ως αποτέλεσμα, η πολυγλωσσία θεωρείται διακριτή από την πολυπολιτισμικότητα και, επομένως, ο πολυγλωσσικός γραμματισμός και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν στόχους που επιδιώκονται συχνά ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο.

Πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσεγγίζουν τον στόχο της ανάπτυξης μιας πολυπολιτισμικής συνειδητότητας, είτε υπό το πρίσμα μιας πολιτικής ή κριτικής προσεγγιστικής είτε υπό το πρίσμα του πολιτισμικού πλουραλισμού (πρβ. Kalantzis & Cope 1986· McLaren 1994). Ορισμένα από αυτά επιχείρησαν να αναπτύξουν αυτό που ο Giroux (1994) αποκαλεί «επαναστατική πολυπολιτισμικότητα» με τη μορφή μιας παιδαγωγικής που εστιάζει στην κριτική των σχέσεων εξουσίας και των «φυλετικοποιημένων» ταυτοτήτων. Κατά κανόνα, ωστόσο, η πολυπολιτισμικότητα αποσυνδέεται από τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Σε πολλές χώρες της Δύσης ο κατεξοχήν στόχος της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στα σχολεία είναι να προετοιμάσει επαρκείς ομιλητές της αγγλικής, γαλλικής ή γερμανικής. Παράλληλα, τα πανεπιστημιακά τμήματα ξένων γλωσσών και φιλολογιών στην Ευρώπη, που συχνά λειτουργούν ως ιδρύματα «πολιτισμικής κατήχησης», στοχεύουν λίγο-πολύ στο να προετοιμάσουν καθηγητές μιας από αυτές τις κυρίαρχες γλώσσες και θεωρούν πως πρέπει να τους εξοπλίσουν με την επικοινωνιακή ικανότητα φυσικού (σχεδόν) ομιλητή της γλώσσας που θα διδάσκουν τα σχολεία. Μέχρι σήμερα, ιδιαίτερα τα τμήματα αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής, καθώς προωθούν πολιτισμικά καθορισμένες επιστημονικές πρακτικές, πριμοδοτούν, κατά κανόνα, συνθήκες διανοητικής εξάρτησης και ηγεμονικής συνείδησης. Σχεδόν σπάνια υπάρχει συνεργασία για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων

σπουδών σε πανεπιστημιακά τμήματα ξένων γλωσσών και φιλολογιών, ενώ μαθήματα του χώρου των πολυπολιτισμικών σπουδών είναι τις περισσότερες φορές ανεξάρτητα από μαθήματα γλωσσικών σπουδών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αναπτύχθηκαν σε κοινωνίες που επιθυμούσαν να μεριμνήσουν για τις εντάσεις που προέκυπταν από φυλετικές συγκρούσεις και όχι γι' αυτές που εγείρονται από συγκρούσεις για γλωσσικά και πολιτισμικά δικαιώματα. Έτσι, δεν είναι διόλου απίθανο η λογική στην οποία στηρίζεται το κυρίαρχο παράδειγμα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης να λειτουργήσει ως μέσο αναχαίτισης του αιτήματος για σεβασμό της γλωσσικής ποικιλομορφίας μιας κοινωνίας. Η σκέψη αυτή ενισχύεται από τη διαπίστωση ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως διακριτή από την πολυγλωσσική εκπαίδευση απαντάται συχνά, ιδιαίτερα στις χώρες εκείνες που εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται από ιδεολογίες γλωσσικής αφομοίωσης.

Οι πολυπολιτισμικές σπουδές στα πανεπιστήμια των Η.Π.Α., για παράδειγμα, νομιμοποιούνται με βάση την κριτική θέση που αξιώνουν για τον εαυτό τους. Σε γενικές γραμμές, έχουν λειτουργήσει ως έρεισμα για την αναθεώρηση του Κανόνα των Λογοτεχνικών Σπουδών, για την αμφισβήτηση της πολιτισμικής και πολιτικής νόρμας που θεωρείται ακατάλληλη για τις ετερογενείς κοινωνίες –ετερογενείς ως προς την εθνικότητα, το φύλο, τη σεξουαλικότητα και τη φυλή– και για τη σύνδεση των αγώνων ταυτότητας με μια κοινή ρητορική διαφοράς και αντίστασης (βλ. Chicago Cultural Studies Group 1994) – ρητορική που προκύπτει από τη μεταμοντέρνα εξιδανίκευση της διαφοράς. Αποτελούν μέρος ενός σχεδίου, το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αναπτύσσει μια συγκεκριμένη δυτική οπτική για τον πολυπολιτισμικό πλουραλισμό, οι πολιτικές του οποίου περιορίζονται συχνά στο να δώσουν φωνή στις μειονοτικές ταυτότητες. Άλλα και ακόμη αυτός ο μεμονωμένος στόχος χάνει τη σημασία του, από τη στιγμή που ο διαλεκτικός χώρος δημιουργείται συνήθως από εκείνους που έχουν τη δικαιοδοσία να νομιμοποιούν τις περιθωριακές φωνές με τη μορφή ηγεμονικής πατρονείας (πρβ. Χριστίδης ό.π., 158).

Από την άλλη πλευρά, οι οπτικές πολυπολιτισμικού πλουραλισμού που εκφράζονται μέσω πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία και τα πανεπιστήμια της Δύσης περιορίζονται συνήθως στη διδασκαλία περί πολιτισμού και εθνικής ταυτότητας. Η Disch (1998, 47), για παράδειγμα, ορίζει τον πολυπολιτισμικό γραμματισμό ως «την ικανότητα να μάθει κανείς αρκετά για έναν άλλο πολιτισμό· να αρχίσει να γνωρίζει την ιστορία μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας· να καταλαβαίνει μερικές από τις συνήθεις και όχι τόσο συνήθεις εμπειρίες των ανθρώπων αυτού του πολιτισμού· να κατανοεί τις ευρύτατα κοινές αξίες του πολιτισμού....». Ο Gardiner (1998, 15-22), από την άλλη, προσφέρει στους αναγνώστες «Περιπτέτειες στον κυβερνοχώρο» και συμβουλεύει τους χρήστες πώς να αποκτήσουν πολυπολιτισμικό γραμματισμό, συμμετέχοντας σε ένα «διαπολιτισμικό κυνήγι πληροφοριών» με πλοηγήσεις σε δικτυακούς τόπους για πολιτισμούς – τόποι που κατά κανόνα παραθέτουν «πλήθος από ενδιαφέροντα στοιχεία, μεταξύ των οποίων πρωτεύουσες του κόσμου, προξενεία και πρεσβείες, εθνική κουζίνα, τρέχουσες τιμές συναλλάγματος, ευκαιρίες για εργασία και για διακοπές».

Η συλλογή πληροφοριών όπως προτείνει ο Gardiner δεν βοηθά με κανένα τρόπο στην ανάπτυξη πολυπολιτισμικού γραμματισμού και στη διαμόρφωση έμπρακτου σεβασμού της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Ταυτόχρονα συμβάλλει στην αντίληψη των πολιτισμικών πρακτικών ως διακριτών από τις γλωσσικές και επικοινωνιακές πρακτικές. Αντίθετα, η

γλωσσική παιδεία και η ξενόγλωσση εκπαίδευση με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη πολυπολιτισμικής συνειδητότητας συνεπάγεται την εκ νέου σύλληψη του πολύγλωσσου ομιλητή ως κάποιου που μπορεί να επικοινωνήσει χρησιμοποιώντας όλες τις πολιτισμικά καθορισμένες γνώσεις και επικοινωνιακές ικανότητες που απέκτησε μαθαίνοντας τη μητρική του γλώσσα, τη γλώσσα της κοινότητάς του και την επίσημη γλώσσα του κράτους του, καθώς επίσης τις άλλες γλώσσες που μαθαίνει μέσα και έξω από το σχολείο. Δημιουργώντας ευκαιρίες για την εποικοδομητική χρήση των γνώσεων και των ικανοτήτων αυτών μπορεί να αναπτυχθεί και στην Ευρώπη αυτό που ο Khubchandani (1997-1999) αποκαλεί πολυγλωσσικό ήθος επικοινωνίας.

Με βάση το πιο πάνω σκεπτικό, τα προγράμματα ξενόγλωσσης εκπαίδευσης θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάπτυξη ενός επικοινωνιακού ήθους των μαθητών έτσι ώστε ο πρακτικές τους να εκφράζουν την αλληλεπίδραση των γλωσσών και των πολιτισμών που βιώνουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αναφέρομαι σε ένα επικοινωνιακό ήθος που συνεπάγεται και βοηθά την ανάπτυξη διαγλωσσικής και διαπολιτισμικής ικανότητας – έννοιες που πρέπει να οριστούν για να διασαφηνιστεί η χρήση τους σε αυτό το κείμενο.

### **Διαγλωσσική επικοινωνιακή ικανότητα**

Χρησιμοποιώντας τον όρο διαγλωσσικός, έχει σημασία να τον διακρίνω με απόλυτη σαφήνεια από τον όρο διαγλώσσα – έννοια που πρωτοεμφανίστηκε σε μελέτες για την απόκτηση δεύτερης και ξένης γλώσσας και περιγράφει ένα είδος πεδίου επαφής μεταξύ πρώτης και δεύτερης γλώσσας (Γ1 και Γ2), το οποίο οι μαθητές θεωρείται ότι πρέπει να κατασκευάζουν ως δομημένο σύστημα ανά πάσα στιγμή κατά τη γλωσσική τους εξέλιξη προς την επάρκεια στη γλώσσα στόχου (πρβ. Ellis [1985] 1996). Η θεωρία της διαγλώσσας στηρίζεται σημαντικά στις αρχές της μενταλιστικής ανάλυσης για την απόκτηση της γλώσσας και συνδέεται άμεσα με τη μεταβατική ικανότητα που αναπτύσσουν όσοι μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα, μέχρι να κατακτήσουν τον παραδοσιακά επιθυμητό στόχο της παιδαγωγικής ξένων γλωσσών, δηλαδή την ικανότητα σε επίπεδο φυσικού ομιλητή. Υπό αυτή την έννοια, όπως τονίζουν οι Byram & Fleming (1998, 8), καλύτερος μαθητής μιας ξένης γλώσσας κατέληξε να θεωρείται «αυτός που προσεγγίζει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό έναν φυσικό ομιλητή ως προς την κατοχή της γραμματικής και του λεξιλογίου της γλώσσας, και ο οποίος κατά συνέπεια μπορεί να “περνά για” φυσικός ομιλητής, ή να ταυτίζεται με αυτόν, επικοινωνώντας επί ίσοις όροις με τους φυσικούς ομιλητές».

Αυτό που εγώ εννοώ με τον όρο διαγλωσσική ικανότητα προκύπτει από μια αναθεώρηση των στόχων της διδακτικής ξένων γλωσσών της προσανατολισμένης στον «φυσικό ομιλητή» [native speaker] – όρος επίσης ξεπερασμένος και προβληματικός.<sup>3</sup> Με δεδομένη την ανάγκη για πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό γραμματισμό, το ενδιαφέρον μου εστιάζεται σε μια παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών η οποία θα προετοιμάζει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις γλώσσες που μαθαίνουν ως γλώσσες επαφής και έτσι να αυξάνουν την ποσότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας τους με ομιλητές άλλων γλωσσών: μια διδακτική ξένων γλωσσών προσανατολισμένη στο να αναπτύξει στους μαθητές την ικανότητα να λειτουργούν στα όρια μεταξύ πολλών γλωσσών, να ελίσσονται στα επικοινωνιακά συμβάντα χρησιμοποιώντας τις κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αναπτύξει ως χρήστες της γλώσσας, χρησιμοποιώντας στο έπακρο τις επικοινωνιακές τους στρατηγικές, τις

ικανότητές τους να χειρίζονται την πολυτροπικότητα των κειμένων και την *υπεργλωσσική* [translinguistic] και *υπερπολιτισμική* [transcultural] τους γνώση.

Χρησιμοποιώ τους αμέσως παραπάνω όρους για να αναφερθώ σε ένα σύνολο γνώσης που διαθέτουν οι άνθρωποι για τη γλωσσική χρήση και τις πολιτισμικές πρακτικές, το οποίο διαπερνά τις επιμέρους γλώσσες και πολιτισμούς και στηρίζεται στην έννοια του «εγκάρσιου» [transversal] όπως συζητείται από τον Foucault (1982, 780).<sup>4</sup> Προφανώς, αντιλαμβάνομαι τον όρο *υπερπολιτισμικός διαφορετικά* από τη Risager (1998), η οποία επιχειρηματολογεί υπέρ μιας «*υπερπολιτισμικής προσέγγισης*», την οποία και προτείνει ως εναλλακτική τόσο των «διαπολιτισμικών» όσο και των «*πολυπολιτισμικών*» προσεγγίσεων στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Ορίζει τον όρο *υπερπολιτισμικός* ως «τον διαπλεκόμενο χαρακτήρα των πολιτισμών», τον οποίο και αντιλαμβάνεται «ως κοινή συνθήκη για ολόκληρο τον κόσμο» στήμερα, με δεδομένα «την εκτεταμένη μετανάστευση και τον τουρισμό, τα παγκόσμιας εμβέλειας επικοινωνιακά συστήματα, την οικονομική αλληλεξάρτηση και την παγκοσμιοποίηση της παραγωγής των αγαθών» (ό.π., 98). Παρουσιάζοντας τη δική της εκδοχή περί *υπερπολιτισμικότητας* επανεδραίωνε την αμφισβητήσιμη αξίωση για διεθνοποίηση και παγκοσμιοποίηση των γλωσσικών και πολιτισμικών πρακτικών, και μάλιστα με τρόπο αποπολιτικοποιημένο. Θεωρώ την έννοιά της προβληματική ως θεωρητική κατασκευή και κατά συνέπεια ως κατευθυντήρια αρχή για την παιδαγωγική των ξένων γλωσσών. Επιπλέον, με ανησυχεί η αποσύνδεση της γλώσσας από τον πολιτισμό, όπως αφήνει να διαφανεί ο όρος της *υπεργλωσσική προσέγγιση*, καθώς υπονοεί ότι υπάρχουν δύο διακριτές όψεις της γλώσσας, μια γλωσσική και μια πολιτισμική, οι οποίες μπορούν να γίνουν αντικείμενο ξεχωριστής ενασχόλησης κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Η αποσύνδεση αυτή μας απομακρύνει από τη γλώσσα ως κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένο φαινόμενο και δεν επιτρέπει την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής των ξένων γλωσσών βασισμένης στην κατανόηση του ότι οι γλωσσικές πρακτικές και οι πρακτικές λόγου είναι στην πραγματικότητα κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει για τον τρόπο με τον οποίο έχουν χρησιμοποιηθεί οι διαπολιτισμικές και πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις, που ασχολούνται κυρίως με τον πολιτισμό με αφορμή τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Η δική μου εναλλακτική πρόταση, στο πλαίσιο των ξενόγλωσσων προγραμμάτων που στοχεύουν στον πολυγλωσσικό γραμματισμό, είναι η ανάπτυξη της διαγλωσσικής και διαπολιτισμικής ικανότητας ως αλληλένδετων ικανοτήτων. Η παιδαγωγική των ξένων γλωσσών στην περίπτωση αυτή ενδιαφέρεται για μαθητές που αποκτούν σταδιακά όλο και μεγαλύτερη ικανότητα να καταστούν υποκείμενα-παραγωγοί νοήματος, χρησιμοποιώντας όλους τους διαθέσιμους σε αυτούς σημειωτικούς τρόπους και μέσα, οποτεδήποτε και οπουδήποτε έρχονται σε επαφή με χρήστες της εν λόγω γλώσσας.

### **Διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα**

Έχει σημασία τώρα να εξηγήσω την έννοια διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα όπως χρησιμοποιείται στο κείμενο αυτό, γιατί πρόκειται για έναν όρο που έχει γίνει της μόδας τα τελευταία δέκα-δεκαπέντε χρόνια και χρησιμοποιείται με πολλές και διαφορετικές έννοιες. Για παράδειγμα, στον χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας έχει χρησιμοποιηθεί από ορισμένους επιστήμονες, όπως οι Scollon & Scollon (1995), ως συνώνυμο της «δια-λογικής ικανότητας» [interdiscourse competence]. Από άλλους η χρήση του όρου παραπέμπει σε γνώσεις για τις

συνήθειες άλλων λαών (λ.χ. Singelis 1998). Στον χώρο της διδακτικής των ξένων γλωσσών, ο όρος διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα νοείται με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, η χρήση του όρου από την Isbell (1999) παραπέμπει στην αλλαγή του επικοινωνιακού ύφους των μαθητών έτσι ώστε αυτό να ανταποκρίνεται καλύτερα στις προσδοκίες του γηγενή ομιλητή της γλώσσας-στόχου. Η χρήση του όρου από τους Byram & Zarate (1994) όμως παραπέμπει στην ανάπτυξη της επίγνωσης του πώς αντιλαμβάνονται οι άλλοι τις ταυτότητες και την κουλτούρα των μαθητών, και στην αποδοχή των διαφορετικών ταυτοτήτων και πολιτισμών αυτών με τους οποίους βρίσκονται σε διεπίδραση.

Πριν εξηγήσω πώς αντιλαμβάνομαι εγώ την πιο πάνω έννοια, πρέπει να καταστήσω σαφές ότι δεν προτίθεμαι εδώ να επιχειρηματολογήσω υπέρ των δημοφιλών σήμερα «διαπολιτισμικών προσεγγίσεων» στη διδακτική ξένων γλωσσών. Οι προσεγγίσεις αυτές βασίζονται σε αντιλήψεις για τη γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα όπως αυτές ερμηνεύονται στο πλαίσιο του κυρίαρχου παραδείγματος της γλωσσοδιδακτικής, το οποίο έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο των πολιτισμικών πολιτικών και παραδόσεων της μονογλωσσίας, με αποτέλεσμα η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας να εξακολουθεί να σημαίνει ανάπτυξη της ικανότητας αντίληψης και παραγγής κατά τρόπο συγκρίσιμο προς τους «φυσικούς ομιλητές» της συγκεκριμένης γλώσσας. Στο σημείο αυτό ακριβώς υπεισέρχεται το ζήτημα της εκμάθησης πολιτισμικών προτύπων όπως αυτά αποτυπώνονται στο παιδαγωγικό υλικό, και εναρμονίζεται με αυτές τις σημασίες. Εφόσον, λοιπόν, λειτουργούμε με όρους του παραδείγματος αυτού, είναι εύλογο ότι δεν μπορούμε μάλλον να προσδοκούμε ότι θα αποκτήσει κάθε μαθητής πλήρη εκπαίδευση σε περισσότερες από μία ή δύο γλώσσες στην καλύτερη περίπτωση.

Βέβαια, αληθεύει επίσης ότι σε κάποιες δυτικές κοινωνίες νέα εκπαιδευτικά προγράμματα καθοδηγούνται από τον λόγο της διαφοράς [discourse of difference] αλλά και πολύ συχνά από μια ρηχή πολυπολιτισμικότητα που αφορμάται από οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα. Στις Η.Π.Α., για παράδειγμα, όπως επισημαίνει ειρωνικά η Kramsch (1998, 28), «η πολυπολιτισμικότητα έχει γίνει η σφραγίδα “γνησιότητας” των αμερικανικών σχολικών τάξεων». Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες ενδιαφέρουσες προτάσεις για προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης, τα οποία βασίζονται και εκμεταλλεύονται την πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει στην ίδια τη σχολική τάξη. Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τις γλωσσικές παραγωγές των μαθητών ως πολιτισμικά προϊόντα καθαυτά. Οι πρακτικές αυτού του είδους ευθυγραμμίζονται περισσότερο με μια παιδαγωγική προσέγγιση προσανατολισμένη στον διαπολιτισμικό ομιλητή παρά με μια προσέγγιση προσανατολισμένη στον φυσικό ομιλητή (ό.π., 27) και για τον λόγο αυτό παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Υπάρχουν και άλλες παιδαγωγικές προτάσεις για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των νέων στις Η.Π.Α. Μία από αυτές είναι να αντιμετωπίζεται η ξενόγλωσση σχολική τάξη αυτή καθαυτή ως πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινότητα και οι διάφορες γλώσσες που εμφανίζονται μέσα σε αυτήν να αποτελούν αντικείμενο εξερεύνησης κατά την παιδαγωγική διαδικασία (π.χ., Cazden 1992; Blyth 1995). Ωστόσο, στην Ευρώπη οι ανάγκες για γλωσσική εκμάθηση είναι διαφορετικές απ' ό,τι στις Η.Π.Α., την Αυστραλία ή τον Καναδά και τα διάφορα ευρωπαϊκά κράτη κάνουν πολλές προσπάθειες προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτές και να διδάξουν τις γλώσσες με διαφορετικό τρόπο, έτσι ώστε να αναπτυχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό ο ξενόγλωσσος

γραμματισμός. Ασφαλώς, ο παιδαγωγικός σχεδιασμός που απαιτείται για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος διαφέρει από αυτόν που εφαρμόζεται σε κοινωνίες που, αν και είναι πολυγλωσσικές, λειτουργούν με το μονογλωσσικό ήθος επικοινωνίας. Γενικότερα, πάντως, στην Ευρώπη καταβάλλονται προσπάθειες για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνειδητότητας. Προς αυτή την κατεύθυνση οι δανοί καθηγητές ένων γλωσσών, για παράδειγμα, προσπαθούν να απομακρυνθούν από μια παιδαγωγική βασισμένη στην έννοια της εθνικής κουλτούρας και της εθνικής γλώσσας – έτσι τουλάχιστον πληροφορούμαστε από τη Risager (1998). Η διαφορά σε σχέση με το παρελθόν έγκειται στο ότι η γλώσσα-στόχος «ασχολείται όχι μόνο με τις παραδοσιακές χώρες-στόχους, αλλά και με άλλες χώρες, περιοχές ή πολιτισμικά συμφραζόμενα, στον βαθμό που αυτό μπορεί να συμβάλει στην εκμάθηση της γλώσσας...» (ό.π., 249). Αν και η πρόταση αυτή παρουσιάζει ενδιαφέρον, η προσέγγιση δεν κρίνεται κατάλληλη για τη διαμόρφωση του νέου ευρωπαϊκού υποκειμένου ως πολύγλωσσου χρήστη και διαγλωσσικού / διαπολιτισμικού συνομιλητή.

Σε γενικές γραμμές θεωρώ προβληματική τη θεωρητική έννοια της διαπολιτισμικότητας με βάση την οποία αναπτύχθηκαν οι διάφορες γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις, με αποτέλεσμα να είναι επίσης προβληματικοί οι στόχοι και οι παιδαγωγικές πρακτικές που προτείνουν. Προβληματικό θεωρώ και τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόστηκε στις ξενόγλωσσες τάξεις η πλειονότητα αυτών των προσεγγίσεων, επειδή η εφαρμογή τους παραγνωρίζει σε μεγάλο βαθμό το γεγονός ότι η διδασκαλία και η μάθηση εκτυλίσσονται πάντοτε μέσα σε ένα πλαίσιο πολιτισμικών σχέσεων μεταξύ των γλωσσών που οι μαθητές ήδη γνωρίζουν και των γλωσσών που μαθαίνουν. Συμφωνώ μάλιστα με τη Σαπιρίδου (1996-1997-1999a-1999b) ότι αυτού του είδους οι προσεγγίσεις μετατρέπονται συχνά σε ένα ακόμη μέσο «πολιτισμικής καθυπόταξης», ειδικότερα στην περίπτωση διδασκαλίας μιας κυρίαρχης γλώσσας σε οιμητές γλωσσών με χαμηλότερο γόνητρο. Είναι αλήθεια ότι η εφαρμογή διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, η οποία στηρίζεται κατά κανόνα στην άποψη ότι οι μαθητές ερχόμενοι σε επαφή με τις πολιτισμικές νόρμες βιώνουν μια πίεση να αναθεωρήσουν το προσωπικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο και τις γνώσεις τους – οδηγούμενοι έτσι σε σχετικοποίηση των πολιτισμικών τους παραδοχών –, δεν έχει διερευνηθεί στο πλαίσιο της πολιτισμικής πολιτικής των γλωσσών και της διδασκαλίας ένων γλωσσών. Το σημαντικότερο ωστόσο είναι ότι, μολονότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα μπορεί να αποτελεί σημαντικό στόχο των προγραμμάτων ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, δεν θα πρέπει να καταστεί μέσο απαξίωσης της ανάγκης για πολυγλωσσικό γραμματισμό στο ευρωπαϊκό πλαίσιο – γραμματισμός που συνεπάγεται στην ουσία τη διαγλωσσική ικανότητα των κοινωνικών υποκειμένων.

Παρουσιάζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας, όπως εγώ την αντιλαμβάνομαι, σε σχέση με τη διαγλωσσικότητα, θα πρέπει καταρχήν να τονίσω ότι δεν έχω στον νου μου μια κανονιστική άποψη του πολιτισμού – άποψη που αποτελεί εφαλτήριο για πολλές «κυρίαρχες» διαπολιτισμικές έρευνες, οι οποίες παρουσιάζουν τον πολιτισμό μονολιθικά και μονοδιάστατα και καταλήγουν σε γενικεύσεις με βάση περιστάσεις γλωσσικής χρήσης, εστιάζοντας συστηματικά στις πολιτισμικές διαφορές και απεικονίζοντας ως απόλυτους όλους τους τύπους πολιτισμικών κανόνων. Μια τέτοια άποψη περί πολιτισμού, ως πεπερασμένου συνόλου κανόνων και αξιών καθώς επίσης ως σύστημα πολιτισμικά περιορισμένων εννοιών, καταλήγει εντέλει να υποβιβάζει τα προβλήματα επικοινωνίας σε προβλήματα παρανόησης μεταξύ συνομιλητών,

χωρίς να αναφέρεται καθόλου ή ελάχιστα στις παραμορφωτικές συνέπειες της πολιτικής των σχέσεων μεταξύ πολιτισμών και των υποκειμένων του. Επιπλέον, νομιμοποιεί την παραγωγή σχολικού τύπου εγχειριδίων με καταλόγους στερεότυπων πολιτισμικών διαφορών,<sup>5</sup> με τις οποίες προτείνεται να εξοικειωθεί ο μαθητής, θεωρώντας λανθασμένα πως έτσι θα αποκτήσει διαπολιτισμική συνειδητότητα.

Η θεώρηση για τον πολιτισμό που υιοθετώ εδώ δεν στηρίζεται σε μια κανονιστική άποψη αλλά στην αντίληψή του ως ιστορικά κατασκευαζόμενης πραγματικότητας. Πρόκειται για μια θεώρηση που επιπρέπει τον προβληματισμό για τη φύση της συνέργειας στα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα όλων όσων δομούνται και δομούν τον πολιτισμό, σε μια αμφίδρομη σχέση μαζί του, μετέχοντας στις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται στην κοινωνία, στις κοινωνικές της πρακτικές, στον θεσμοθετημένο λόγο που αρθρώνεται και στη διαπραγμάτευση εννοιών με βάση τις αναφορές που προκύπτουν από τις εμπειρίες τους. Αυτού του είδους ο προβληματισμός συνεπάγεται τη σε βάθος σύλληψη μιας κοινωνικής θεωρίας της επικοινωνίας ως διαλογικής δραστηριότητας για την παραγωγή νοημάτων και τη θεώρηση των γλωσσών ως σημειωτικών συστημάτων που δομούνται μέσα στο αέναο παιχνίδι της διαφοράς. Υπό αυτό το πρίσμα, η διαπολιτισμική επικοινωνία νοείται ανοιχτή σε μια συνεχή διαδικασία δόμησης, ασκώντας διαρκή πίεση για αναθεώρηση και σχετικοποίηση του κοινωνικοπολιτισμικού υπόβαθρου και της γνώσης των κοινωνικών πρακτικών των υποκειμένων. Υιοθετώντας αυτή τη συλλογιστική, αντιλαμβάνομαι τους διαπολιτισμικούς συνομιλητές ως κοινωνικούς δράστες εν εξελίξει. Είναι πολιτισμικοί μέτοχοι διαρκώς «εν τω γίγνεσθαι», καθώς εμπλέκονται σταθερά σε συνεχείς διαδικασίες παραγωγής και ερμηνείας νοήματος μέσω άμεσων ή έμμεσων κοινωνικών βιωμάτων. Η εμπειρία τους οργανώνεται και αναδιοργανώνεται μέσω γλωσσικών αναπαραστάσεων και άλλων συμβολικών μορφών, που δεν είναι ποτέ στατικές αλλά ιστορικά δυναμικές και παραγωγικές (πρβ. Voloshinov 1986, 85). Μαθαίνοντας για τις πολιτισμικές πρακτικές και μέσω των πολιτισμικών πρακτικών, με διάμεσο τις γλώσσες, και στην πράξη μαθαίνοντας γλώσσες εμβαπτισμένες σε πολιτισμούς, αυτά τα εν εξελίξει κοινωνικά υποκείμενα αναπτύσσουν την ικανότητα να επαναπροσδιορίσουν τα όρια μεταξύ του εαυτού τους και του Άλλου, διαμορφώνοντας έτσι διαλογική συνείδηση και τελικά κοινωνική υποκειμενικότητα. Η φύση της επικοινωνιακής διαδικασίας νοείται εδώ με όρους του Bakhtin ως πεδίο σημειωτικής αμφισβήτησης και πάλης – ασταμάτητης πάλης μεταξύ των δυνάμεων της στάσης και της σταθερότητας αφενός και της κίνησης, της αλλαγής και της διαφοροποίησης αφετέρου (πρβ. Gardiner 1992, 34, 77).

### **Η ξενόγλωσση εκπαίδευση στα ευρωπαϊκά σχολεία**

Σύμφωνα με τις πιο πάνω αντιλήψεις, είναι μάλλον προφανές ότι ο πλέον φυσικός χώρος για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας είναι τα προγράμματα γλωσσικής παιδείας και ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, υπό την προϋπόθεση ότι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας δεν στηρίζεται στο μοντέλο του «φυσικού ομιλητή», αλλά ούτε και στην άποψη μιας πεπερασμένης πολιτισμικής πραγματικότητας που συνδέεται με συγκεκριμένη γεωγραφική επικράτεια και συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα ανθρώπων που μιλούν την επίσημη γλώσσα του κράτους. Οι πιέσεις για τη διαπραγμάτευση πολιτισμικών νοημάτων μπορούν πράγματι να αναπτυχθούν με τον

καλύτερο τρόπο σε συναφώς αναπτυγμένα ξενόγλωσσα αναλυτικά προγράμματα, σχεδιασμένα από παιδαγωγική άποψη με βάση τον λόγο της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας. Ωστόσο, τα ξενόγλωσσα προγράμματα στα ευρωπαϊκά σχολεία σχεδιάζονται ακόμη με βάση τον λόγο της μονογλωσσίας. Μολονότι τα τελευταία χρόνια το σχολικό πρόγραμμα αρκετών ευρωπαϊκών χωρών αφήνει περισσότερα περιθώρια για μεγαλύτερη ποικιλία ξένων γλωσσών, στις περισσότερες περιπτώσεις η διδασκαλία στοχεύει ακόμη στην παραγωγή επαρκών χρηστών μιας ή δύο κυρίαρχων γλωσσών και στη μετάδοση γνώσεων για τις συνήθειες των «φυσικών» τους οικισμών. Σπάνια στοχεύει η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο να αποκτήσουν οι μαθητές εμπειρία της πολιτισμικής ποικιλομορφίας μέσω της γλωσσικής ποικιλομορφίας.

Η κατάσταση αυτή οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι ο λόγος της γλωσσοδιδακτικής απορρέει από την ταχύτατα αναπτυσσόμενη αγορά των κυρίαρχων γλωσσών. Εξεζητημένες μεθοδολογίες εκμάθησης των ξένων γλωσσών, ελκυστικά υλικά διδασκαλίας και μέθοδοι αυτοεκπαίδευσης συνιστούν πρακτικές λόγου στο πλαίσιο της ευρύτερης πολιτισμικής πολιτικής γλωσσών όπως η αγγλική, προς πώληση από κερδοσκοπικές επιχειρήσεις οι οποίες προωθούν τα πακέτα τους υποσχόμενες να παραγάγουν επιτυχημένους ή εν πάσῃ περιπτώσει πιστοποιημένους ξενόγλωσσους χρήστες. Ο μέχρι σήμερα παρεχόμενος ξενόγλωσσος γραμματισμός ανταποκρίνεται σε μια φυσικοποιημένη επιθυμία για άριστη γνώση της γλώσσας, για επικοινωνιακή ικανότητα σε επίπεδο φυσικού οιμιλητή και για πιστοποίηση γλωσσικής επάρκειας σε γλώσσες που υποτίθεται ότι διασφαλίζουν σε όσους τις μαθαίνουν εργασιακή ασφάλεια και φωνή στη δημόσια σφαίρα, τοπική και διεθνή. Δεν ανταποκρίνεται στα σύγχρονα αιτήματα για παραγωγική συμμετοχή σε έναν μεταεθνικό κόσμο αποτελούμενο από πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές κοινότητες, όπου ο δημόσιος χώρος είναι ανοιχτός στην πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική πόλη (*polis*). Αυτό που θέλω να πω εδώ είναι ότι ο ξενόγλωσσος παιδαγωγικός λόγος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, δημόσιων και ιδιωτικών, σε πολλές χώρες είναι λόγος που παράγεται από την αγορά της διδασκαλίας ξένων γλωσσών για να υπηρετήσει τα δικά της συμφέροντα.

Ορισμένοι, αν και ομολογουμένως λίγοι, επιστήμονες έχουν επιχειρήσει να κάνουν ιδεολογική και γενεαλογική κριτική διαφόρων ζητημάτων της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, τα οποία προσεγγίζονται συνήθως απολίτικα από την πλειοψηφία των ειδικών του χώρου τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο. Ο Rennycook (1994· 1998), για παράδειγμα, έχει διερευνήσει τη γενεαλογία του πολιτισμικού λόγου της αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας, γλώσσας επιβαρημένης ακόμη με αποικιοκρατικές σημασίες. Ο Phillipson (1992· 1998), από την άλλη, έχει αναλύσει τις δομικές συνθήκες που επιτρέπουν την ανάπτυξη του γλωσσικού υπεριαλισμού της αγγλικής. Και εγώ η ίδια (Dendrinos 2000· 2001· Macedo, Dendrinos & Gounari 2003) έχω επιχειρήσει ιστορική και κριτική ανάλυση των ευρωπαϊκών πρακτικών λόγου οι οποίες ερμηνεύουν θετικά τη γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια και αρνητικά την ποικιλομορφία. Η λογική του Διαφωτισμού για έναν κοινό λόγο και για αρμονία ως μέρος της δυτικής παράδοσης του ουμανισμού και του ορθολογισμού –παράδοσης που διακατέχεται από την εμμονή στην ταυτότητα, τη μοναδικότητα και την καθαρότητα– υπήρξε ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διαμόρφωση ομοιογενοποιητικών ιδεολογιών και συναφών νομιμοποιητικών στρατηγικών λόγου, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να τις ακυρώσουμε και να δημιουργήσουμε μια πραγματικότητα στην οποία η ποικιλομορφία και η διαφορά εκτιμώνται ως παραγωγικοί πόροι της πολιτι-

σμικής και κοινωνικής ζωής. Η «ακύρωστή» τους, ή η αποδόμησή τους, απαιτεί κριτική, επειδή μόνο μέσω της κριτικής ανάλυσης συνειδητοποιούμε τί ακριβώς είναι αυτό που πρέπει να ακυρώσουμε. Ωστόσο, συμφωνώ με τον Kress (1995a, 4-5· 1995b), μεταξύ άλλων, ότι δεν πρέπει να πέσουμε στην παγίδα της κριτικής ως αυτοσκοπού· ότι πρέπει να προχωρήσουμε πέρα από την κριτική και να προτείνουμε παραγωγικές εναλλακτικές. Αυτή ακριβώς είναι η πρόθεσή μου όταν προτείνω τον σχεδιασμό πολυγλωσσικών προγραμμάτων γραμματισμού στον χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης σε διάφορα ευρωπαϊκά περιβάλλοντα, καταρχάς σε πειραματική βάση. Οι πειραματικές διαδικασίες μπορούν τελικά να οδηγήσουν σε διαφοροποιημένα ξενόγλωσσα προγράμματα, τα οποία θα ανταποκρίνονται: α) στις ιδιαίτερες ανάγκες συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων από μαθητές· β) στις συνθήκες των διαφορετικών κοινωνικών συμφραζομένων και στους στόχους τους για παραγωγή και ανταλλαγή νοήματος· γ) στην τρέχουσα εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτισμική πολιτική που διαμορφώνει τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ χρηστών της γλώσσας και συμμετεχόντων στην παιδαγωγική διαδικασία.

Προγράμματα που θα αναζητούν τρόπους για καλύτερη προώθηση του πολυγλωσσικού γραμματισμού μπορούν να καθιερωθούν ως πεδία πειραματισμού με παιδαγωγικές πρακτικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη της διαγλωσσικής/πολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, σε μαθήματα που δεν συμμορφώνονται με τον κυρίαρχο λόγο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, ο οποίος προωθείται συνήθως από τη διεθνή αγορά γλωσσών, που υιοθετεί έναν αγοραίο λόγο για την ξενόγλωσση εκπαίδευση.

Ο σχεδιασμός αυτός θα πρέπει προφανώς να περιλαμβάνει ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος, σχεδιασμό προγράμματος σπουδών και διδακτικού υλικού, επιμόρφωση των δασκάλων και ένα σύστημα πιστοποίησης της γλωσσομάθειας με βάση τις ιδέες που αναπτύσσονται στο κείμενο αυτό. Όλα αυτά τα παιδαγωγικά προϊόντα λόγου θα μπορούν τότε να λειτουργήσουν ως μέσα πειραματισμού, με στόχο να αρθρωθεί ένας αντι-λόγος στην ξενόγλωσση εκπαίδευση μέσω συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών. Οι πρακτικές αυτές θα πρέπει να καθιδηγούνται από μια αντίληψη της γλώσσας όχι ως αιτόνομου σημασιακού συστήματος αλλά ως κοινωνικής δραστηριότητας με πολιτισμική σημασία. Θα πρέπει επίσης να στηριχθούν στην επίγνωση ότι η κατανόηση καθίσταται δυνατή μέσω αυτού που ο Mühlhäusler (1997) περιγράφει ως «αλυσίδες συγγενών τρόπων γλωσσικής συμπεριφοράς», καθώς αυτές μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για ένα κοινωνικά λειτουργικό δίκτυο πολυγλωσσικής επικοινωνίας.

Κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, οι συγκεκριμένοι στόχοι των γενικών γλωσσικών προγραμμάτων θα πρέπει να σκιαγραφηθούν και να ιεραρχηθούν βάσει γενικών προδιαγραφών που έχουν ήδη καθοριστεί. Αυτές περιλαμβάνουν την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών ανάλογα με ομάδες γλωσσών, παρέχοντας έτσι στους μαθητές ευκαιρίες για διαγλωσσική/διαπολιτισμική δραστηριότητα και διαπραγμάτευση. Περιλαμβάνουν επίσης τον επανακαθορισμό της έννοιας της γλωσσικής επάρκειας με τρόπο που να απελευθερώνεται από την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας σε επίπεδο φυσικού ομιλητή. Με αυτό τον τρόπο η γλωσσική επάρκεια μπορεί να συνδεθεί με διαφορετικά είδη και επίπεδα δεξιοτήτων αντίληψης και παραγγής, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες γλώσσες ως γλώσσες «επαφής» για διάφορους στόχους. Επιπλέον, περιλαμβάνουν την προσαρμογή και ανάπτυξη υλικών που χρησιμοποιούν συστηματικά και άλλες γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης

της πρώτης γλώσσας των μαθητών, και τις κοινωνικοπολιτισμικές αναφορές τους, ποικίλα είδη λόγου, επικοινωνιακούς τρόπους και υπερπολιτισμικές κειμενικές πρακτικές. Τέτοιου είδους υλικά στοχεύουν να παράσχουν τον διαγλωσσικό / διαπολιτισμικό χώρο επί του οποίου οι μαθητές θα μπορούν να διαπραγματεύονται έννοιες και πρακτικές μέσω δραστηριοτήτων που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στη διαδικασία παραγωγής νοήματος.

Τέλος, αλλά εξίσου σημαντικό, προγράμματα όπως αυτά που προτείνονται εδώ θα πρέπει να παρέχουν εναλλακτικούς τρόπους επιμόρφωσης των καθηγητών ξένων γλώσσών έτσι ώστε αυτοί να είναι σε θέση να επιδιώξουν τους παιδαγωγικούς στόχους των προσφερόμενων μαθημάτων. Αυτό κατά συνέπεια θα έχει επίδραση στα κυρίαρχα προγράμματα επιμόρφωσης των δασκάλων ξένων γλωσσών – επίδραση που θα πρέπει να ερευνηθεί και διερευνηθεί συστηματικά, όπως άλλωστε και οι παιδαγωγικές πρακτικές αυτού του νέου είδους διδασκαλίας και εκμάθησης των ξένων γλωσσών. Στην πραγματικότητα, μολονότι έχει ουσιαστική σημασία η ύπαρξη θεωρητικής βάσης επί της οποίας θα σχεδιαστούν προγράμματα πολυγλωσσικού γραμματισμού, μόνο μέσω της εφαρμογής τους θα μπορέσουμε να αρχίσουμε να κατανοούμε τη φύση της επικοινωνίας μεταξύ συμμετεχόντων σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά συμφραζόμενα, κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής διεπίδρασης, η οποία θα ρυθμίζεται από τον παιδαγωγικό λόγο που θα παράγεται από τους σκοπούς ενός συγκεκριμένου προγράμματος.

Ο τόμος αυτός συγκεντρώνει τις διαφορετικές φωνές επιστημόνων και ποικίλων άλλων επαγγελματιών που ασχολούνται με τη γλωσσική εκπαίδευση, τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και τη διαμόρφωση πολιτικών για τη διδασκαλία και την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Περιλαμβάνει 25 πρωτότυπα δοκίμια, που οργανώνονται σε 6 θεματικές ενότητες. Γραμμένα στην ελληνική και μεταφρασμένα στην αγγλική ή αντίστροφα, το καθένα από αυτά θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ψηφίδα ενός μωσαϊκού που σταδιακά συγκροτείται και αποκαλύπτει τις κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις του λόγου και των πρακτικών για την ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ε.Ε.

«Ένας τόμος για τον γλωσσικό πλουραλισμό είναι και ο ίδιος γλωσσικά πλουραλιστικός»: αυτό είναι ένα συμπέρασμα το οποίο απορρέει αβίαστα, καθώς η ετερογενής γλώσσα των κειμένων του τόμου είναι ταυτόχρονα αποτέλεσμα διαφορετικών ιδεολογικών και πολιτικών θεωρήσεων για το υπό πραγμάτευση θέμα. Το αποτέλεσμα, συνεπώς, παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, μεταξύ άλλων και επειδή αναδεικνύει τον πολυφυή λόγο με τον οποίο διεξάγεται σήμερα ο διάλογος για το ζήτημα του πολυγλωσσικού γραμματισμού των ευρωπαίων πολιτών.

Οι επιμελήτριες του τόμου είναι μέλη του Τομέα Γλώσσας-Γλωσσολογίας στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η **Βασιλική Δενδρίνο** είναι καθηγήτρια με εξειδίκευση στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Η **Βασιλική Μητσικοπούλου** είναι λέκτορας με ειδικότητα στις γλωσσικές σπουδές και τη χρήση νέων τεχνολογιών.

This volume brings together the voices of European academics in various fields of language study, foreign language educators, policy-makers, project managers and high-standing administrators concerned with foreign language education aiming at plurilingual citizenry in Europe. The 25 original contributions, in Greek and in English, are organized in 6 thematic sections. Each one of them should be read as part of a gradually emerging mosaic of views whose diversity becomes pronounced by the discursive and linguistic differences readers will notice even among papers that refer to one specific topic.

The nature of this volume, which has as its overall underlying aim to reveal the sociopolitical dimensions of the discourses of foreign language education and the related educational policies in the EU, might well be summed up in the following remark: “A book about linguistic diversity is itself discursively pluralistic!” Its texts constitute the material configuration of the different discourses used in discussing issues of foreign language education – discourses which are neither politically nor ideologically neutral. This is precisely what makes this volume interesting. It highlights the rich diversity of the current debate on the question of foreign language literacy in Europe.

The volume editors are members of the Department of Language and Linguistics, Faculty of English Studies, National and Kapodistrian University of Athens. **Bessie Dendrinos** is professor in the field of foreign language education and literacy studies. **Bessie Mitsikopoulou** is lecturer working in the field of language studies and ICT mediated pedagogy.

ISBN 960-375-749-7



9 789603 757498

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧΑΝΗΣ 3749