

Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές

Χατζησαββίδης Σωφρόνης, Καθηγητής Π.Τ.Ν. Φλώρινας, Α.Π.Θ.

1. Το θεωρητικό πλαίσιο

Η έντονη ζήτηση για εκμάθηση της νέας ελληνικής, που άρχισε να παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια από ελληνόφωνους και μη ελληνόφωνους πληθυσμούς που ζουν είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό, έχει οδηγήσει τους ασχολούμενους με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης ή ως δεύτερης σε παραγωγή μεγάλου αριθμού μεθοδολογικών προτάσεων και σε ανάλογη παραγωγή διδακτικού υλικού¹. Από την άλλη, η ελληνική πολιτεία, με τη συνδρομή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χρηματοδοτεί πληθώρα ερευνητικών και επιχειρησιακών προγραμμάτων, τα οποία έχουν ως στόχο την εκμάθηση της νέας ελληνικής από πληθυσμούς δίγλωσσους που ζουν εντός και εκτός της ελληνικής επικράτειας. Ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό σε όλες αυτές τις μεθόδους και στα διδακτικά υλικά που παράγονται προβάλλεται η έννοια της διαπολιτισμικότητας, ενώ μπαίνει σε δεύτερη μοίρα η επικοινωνιακή διάσταση στη διδασκαλία της γλώσσας και αγνοείται σχεδόν εντελώς η έννοια του γραμματισμού. Παράλληλα, οι παραγωγοί των διδακτικών υλικών φαίνεται να διακατέχονται από μία διάθεση ταχείας εκμάθησης της γλώσσας από τους μαθητές, με αποτέλεσμα να τους εισάγουν από το πρώτο μάθημα στη γραφή με προτάσεις διανθισμένες με εικόνες, σκίτσα και παραστάσεις διάφορες, οι οποίες βοηθούν με τη διδακτική διαδικασία, είναι αμφίβολο όμως αν και κατά πόσο είναι αποτελεσματικές μαθησιακά.

Εκείνο που παρατηρείται είναι ότι δε δίνεται ο απαραίτητος χρόνος να αναπτύξουν οι μαθητές τον προφορικό τους λόγο, με βάση τον οποίο θα εισαχθούν αργότερα, σε ένα δεύτερο στάδιο, στο γραπτό λόγο. Ο προφορικός λόγος όμως αποτελεί εξίσου βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερης (ή και ως ξένης), όπως και για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Στην περίπτωση, μάλιστα, της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας οι μαθητές βρίσκονται και σε ένα γραμματισμικό περιβάλλον, το οποίο δίνει τη δυνατότητα να γίνει αντικείμενο διδακτικής εκμετάλλευσης στη διδασκαλία. Παράλληλα, η έννοια της διαπολιτισμικότητας ως ένδειξη της αποδοχής του πολιτισμού του άλλου και η έννοια της επικοινωνίας ως μεθοδολογική αρχή στη διδασκαλία της γλώσσας αποτελούν, μαζί με το γραμματισμό, τις έννοιες, πάνω στις οποίες μπορεί να στηριχτεί ένα Πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μικρής ηλικίας μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν καθόλου ή έχουν μικρή εξοικείωση με το γραπτό λόγο της μητρικής τους γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε σε μαθητές που βρίσκονται σε ηλικία αντίστοιχη με την ηλικία των ελληνόφωνων μαθητών που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ζουν στην Ελλάδα και έχουν είτε ως μητρική γλώσσα τα αλβανικά, τα ρωσικά, τα αρμενικά, τα γεωργιανά, τα βουλγαρικά, τα πομάκικα, τα τουρκικά, τα τσιγγάνικα είτε αντίστοιχης ηλικίας μαθητές που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, αλλά ζουν σε ένα ξενόγλωσσο περιβάλλον (Αμερική, Ευρώπη, Αυστραλία και αλλού) και έχουν ορισμένα κίνητρα για εκμάθηση της νέας ελληνικής.

Πριν προχωρήσω στη διδακτική μου πρόταση, θα ήθελα να αναφερθώ στις τρεις έννοιες, για τις οποίες έγινε λόγος προηγουμένως, στο ρόλο που αυτές μπορούν να διαδραματίσουν στη μάθηση μιας γλώσσας και στη θέση που μπορεί να έχουν σε ένα Πρόγραμμα εκμάθησης μιας γλώσσας ως δεύτερης.

1.1. Ο γραμματισμός

Ο όρος γραμματισμός (literacy) αποτελεί σήμερα έναν όρο εννοιολογικά αρκετά ευρύ και γι' αυτό ίσως δύσκολα οριοθετούμενο. Η έννοια του γραμματισμού (literacy), αν και αποτελεί έναν όρο, ο οποίος άρχισε να κάνει δραστικά την εμφάνισή του από τη δεκαετία του '80 στον αγγλοσαξονικό κυρίως κόσμο, αποτελούσε πάντα τον κύριο σκοπό του σχολείου, αλλά με μία έννοια στενότερη από αυτήν που έχει αποκτήσει σήμερα η οποία στα ελληνικά αποδιδόταν με τον όρο αλφαριθμητισμός, αφού στην πλειονότητά τους τα εκπαιδευτικά συστήματα έθεταν ως στόχο έως πρόσφατα και ορισμένα θέτουν και σήμερα την εκμάθηση

της γραφής και της ανάγνωσης και μιας γραμματικής μεταγλώσσας.

Όμως, σήμερα, στην αναπτυσσόμενη τεχνολογικά κοινωνία, ο όρος γραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια γκάμα ειδών λόγου και γενικά να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του δια του γραπτού λόγου. Όσον αφορά στο γραπτό λόγο, γραμματισμός δεν είναι μόνο η αναγνώριση των γραμμάτων, αλλά και η γνώση ότι διαβάζουμε ένα κείμενο από πάνω προς τα κάτω, από αριστερά προς τα δεξιά (για τις δυτικές κοινωνίες), ότι χρησιμοποιούνται κεφαλαία και πεζά γράμματα, ότι χρησιμοποιούνται αρχιγράμματα, ότι σε ένα βιβλίο υπάρχει το εξώφυλλο, με το ρόλο που αυτό έχει, ότι οι υποσημειώσεις και οι παραπομπές γίνονται με ορισμένο τρόπο, ότι διαφορετικά γράφουμε και κατανοούμε μία επιστολή και διαφορετικά μια διαφήμιση κ.τ.λ. Ο γραμματισμός προϋποθέτει την ικανότητα χειρισμού του έντυπου λόγου. Με την ευρύτερη έννοια, γραμματισμός σημαίνει την πολιτική χειραφέτηση. Ο γραμματισμός αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές.

Για τον Gee (1993:262) γραμματισμός είναι ο έλεγχος των χρήσεων της γλώσσας, ο οποίος κατακτάται με ανάλογο τρόπο που κατακτάται ο προφορικός λόγος από το παιδί. Για τους Barton και Hamilton (1998:3) γραμματισμός είναι μια δραστηριότητα ανθρώπινη που τοποθετείται μεταξύ σκέψης και κειμένου, είναι ένας θεσμός που βρίσκεται στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων. Οι N. Elsassler και V. JohnSteiner (1993:276) θεωρούν ότι ο γραμματισμός αποτελεί για τον άνθρωπο τη γνώση εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων, που του επιτρέπουν να εξετάζει κριτικά και να επεξεργάζεται θεωρητικά τις πολιτικές και πολιτισμικές του εμπειρίες. Ο G. Kress (1994:209) διαχωρίζει το γραμματισμό σε εκείνον που αφορά το λόγο και σ' αυτόν που περιγράφει κάθε μορφή ή μέσο αναπαράστασης. Ακόμη, γίνεται λόγος στη σχετική βιβλιογραφία για πολιτισμικό γραμματισμό, για ηθικό γραμματισμό κ.τ.λ. Για τον Kress ο γραμματισμός περιγράφει την πλευρά της ανθρώπινης επικοινωνίας που έχει τη μορφή της αναπαράστασης κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων μέσω γραμμάτων και σχετικών οπτικών και γραφικών σημάτων.

Η μελέτη της σχέσης μεταξύ γραμματισμού και κοινωνίας έχει δημιουργήσει δύο μοντέλα ανάλυσης: α) το αυτόνομο και β) το ιδεολογικό (Παραδέλλης, 1997). Το αυτόνομο μοντέλο εξετάζει τις γνωστικές δεξιότητες που εμπλέκονται στην ανάγνωση και τη γραφή ως ανεξάρτητες από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μελετώνται και δέχεται ότι οι γνωστικές δεξιότητες έχουν την ίδια σημασία και λειτουργία σε όλα τα πολιτισμικά συστήματα. Το ιδεολογικό μοντέλο εξετάζει το γραμματισμό σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παρατηρείται και δέχεται ότι η έννοια του γραμματισμού αποκτά ποικίλες σημασίες και λειτουργίες σε διαφορετικές κοινωνίες.

Η προβληματική που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια του γραμματισμού τις τελευταίες δεκαετίες δημιούργησε και το πλαίσιο αρχών της ονομαζόμενης παιδαγωγικής του γραμματισμού (literacy education). Σύμφωνα με αυτήν, η μάθηση θεωρείται πιο αποτελεσματική όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργητικά στην κατάκτησή της. Τα κείμενα προς διδασκαλία είναι τα κείμενα που έχουν σχέση με τη ζωή και ενδιαφέρουν τους μαθητές, τα κείμενα που έχουν νόημα για τους μαθητές. Η γλώσσα νοηματοδοτείται σύμφωνα με αυτά που πιστεύει το παιδί. Τα κείμενα αποτελούν παρεμβάσεις στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Έτσι, οι χειριστές ενός είδους λόγου έχουν πρόσβαση στον αντίστοιχο τομέα κοινωνικής δράσης, π.χ. το είδος λόγου που παράγει ο δάσκαλος είναι ένα είδος από το οποίο αποκλείονται όσα άτομα δεν είναι εξοικειωμένα με αυτό. Γνωρίζοντας λοιπόν ο μαθητής νέα είδη λόγου αποκτά τη δυνατότητα να ενσωματωθεί γλωσσικά σε νέους τομείς κοινωνικής δράσης και δύναμης. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να εισαγάγει τους μαθητές σε μια ποικιλία ειδών λόγου, άρα κοινωνικών δράσεων, ώστε οι μαθητές να ενδυναμωθούν όχι μόνο γλωσσικά αλλά και κοινωνικά. Η διδασκαλία, λοιπόν, της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας θα πρέπει να διακατέχεται από την παιδαγωγική του γραμματισμού, ώστε οι μαθητές να μη μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα στατικό προϊόν που κατασκευάζεται πάνω σε δεδομένους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα σημειωτικό σύστημα που η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας.

1.2. Η διαπολιτισμικότητα

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας δηλώνει το χαρακτηριστικό του συγκερασμού δύο πολιτισμών στο ίδιο το άτομο ή στο ίδιο σύνολο ατόμων. Ως έννοια εκπορεύεται από την απλοϊκή άποψη ότι ο πολιτισμός είναι το σύνολο των πνευματικών και υλικών προϊόντων που έχει να επιδείξει μια δεδομένη στιγμή ένα σύνολο ανθρώπων που ανήκει διαχρονικά και συγχρονικά σε ένα έθνος και ότι τα στοιχεία που συγκροτούν τον κάθε πολιτισμό δομούνται με διαφορετικό τρόπο, όπως για παράδειγμα τα στοιχεία που συγκροτούν μια γλώσσα. Με την έννοια αυτή η διαπολιτισμικότητα συνενώνει στην ίδια ατομική ή συλλογική συνείδηση μέρος ή το σύνολο των δομικών στοιχείων που συγκροτούν δύο διαφορετικούς πολιτισμούς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία διαπνέεται από την έννοια της διαπολιτισμικότητας και η οποία κυριάρχησε τα τελευταία χρόνια και κυριαρχεί και σήμερα ως παιδαγωγική κατεύθυνση για την εκπαίδευση μαθητικών ομάδων που ανήκουν σε διαφορετική από την κυρίαρχη εθνοτική, γλωσσική, θρησκευτική κ.τ.λ. ομάδα, δηλώνει το σύνολο των θεωρητικών αντιλήψεων και πρακτικών, που έχει ως στόχο να εκπαιδεύσει τα άτομα, που για διάφορους λόγους (μετανάστευση, προσφυγιά κ.τ.λ.) βρέθηκαν να ζουν σε ένα διαφορετικό πολιτισμό από αυτόν που ανήκουν τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός τους, αλλά και τα άτομα που ζουν στο περιβάλλον του κυρίαρχου πολιτισμού να μάθουν να ζουν μαζί εκτιμώντας οι μόνον τον πολιτισμό των δε ως ισότιμο. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρεί να επιφέρει έναν κλονισμό της ταυτότητας και των δύο πολιτισμικών ομάδων, ώστε να δημιουργηθεί μια νέα πολιτισμική ταυτότητα, η οποία θα περιλαμβάνει δομικά στοιχεία από τις εθνοτικές, γλωσσικές κ.τ.λ. ταυτότητες και των δύο ομάδων. Η θεωρητική σύλληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την ανάπτυξη, τις τελευταίες δεκαετίες, της Κοινωνιογλωσσολογίας, δημιούργησε τις κοινωνικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί και η έννοια της διαπολιτισμικότητας στη διδασκαλία της γλώσσας είτε ως ξένης είτε ως δεύτερης, μάθημα το οποίο άλλωστε είναι δυνατό να αποτελέσει το μέσο συγκερασμού των δομικών πολιτισμικών στοιχείων δύο διαφορετικών πολιτισμών. Έτσι, έχουν παραχθεί διδακτικά υλικά και έχουν αναπτυχθεί μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες προωθούν πολιτισμικά στοιχεία (εικόνες, τρόποι συμπεριφοράς κ.τ.λ.) που εκμεταλλεύονται τη διαπολιτισμικότητα, με το επιχείρημα ότι αυτή η διδακτική πρακτική μειώνει το πολιτισμικό σοκ που δέχεται ο μαθητής κατά την επαφή του με μια ξένη γλώσσα και με έναν ξένο σ' αυτόν πολιτισμό και ότι παράλληλα του δημιουργεί κίνητρα για τη γνωριμία του ξένου πολιτισμού. Η στατικότητα όμως με την οποία αντιμετωπίζονται οι πολιτισμοί και συνακόλουθα η έννοια της διαπολιτισμικότητας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διαπολιτισμική διδασκαλία της γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα μέσω της εκμάθησης της γλώσσας να τονίζονται οι διαφορές, οι οποίες, μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, δε σχετίζονται με την πραγματικότητα που σχηματίζουν τα άτομα που ανήκουν στον έναν ή στον άλλο πολιτισμό, αλλά με τις πραγματικότητες που κατασκευάζουν διά του λόγου τα υποκείμενα που παράγουν το διδακτικό υλικό ή οι διδάσκοντες τη γλώσσα. Αυτό, με τη σειρά του, οδηγεί στην υπερεκτίμηση των στοιχείων του πολιτισμού της προς εκμάθηση γλώσσας, την οποία ο μαθητής έχει επενδύσει με κύρος από τη στιγμή που πήρε την απόφαση (ή που εξαναγκάστηκε) να μάθει.

Ο πολιτισμός όμως ως έννοια δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα στατικό προϊόν, το οποίο μπορεί να περιγραφεί με γνωστικούς όρους. Τα στοιχεία που συγκροτούν τους διάφορους πολιτισμούς περιέχουν δυναμικές αλλαγές, οι οποίες γίνονται αντιληπτές διά του λόγου με διαφορετικό τρόπο σε κάθε άτομο και κατασκευάζονται, πάλι διά του λόγου, διαφορετικές πραγματικότητες τόσο για το κάθε στοιχείο χωριστά όσο και για το σύνολό τους. Με την έννοια αυτή η διαπολιτισμικότητα στο μάθημα της διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης θα πρέπει να αποκτήσει ένα διαφορετικό περιεχόμενο από αυτό που έχει σήμερα, ένα περιεχόμενο που θα είναι μια συνεχής διαδικασία νοηματοδότησης των σημειωτικών πρακτικών, είτε ανήκουν στον έναν ή στον άλλο πολιτισμό, μέσω της διδασκόμενης γλώσσας, χωρίς προσπάθεια γενικεύσεων και διάθεση διατύπωσης κανόνων, αλλά με στόχο την κατασκευή κριτικών κοινωνικοπολιτισμικών υποκειμένων. Ένα διδακτικό υλικό, λοιπόν, και μια μεθοδολογία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή

ως ξένης θα πρέπει να δίνει στοιχεία από πολλούς πολιτισμούς, γνωστά ή άγνωστα στους μαθητές, τα οποία θα γίνονται στη διδασκαλία αντικείμενο επεξεργασίας και νοηματοδότησης.

1.3. Η επικοινωνία

Η διαπολιτισμικότητα, λοιπόν, έτσι όπως ορίστηκε παραπάνω, προϋποθέτει ασφαλώς και την έννοια του γραμματισμού, αλλά και την έννοια της επικοινωνίας στη διδασκαλία της γλώσσας. Η επικοινωνία ως έννοια απασχόλησε τους διανοούμενους από πολύ παλιά, ήδη από την εποχή της αρχαίας Ελλάδας των κλασικών χρόνων. Από την εποχή όμως που οι κοινωνικές επιστήμες άρχισαν να κερδίζουν έδαφος στο επιστημονικό στερέωμα και από την εποχή που άρχισαν να αναπτύσσονται οι τηλεπικοινωνίες, η έννοια άρχισε να αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων (ψυχολόγοι, μαθηματικοί, γλωσσολόγοι, αρχιτέκτονες, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί κ.τ.λ.) και διά του λόγου των ειδικών η έννοια να αποκτά όλο και περισσότερες διαστάσεις και να γίνεται όλο και πιο δυσεξήγητη. Παρά τους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς και παρά τις διάφορες οπτικές από τις οποίες βλέπουν και μελετούν την επικοινωνία οι επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων, μπορούμε να πούμε ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία πληροφόρησης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα μέσω της χρήσης λεκτικών και μη λεκτικών σημείων. Πρόκειται, δηλαδή, για μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία περιέχει κανονικότητες και η οποία προσδιορίζεται από βιολογικούς, συναισθηματικούς, νοητικούς, εθνολογικούς και ευρύτερα κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι δεν είναι πάντα προβλέψιμοι. Οι κανονικότητες στις οποίες στηρίζεται η επικοινωνία είναι υπαρκτοί, γιατί αλλιώς δε θα ήταν δυνατή η επίτευξή της. Οι κανονικότητες όμως αυτές, εκτός από τις βασικές, είναι δύσκολα περιγράψιμες. Με την έννοια αυτή θα λέγαμε ότι η επικοινωνία αποτελεί ένα σύστημα άρρητων κανονικοτήτων, οι οποίες μεταβιβάζονται και κατακτώνται διά της χρήσης. Σε τελευταία ανάλυση, λοιπόν, η επικοινωνία είναι χρήση και όχι γνώση αλλά είναι και η διαδικασία μέσω της οποίας νοηματοδοτείται ο περιβάλλον κόσμος του ατόμου, διαμορφώνονται στάσεις, απόψεις, συμπεριφορές και πολιτισμικά στερεότυπα. Σύμφωνα με τις γλωσσοπαιδαγωγικές αντιλήψεις που διαμορφώθηκαν στο μεταξύ, στόχος της διδασκαλίας της γλώσσας είναι σήμερα η απόκτηση εκ μέρους των μαθητών της απαραίτητης επικοινωνιακής ικανότητας ως αποτέλεσμα της καλλιέργειας των απαραίτητων επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή, οι επικοινωνιακές δεξιότητες δεν είναι άλλο παρά οι διάφορες μορφές γραμματισμού, με τις οποίες πρέπει να εξοπλιστούν οι μαθητές για να μπορούν στο μέλλον να λειτουργούν ως αποτελεσματικοί πολίτες, οι οποίοι όχι μόνο να ελέγχουν διά του λόγου τον κόσμο που τους περιβάλλει αλλά και να μπορούν να αντιμετωπίζουν κριτικά τα όσα συμβαίνουν γύρω τους. Στο πλαίσιο αυτό η έννοια της επικοινωνίας ως αρχή και ως διαδικασία στη διδασκαλία της γλώσσας γίνεται κυρίαρχη, γιατί επιτρέπει εκτός από την εσωτερίκευση των κανονικοτήτων τού γραμματισμού και την κριτική στάση απέναντι στους διάφορους πολιτισμούς και, σε τελευταία ανάλυση, την κατανόηση της ιστομίας αλλά και της διαφορετικότητας των διάφορων πολιτισμών, που αποτελεί τη βασική επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την έννοια που δόθηκε σ' αυτήν προηγουμένως.

Το πρόβλημα που ανακύπτει όμως με την έννοια της επικοινωνίας, όταν αναφερόμαστε σε αρχάριους μαθητές, είναι πώς αυτή μπορεί να υλοποιηθεί ως διαδικασία μέσα σε μία τάξη, στην οποία οι μαθητές αγνοούν βασικά λεξιλογικά και δομικά στοιχεία της γλώσσας διδασκαλίας, που έχει ως αποτέλεσμα να παράγεται ένα είδος λόγου, το οποίο δεν περιέχει παρά ελάχιστες από τις κανονικότητες που περιέχει μια επικοινωνία μεταξύ ατόμων που έχουν τη διδασκόμενη γλώσσα ως μητρική. Η επικοινωνία κατά τη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης σε αρχάριους μαθητές δεν μπορεί φυσικά να είναι ανάλογη ποιοτικά και ποσοτικά με την επικοινωνία που διεξάγεται κατά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ή της δεύτερης γλώσσας σε προχωρημένους μαθητές. Η προσπάθεια, όμως, για επικοινωνία που γίνεται από τους μαθητές και το δάσκαλο σε αυτό το στάδιο συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη μάθηση της διδασκόμενης γλώσσας. Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο αλλά και σε πιο προχωρημένα στάδια στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν στη διδασκόμενη γλώσσα χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές, οι οποίες χαρακτηρίζονται από περιορισμένη χρήση των τυπικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών της γλώσσας.

Ορισμένες από αυτές τις στρατηγικές είναι η *εναλλαγή κώδικα*, η *διαγλωσσική στρατηγική*, η *γενίκευση*, η *παράφραση*, η *χρήση εξωγλωσσικών στοιχείων* κ.τ.λ. (Foerch & Kasper, 1992). Η χρήση αυτών των στρατηγικών εκ μέρους των μαθητών αποτελεί το μέσο για επικοινωνία και έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές κανονικότητες από αυτές που χρησιμοποιούνται από τους επαρκείς χρήστες της διδασκόμενης γλώσσας, δεν παύει όμως να εμπεριέχει την έννοια της επικοινωνίας. Έτσι, η επικοινωνία αυτού του είδους γίνεται το μέσο διά του οποίου οι μαθητές θα προχωρήσουν σταδιακά στην επικοινωνία που περιέχει τις κανονικότητες της διδασκόμενης γλώσσας. Γι' αυτό, ο δάσκαλος της δεύτερης γλώσσας σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις επικοινωνιακές στρατηγικές που αναφέρθηκαν παραπάνω.

2. Η διδακτική πρόταση

2.1. Μεθοδολογικές αρχές

Η πρόταση που ακολουθεί επιχειρεί ακριβώς να παρουσιάσει ένα πλαίσιο μεθοδολογικών αρχών, με το οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν οι τρεις έννοιες που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Κατά το στάδιο για το οποίο γίνεται λόγος, δηλαδή το αρχικό στάδιο, βασική επιδίωξη θα είναι η κατάκτηση εκ μέρους των μαθητών του βασικού λεξιλογίου και των βασικών σχημάτων της δομής της νέας ελληνικής, ώστε να αποκτήσουν μια σχετική άνεση στην παραγωγή και στην κατανόηση προφορικού λόγου, με τελικό στόχο να επικοινωνούν στοιχειωδώς στα νέα ελληνικά. Παράλληλα, επιδιώκεται μια πρώτη εξοικείωση με τα γράμματα της νέας ελληνικής.

Το στάδιο αυτό χωρίζεται για λόγους μεθοδολογικούς σε δύο μέρη:

Στόχος του πρώτου μέρους είναι η κατάκτηση εκ μέρους των μαθητών ενός όσο γίνεται μεγαλύτερου λεξιλογίου σχετικού με αντικείμενα του περιβάλλοντός τους και με ονομασίες που χρησιμοποιούνται συχνά (π.χ. μέρη του σώματος, αντικείμενα του σχολείου, οικιακά σκεύη, ημέρες της εβδομάδας, εποχές), καθώς και η εσωτερίκευση εκφράσεων, γλωσσικών στοιχείων (ρήματα, επιρρήματα, αντωνυμίες, προθέσεις κτλ.), με τα οποία χρησιμοποιούνται συνήθως οι λέξεις που μαθαίνουν, και απλών συχνόχρηστων γλωσσικών δομών (π.χ. Υποκείμενο Ρήμα Κατηγορούμενο, Υποκείμενο Ρήμα Αντικείμενο, επίθετο + ουσιαστικό, πρόθεση + ουσιαστικό κ.τ.λ.), οι οποίες απαιτούνται για μια στοιχειώδη επικοινωνία.

Στόχος του δεύτερου μέρους είναι η κατάκτηση λιγότερο συχνόχρηστου λεξιλογίου σε σχέση με αυτό του πρώτου μέρους (αφηρημένες έννοιες, σπανιότερα ρήματα, αντωνυμίες κ.τ.λ.), συνθετότερων γλωσσικών δομών (παθητική σύνταξη, χρήση της γενικής κ.τ.λ.), καθώς και η καλλιέργεια προγραφικών και προαναγνωστικών δεξιοτήτων.

Καθώς η χρονική διάρκεια αυτού του σταδίου δεν μπορεί και δε θα είναι ενιαία σε όλες τις τάξεις, είναι δυνατό να διαρκεί από ένα μήνα το λιγότερο έως και ένα σχολικό χρόνο το περισσότερο. Η διάρκεια θα εξαρτάται από το επίπεδο κατοχής της νέας ελληνικής, στο οποίο θα βρίσκονται οι μαθητές κατά την έναρξη της διδασκαλίας της ελληνικής.

Το περιεχόμενο του πρώτου σταδίου συγκροτείται από δραστηριότητες συνήθως σύντομης διάρκειας (20-45 λεπτά), η κάθε μια από τις οποίες έχει ένα κεντρικό θέμα, γύρω από το οποίο προβλέπονται επιμέρους δραστηριότητες, με τις οποίες επιχειρείται η δραστηριοποίηση των παιδιών και η κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, μέσα σε όσο γίνεται πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Τα θέματα με τα οποία καλούνται να ασχοληθούν οι μαθητές προέρχονται είτε από το άμεσο περιβάλλον τους (σχολείο, σπίτι, κατοικίδια ζώα κ.τ.λ.) είτε από αυτά που απασχολούν τον κόσμο (υγεία, εκπαίδευση, αθλητισμός κ.τ.λ.).

Μεθοδολογικά, οι στόχοι υλοποιούνται με δραστηριότητες ασκήσεις, οι οποίες ποικίλλουν, εκτός από τη θεματική τους, τόσο ως προς τους σκοπούς και τη δομή τους όσο και ως προς την υφή τους.

Οι δραστηριότητες αυτές διακρίνονται, ως προς τους σκοπούς τους, στις εξής κατηγορίες:

α) *δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου*: με αυτές οι

μαθητές ακούν τον προφορικό λόγο από το διδάσκοντα και από τους συμμαθητές τους και παράγουν λόγο με σκοπό να λύσουν επικοινωνιακές ανάγκες που τίθενται κατά τη διαδικασία της δραστηριότητας. Μέσα από τη διαδικασία των δραστηριοτήτων αυτού του είδους οι μαθητές κατακτούν λεξιλόγιο ή εμπλουτίζουν το ήδη κατακτημένο λεξιλόγιο όσο το δυνατόν πιο βιωματικά. Το λεξιλόγιο δεν είναι προκαθορισμένο από κάποιες λίστες λέξεων, αλλά προκύπτει φυσιολογικά μέσα από τις επικοινωνιακές συνθήκες που δημιουργούνται με την εξέλιξη της δραστηριότητας. Ο διδάσκων, ο οποίος είναι ο μόνος που γνωρίζει τι γνωρίζουν και τι δε γνωρίζουν οι μαθητές του, κρίνει σε ποιες λέξεις θα δώσει μεγαλύτερη έμφαση. Εννοείται, βέβαια, ότι οι περισσότερες λέξεις επανέρχονται στις διάφορες δραστηριότητες. Παράλληλα, με την κατάκτηση του λεξιλογίου κατακτώνται και γλωσσικές δομές, οι οποίες είναι αναγκαίες για την παραγωγή λόγου.

β) δραστηριότητες δομής: με αυτές επιχειρείται να εξοικειωθούν κάθε φορά οι μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές δομές. Από την άποψη της δομής και της υφής είναι παρόμοιες με τις δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου· η διαφορά τους έγκειται στον προσανατολισμό της δραστηριότητας και στους περιορισμούς που θέτει αυτός ο προσανατολισμός. Δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε γλωσσικές δομές, οι οποίες παρουσιάζουν διαφορές τέτοιες μεταξύ των δύο γλωσσών, ώστε να δημιουργούν παρεμβολές ή και μεγάλες δυσκολίες στη χρήση της νέας ελληνικής (π.χ. χρήση του άρθρου, χρήση του ποιού ενέργειας κ.τ.λ.). Εννοείται ότι στο στάδιο αυτό δε χρησιμοποιείται καθόλου μεταγλώσσα από το διδάσκοντα.

γ) δραστηριότητες εισαγωγής στην ανάγνωση και τη γραφή: με αυτές επιχειρείται η εισαγωγή στην αποκωδικοποίηση του γραπτού ελληνικού λόγου και στη διαδικασία της γραφής της νέας ελληνικής. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με γραπτό λόγο (παραμύθια, παροιμίες, σταυρόλεξα κ.τ.λ.). Την ανάγνωση κάνει ο διδάσκων ή και οι μαθητές· έτσι οι μαθητές κάνουν ασυνείδητα το συσχετισμό μεταξύ του γραπτού και του προφορικού λόγου. Έτσι καταλαβαίνουν και τη λειτουργία του γραπτού λόγου. Δίνεται επίσης η δυνατότητα ανάδυσης του γραμματισμού που έχουν αποκτήσει οι μαθητές από την επαφή τους με γραπτά κείμενα σε ελληνική γλώσσα, τα οποία λίγα ή πολλά συναντούν στο περιβάλλον τους. Θεωρείται σήμερα που ο άνθρωπος ζει σε ένα περιβάλλον που η παρουσία του γραπτού λόγου είναι κυρίαρχη (εφημερίδες, περιοδικά, λογαριασμοί, διαφημίσεις, αφίσες, πινακίδες, διάφορα κείμενα κ.τ.λ.) ότι η εκμάθηση της γραφής (του γραμματισμού) από τα παιδιά γίνεται με έναν τρόπο φυσιολογικό, όπως γίνεται και στην περίπτωση της εκμάθησης του προφορικού λόγου.

Ως προς την υφή τους οι δραστηριότητες διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

α) δραστηριότητες λογοτεχνίας: περιλαμβάνουν διάφορα αναγνώσματα (παραμύθια, ποιήματα, σύντομες ιστορίες, παροιμίες, σύντομα δημοτικά τραγούδια κ.τ.λ.), τα οποία αναγιγνώσκονται από το διδάσκοντα, με σκοπό την έξαψη του ενδιαφέροντος των παιδιών, την αισθητική απόλαυση και τη δημιουργία εναύσματος για τη δημιουργία του επικοινωνιακού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα παραγάγουν και θα κατανοήσουν προφορικό λόγο. Οι δραστηριότητες της λογοτεχνίας δε χαρακτηρίζονται από διδακτικισμό αλλά στοχεύουν σε προσφορά και κατάκτηση στοιχείων των πολιτισμών στους οποίους ανήκουν οι μαθητές. Γι' αυτό γίνεται προσπάθεια να συμπεριληφθούν σύντομα κείμενα τόσο της μητρικής γλώσσας των μαθητών, της ελληνικής, όσο και της τοπικής λαϊκής και έντεχνης λογοτεχνικής παραγωγής.

β) δραστηριότητες εικαστικών: η ενασχόληση των παιδιών με την εικαστική δημιουργία αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα, η οποία μπορεί να βοηθήσει στην κατάκτηση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών, αν φυσικά έχει γλωσσικό προσανατολισμό. Με τις δραστηριότητες των εικαστικών οι μαθητές δημιουργούν, αισθάνονται και εκφράζονται τόσο μέσω της δημιουργίας όσο και μέσω του λόγου, γεγονός που μπορεί να εξασφαλίσει πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες. Τα θέματα των δραστηριοτήτων αυτών είναι ποικίλα. Γίνεται προσπάθεια τα εικαστικά θέματα να συνδυάζουν διαφορετικές αισθητικές και τεχνολογικές οικείες τόσο στην ελληνική όσο και στη μη ελληνική κουλτούρα.

γ) δραστηριότητες κουκλοθέατρου: το κουκλοθέατρο θεωρείται μια από τις πιο ελκυστικές δραστηριότητες για την κατάκτηση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών. Τα δρώμενα στο κουκλοθέατρο βιώνονται από τους μαθητές ως πραγματικότητες, με αποτέλεσμα να γίνεται εύκολη η συμμετοχή τους και, επομένως, η κατανόηση του λόγου που παράγουν οι κούκλες και η παραγωγή λόγου εκ μέρους των παιδιών. Το μεγάλο

πλεονέκτημα των δραστηριοτήτων αυτής της υφής είναι ότι οι μαθητές προσλαμβάνουν τις λέξεις με έναν παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο. Το κουκλοθέατρο θέτει τα παιδιά σε μια διαδικασία ισοτιμίας απέναντι στις κούκλες, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται ο διάλογος ανάμεσα στα παιδιά και τις κούκλες. Στο κουκλοθέατρο δίνεται η δυνατότητα να παρουσιάζονται διάφοροι χαρακτήρες και να δημιουργούνται ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες, οι οποίες δεν είναι δυνατό να δημιουργηθούν με άλλο τρόπο. Τα θέματα του κουκλοθέατρου είναι ποικίλα και έχουν σχέση τόσο με τη ζωή των παιδιών και τις εμπειρίες τους όσο και με άγνωστες σ' αυτά εμπειρίες. Τα πρόσωπα χαρακτήρες προέρχονται τόσο από την ελληνική παράδοση όσο και από παραδόσεις άλλων λαών.

δ) *δραστηριότητες μουσικής*: με τις δραστηριότητες οι οποίες επενδύονται ή συνδυάζονται με μουσική και τραγούδια δημιουργείται μια ατμόσφαιρα συμβατή με την ψυχοσύνθεση των μικρών παιδιών, με αποτέλεσμα να γίνεται ασυνείδητα η κατάκτηση λεξιλογίου και γλωσσικών δομών και να αποκτιέται ο αναγκαίος για την επικοινωνία αυτοματισμός. Ιδιαίτερα το τραγούδι, λόγω του ρυθμού που περιέχει, έχει το πλεονέκτημα να αποστηθίζεται εύκολα από τους μαθητές. Οι μουσικοί ρυθμοί προέρχονται τόσο από μοτίβα γνωστά διεθνώς όσο και από μοτίβα οικεία στην ελληνική μουσική παράδοση.

ε) *δραστηριότητες κινητικές*: η κίνηση σε συνδυασμό με τη μουσική και το χορό αποτελούν ευχάριστες ενασχολήσεις, οι οποίες συνδυαζόμενες με το λόγο προσφέρουν γλωσσική καλλιέργεια. Η κίνηση με προσέγγιση ή επίδειξη ή μετακίνηση αντικειμένων και με παράλληλη ονοματοδότηση των αντικειμένων αυτών ή και των λειτουργιών που επιτελούν αυτά είναι ορισμένες από τις αρχές πάνω στις οποίες βασίζονται οι κινητικές δραστηριότητες.

στ) *δραστηριότητες μεικτές*: πρόκειται για το μεγαλύτερο αριθμό των δραστηριοτήτων, οι οποίες συνδυάζουν ορισμένους από τους σκοπούς που αναφέρθηκαν παραπάνω. Παράλληλα γίνεται συνδυασμός δραστηριοτήτων με διαφορετική υφή.

2.2. Δείγμα μαθημάτων

Τα δύο δείγματα μαθημάτων που ακολουθούν παρουσιάζουν αντίστοιχα δύο διδακτικές προτάσεις, οι οποίες συνδυάζουν την επικοινωνία με τη διαπολιτισμικότητα και επιχειρείται οι μαθητές να αποκτήσουν ένα είδος γραμματισμού, που σχετίζεται με τη μορφή και τη λειτουργία του ημερολογίου στην πρώτη περίπτωση και τη μορφή και τη λειτουργία του χάρτη στη δεύτερη περίπτωση.

2.2.1. Το ημερολόγιο

Ο διδάσκων δίνει στους μαθητές διάφορα ημερολόγια (τοίχου, επιτραπέζια κ.τ.λ.) σε ελληνική γλώσσα αλλά και σε άλλη (ή άλλες) γλώσσα, που είναι η πρώτη γλώσσα των μαθητών.

Οι μαθητές περιεργάζονται τα ημερολόγια και με τη βοήθεια της πρώτης γλώσσας, συνδυάζοντας και στοιχεία από τη διδασκόμενη γλώσσα, προσπαθούν να βρουν και να αναφέρουν σε σειρά τις ημέρες της εβδομάδας.

Ο διδάσκων καλεί τους μαθητές να κατασκευάσουν ένα ημερολόγιο του τοίχου. Οι μαθητές, με πρότυπο ένα ημερολόγιο από αυτά που έφερε ο διδάσκων, προσπαθούν να κατασκευάσουν ένα καινούργιο ημερολόγιο με ελληνικά γράμματα και ένα στην πρώτη γλώσσα των μαθητών.

Τα δύο ημερολόγια αναρτώνται στα σημεία που θα επιλέξουν οι μαθητές.

2.2.2. Οι χάρτες

Ο διδάσκων δίνει στους μαθητές χάρτες της χώρας από την οποία προέρχονται και χάρτες της Ελλάδας.

Ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν στο χάρτη από ποια περιοχή κατάγονται και στη συνέχεια σε ποια περιοχή της Ελλάδας βρίσκονται.

Γίνεται μια στοιχειώδης συζήτηση για την πρωτεύουσα της χώρας καταγωγής τους και την πρωτεύουσα της Ελλάδας.

Με επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι αρχάριοι μαθητές γίνεται συσχέτιση και ορισμένων άλλων χαρακτηριστικών των δύο χωρών (π.χ. μεγάλες πόλεις, βουνά, ποτάμια κ.τ.λ.).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Σύμφωνα με τις Αντωνοπούλου, Ν. και Μανάβη, Δ. (2000) οι σειρές διδακτικού υλικού (βιβλία, κασέτες κ.τ.λ.) που κυκλοφορούσαν σε διάφορες χώρες μέχρι το Μάρτιο του 2000 για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης ανέρχονταν στον αριθμό των 66.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, Ν. & ΜΑΝΑΒΗ, Δ. (2000), *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας*, στο: [http //www. komvos. edu. gr](http://www.komvos.edu.gr).
- BARTON, D. & HAMILTON, M. (1998), *Local Literacies: reading and writing in one community*, London: Routledge.
- FOERCH, Cl. & KASPER, G. (1992), "Plans and strategies in foreign language communication", στο: Foerch, Cl. & Kasper, G. (eds), *Strategies in Interlanguage Communication*, London: Longman, pp. 2060.
- GEE, J. P. (1993), "What is Literacy?", στο: Cleary, L. M. & Linn, M. (eds), *Linguistics for teachers*, New York: Mc Graw Hill, pp. 257265.
- ELASSER STEINER, N. & JOHN STEINER, V. (1993), "An interactionist approach to advancing literacy", στο: Cleary, L. M. & Linn, M. (eds), *Linguistics for teachers*, New York: Mc Graw Hill, pp. 265281.
- KRESS, G. (1994), *Learning to write*, London: Routledge.
- ΠΑΡΑΔΕΛΛΗΣ, Θ. (1997), "Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη: από την αυτόνομη δράση στην κοινωνική πρακτική", στο: Ong, W., *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σσ. ΙΧΧΧΙΥ.