

Όλος ο κόσμος γύρω από ένα τραπέζι: ενίσχυση γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σπουδαστών/τριών της ελληνικής ως δεύτερης ή πρόσθετης γλώσσας μέσω γαστρονομικών δραστηριοτήτων

The whole world around a table: enhancing language and intercultural skills of students of Greek as a second or additional language through outdoor culinary activities

Μαίρη Μαργαρόνη, Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Φιλολόγος
M.A. & Κοινωνική Ανθρωπολόγος-Ιστορικός M.A., Υποψ. Δρ, Μέλος του Διδακτικού Προσωπικού,
marymargaroni@smg.auth.gr

Mary Margaroni, School of Modern Greek Language, Aristotle University of Thessaloniki, Teacher for Greek
Language M.A. & Social Anthropologist-Historian, M.A., Dr. Candidate, Member of the Teaching Staff,
marymargaroni@smg.auth.gr

Abstract: The present study is based on the subjects of Teaching a Second or Additional Language, and the Anthropology of Food. This is a case study that focuses on ways of utilizing culinary activities in teaching the Greek language to foreign adult students in higher education. Specifically, the study relies on research material collected at the School of Modern Greek Language (SMG) of Aristotle University of Thessaloniki during the period 2015-2020 from 20 classes of different levels in Greek, which were attended by a total of about 180 students from Europe, America, Africa, Asia, and Australia. The study discusses issues related to (a) ways in which food can effectively contribute to intercultural dialogue and intercultural communication in a firmly multicultural educational space such as SMG as well as ways in which culinary activities can enhance various cognitive (language and cultural), social and emotional skills of foreign language students, including the conditions that must be met for the maximum effectiveness of these activities; (b) any difficulties that may arise before, during and after these activities, as well as ways to deal with them.

Keywords: Teaching Greek as a Second or Additional Language, Anthropology of Food, Non-Formal and Informal Education, Outdoor Education, enhancement of language and intercultural skills

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη αντλεί τη θεματική της από τα γνωστικά αντικείμενα της Διδακτικής της Δεύτερης Γλώσσας (Γ2) ή Πρόσθετης Γλώσσας (ΠΓ) και της Ανθρωπολογίας της Τροφής. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης που εστιάζει σε τρόπους αξιοποίησης γαστρονομικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ξένους/ες ενήλικους/ες σπουδαστές/τριες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, βασίζεται σε ερευνητικό υλικό που συλλέχθηκε στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) κατά την περίοδο 2015-2020 από 20 τάξεις διαφορετικών επιπέδων ελληνομάθειας, στις οποίες δίδασκα η ίδια. Συμμετείχαν

συνολικά περίπου 180 σπουδαστές/τριες από την Ευρώπη, την Αμερική, την Αφρική, την Ασία και την Αυστραλία. Αξιοποιώντας ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη χρήση ποικίλων ανοιχτών ερευνητικών εργαλείων, συζητούνται θέματα που αφορούν α) τρόπους με τους οποίους το φαγητό δύναται να συμβάλει αποτελεσματικά στον διαπολιτισμικό διάλογο και τη διαπολιτισμική επικοινωνία σε έναν εξ ορισμού πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό χώρο, όπως είναι το ΣΝΕΓ, ενισχύοντας ποικίλες γνωστικές (γλωσσικές και πολιτισμικές), κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των ξενόγλωσσων σπουδαστών/τριών· και β) τυχόν δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις γαστρονομικές δραστηριότητες, όπως επίσης και τρόπους αντιμετώπισής τους.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Πρόσθετης Γλώσσας, Ανθρωπολογία της Τροφής, Μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση, Εκτός Τάξης Εκπαίδευση, ενίσχυση γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με τη συμβολή γαστρονομικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) ή πρόσθετης γλώσσας (ΠΓ) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έχοντας συγκεντρώσει ερευνητικά δεδομένα από 20 τάξεις διαφορετικών επιπέδων ελληνομάθειας, του ΣΝΕΓ/ΑΠΘ κατά το χρονικό διάστημα Οκτώβριος 2015-Μάρτιος 2020, συζητά θέματα που αφορούν αφενός α) τρόπους με τους οποίους οι γαστρονομικές δραστηριότητες ενισχύουν ποικίλες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των σπουδαστών/τριών και αφετέρου β) δυσκολίες που προκύπτουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις δραστηριότητες, όπως επίσης και τρόπους αντιμετώπισής τους.

Ήδη από τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα η Ελλάδα άρχισε να μετατρέπεται από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών (Μαργαρώνη, 2005: 234-238). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία της τελευταίας απογραφής πληθυσμού στην Ελλάδα, το 2011, το 18,8%, των μόνιμων κατοίκων της χώρας (δηλαδή 2.037.196 άτομα) δήλωσαν ότι είχαν εγκατασταθεί στην Ελλάδα προερχόμενοι από χώρα εξωτερικού (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2014). Την τελευταία δεκαετία ο αριθμός των ξένων κατοίκων που έμεναν στην Ελλάδα είτε μόνιμα είτε προσωρινά αυξήθηκε κατά πολλές εκατοντάδες χιλιάδες, κυρίως με την προσφυγική κρίση που κορυφώθηκε το 2015. Από τη χρονιά εκείνη μέχρι σήμερα, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες 1.219.360 άτομα έφτασαν στην Ελλάδα από τα χερσαία και κυρίως τα θαλάσσια σύνορά της, προερχόμενα από εμπόλεμες ζώνες ή περιοχές στις οποίες η ζωή τους ήταν επισφαλής (UNHCR, 2021). Αρκετά από τα άτομα αυτά παραμένουν οικειοθελώς ή εξ ανάγκης στην Ελλάδα, γεγονός που σημαίνει ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 ή ΠΓ αποτελεί μια όλο και πιο αναγκαία αλλά και πιο διαδεδομένη πραγματικότητα. Τοιουτοτρόπως, η ενασχόληση με το εν λόγω γνωστικό πεδίο ανταποκρίνεται στα αιτούμενα και στις σύγχρονες προκλήσεις της παιδαγωγικής επιστήμης.

Επιπλέον, η Ανθρωπολογία της Τροφής είναι ένα γνωστικό πεδίο που, με τις πρώτες θεμελιώδεις μελέτες των Mary Douglas (1975: 61-81), Marvin Harris (1986), Jack Goody (1982· 1998), Sidney Mintz (1985· 1996) και Arjun Appadurai (1988: 3-24), άρχισε να καθιερώνεται ως ένας σημαντικός κλάδος της Ανθρωπολογίας, που ανέδειξε το φαγητό ως βασικό στοιχείο της κουλτούρας, της ταυτότητας και της σύγχρονης κοινωνικής ζωής. Εντούτοις, η σύζευξη της διδακτικής μιας γλώσσας με το φαγητό παραμένει σε γενικές γραμμές αδιερεύνητη τόσο στην Ελλάδα όσο και ευρύτερα.

Παρατηρώντας, λοιπόν, αν και εντελώς συμπτωματικά στην αρχή, τον αρωγό ρόλο του φαγητού (λ.χ. δραστηριότητες μαγειρικής, συνεστίασης και συμποσιασμού εντός και εκτός της τάξης) τόσο για την καλλιέργεια γνωστικών (και συγκεκριμένα γλωσσοπολιτισμικών) δεξιοτήτων όσο και για την καλλιέργεια κοινωνικών, συναισθηματικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των σπουδαστών/τριών της ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΠΓ, αποφάσισα να ασχοληθώ συστηματικά με τη μελέτη της συμβολής του φαγητού στα γλωσσικά μαθήματα.

Στη μελέτη αυτή, μετά την παρούσα σύντομη εισαγωγή, ακολουθεί μια θεωρητική ενότητα, που περιλαμβάνει την αποσαφήνιση των σημαντικότερων εννοιών που χρησιμοποιούνται στην εργασία, τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της διδακτικής της Γ2/ΠΓ πάνω στις οποίες στηρίχτηκαν τα γλωσσικά μαθήματα κατά τη διάρκεια των οποίων έλαβε χώρα η παρούσα έρευνα, όπως επίσης τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μεθοδολογία της, συμπεριλαμβανομένων του δείγματος και των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Οι επόμενες ενότητες είναι αφιερωμένες αφενός στην παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και αφετέρου στα βασικά της συμπεράσματα και σε προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Τέλος συζητούνται οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η έρευνα.

1. Θεωρία

1.1 Αποσαφήνιση εννοιών

1.1.1 Δεύτερη Γλώσσα – Επιπρόσθετη Γλώσσα

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία ο όρος «γλώσσα» είθισται να συνοδεύεται από ποικίλους επιθετικούς προσδιορισμούς, όπως λ.χ. «μητρική» [ή σε μεταγενέστερες επιστημονικές προσεγγίσεις «πρώτη» (Γ1)], «δεύτερη» (Γ2), «τρίτη» (Γ3), «ξένη», «επιπρόσθετη» κ.λπ. Ο καθένας από αυτούς τους προσδιορισμούς εστιάζει σε διάφορες πτυχές της σημασίας και της λειτουργίας της γλώσσας και χρησιμοποιείται με βάση μια σειρά κριτηρίων, όπως

- ✓ α) η σειρά σύμφωνα με την οποία ένα άτομο μαθαίνει μια γλώσσα,
- ✓ β) η ικανότητα/επάρκεια ενός/μιας ομιλητή/τριας σε μια γλώσσα,
- ✓ γ) η συχνότητα χρήσης μιας γλώσσας,

- ✓ δ) οι στάσεις ενός/μιας ομιλητή/τριας απέναντι σε μια γλώσσα, και κατ’ επέκταση η ταύτισή του/της με τη γλώσσα αυτή τόσο από μία εσωτερική οπτική (δηλαδή με ποια γλώσσα ταυτίζεται πιο πολύ ο/η ίδιος/α) όσο και από μια εξωτερική οπτική (δηλαδή με ποια γλώσσα περισσότερο τον/την ταυτίζουν οι άλλοι άνθρωποι), και
- ✓ ε) η κοσμοθεωρία ή οι αυτοματισμοί (δηλαδή λ.χ. σε ποια γλώσσα κάποιος/α σκέφτεται, ονειρεύεται και εκφράζεται αυθόρμητα) (Skutnabb-Kangas, 1981: 14-18· Davies, 2003).

Επομένως, ως μητρική ή Γ1 ορίζεται η γλώσσα που ένα άτομο μαθαίνει αρχικά στη ζωή του, έχει τη μεγαλύτερη επάρκεια, τη χρησιμοποιεί περισσότερο, αποτελεί τη γλώσσα των δεσμών, των ταυτίσεων και του ανήκειν και είναι φορτισμένη συναισθηματικά με θετικό πρόσημο (Σελά-Μάζη, 2001: 29). Γ2 είναι αυτή που ένα άτομο μαθαίνει σε μεταγενέστερη φάση της ζωής του, αφού έχει ήδη κατακτήσει τους μηχανισμούς της Γ1 (Μήτσης & Μήτση, 2007: 83-108). Συχνά, η εκμάθηση της Γ2 πραγματοποιείται για λόγους ικανοποίησης αναγκών καθημερινής επικοινωνίας ενός ατόμου για προσωπικούς και επαγγελματικούς λόγους. Προσδιορίζεται και ως η λιγότερη ισχυρή ή η λιγότερη χρησιμοποιούμενη γλώσσα σε σχέση με την πρώτη, ενώ ένας/μία ομιλητής/τρια νιώθει λιγότερο ταυτισμένος/η με αυτή (Baker, 2001: 62). Συχνά και ανάλογα με τη διαμόρφωση των κοινωνικών συνθηκών υπό τις οποίες ζει ένα άτομο, μία γλώσσα που αρχικά ήταν η Γ1 του, δύναται να αντικατασταθεί από άλλη στη συνέχεια. Αν και ο όρος Γ2 συχνά χρησιμοποιείται για να αναφερθεί σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα εκτός από τη Γ1 (Ellis, 1994: 11), εντούτοις στην πιο πρόσφατη βιβλιογραφία άρχισε να χρησιμοποιείται σε αυτή την περίπτωση ο όρος «πρόσθετη» γλώσσα (ΕΓ) (Leung & Creese, 2010). Τοιουτοτρόπως, αποφεύγονται οι εντελώς περιχαρακωμένοι γλωσσικοί ορισμοί, που εκ των πραγμάτων δεν αντιστοιχούν στις πολυδιάστατες και ρευστές γλωσσικές πραγματικότητες.

1.1.2 Μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση (Non-formal and Informal Education)

Με τον όρο μη τυπική εκπαίδευση εννοούμε την εκπαίδευση που παρέχεται σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συνήθως οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Με τον όρο άτυπη εκπαίδευση εννοούμε την εκπαίδευση που επιτυγχάνεται μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου. Από τη σκοπιά των εκπαιδευόμενων είναι η μάθηση που λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα καθημερινής ζωής, όπως στην οικογένεια, στην εργασία, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου και στην κοινότητα. Βεβαίως, η άτυπη εκπαίδευση έχει μαθησιακά αποτελέσματα, ωστόσο αυτά σπάνια καταγράφονται, σχεδόν ποτέ δεν είναι πιστοποιημένα και συνήθως δεν είναι άμεσα ορατά για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, ούτε (τουλάχιστον προς το παρόν) αναγνωρίζονται επίσημα ως εκπαίδευση, κατάρτιση ή απασχόληση (Chisholm, 2005: 4).

1.1.3 Εκτός Τάξης Εκπαίδευση (Outdoor Education)

Εκτός τάξης εκπαίδευση είναι αυτή που λαμβάνει χώρα εκτός σχολικού χώρου, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι/ες χρησιμοποιούν συνήθως όλες τις αισθήσεις τους, έχοντας άμεση αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Οι ρίζες της εκτός τάξης εκπαίδευσης εντοπίζονται κυρίως στο φιλοσοφικό έργο του John Amos Comenius, που ανέδειξε τον κομβικό ρόλο των πρακτικών δραστηριοτήτων στη μάθηση (Lukaš & Munjiza, 2014: 32-44)· του John Dewey (1938), που θεωρείται πρωτοπόρος της βιωματικής μάθησης· του John Locke, που υποστήριζε ότι η πηγή της ανθρώπινης γνώσης προέρχεται από την εμπειρία που αποκτάται μέσω των αισθήσεων (Anstey, 2011)· του Jean-Jacques Rousseau, που θεωρούσε τη χρήση των αισθήσεων εκ των ων ουκ άνευ για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για την περιβάλλουσα πραγματικότητα (Gianoutsos, 2006: 1-23)· και του Johann Heinrich Pestalozzi, που ήταν υπέρμαχος της «μάθησης με το κεφάλι, την καρδιά και τα χέρια», δηλαδή της εκπαίδευσης που ενσωματώνει και τους τρεις τομείς της μάθησης: τη γνωστική (κεφάλι), τη συναισθηματική (καρδιά) και την πρακτική (χέρια) (Brühlmeier, 2010).

1.1.4 Ανθρωπολογίας της Τροφής

Η Ανθρωπολογία της Τροφής αποτελεί επιστημονικό κλάδο της επιστήμης της Ανθρωπολογίας, που εστιάζει στη μελέτη του φαγητού τόσο ως σύστημα παραγωγής και κατανάλωσης όσο και ως σύστημα επιτέλεσης. Καθώς η τροφή αποτελεί ένα σύστημα επικοινωνίας και μια σύμβαση χρήσεων και συμπεριφορών (Barthes, 1970: 307-315), η Ανθρωπολογία της Τροφής εξετάζει –μεταξύ άλλων– θεματικές όπως τι, πώς και πότε τρώνε οι άνθρωποι, πώς το φαγητό γίνεται μέρος ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων, πώς το τοπικό (εθνικό) διαπλέκεται με το υπερτοπικό, όπως και πτυχές της τροφής που αφορούν θρησκευτικά, πολιτισμικά, κοινωνικά, ταξικά, ψυχολογικά ή έμφυλα ζητήματα (Bourdieu, 1984· Fischler, 1988: 275-292· Cook & Crang, 1996: 131-154· Beardsworth & Keil, 1997· Caplan, 1997: 1-31· Gibson, 2007: 4-21· Kiefer, Rathmanner & Kunze, 2005: 194-201· Brulotte&DiGiovine, 2014).

1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική της Γ2/ΕΑ

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδακτική της Γ2/ΕΑ αφενός αφορούν τα επικοινωνιακά μοντέλα, στα οποία δίνεται έμφαση τόσο στην ολιστική προσέγγιση της γλώσσας και στην αλληλεπίδραση όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην εστίαση στο νόημα και όχι στη φόρμα (Candlin, 1972: 37-44· Canale & Swain, 1980: 1-47· Littlewood, 1981· Lightbown & Spada, 2017). Αφετέρου αφορούν τα μετα-επικοινωνιακά μοντέλα, στα οποία δίνεται έμφαση –μεταξύ άλλων– στον Κριτικό Γραμματισμό, καθώς ενισχύει την κριτική μάθηση και συμβάλλει στην καλλιέργεια της συνειδητοποίησης και της ανοιχτής σκέψης (Morgan, 1997· Morgan & Ramanathan, 2005: 151-169· Margaroni & Magos, 2020: 1-8).

2. Η έρευνα

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εστιάσει και να διερευνήσει τρόπους αξιοποίησης γαστρονομικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΕΓ σε ξένους/ες ενήλικους/ες σπουδαστές/τριες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, να αναδείξει τις ωφέλειες τόσο ως προς τον γνωστικό όσο και ως προς τον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, να εντοπίσει τυχόν δυσκολίες στην υλοποίησή τους και να προτείνει ενδεικτικούς τρόπους αντιμετώπισής τους.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα υπό συζήτηση ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- ✓ Πώς μπορεί το φαγητό (συμπεριλαμβανομένων των διατροφικών συνηθειών και πρακτικών) ως δείκτης ταυτότητας να συμβάλει στον διαπολιτισμικό διάλογο των εκπαιδευόμενων;
- ✓ Με ποιους τρόπους οι (εξωσχολικές) γαστρονομικές δραστηριότητες μπορούν να ενισχύσουν τις γνωστικές (γλωσσικές και πολιτισμικές), κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των σπουδαστών/τριών;
- ✓ Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να ισχύουν για τη μέγιστη αποτελεσματικότητα αυτών των γαστρονομικών δραστηριοτήτων;
- ✓ Ποιες δυσκολίες μπορεί να προκύψουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την πραγματοποίηση των γαστρονομικών δραστηριοτήτων και πώς οι δυσκολίες αυτές μπορούν να ξεπεραστούν;

2.3 Μεθοδολογία της έρευνας

2.3.1. Το δείγμα

Το ερευνητικό υλικό συλλέχθηκε στο ΣΝΕΓ του ΑΠΘ κατά την περίοδο Οκτώβριος 2015-Μάρτιος 2020 από 20 τάξεις διαφορετικών επιπέδων στα ελληνικά, από το Α1 έως το Γ1 σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες. Στις τάξεις αυτές συμμετείχαν συνολικά περίπου 180 μαθητές ηλικίας 18-70 ετών από την Ανατολική και Δυτική Ευρώπη, τη Βόρεια και τη Νότια Αμερική, τη Βόρεια και την Υποσαχάρια Αφρική, την Εγγύς, Μέση και Άπω Ανατολή και την Αυστραλία.

Η πλειοψηφία των Ευρωπαίων σπουδαστών/τριών ήταν Χριστιανοί/ές, κυρίως του Ορθόδοξου δόγματος για όσους/ες είχαν καταγωγή από την Ανατολική Ευρώπη, και του Καθολικού δόγματος (και λιγότερο συχνά του Προτεσταντικού) για όσους/ες είχαν καταγωγή

από χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής, όπως επίσης και από την Αυστραλία. Οι σπουδαστές/τριες από χώρες της Εγγύς και Μέσης Ανατολής ήταν κατά κύριο λόγο Μουσουλμάνοι/ες, του Σιτικού και του Σουνιτικού δόγματος. Οι σπουδαστές/τριες από την Αφρική ήταν Χριστιανοί/ές (Ορθόδοξοι/ες και Καθολικοί/ές) και Μουσουλμάνοι/ες. Ένας αξιόλογος αριθμός σπουδαστών/τριών ήταν οπαδοί του Αγνωστικισμού, ενώ ένας σχετικά μικρός αριθμός σπουδαστών/τριών ανήκε σε άλλες θρησκευτικές ομάδες, όπως η εβραϊκή και η βουδιστική, ή δήλωναν άθεοι/ες.

Χαρακτηριστικό όλων των σπουδαστών/τριών ήταν η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής τους, συνήθως στη χώρα καταγωγής τους. Πολλοί/ές από αυτούς/ές είχαν ήδη ολοκληρώσει τις πτυχιακές σπουδές τους, ενώ μερικοί/ές είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές στη χώρα καταγωγής τους ή στο εξωτερικό. Στην Ελλάδα ζούσαν προσωρινά, ημιμόνιμα ή μόνιμα, κυρίως για εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς ή οικογενειακούς λόγους. Ένα μικρό ποσοστό σπουδαστών/τριών ήταν προσφυγικής καταγωγής, επομένως η διαμονή τους στην Ελλάδα οφειλόταν περισσότερο σε λόγους ανάγκης παρά σε λόγους προσωπικής επιλογής.

Οι σπουδαστές/τριες διδάσκονταν ελληνικά 10 ή 20 ώρες την εβδομάδα στο πλαίσιο των γλωσσικών και πολιτιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων του ΣΝΕΓ, τα οποία είχαν διάρκεια 1, 3, 4, 5 ή 8 μήνες. Ο στόχος της συντριπτικής πλειοψηφίας των σπουδαστών/τριών ήταν η απόκτηση της πιστοποίησης της επάρκειας (B2 επίπεδο), η οποία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την είσοδο ξένων υπηκόων σε ελληνικό πανεπιστήμιο.

2.3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, οι αναλυτικές σημειώσεις της εκπαιδευτικού, όπως και ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σπουδαστές/τριες στις γαστρονομικές δραστηριότητες.

Η συμμετοχική παρατήρηση έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια δεκάδων γαστρονομικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας με ποικίλες αφορμές:

- ✓ την έναρξη και τη λήξη των γλωσσοπολιτισμικών μαθημάτων,
- ✓ γενέθλια και ενίοτε ονομαστικές γιορτές των εκπαιδευόμενων,
- ✓ θρησκευτικές και σημαντικές εθνοπολιτισμικές γιορτές τόσο της Ελλάδας όσο και των χωρών καταγωγής τους,
- ✓ θεατρικές, μουσικές, κινηματογραφικές, μουσειακές και άλλες πολιτιστικές κοινές εξόδους,
- ✓ τη διάθεση των σπουδαστών/τριών για διεξαγωγή των μαθημάτων σε ανοιχτούς χώρους (λ.χ. πάρκα, καφέ),
- ✓ τη διάθεσή τους για γνωριμία με πτυχές τόσο της ελληνικής μαγειρικής όσο και της

μαγειρικής άλλων πολιτισμών,

- ✓ την επιθυμία τους για γνωριμία με ιδιαίτερες μαγειρικές και τις ιδεολογίες που εντοπίζονται πίσω από αυτές, όπως λ.χ. η χορτοφαγική και η βιγκανική μαγειρική και ιδεολογία.

Επιπλέον, η συμμετοχική παρατήρηση έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων εντός τάξης, όπου οι σπουδαστές/τριες είχαν την ευκαιρία να συζητούν και να ασχολούνται με θεματικές που προέκυπταν με αφορμή τις γαστρονομικές δραστηριότητες, όπως παρουσιάζεται στην ενότητα που αφορά την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις έλαβαν χώρα με 12 πληροφορητές/τριες-κλειδιά που προέρχονταν από διάφορους θρησκευτικούς-ιδεολογικούς χώρους, ενώ ελεύθερες συζητήσεις έλαβαν χώρα με το σύνολο των σπουδαστών/τριών που συμμετείχε στις γαστρονομικές δραστηριότητες κατά την προαναφερθείσα πενταετία. Επέλεξα το ερευνητικό εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης, καθώς η κλειστή συνέντευξη σημαίνει αυστηρή δόμηση και κατ’ επέκταση έλλειψη ευελιξίας και ελευθερίας στην έκφραση των απόψεων των μελών του ερευνώμενου πληθυσμού. Επιπλέον, το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο επέτρεψε το ξάφνιασμα και την ανάδυση πιο απρόσμενων ζητημάτων, που δεν είχαν καθοριστεί εξ αρχής, αλλά στη συνέχεια θεωρήθηκαν σημαντικά για την εξέλιξη της έρευνας (Patton, 1990). Οι κύριοι άξονες των ημι-δομημένων συνέντευξεων αφορούσαν –μεταξύ άλλων– τους λόγους εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, την αξιολόγηση ποικίλων διδακτικών τεχνικών και δραστηριοτήτων, που χρησιμοποιούνταν στα γλωσσικά μαθήματα, με έμφαση στις γαστρονομικές δραστηριότητες και στη συμβολή τους στην εμβάθυνση της ελληνικής γλώσσας και στην προσέγγιση πτυχών της ελληνικής κουλτούρας, δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την υλοποίηση των γαστρονομικών δραστηριοτήτων και προτάσεις βελτίωσής τους.

2.3.3 Τρόπος ταξινόμησης και αξιολόγησης των ερευνητικών δεδομένων

Τα δεδομένα ταξινομήθηκαν με βάση διαφορετικά κριτήρια, και συγκεκριμένα:

- α) Πρώτα, με βάση τον τύπο των δεδομένων, ταξινομημένων χρονολογικά και ανά τάξη σπουδαστών/τριών που συμμετείχαν:
 - ✓ ηχητικά αρχεία από τις συνεντεύξεις,
 - ✓ βίντεο και φωτογραφίες από τις γαστρονομικές δραστηριότητες,
 - ✓ προσωπικές σημειώσεις από την επιτόπια παρατήρηση τόσο κατά τη διάρκεια των γαστρονομικών δραστηριοτήτων όσο και πριν και μετά από αυτές στην τάξη κατά τη συζήτηση και γλωσσική επεξεργασία θεματικών που προκύπτουν από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.
- β) Στη συνέχεια, με βάση θεματικά κριτήρια που αφενός αφορούσαν στη συμβολή των γαστρονομικών δραστηριοτήτων στην καλλιέργεια

- ✓ των γλωσσικών δεξιοτήτων,
- ✓ των κοινωνικών δεξιοτήτων,
- ✓ των συναισθηματικών δεξιοτήτων και
- ✓ των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των σπουδαστών/τριών.

Αφετέρου αφορούσαν στις προϋποθέσεις που έπρεπε να ισχύουν για την επιτυχή έκβαση των δραστηριοτήτων, τις δυσκολίες που προκύπταν και τους τρόπους αντιμετώπισης αυτών. Η συγκέντρωση και στη συνέχεια η αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων με διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία βοήθησε στην τριγωνοποίηση της έρευνας, που με τη σειρά της συνέβαλε στη μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητά της.

2.4 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

2.4.1 Η συμβολή των γαστρονομικών δραστηριοτήτων στην καλλιέργεια πολλαπλών δεξιοτήτων των σπουδαστών/τριών

Οι γαστρονομικές δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα με την έναρξη των μαθημάτων σηματοδοτούσαν πάντα μια δυναμική εκπαιδευτική αρχή. Καθώς η σύνδεση του φαγητού με τον ιδιωτικό χώρο και κατ' επέκταση με την οικειότητα είναι αυτονόητη, η συνεστίαση αποτελούσε ένα ελκυστικό στοιχείο για όλα τα άτομα που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας στην αλληλεπίδρασή τους σε ένα περισσότερο χαλαρό και λιγότερο τυπικό μαθησιακό περιβάλλον σε σχέση με αυτό της σχολικής αίθουσας. Τοιουτοτρόπως, ενισχυόταν το «παιδαγωγικό κλίμα» της τάξης, δημιουργούνταν συνθήκες αμοιβαίου ενδιαφέροντος μεταξύ των σπουδαστών/τριών, αναπτυσσόταν η αίσθηση της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης, ενώ έμπαιναν τα θεμέλια για τη δημιουργία αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων, που αποτελούν τους ακρογωνιαίους λίθους της μαθησιακής διαδικασίας (Τριλιανός, 2013: 383).

Σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων σπουδαστών/τριών, ο εορτασμός των γενεθλίων και κατά περίπτωση των ονομαστικών εορτών τους, όπως επίσης και ποικίλων θρησκευτικών και σημαντικών εθνοπολιτισμικών εορτών τόσο της Ελλάδας όσο και των χωρών καταγωγής τους, με ποικίλες γαστρονομικές δραστηριότητες εντός και εκτός της τάξης, καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων, είχε ως αποτέλεσμα τη βαθύτερη διαπροσωπική τους γνωριμία, την καλύτερη εξοικείωσή τους με ποικίλους πολιτισμούς και γαστρονομικές παραδόσεις, συμπεριλαμβανομένων αυτών της χώρας υποδοχής, και την ενίσχυση του σεβασμού τους προς αυτές. Τοιουτοτρόπως, ενίσχυε τον διαπολιτισμικό διάλογο –δομικό στοιχείο του Κριτικού Γραμματισμού– σε έναν εξ ορισμού πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό χώρο, όπως είναι το ΣΝΕΓ. Επιπλέον, είχε ως αποτέλεσμα την ανάδειξη της αξίας της εσωτερικής πολυμορφίας και πολυμέρειας της κάθε εκπαιδευόμενης ομάδας, την καλλιέργεια της θετικής αυτοαντίληψης και αυτοπεποίθησης των σπουδαστών/τριών, και κατ' επέκταση την περαιτέρω δημιουργία φιλικού, υποστηρικτικού, ευχάριστου και εν γένει θετικού

παιδαγωγικού κλίματος. Το τελευταίο οδηγούσε με τη σειρά του στη δημιουργία ακόμη περισσότερο θετικών συνθηκών και αποτελεσμάτων μάθησης (Burden, 1995). Παράλληλα, αποτελούσε κίνητρο για μια πιο ενεργή και άφοβη συμμετοχή των σπουδαστών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς κατέβαλλαν μεγαλύτερες προσπάθειες στην ενασχόλησή τους με τα ελληνικά, ανακάλυπταν εσωτερικά κίνητρα μάθησης και διαμόρφωναν μια περισσότερο συναισθηματική στάση προς τη γλώσσα στόχο (Freiberg, 2005: 208-218).

Αρκετές φορές οι γαστρονομικές δραστηριότητες συνοδεύονταν από μουσικές, τραγούδια και χορούς τόσο της χώρας υποδοχής όσο και των χωρών καταγωγής των σπουδαστών/τριών. Τοιούτοτρόπως, ενισχύονταν ο πολυαισθητηριακός χαρακτήρας της γλωσσικής μάθησης (Mygréen, 2017: 423-426). Η έρευνα έχει αναδείξει πολλαπλώς τον καταλυτικό ρόλο της μουσικής –μεταξύ άλλων– στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων, στην καλλιέργεια της φαντασίας τους και στην καλύτερη απομνημόνευση του λεξιλογίου χάρη στον μελωδικό ρυθμό (Jourdain, 1997· Mora, 2000: 146-152· Piri, 2018), όπως επίσης έχει αναδείξει τον καταλυτικό ρόλο του χορού για ανάλογους λόγους (Pinter, 1999: 13-20· Bongiorno, 2001: 36-41). Όπως και τα φαγητά, έτσι και οι μουσικές, τα τραγούδια και οι χοροί, δημιουργούσαν μια ευχάριστη ατμόσφαιρα απαλλαγμένη από άγχος, βασική προϋπόθεση για τη μάθηση, ενώ ταυτόχρονα ήταν φορείς πολιτισμικών γνώσεων. Επιπλέον, η ταυτόχρονη ή παράλληλη χρήση των διαφορετικών γλωσσών των τραγουδιών ενίσχυε συχνά το φυσικό πέρασμα από τη μια γλώσσα στην άλλη, σύμφωνα με τις πρακτικές της διαγλωσσικότητας (translanguaging), δηλαδή της λειτουργίας των γλωσσών ως ένα ολοκληρωμένο και ενιαίο σύστημα επικοινωνίας, χωρίς αυθαιρέτως κατασκευασμένα εσωτερικά διακριτά όρια (García & Wei, 2014). Τέλος, η ολόπλευρη εξοικείωση των σπουδαστών/τριών με περισσότερες από μία κουλτούρες ταυτόχρονα ενίσχυε τις πρακτικές του φαινομένου που για πρώτη φορά ο Κουβανός ανθρωπολόγος Fernando Ortiz ονόμασε transculturation και που αφορά το φαινόμενο της σύγκλισης διαφορετικών πολιτισμών και τη βίωσή τους από τα εκάστοτε υποκείμενα ως ένα συνεχές όλο (Hermann, 2007: 257-260).

Οι περισσότερες γαστρονομικές δραστηριότητες λάμβαναν χώρα σε εστιατόρια, μουσικές ταβέρνες, μπαρ, καμπαρέ, καφετέριες και ταχυφαγεία, είτε ως αυτόνομες δραστηριότητες είτε ως συνοδευτικές πολιτιστικών και καλλιτεχνικών κοινών εξόδων. Έτσι, οι σπουδαστές/τριες είχαν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν προσληπτικές και παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες που ενίσχυαν το λεξιλόγιο θεματικών ενοτήτων που προβλέπονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) του ΣΝΕΓ και αφορούν την καθημερινή ζωή, τη μαγειρική, το φαγητό και τη διατροφή, την ψυχαγωγία και τον ελεύθερο χρόνο. Επιπλέον οι σπουδαστές/τριες ήταν σε θέση να εξασκούνται σε γλωσσικές πράξεις, επίσης προβλεπόμενες από τα εν λόγω ΑΠΣ, όπως –μεταξύ άλλων– να εκφράζουν προτίμηση και επιθυμία ή δυσαρέσκεια (λ.χ. σχόλια για τιμές), να δέχονται ή να αρνούνται προσκλήσεις, να εκφράζουν πρόθεση και απόφαση, να ζητούν βοήθεια και συμβουλές, να δίνουν εντολές και οδηγίες, να παραγγέλλουν, να περιγράφουν μια εικόνα (λ.χ. ένα πιάτο ή μια συνταγή), να διαβάζουν και να καταλαβαίνουν διαφημίσεις (λ.χ. χώρων εστίασης, μαγειρικών προϊόντων), να ζητούν πληροφορίες, να διαπραγματεύονται και να διεκδικούν, να συζητούν για τη μεσογειακή

διατροφή, τις διατροφικές συνήθειες της Ελλάδας και άλλων τόπων μέσα από μια συγκριτική προσέγγιση (λ.χ. εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών), να συζητούν για γιορτές και ειδικές διατροφικές παραδόσεις (λ.χ. χορτοφαγία και βιγκανισμός) και να ανταλλάσσουν ευχές. Τέλος, οι σπουδαστές/τριες είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν έμπρακτα ποικίλα πολιτιστικά στοιχεία της χώρας υποδοχής, όπως, μεταξύ άλλων, καθημερινές συνήθειες των Ελλήνων, τρόπους διασκέδασης, στοιχεία για το προφίλ της ελληνικής κοινωνίας, τρόπους εκδήλωσης ευγένειας στην ελληνική γλώσσα (λεκτική και μη), θέματα κοινωνικών συναναστροφών κ.λπ. (Αμβράζης, et al. 2010· Καπουρκατσίδου & Γαβριηλίδου, 2015).

Άλλες γαστρονομικές δραστηριότητες λάμβαναν χώρα στα σπίτια των εκπαιδευόμενων. Το γεγονός αυτό σηματοδοτούσε τη μετάβαση από τη δημόσια σφαίρα, όπου λάμβανε χώρα η μη τυπική εκπαίδευση, στην οποία ανήκουν τα μαθήματα ελληνικών του ΣΝΕΓ, στην ιδιωτική σφαίρα, όπου λάμβανε χώρα η άτυπη εκπαίδευση, όπως ήταν οι δραστηριότητες κοινής προετοιμασίας και κατανάλωσης ενός γεύματος ή το μοίρασμα εμπειριών και η ανταλλαγή απόψεων γύρω από το τραπέζι. Παρά τη ρευστότητα των ορίων μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού χώρου στην εποχή της μετανεωτερικότητας (Habermas, 1997), σαφώς ο ιδιωτικός χώρος συνάδει με την έννοια της οικειότητας. Τοιουτοτρόπως, μία συχνά στρεσογόνος διαδικασία, όπως η εν λόγω τρίτοβάθμια γλωσσική εκπαίδευση με τον έως έναν βαθμό εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό της, κατάφερνε να απεκδυθεί τον δημόσιο χαρακτήρα της και να μεταμορφωθεί σε μια διαδικασία χαλαρότητας, ζεστασιάς και όλων των παρελκόμενων.

Ταυτοχρόνως, οι σπουδαστές/τριες μπορούσαν να δράττονται της ευκαιρίας να χρησιμοποιούν τη γλώσσα στόχο σε αυθεντικά γλωσσικά περιβάλλοντα – ενδεικτικά λ.χ. σε λαϊκές αγορές και σούπερ μάρκετ κατά την αγορά των μαγειρικών υλικών, ή στην αναζήτηση, κατανόηση (γραπτού και προφορικού λόγου) και υλοποίηση μαγειρικών συνταγών, μεταξύ άλλων και στη γλώσσα στόχο. Επιπλέον η μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη δημόσια στην ιδιωτική σφαίρα σηματοδοτούσε μια μεγαλύτερη διάθεση και προθυμία των σπουδαστών/τριών να εμπλακούν σε βαθύτερες και πιο ποικίλων θεμάτων συζητήσεις, που εκ των πραγμάτων απαιτούσαν τη χρήση ενός ευρύτερου λεξιλογίου, περισσότερων γραμματικών κανόνων και πιο σύνθετης σύνταξης. Δεκάδες ιστορίες αφηγούνταν γύρω από το τραπέζι, συχνά με αφορμή τα ίδια τα φαγητά, που ανακαλούσαν ατομικές ή συλλογικές μνήμες, ταξίδευαν τους συνδαιτυμόνες σε διαφορετικούς χώρους και χρόνους μέσα από όλες τους τις αισθήσεις: γεύσεις, αρώματα, χρώματα, υφές, ήχοι (λ.χ. των φαγητών που βράζουν ή τηγανίζονται ή των ποτών που σερβίρονται). Ωστόσο, τέτοιου είδους γαστρονομικές δραστηριότητες δεν βελτιώναν μόνο τις γλωσσοπολιτισμικές και εν γένει τις γνωστικές δεξιότητες των συμμετεχόντων, αλλά παράλληλα ενίσχυαν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και καλλιεργούσαν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως μεταξύ άλλων την εμπραθική ακρόαση, την αλληλεπίδραση, τον αλληλοσεβασμό και την οικειότητα (Goleman, 1995).

Επίσης, ποικίλες γαστρονομικές δραστηριότητες έλαβαν χώρα στη φύση. Δεδομένου ότι τα πάρκα και το πράσινο καταλαμβάνουν μάλλον περιορισμένη έκταση στις ελληνικές

μεγαλουπόλεις, οι δυνατότητες επιλογής τόπου διεξαγωγής αυτών των δραστηριοτήτων είναι αλήθεια ότι υπόκειντο σε αρκετούς πρακτικούς περιορισμούς. Εντούτοις, διάφορες μελέτες αναφέρονται στην ελκυστικότητα της μάθησης στη φύση, στη θετική της επίδραση στο γνωστικό επίτευγμα των εκπαιδευόμενων και στη βελτίωση της στάσης τους απέναντι στο περιβάλλον (Eaton, 2000· Ballantyne & Packer, 2002: 218-236). Επιπλέον, γίνεται λόγος για τη μεγαλύτερη διάθεση και προθυμία τους για ενασχόληση εκτός τάξης με ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που δημιουργεί ένα ευχάριστο και συνεργατικό περιβάλλον, ιδιαίτερα επικοδομητικό για την εκπαιδευτική διαδικασία (Scott, Boyd & Colquhoun, 2013: 47-53). Εν γένει η εκπαίδευση στη φύση τόσο για παιδιά όσο και για ενήλικες αυξάνει τη σωματική, ψυχική και πνευματική τους υγεία, καθώς και την αισθητηριακή και αισθητική τους ευαισθητοποίηση, συμβάλλοντας στην ευημερία τους (Waite, 2007: 333-347). Όντως, στις γαστρονομικές δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα στη φύση, η ίδια η γη μετατρέποταν κάθε φορά σε ένα συμβολικό νοητό τραπέζι. Γύρω από αυτό φιλοξενούνταν συνδαιτυμόνες από κάθε γωνιά της και μοιράζονταν από κοινού εδέσματα και βιώματα, ποτά και γνώσεις ή απόψεις, προσεγγίζοντας τη γλώσσα στόχο με έναν εντελώς ολιστικό τρόπο (Goodman, 1986).

Τέλος, αξίζει να γίνει μια ιδιαίτερη μνεία στις γαστρονομικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με σπουδαστές/τριες περισσότερων τμημάτων κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020 με στόχο τη γνωριμία της βιγκανικής κουζίνας αλλά και όλης της φιλοσοφίας στην οποία αυτή στηρίζεται και η οποία αφορά ταυτόχρονα την προστασία όλων των έμβιων όντων του πλανήτη αλλά και της προσωπικής υγείας (Allen, 2000: 163-174· Amato & Partridge, 1989). Οι προτάσεις και η διοργάνωση των ιδιαίτερων αυτών δραστηριοτήτων γίνονταν από έναν βίγκαν σπουδαστή μιας τάξης προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας. Οι συγκεκριμένες γαστρονομικές δραστηριότητες μάς έδωσαν την ευκαιρία να ασχοληθούμε με θέματα που προβλέπονται από τα προαναφερθέντα ΑΠΣ του ΣΝΕΓ και αφορούσαν την υγεία και τη διατροφή, όπως επίσης την οικολογία και γενικότερα το φυσικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με συγκεκριμένες υποθεματικές των ΑΠΣ, οι σπουδαστές/τριες μπόρεσαν μέσα από αυτές τις δραστηριότητες να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους αναφορικά με συνήθειες υγιεινής διατροφής, τη σχέση διατροφής και τρόπου ζωής, τη χορτοφαγία, την πρόληψη ασθενειών, αλλά και θέματα σχετικά με την εύκρατη ζώνη, τη μεσογειακή χλωρίδα και πανίδα, τα οικοσυστήματα και τη βιοποικιλότητα στην Ελλάδα, τα απειλούμενα είδη, την προστασία του περιβάλλοντος, τους προστατευόμενους υδροβιότοπους, τις περιβαλλοντικές οργανώσεις, τις κλιματολογικές αλλαγές, τις διεθνείς συμφωνίες για την προστασία του περιβάλλοντος, τη ζωοφιλία και τη στάση απέναντι στα ζώα, τις αρνητικές συνέπειες του (διατροφικού) υπερκαταναλωτισμού κ.λπ. Επιπλέον, με αφορμή αυτές τις δραστηριότητες οι σπουδαστές/τριες είχαν την ευκαιρία να εξασκηθούν σε γλωσσικές πράξεις, επίσης προβλεπόμενες από τα εν λόγω ΑΠΣ, όπως –μεταξύ άλλων– να περιγράψουν προβλήματα υγείας, να εκφράσουν (συν)αισθήματα, να εντοπίσουν και να επεξεργαστούν πληροφορίες σε οικολογικά κείμενα (λ.χ. αφίσες, ενημερωτικά φυλλάδια), να ανταλλάξουν πληροφορίες και απόψεις, να συμφωνήσουν και να διαφωνήσουν, να συνεργαστούν (Αμβράζης, et al., 2010·

Καπουρκατσίδου & Γαβριηλίδου, 2015).

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει η σημαντική συμβολή των γαστρονομικών δραστηριοτήτων στην ενίσχυση των γλωσσοπολιτισμικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των σπουδαστών/τριών. Παράλληλα ενδυναμώνεται η διαπροσωπική και η κριτικά διαπολιτισμική τους επικοινωνία –μεταξύ πολλών άλλων και– μέσα από το φαγητό, καθώς ισχύει αυτό που αναφέρει συχνά η λαϊκή θυμοσοφία: «Πες μου τι τρως να σου πω ποιος είσαι» (Bell & Valentine, 1997).

2.4.2. Προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση των γαστρονομικών δραστηριοτήτων, δυσκολίες υλοποίησης και ενδεικτικοί τρόποι αντιμετώπισης

Εντούτοις, η διοργάνωση και η πραγματοποίηση διάφορων γαστρονομικών δραστηριοτήτων συνεπαγόταν ποικίλες δυσκολίες, πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά από αυτές. Οι διαφορετικές διατροφικές συνήθειες λόγω θρησκευτικών διαφορών ή γενικότερων φιλοσοφιών ζωής μπορούσαν σαφώς να συνεπάγονται δυσκολίες στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών. Συγκεκριμένα: Τι γινόταν με εκπαιδευόμενους/ες που βρίσκονταν σε περίοδο νηστείας, δηλαδή απείχαν από συγκεκριμένες τροφές κυρίως όσοι/ες ανήκαν στο Ορθόδοξο χριστιανικό δόγμα, ή απείχαν καθολικά από την τροφή και το ποτό, ακόμη και του νερού συμπεριλαμβανομένου, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μέσα στη μέρα (λ.χ. από ανατολής μέχρι δύσης του ηλίου), όπως οι Μουσουλμάνοι/ες κατά το Ραμαζάνι; Και τι συνέβαινε με τους/τις σπουδαστές/τριες εκείνους/ες που –επίσης για αυστηρά θρησκευτικούς λόγους– ήταν διστακτικοί/ές στη συμμετοχή τους σε γαστρονομικές δραστηριότητες, που συνοδεύονταν από ζωντανή μουσική, τραγούδια, χορούς, ποτά και κάπνισμα; Πώς μπορούσαν να αντιμετωπιστούν οι σπάνιες μεν, υπαρκτές δε περιπτώσεις των βίγκαν σπουδαστών/τριών, που στους περισσότερους χώρους εστίασης δυσκολεύονταν να βρουν φαγητά που ήταν συμβατά με τις διατροφικές τους πρακτικές και ιδεολογίες; Ή γενικά πώς μπορούσε να διαχειριστεί κανείς ενδεχόμενες αντιπαραθέσεις σε μια ομάδα όσον αφορά διατροφικά θέματα που σχετίζονται με αντιλήψεις για την υγεία, όπως λ.χ. η κατανάλωση ή μη αλκοολούχων και ανθρακούχων ποτών, ζάχαρης και γλυκών, μεταλλαγμένων προϊόντων και επεξεργασμένων τροφών;

Πέρα από τους θρησκευτικούς και φιλοσοφικούς προσανατολισμούς κάποιων σπουδαστών/τριών, ποιες λύσεις μπορούσαν να υπάρξουν, για να αντιμετωπιστεί η ενδεχόμενη οικονομική δυσχέρεια κάποιων άλλων; Οι κοινές έξοδοι για φαγητό σε χώρους εστίασης ή η κοινή συνεστίαση στο σπίτι με οικονομική ή υλική συνεισφορά όλων προϋπέθετε ένα συχνά σημαντικό κόστος. Όντως, δεν μπορούσε να εκλαμβάνεται ως αυτονόητο ότι όλοι/ες οι εκπαιδευόμενοι/ες είχαν τη δυνατότητα να ανταπεξέρχονται σε αυτό το κόστος ανά πάσα στιγμή. Πώς, λοιπόν, θα ήταν εφικτό το φαγητό να αποτελεί μια ενωτική αφορμή και να μην αναδεικνύεται τελικά σε μέσο αποκλεισμού;

Επιπλέον, πώς μπορούσε να περιοριστεί –αφού ήταν μάλλον ανέφικτο να εξουδετερωθεί εντελώς– το άγχος των σπουδαστών/τριών για την έγκαιρη «κάλυψη» της διδακτέας ύλης,

που συχνά μεταφραζόταν με περιορισμό «των πάσης φύσεως εξόδων και διασκεδάσεων», των γαστρονομικών συμπεριλαμβανομένων; Πώς ήταν εφικτό οι εκπαιδευόμενοι/ες να αποδεσμευτούν συναισθηματικά από τον φόβο ότι αν δεν περνούσαν τις τελικές εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνικής γλώσσας, δεν θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν τον στόχο τους, δηλαδή τη συνέχεια των σπουδών τους σε ελληνικό τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα; Ή ακόμη περισσότερο, πώς θα μπορούσε να καταστεί εφικτό οι σπουδαστές/τριες να μην εξοβελίσουν παντελώς από το πρόγραμμά τους τις γαστρονομικές δραστηριότητες, εκλαμβάνοντάς τες ως περιττές ή αποσυντονιστικές για τη γλωσσική τους εκπαίδευση, και ταυτόχρονα να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη στρεσογόνο κατάσταση ότι, αν δεν περνούσαν τις τελικές εξετάσεις, θα χρειαζόταν να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγή τους – στην περίπτωση που αυτή δεν αποτελούσε κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης– καθώς δεν θα μπορούσαν να παρατείνουν την άδεια διαμονής τους για σπουδές στην Ελλάδα;

Επίσης, ο τόπος κατοικίας των σπουδαστών/τριών συχνά δεν βρισκόταν στο ευρύτερο κέντρο της Θεσσαλονίκης, όπου –όχι αποκλειστικά αλλά– συχνά λάμβαναν χώρα οι γαστρονομικές δραστηριότητες. Έτσι, για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες ετίθετο θέμα απόστασης, χρόνου, κόπου και μετακίνησης, ειδικά τις βραδινές ώρες κατά τις οποίες η αστική συγκοινωνία λειτουργούσε περιορισμένα και στη συνέχεια σταματούσε.

Στις παραπάνω ιδεολογικές, οικονομικές, ψυχολογικές και πρακτικές δυσκολίες προστίθεντο σαφώς και κάποιες οργανωτικές. Ποιος διοργάνωνε τις γαστρονομικές δραστηριότητες ως προς την εύρεση κοινού χρόνου των μελών μιας τάξης, ειδικά όταν επρόκειτο για αριθμητικά μεγάλες εκπαιδευόμενες ομάδες; Η αναζήτηση πληροφοριών για χώρους εστίασης ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις επιθυμίες των εκπαιδευόμενων, η κράτηση τραπέζιου ειδικά για μεγάλες παρέες, η οργάνωση της μετακίνησης προς και από τον χώρο εστίασης ήταν οργανωτικά θέματα που έπρεπε έγκαιρα να διευθετηθούν για μια απρόσκοπτη απόλαυση στη συνέχεια.

Όλες οι παραπάνω δυσκολίες προέκυψαν κατά τη διάρκεια της πενταετούς έρευνας, αν και σχετικά περιορισμένα. Με άλλα λόγια, αποτελούσαν σαφώς την εξαίρεση παρά τον κανόνα. Η συστηματική προσπάθεια να τοποθετούνται χρονικά κοινές γαστρονομικές δραστηριότητες τάξης εκτός περιόδων νηστείας, η επιλογή όσο το δυνατόν πιο οικονομικών και πιο πλούσιων σε διατροφική ποικιλία χώρων εστίασης, που επιπλέον πρόσφεραν χορτοφαγικές και βιγκανικές διατροφικές επιλογές, η συμπερίληψη χορτοφαγικών και βιγκανικών εδεσμάτων στις γαστρονομικές δραστηριότητες εντός της τάξης, η συνειδητή καλλιέργεια της πεποίθησης ότι οι γαστρονομικές δραστηριότητες όχι μόνο δεν είναι αποσυντονιστικές, αποκομμένες και άσχετες με τη συνολική προσπάθεια των εκπαιδευόμενων για την κατάκτηση της γλώσσας στόχου και για την αποτελεσματικότερη γνωριμία τους με την κοινωνία υποδοχής, αλλά αντίθετα συνεισφέρουν τα μέγιστα για την επίτευξη αυτών των σκοπών, ήταν μερικές από τις λύσεις που εφαρμόστηκαν για την αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών. Επιπλέον, οι σπουδαστές/τριες εμπλέκονταν ενεργά στην όλη διοργάνωση των δραστηριοτήτων. Αρκετές φορές μάλιστα ήταν εκείνοι/ες που ενθαρρύνονταν να την αναλάβουν σχεδόν εξ ολοκλήρου. Με τον τρόπο αυτό βελτίωναν τις

γλωσσικές, επικοινωνιακές και οργανωτικές τους δεξιότητες. Ταυτόχρονα ενδυνάμωναν την πεποίθησή τους ότι μπορούν να δρουν αποτελεσματικά και να είναι λειτουργικοί/ές και σε ένα λιγότερο οικείο για αυτούς/ές κοινωνικό περιβάλλον, όπως αυτό της χώρας υποδοχής. Άλλωστε, συχνά ίσχυε ότι πολλαπλός κόπος (λ.χ. οργάνωσης) σήμαινε πολλαπλή απόλαυση και ωφέλεια.

Αυτό που κάποιες (σχετικά ελάχιστες) φορές εξακολουθούσε να παραμένει δύσκολα αντιμετωπίσιμο ήταν ο αυτοαποκλεισμός κάποιων (κατά κύριο λόγο βαθιά) θρησκευόμενων εκπαιδευόμενων, οι οποίοι/ες απέδιδαν στις γαστρονομικές δραστηριότητες σε χώρους κοινής εστίασης έναν ιδιαίτερα κοσμικό χαρακτήρα, που θεωρούσαν ότι δεν μπορεί να συνάδει με την πνευματικότητα που είχαν επιλέξει στην προσωπική τους ζωή. Στις σπάνιες αυτές περιπτώσεις υπήρξε μέριμνα για οργάνωση επαρκών γαστρονομικών δραστηριοτήτων εντός της τάξης ή στη φύση, όπου και οι εν λόγω εκπαιδευόμενοι/ες συμμετείχαν απρόσκοπτα.

Σε κάθε περίπτωση καταβαλλόταν προσπάθεια να γίνονται σεβαστές οι θρησκευτικές, ιδεολογικές, οικονομικές, ψυχολογικές και πρακτικές ιδιαιτερότητες του συνόλου των εκπαιδευόμενων της τάξης, καθώς αυτό ήταν προϋπόθεση *sine qua non* για την καλύτερη αποτελεσματικότητα των κοινών γαστρονομικών δραστηριοτήτων.

3. Συμπεράσματα και προτάσεις

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζουν οι γαστρονομικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες στη μαθησιακή διαδικασία. Στην περίπτωση του ΣΝΕΓ ως πολυπολιτισμικού χώρου οι δραστηριότητες αυτές συνέβαλλαν στην ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα φαγητά και τα ποτά –κεντρικά στοιχεία της διαμόρφωσης κοινωνικών ταυτοτήτων, της ταυτοποίησης με τόπους και κουλτούρες, της συγκρότησης και της ανάκλησης της ατομικής και συλλογικής μνήμης– αποτελούσαν αφορμή βαθύτερης διαπροσωπικής γνωριμίας, αποκάλυψης του εαυτού και της «εαυτής» κουλτούρας, εξοικείωσης με τους πολιτισμικά «άλλους» και κριτικής διεύρυνσης του τρόπου σκέψης, αφήγησης ιστοριών, δημιουργίας κοινών βιωμάτων, αισθητικών απολαύσεων, συνεορτασμού και μοιράσματος.

Ταυτόχρονα, οι γαστρονομικές δραστηριότητες, εντός και εκτός της τάξης, τόσο σε οργανωμένο εξωτερικό (δημόσιο) χώρο όσο και στο σπίτι ή στη φύση, συνέβαλλαν στην καλλιέργεια των ποικίλων γνωστικών (γλωσσικών και πολιτισμικών), κοινωνικών, συναισθηματικών και οργανωτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων. Παρά τις –σε κάθε περίπτωση αντιμετωπίσιμες– δυσκολίες που ενίοτε προέκυπταν λόγω θρησκευτικών, ιδεολογικών, οικονομικών, ψυχολογικών, πρακτικών ιδιαιτεροτήτων, όπως και οργανωτικών παραγόντων, οι γαστρονομικές δραστηριότητες ενίσχυαν μια ολιστική προσέγγιση της γλώσσας στόχου, έδιναν την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να εξασκηθούν σε αυτή σε αυθεντικά γλωσσικά περιβάλλοντα και δημιουργούσαν τις πρώτες βάσεις για την περαιτέρω εμπλοκή τους στην κοινωνία υποδοχής. Ειδικά όταν οι γαστρονομικές δραστηριότητες λάμβαναν χώρα στην αρχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, διαπιστώθηκε

ότι έθεταν πιο γερά θεμέλια για ένα δυναμικό ξεκίνημα σε ένα λιγότερο ανοίκειο και περισσότερο φιλικό μαθησιακό περιβάλλον, όπως και για το χτίσιμο ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος και μιας περισσότερο ζεστής ενδο-ομαδικής συνύπαρξης.

Ως εκ τούτου, η συνειδητή και πιο συστηματική ένταξη γαστρονομικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, της γλωσσικής συμπεριλαμβανομένης, είναι ευκαταία. Ειδικά στην περίπτωση που αυτές λαμβάνουν χώρα εκτός της σχολικής αίθουσας, οι εκπαιδευόμενοι/ες επωφελούνται επιπλέον και όλων των θετικών παρελκόμενων της εκτός τάξης εκπαίδευσης.

4. Περιορισμοί της έρευνας

Ολοκληρώνοντας την παρούσα μελέτη, ως επισημανθεί ότι η εν λόγω έρευνα, όπως κάθε ποιοτική έρευνα, υπόκειται σαφώς στους εγγενείς περιορισμούς του είδους της. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης που έλαβε χώρα σε έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό φορέα (ΣΝΕΓ), σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (2015-2020) και με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων (20 τάξεις με περίπου 180 σπουδαστές/τριες). Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα. Καθώς λείπουν σχεδόν εξ ολοκλήρου μελέτες με παρόμοια θεματική τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία, ανάλογες έρευνες σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε τάξεις διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων θα μπορούσαν να επαληθεύσουν και να ενισχύσουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Σε κάθε περίπτωση αξίζει η συστηματική ενσωμάτωση γαστρονομικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της Γ2 ή ΕΓ, καθώς έτσι θα ισχύει το γνωστό απόφθεγμα «το τερπνόν μετά του ωφελίμου».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Habermas, J. (1997). *Αλλαγή δομής της δημοσιότητας* (μτφρ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Νήσος.
- Μαργαρώνη, Μ. (2005). Ελλάδα, μετανάστευση και διαφοροποίηση κοινωνικών πραγματικοτήτων: η μετατροπή της Ελλάδας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών. *Αστήρ της Ανατολής*, 234-238.
- Μήτσης, Ν., & Μήτση, Α. (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (σσ. 83-108). Βόλος: Επτάλοφος.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Ξενογλώσση

- Allen, M. (2000). Vegetarianism and Planetary Health. *Ethics and the Environment*, 5(2), 163-174.
- Amato, P., & Partridge, S. (1989). *The New Vegetarians: Promoting Health and Protecting Life*. New York: Plenum Press.
- Anstey, P. (2011). *John Locke and Natural Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Appadurai, A. (1988). How to Make a National Cuisine: Cookbooks in Contemporary India. *Society for Comparative Study of Society and History*, 30(1), 3-24.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2002), Nature-based Excursions: School Students' Perceptions of Learning in Natural Environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(3), 218-236.
- Barthes, R. (1970). Pour une psycho-sociologie de l'“alimentation contemporaine”. In J. J. Hémardinquer (ed.), *Pour une histoire de l'alimentation (Cahiers des Annales, 28)*(pp. 307-315). Paris: Colin, [Annales, 16 (1961), 977-986].
- Beardsworth, A., & Keil, T. (1997). *Sociology on the Menu: An Invitation to the Study of Food and Society*. London & New York: Routledge.
- Bell, D., & Valentine, G. (1997). *Consuming Geographies: We are where we eat*. London & New York: Routledge.
- Bongiorno, C. (2001). Dance: An inspiration for language in the ESL classroom. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 6, 36-41.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social Critique of the Judgment of Taste*. London: Routledge.
- Brühlmeier, A. (2010). *Head, Heart and Hand: Education in the Spirit of Pestalozzi*. Cambridge: Sophia Books in association with Pestalozzi World.
- Brulotte, R. & Di Giovine, M. (Eds.) (2014). *Edible Identities: Food as Cultural Heritage*. London: Routledge.
- Burden, P. (1995). *Classroom Management and Discipline. Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. New York: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candlin, Ch. (1972). Sociolinguistics and Communicative Language Teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 37-44.
- Caplan, P. (1997). Approaches to the Study of Food, Health and Identity. In P. Caplan, (ed.), *Food, Health and Identity* (pp. 1-31). London & New York: Routledge.

- Cook, I., & Crang, P. (1996). The World on a Plate: Culinary Culture, Displacement and geographical Knowledges. *Journal of Material Culture, 1*, 131-154.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan Publishing.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Douglas, M. (1975). Deciphering a meal. *Daedalus, 101*(1), 61-81.
- Eaton, D. (2000). *Cognitive and Affective Learning in Outdoor Education*. PhD Thesis. University of Toronto. Στο <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/12600> (προσπελάστηκες στις 5/5/2021).
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fischler, G. (1988). Food, Self and Identity. *Social Science Information, 27*(2), 275-292.
- Freiberg, J. (2005). Three creative ways to measure school climate and next steps. In J. Freiberg (ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 208-218). London & New York: Routledge Falmer.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014) (eds.). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gianoutsos, J. (2006). Locke and Rousseau: Early childhood education. *The Pulse, 4*(1), 1-23.
- Gibson, S. (2007). Food Mobilities. Traveling, Dwelling, and Eating Cultures. *Space and Culture, 10*(1), 4-21.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Goody, J. (1982). *Cooking, Cuisine and Class: A Study in Comparative Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1998). *Food and Love: A Cultural Story of East and West*. London & New York: Verso.
- Harris, M. (1986). *Good to Eat: Riddles of Food and Culture*. London: Collins.
- Hermann, E. (2007). Communicating with Transculturation. *Journal de la société des océanistes, 125*, 257-260.
- Jourdain, R. (1997). *Music, the brain, and ecstasy: how music captures our imagination*. New York: W. Morrow.
- Kiefer, I., Rathmanner, T., & Kunze, M. (2005). Eating and dieting differences in men and women. *The Journal of Men's Health & Gender, 2*(2), 194-201.

- Leung, C., & Creese, A. (eds) (2010). *English as an Additional Language. Approaches to Teaching Linguistic Minority Students*. London: SAGE Publications.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2017). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lukaš, M. & Munjiza, E. (2014). Education system of John Amos Comenius and its implications in modern didactics. *Život i škola*, 60(31), 32-44.
- Margaroni, M. & Magos, K. (Dec. 2020). L2 Teaching in the post-communicative era: developing intercultural consciousness, critical awareness and consistent attitudes for social inclusion. *Global Education Review (Special issue: Modern Didactic Approaches and Methods for Second Language Teaching to Students with Migrant or Refugee Background)*, 7(4), 1-8.
- Mintz, S. (1985). *Sweetness and Power: The Place of Sugar in Modern History*. New York: Viking Press.
- Mintz, S. (1996). *Tasting Food, Tasting Freedom: Excursions into Eating, Culture, and the Past*. Boston: Beacon.
- Mora, C. F. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *English Language Teaching Journal*, 54(2), 146-152.
- Morgan, W. (1997). *Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible*. London & New York: Routledge.
- Morgan, B. & Ramanathan, V. (2005). Critical Literacies and Language Education: Global and Local Perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 151-169.
- Myréen, S. (2017). Evaluating the Role of Multisensory Elements in Foreign Language Acquisition. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 11(2), 423-426.
- Patton, M. Q. (1990). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage.
- Pinter, I. (1999). Second Language Development Through the Use of Dance. *Brock Education Journal*, 9(1), 13-20.
- Piri, S. (2018). The Role of Music in Second Language Learning. *Studies in Literature and Language*, 17(1), 75-78.
- Scott, G., Boyd, M., & Colquhoun, D. (2013). Changing spaces, changing relationships: the positive impact of learning out of doors. *Australian Journal of Outdoor Education*, 17(1), 47-53.
- Waite, S., (2007). “Memories are made of this”: some reflections on outdoor learning and recall. *Education 3-13*, 35(4), 333-347.

Ιστοσελίδες

- Αμβράζης, Ν., Βλέτση, Ε., Κούλαλη, Ε., Μικρούλη, Σ., & Σεχίδου, Ε. (2010). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Επίπεδα Α1 – Β2). Στο https://smg.web.auth.gr/may2019b/wp-content/uploads/2011/12/Δ.310_E1-A1-B2.pdf (προσπελάστηκε στις 4/7/2021).
- Καπουρκατσίδου, Μ., & Γαβρηλίδου, Γ. (2015). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Επίπεδα Γ1 και Γ2). Στο <https://smg.web.auth.gr/may2019b/syllabus-2> (προσπελάστηκε στις 4/7/2021).
- Chisholm, L. (2005). Bridges for recognition. Recognising non-formal and informal learning in the youth sector. Terminology cheat sheet. SALTO Bridges for Recognition: Promoting Recognition of Youth Work across Europe. Leuven-Louvain. Στο https://rjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261818/Bridges_for_recognition_n.pdf/1e7ebb5c-4edb-4bce-8fe0-db42605938c2 (προσπελάστηκε στις 2/7/2021).