

Εξέταση του διδακτικού εγχειριδίου «Μαζί 2» για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας με βάση τα γλωσσοδιδασκτικά ρεύματα

Γεωργαντίδου Χριστίνα, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.

Μανινέα Μαρία, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.

Νικολάου Δάφνη, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.

Summary

Economic and political changes have led up to the arrival of foreign and repatriated students in Greek schools. The need for teaching Greek as a second language has prompted researchers to produce educational material. In this article the handbook "Μαζί 2" is analyzed in the light of some language-teaching approaches, such as structural method of teaching, communicative approach, genre approach and multiliteracies. An effort is made to examine whether these tendencies on education and progressive pedagogy have influenced the writers of the book, concerning themes such as the organization and variety of texts and activities, the subjects and goals of each unit and the intercultural character of the book in general.

1. Εισαγωγή

Στόχος της εργασίας μας είναι να παρουσιάσουμε ένα διδακτικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης και να εξετάσουμε ποια γλωσσοδιδασκτικά ρεύματα αξιοποιεί, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο. Αρχικά, θα αναφερθούμε στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας που οδήγησε στην ανάγκη δημιουργίας εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης. Με βάση ορισμένα κριτήρια επιλέγουμε το εγχειρίδιο «Μαζί 2», για να το αναλύσουμε. Έπειτα, επισημαίνουμε το θεωρητικό πλαίσιο κάθε γλωσσοδιδασκτικού ρεύματος, καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά του και εξετάζουμε αν τα όσα πρεσβεύει επηρέασαν τις συγγραφείς του βιβλίου και πώς. Οι άξονες πάνω στους οποίους θα κινηθούμε είναι: η οργάνωση και τα χαρακτηριστικά των κειμένων, η οργάνωση και τα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων, η θεματολογία, ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας, τα μέσα / οι τρόποι παρουσίασης του υλικού. Έτσι θα διερευνήσουμε ερωτήματα όπως :

- Είναι η θεματολογία αξιόλογη και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές;
- Παρέχονται ευκαιρίες για σύνδεση με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, για θέματα ή πράγματα που τους ενδιαφέρουν;
- Γίνεται πλήρης αξιοποίηση των διαφόρων τρόπων για την κατασκευή νοημάτων;
- Πληροί το διδακτικό υλικό τους όρους των σύγχρονων τάσεων διδακτικής μιας γλώσσας ως δεύτερης / ξένης;
- Προσφέρεται το υλικό για διαπολιτισμική προσέγγιση και υλοποίηση συνθετικών εργασιών (projects);
- Υπάρχει χρήσιμο υλικό για την ανάπτυξη και βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή;
- Υπάρχει ικανοποιητική ποικιλία κειμένων;
- Είναι ικανοποιητικός ο βαθμός αυθεντικότητας των κειμένων;
- Υπάρχει μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων; Πώς οργανώνονται;
- Υπάρχει σαφής διατύπωση των επιμέρους στόχων κάθε ενότητας;

- Είναι τα οπτικά στοιχεία του διδακτικού υλικού αισθητικά αποδεκτά και ελκυστικά; Έχουν τη λειτουργικότητα που απαιτείται σε σχέση με το λόγο;

Τέλος, έχοντας μια συνολική εικόνα θα διατυπώσουμε τις εκτιμήσεις μας για το χαρακτήρα του εγχειριδίου.

2. Νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα - Συνοπτική παρουσίαση του εγχειριδίου

Τα τελευταία χρόνια η σύσταση του μαθητικού δυναμικού στο ελληνικό σχολείο έχει μεταβληθεί αισθητά λόγω της προσέλευσης ενός μεγάλου αριθμού αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που εγγράφονται και φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Επομένως, η ανάγκη εκμάθησης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας έχει φέρει αλλαγές στον ερευνητικό και εκπαιδευτικό χώρο. Έτσι ιδρύθηκαν κέντρα σε πανεπιστήμια, τα οποία συντονίζουν την εκπόνηση ερευνητικού έργου και παράγουν διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003). Ένα από αυτά είναι το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (Κε.Δ.Α.) στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, το οποίο στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» ανέλαβε την συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων. Σ' αυτά ανήκει και το «Μαζί» που χρησιμοποιείται στις τάξεις υποδοχής και στα φροντιστηριακά τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Επιλέξαμε να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο εγχειρίδιο γιατί εκδόθηκε πρόσφατα, το 2003, και θεωρήσαμε ότι εφόσον εκπονήθηκε από ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα θα υιοθετεί σύγχρονες γλωσσοδιδακτικές τάσεις.

Η σειρά «Μαζί» προορίζεται για εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσα παιδιά 11-15 χρονών. Απευθύνεται ειδικά στους μαθητές των τμημάτων υποδοχής και προσβλέπει στη δημιουργία γλωσσικών προϋποθέσεων για την ένταξή τους στις τάξεις του γυμνασίου.

Το διδακτικό υλικό της σειράς «Μαζί» απαρτίζεται από τρία μέρη Μαζί 1, Μαζί 2, Μαζί 3, που αντιστοιχούν σε διαδοχικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Κάθε μέρος περιλαμβάνει το βιβλίο του μαθητή, το βιβλίο εργασιών, ένα cd και το βιβλίο του δασκάλου με πρόσθετες δραστηριότητες για την τάξη, τεστ, καταγραφή των ακουστικών κειμένων και λύσεις των ασκήσεων. Το διδακτικό υλικό «Μαζί» μπορεί να καλύψει ένα χρόνο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με μέσο όρο 10-12 ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως. Επιλέξαμε να ασχοληθούμε με το κύριο διδακτικό εγχειρίδιο, το βιβλίο του μαθητή «Μαζί 2».

Το βιβλίο του μαθητή έχει διαρθρωθεί σε επτά θεματικές ενότητες που τοποθετούν το μαθητή σε ένα συγκεκριμένο θεματικό πλαίσιο:

1. Χαίρομαι -φοβάμαι -βαριέμαι
2. Όλα πήγαν στραβά
3. Στην καινούρια χώρα
4. Στο καινούριο σπίτι
5. Ρουχομανία
6. Έχουμε πεθάνει της πείνας !
7. Αν...

Όπως φαίνεται και στον πίνακα περιεχομένων κάθε ενότητα δίνει έμφαση σε συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα και οργανώνεται με βάση ομάδες λεξιλογίου. Επιπλέον, σε κάθε ενότητα ορίζονται οι στόχοι που επιδιώκεται να κατακτήσει το παιδί. Για παράδειγμα στην πρώτη ενότητα διδάσκεται ο ενεστώτας των μεσοπαθητικών ρημάτων (-μαι) και τα επίθετα σε -ης, ενώ οι ομάδες λεξιλογίου είναι οι εξής: συναισθήματα, φόβοι-φοβίες, ανησυχίες, πράγματα που (δεν) μπορούν να γίνουν, επικοινωνία-σχέσεις, χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Σύμφωνα με τους στόχους της ενότητας το παιδί μαθαίνει να...

· μιλάει για τα συναισθήματα του / τις φοβίες / τις ανησυχίες του

- περιγράφει τον εαυτό του και τους φίλους του
- μιλάει για τη σχέση του με τους άλλους.

Κάθε ενότητα έχει επαναλαμβανόμενη δομή και περιλαμβάνει ποικιλία κειμένων και ασκήσεων. Σε κάθε άσκηση υπάρχει το ανάλογο σύμβολο που δηλώνει τι απαιτείται να κάνουν τα παιδιά π.χ. γράφω, αντιστοιχίζω, λέω / μιλάω, ακούω, διαβάζω, σειρά σου, παίζουμε στην τάξη, συζητάμε, ενώ πίνακες γραμματικής υπάρχουν τόσο στο εσωτερικό κάθε ενότητας όσο και στο τέλος της (συγκεντρωτικοί). Στο τέλος του βιβλίου υπάρχει επαναληπτική ενότητα και γλωσσάρι με τις σημαντικότερες λέξεις σε αλφαβητική σειρά μεταφρασμένες στα αγγλικά, τα αλβανικά και τα ρώσικα.

3. Η δομική προσέγγιση

Η δομική μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας στηρίζεται στις αρχές της ψυχολογίας και ειδικά της ψυχολογίας της συμπεριφοράς (behaviourism). Σύμφωνα με τη θεωρία του συμπεριφορισμού, η γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου ερμηνεύεται βάσει του σχήματος ερέθισμα – αντίδραση (stimulus – response). Η εκμάθηση της γλώσσας βασίζεται σε μια μηχανιστική διαδικασία και η μάθηση προκύπτει μέσα από συνειρμούς και αυτοματισμούς. Η συνεχής άσκηση και χρήση είναι οι κυριότεροι τρόποι που ενδείκνυνται προκειμένου σταδιακά να αφομοιώσει και να εσωτερικεύσει τις δομές της γλώσσας. Η διδασκαλία γίνεται με παραδείγματα, χωρίς διατύπωση κανόνων και με τρόπο ώστε να δημιουργούνται συνειρμοί. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, προτείνονται ασκήσεις μηχανιστικές- που δεν επιδιώκουν τη μετάδοση γνώσεων αλλά την απόκτηση δεξιοτήτων- και απλές για να περιορίζουν τα λάθη στο ελάχιστο. Κινούνται στον παραδειγματικό άξονα και ενδέχεται να έχουν την εξής μορφή: επανάληψη, συμπλήρωση, αντικατάσταση τύπων, κατευθυνόμενος διάλογος, μετασχηματισμός κ.λπ.

Όσον αφορά στην υιοθέτηση της δομικής προσέγγισης από τις συγγραφείς του βιβλίου, μπορούμε, σε μια πρώτη φάση, να παρατηρήσουμε πως οι περισσότερες ασκήσεις είναι δομικού τύπου. Οι μαθητές συμπληρώνουν κενά με τις σωστές καταλήξεις ρημάτων, επιθέτων κ.λπ., αντιστοιχίζουν τους σωστούς τύπους, τοποθετούν τα ρήματα στο σωστό χρόνο ή διαγράφουν το γραμματικό λάθος. Η διδασκαλία γίνεται με παραδείγματα, που η παραλλαγμένη εμφάνισή τους αποσκοπεί μέσα από την επανάληψη να παράγει συνειρμικά τη μάθηση. Το ενδιαφέρον, έτσι, επικεντρώνεται στην κατάκτηση του δομικού συστήματος της γλώσσας και όχι στη χρήση της γλώσσας. Οι εκφωνήσεις, τέλος, είναι ενδεικτικές του μηχανιστικού και ρυθμιστικού χαρακτήρα των σχετικών ασκήσεων, για παράδειγμα «Κάντε προτάσεις με τις φράσεις 'θέλω να πάω...και θα βάλω...'» ή «Συνεχίστε όπως στο παράδειγμα».

Είναι ακόμη εντυπωσιακή η χρήση της μεταγλώσσας όχι μόνο στο τέλος κάθε ενότητας, όπου παρατίθεται πίνακας με τη γραμματική που διδάχτηκε, αλλά και στις ίδιες τις ασκήσεις και τις εκφωνήσεις τους, για παράδειγμα «Βάλτε τα ρήματα στον Αόριστο».

4. Η επικοινωνιακή προσέγγιση

Πρόκειται για ένα μοντέλο διδασκαλίας της γλώσσας που στηρίζεται στην επικοινωνία. Η επικοινωνιακή προσέγγιση εστιάζει στην επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence). Ο κάθε ομιλητής, πέρα από τη γνώση του συστήματος, δηλαδή τη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence), πρέπει να διαθέτει ταυτόχρονα και την ικανότητα για προσαρμογή του λόγου στο περιβάλλον και στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας (Μήτσης, 1996: 157). Σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, η γλώσσα χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο για διαπροσωπική επικοινωνία μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο ορίζεται από την κατάσταση της επικοινωνίας, από

τον σκοπό της επικοινωνίας, το θέμα που διαπραγματεύεται αυτή, τους ρόλους των συνομιλητών κ.λπ. Γίνεται, έτσι, κατανοητό, πως δεν αρκεί να γνωρίζει τη δομή της γλώσσας, αλλά να είναι σε θέση να αναγνωρίσει τι επιβάλλουν οι κοινωνικοί κανόνες.

Ο δεύτερος όρος που αποτελεί τον πυρήνα της προσέγγισης είναι ο μαθητοκεντρισμός. Καταβάλλεται κάθε προσπάθεια, ώστε ο μαθητής να αυτονομηθεί και ως υποκείμενο να συμβάλει ενεργά στη διδακτική διαδικασία. Βασική προϋπόθεση είναι να έχει προηγηθεί η ανάλυση αναγκών, η οποία εντοπίζει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επιπλέον, αναζητεί την αυθεντικότητα στη διαδικασία της επικοινωνίας και προτείνει δραστηριότητες εμπλοκής σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις ή αναπαράστασης και προσομοίωσης των φυσικών συνθηκών.

Αν το «Μαζί 2» είναι επικοινωνιακά προσανατολισμένο, θα πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, με κύριο στόχο να δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στη χρήση της γλώσσας και όχι στην ποσοτική γνώση μορφολογικών και συντακτικών δομών.

Διαπιστώνουμε, ωστόσο, πως διδάσκει τη γλώσσα έξω από το κοινωνικό της πλαίσιο και χωρίς να λαμβάνει υπόψη τόσο τις κοινωνικές της χρήσεις όσο και τους χρήστες της. Οι ασκήσεις γραφής και ανάγνωσης, στην πλειοψηφία τους, δεν έχουν ως στόχο την επικοινωνία αλλά την κατάκτηση δομών. Επιπρόσθετα, δε θεωρούμε ότι προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους στους μαθητές, ώστε να διατυπώσουν αποτελεσματικά αυτό που θέλουν. Δεν τους τοποθετεί επικοινωνιακά σε κάποια συγκεκριμένη περίπτωση – περιβάλλον (τράπεζα, αεροδρόμιο, κτλ) , δεν τους διευκρινίζει το ρόλο που καλούνται να παίξουν σε μια γλωσσική δραστηριότητα και κυρίως δεν καθορίζει τις σχέσεις (ισοτιμίας ή κυριαρχίας) αυτών που συμμετέχουν στο επικοινωνιακό γεγονός. Το υλικό στο μεγαλύτερο μέρος του δεν είναι αυθεντικό και, ακόμη και σε περιπτώσεις που παρατίθενται αποσπάσματα από εφημερίδες ή περιοδικά είναι κατασκευασμένα.

Ας μην παραβλέψουμε, όμως, και τα σημεία όπου μπορεί να εντοπιστούν κάποια δείγματα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Η θεματολογία, για παράδειγμα, ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των νέων μαθητών (θέματα για την εφηβεία, τη διασκέδαση, την εξωτερική εμφάνιση κ.λπ.). Ειδικότερα, η συγγραφική ομάδα λαμβάνει υπόψη και το γεγονός πως το βιβλίο απευθύνεται σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές και προσπαθεί σε κάποιο βαθμό να προσαρμόσει την επιλογή του υλικού. Τέλος, υπάρχουν δραστηριότητες που απαιτούν ομαδική συνεργασία και φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με αυθεντικό υλικό, για παράδειγμα με αποκόμματα εφημερίδων.

5. Κειμενικά είδη

Ο όρος κειμενικό είδος (genre) είναι ασαφής, ωστόσο μπορούμε να πούμε ότι αναφέρεται σε περίπλοκες ανταποκρίσεις -προφορικές ή γραπτές- των ομιλητών ή των συγγραφέων αντίστοιχα, ανάλογα με τις απαιτήσεις των κοινωνικών συμφραζομένων, δηλαδή ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο / στόχο (Ann Johns 2002). Εφόσον οι τύποι των κειμένων στο σχολείο είναι προβλέψιμοι, αναγνωρίσιμοι και συνεχώς επαναλαμβανόμενοι ως δομές, τότε οι μαθητές, αν τους κατακτήσουν, θα οδηγηθούν σε σχολική επιτυχία (Kress 2003). Καθώς οι μαθητές έχουν εξοπλιστεί με τα απαραίτητα εφόδια οδηγούνται σε μια βαθύτερη επεξεργασία των πιο περίπλοκων πτυχών του κειμένου. Μπορούν να το χρησιμοποιήσουν, για να αμφισβητήσουν ιδεολογίες, θεωρίες και πρακτικές (κριτικός γραμματισμός).

Εξετάζοντας κατά πόσο η θεωρία των κειμενικών ειδών αξιοποιείται στο εγχειρίδιο «Μαζί 2» μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής.

Υπάρχει μεγάλη ποικιλία κειμένων γραπτών και προφορικών (μαγνητοφωνημένων). Τα κειμενικά είδη που αξιοποιούνται είναι τόσο πραγματολογικά όσο και αφηγηματικά (βλ. Κέκια 2003 για την

κατηγοριοποίηση), καθώς περιλαμβάνονται διαδικασίες, συζητήσεις, αφηγήσεις, διηγήσεις, παραδείγματα, πληροφοριακά / επεξηγηματικά και περιγραφικά κείμενα.

Πιο συγκεκριμένα, ξεφυλλίζοντας το βιβλίο, τα κείμενα που συναντάμε είναι: συνεντεύξεις, αφηγήσεις ιστοριών, περιγραφές, μικρές αγγελίες, οδηγίες, γκάλοπ-στατιστική έρευνα, φιλικό γράμμα, κείμενα πληροφοριακού-εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα ("Το ήξερες ότι..."), κατάλογος εστιατορίου, συνταγή, τραγούδια, άρθρα και προσωπικό ψυχολογικό τεστ από περιοδικό-εφημερίδα.

Ως προς τον χαρακτήρα των κειμένων, δηλαδή το βαθμό αυθεντικότητας τους, παρατηρούμε ότι υπάρχουν πολύ λίγα αυθεντικά κείμενα και ότι τα περισσότερα είναι κατασκευασμένα ή ημικατασκευασμένα, προφανώς για να είναι πιο κατανοητά. Με δεδομένο ότι το εγχειρίδιο απευθύνεται σε προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας, θεωρούμε ότι η μεγαλύτερη αξιοποίηση αυθεντικών κειμένων, έστω και απλών, τοποθετεί το μαθητή σε ένα πιο φυσικό πλαίσιο και αυξάνει το ενδιαφέρον του.

Ως προς τη θεματολογία των κειμένων θα λέγαμε ότι είναι αρκετά ελκυστική και κοντά στα ενδιαφέροντα της ηλικίας των μαθητών που απευθύνεται. Επιπλέον, παρέχονται ευκαιρίες για σύνδεση με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών. Παρατηρούμε ότι ικανοποιούνται τα κριτήρια επιλογής των κειμένων με βάση τη συχνότητά τους στην ελληνική κοινωνία και τη χρησιμότητά τους για την κοινωνική ένταξη και ανέλιξη των αλλόγλωσσων μαθητών. Παράλληλα, η ταξινόμησή τους γίνεται με βάση το βαθμό δυσκολίας τους, δηλαδή από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα (βλ. κριτήρια Αρχάκη 2005).

Σχετικά με τη χρησιμοποίηση, τη διδακτική αξιοποίηση των κειμένων στην τάξη επισημαίνουμε τα εξής. Για την κατανόηση του κειμένου υπάρχουν κυρίως ασκήσεις αντιστοιχίσης, ταξινόμησης, συμπλήρωσης κενών, σωστού-λάθους, πολλαπλής επιλογής, δηλαδή κλειστού τύπου.

Για την παραγωγή γραπτού λόγου παραθέτουμε κάποια παραδείγματα. Οι μαθητές διαβάζουν ένα φιλικό γράμμα και μετά τους ζητείται να απαντήσουν, για να συμβουλευθούν μια από τις ηρωίδες του βιβλίου, τη Χάνα. Σε ένα πλαίσιο δίνονται βοηθητικές εκφράσεις και ιδέες. Εδώ βέβαια εξαρτάται από το διδάσκοντα αν θα κάνει αποδόμηση του κειμένου, αν θα επιμείνει στη λειτουργία του, στη σχηματική του δομή και τα συναρτώμενα με αυτή λεξικογραμματικά στοιχεία, καθώς και αν θα ακολουθήσει από κοινού δόμηση ή ανεξάρτητη δόμηση νέου κειμένου. Ωστόσο, το εγχειρίδιο δεν καλύπτει την αναγκαία προϋπόθεση ότι η γραφή πρέπει να έχει νόημα και πραγματικό επικοινωνιακό στόχο, για να είναι αποτελεσματική η όλη διαδικασία. Το τελικό κείμενο που παράγεται δεν είναι «πραγματικό» εφόσον δεν εντάσσεται σε ένα πραγματικό επικοινωνιακό πλαίσιο με πραγματικό παραλήπτη.

Είναι άλλωστε συνηθισμένο φαινόμενο στο σχολείο τα παιδιά να γράφουν για τον εαυτό τους ή για τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό είναι σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να προκαλεί στην τάξη πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα μαθαίνουν τη γλώσσα χρησιμοποιώντας την. Αυτός ο τρόπος εργασίας βοηθά ιδιαίτερα τους αλλόγλωσσους μαθητές να κατανοήσουν και να χειριστούν την ελληνική γλώσσα (οδηγίες Παιδαγωγικού Ινστιτούτου).

Επιπλέον, σε ένα άλλο σημείο του βιβλίου χρησιμοποιείται ένα γράμμα για μια καθαρά δομικού τύπου άσκηση. Λείπουν κάποιες προτάσεις που δίνονται από κάτω και τα παιδιά πρέπει να τις συμπληρώσουν στην κατάλληλη θέση. Αντί δηλαδή η συμπλήρωση των κενών να γίνεται σε επίπεδο πρότασης, γίνεται σε επίπεδο κειμένου.

Επιπρόσθετα, πολλά κειμενικά είδη παρουσιάζονται χωρίς να ζητείται από τα παιδιά να παράγουν κι αυτά δικά τους κείμενα. Για παράδειγμα όταν δίνεται μια συνταγή για μιλκ-σέικ, τα παιδιά αυτό που έχουν να κάνουν είναι να αντιστοιχίσουν τα στάδια της συνταγής με τα

σκίτσα που τα απεικονίζουν. Αυτό που ουσιαστικά ελέγχεται είναι ο βαθμός κατανόησης του κειμένου σε επίπεδο περιεχομένου.

Επίσης, υπάρχουν κείμενα που συνδέονται με την παρουσίαση κάποιου γραμματικού φαινομένου. Για παράδειγμα, το άρθρο ενός περιοδικού με τίτλο «Βελτιώστε την εικόνα σας!» συνδέεται με τη διδασκαλία της προστακτικής και της υποτακτικής, όχι όμως τόσο μέσα από την τριβή με το ίδιο το κείμενο, αλλά περισσότερο με ασκήσεις δομικού τύπου που ακολουθούν.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται πάνω σε κείμενα μικρών αγγελιών. Στόχος τους είναι να κατανοήσουν οι μαθητές μόνο το περιεχόμενο των αγγελιών και όχι π.χ. τη δομή τους για να γράψουν δικό τους κείμενο σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Αναπτύσσονται δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου στις οποίες ο διδάσκων μοιράζει στους μαθητές αγγελίες σπιτιών και τους ζητά να του πουν ποιο σπίτι τους ταιριάζει και ακολουθεί παιχνίδι ρόλων. Επίσης, σχετικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες ενθαρρύνεται ιδιαίτερα η χρήση της γλώσσας ως μέσου αφήγησης και περιγραφής.

6. Πολυγραμματισμός

Ο πολυγραμματισμός μπορεί να θεωρηθεί έννοια συμπληρωματική αυτής του γραμματισμού. Αποσκοπεί στην πρόσθετη κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών με την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με την επεξεργασία ποικίλων κειμενικών ειδών, συγκροτημένων από ένα ευρύ φάσμα μέσων (ακουστικών, οπτικών, νευματικών, ηλεκτρονικών), αλλά και πολιτισμικών και γλωσσικών κωδικών στο πλαίσιο μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Cope & Kalantzis 2000).

Σχετικά με τον τρόπο και το μέσο παρουσίασης των κειμένων μπορούμε να επισημάνουμε ότι εκτός από τα γραπτά κείμενα υπάρχουν και ένηχα (τραγούδια, μαγνητοφωνημένα κείμενα) και εικονικά /εικονογραφημένα (εικόνες, φωτογραφίες, σκίτσα, πίνακες, γραφικές παραστάσεις). Για τη χρήση μεικτών κειμένων όπως είναι οι ταινίες, διαφημιστικά σποτ, οι ηλεκτρονικές σελίδες κ.λπ., δε γίνεται κάποια ιδιαίτερη αναφορά, επομένως η χρήση τέτοιων μέσων εξαρτάται από την πρωτοβουλία του διδάσκοντος.

Πιο συγκεκριμένα στο εγχειρίδιο υπάρχουν πολλές εικόνες, φωτογραφίες αλλά και σκίτσα. Η εικονογράφηση είναι ελκυστική, κινητοποιεί την παιδική φαντασία και δίνει αφορμήσεις για τη διεξαγωγή προφορικών συζητήσεων και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Ακόμα, είναι σημαντική για την προετοιμασία της ανάγνωσης εφόσον μπορεί να συζητηθεί συλλογικά στην τάξη σε τι μπορεί να αναφέρεται το κείμενο, ποιοι συμμετέχουν, τι πρόκειται να συμβεί κ.λπ., και στη συνέχεια η ανάγνωση να επιβεβαιώσει ή όχι το νόημα που προβλέφθηκε. Κάποιες φορές παρέχει περισσότερες πληροφορίες για την εξέλιξη της ιστορίας ή τονίζει επιπλέον στοιχεία της δράσης.

Συγχρόνως, το εγχειρίδιο παρέχει τη δυνατότητα να ακούσουν οι μαθητές μαγνητοφωνημένα κείμενα. Αυτά είτε αποτυπώνουν το αντίστοιχο γραπτό κείμενο που υπάρχει στο βιβλίο του μαθητή είτε είναι αυτόνομα και στοχεύουν στη διεξαγωγή δραστηριοτήτων.

Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφέρουμε μερικές δραστηριότητες του βιβλίου που έχουν να κάνουν με τους παραπάνω τρόπους παραγωγής νοήματος. Για παράδειγμα δίνεται μια ιστορία με σκίτσα και οι μαθητές περιγράφουν τι γίνεται ή πρέπει να βάλουν τα σκίτσα στη σωστή σειρά. Σε κάποιο άλλο σημείο οι μαθητές ακούν ένα κείμενο και στη συνέχεια το λένε 'με δικά τους λόγια', προτείνουν ένα εναλλακτικό τέλος για την ιστορία ή ακούν διάφορους ήχους και προσπαθούν να καταλάβουν πώς αισθάνεται ο ήρωας.

Άλλες δραστηριότητες του βιβλίου που περιλαμβάνουν διαφορετικούς τρόπους σημείωσης είναι: η διεξαγωγή γκάλοπ στην τάξη και η δημιουργία αφίσας με τίτλο 'Φοβίες', η άντληση πληροφοριών από έναν κατάλογο εστιατορίου (αυθεντικό κείμενο), η περιπλάνηση σε ένα

χάρτη με στόχο να ανακαλύψουν τη σωστή διαδρομή κ.λπ. Επίσης, υπάρχουν κάποια λίγα τραγούδια που σχετίζονται με τη θεματική της ενότητας που εντάσσονται. Ωστόσο δεν ενθαρρύνουν κάποιες δραστηριότητες πάνω στο τραγούδι ή με αφορμή το τραγούδι. Έτσι βλέπουμε ότι ενώ υπάρχει ποικιλία σημειωτικών πόρων η αξιοποίησή τους είναι ελλιπής.

Ο πολυγραμματισμός στοχεύει και στην καλλιέργεια ενός πολυπολιτισμικού ήθους και όχι μιας αφομοιωτικής ιδεολογίας. Επιπλέον, μια από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης (σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. υποχρεωτικής εκπαίδευσης) είναι 'η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας'. Έτσι ολοκληρώνοντας τη θεώρησή μας θα εξετάσουμε κατά πόσο υπάρχουν στο εν λόγω εγχειρίδιο στοιχεία πολυπολιτισμικότητας – διαπολιτισμικότητας.

Μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι οι ήρωες του βιβλίου κατάγονται από διάφορες χώρες και έχουν ανάλογα ονόματα, εξωτερικά χαρακτηριστικά. Έτσι συναντάμε τον Αλί από το Ιράκ, την Έλενα από την Ουκρανία, τον Αρτάν από την Αλβανία, τη Σοφία από την Ελλάδα κ.ά. Επιπρόσθετα, η θεματολογία κάποιων δραστηριοτήτων έχει να κάνει με θέματα όπως η διαφορετικότητα, η μετανάστευση ή με στοιχεία πολιτισμού. Για παράδειγμα τα παιδιά συζητούν για θέματα όπως 'Είστε όλοι ίδιοι ή διαφορετικοί στην τάξη...', αναλαμβάνουν να πάρουν συνέντευξη από τους γονείς τους για το πώς ήταν η ζωή στην πατρίδα τους, πώς αποφάσισαν να έρθουν στην Ελλάδα, τι έκαναν τον πρώτο καιρό κ.λπ.. Τα στοιχεία για τον πολιτισμό, τον τρόπο ζωής άλλων εθνικοτήτων είναι πολύ λίγα, περιορίζονται στη συζήτηση για τη διαφορετική κουζίνα που έχει κάθε χώρα, τις διατροφικές συνήθειες των μαθητών και δίνονται κάποιες πληροφορίες για άλλες κουζίνες σε έναν πίνακα. Τέλος, η χρησιμοποίηση άλλων γλωσσών μέσα στο εγχειρίδιο περιορίζεται μόνο στην επεξήγηση των συμβόλων των ασκήσεων στην αρχή του βιβλίου και στο γλωσσάρι.

Επομένως, δεν αξιοποιούνται επαρκώς τα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών, οι πόροι μάθησης που φέρουν λόγω της πολιτισμικής / γλωσσικής τους ιδιαιτερότητας, ούτε καλλιεργείται η κριτική στάση απέναντι σε αντιλήψεις, απόψεις κ.λπ..

7. Επίλογος

Κάνοντας μια συνολική θεώρηση του διδακτικού εγχειριδίου επισημαίνουμε ότι συνδυάζει πτυχές διαφόρων γλωσσοδιδακτικών ρευμάτων. Ωστόσο, δεν αξιοποιεί επαρκώς τις δυνατότητες που αυτά προσφέρουν για την αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία και παράλληλα δεν αποφεύγει στοιχεία τους που καθιστούν τη διδασκαλία ανεπιτυχή.

Θα ήταν χρήσιμο να επισημάνουμε ότι η συγγραφική ομάδα δε διατυπώνει ρητά σε κανένα σημείο του βιβλίου τη γλωσσοδιδακτική προσέγγιση που υιοθετεί ούτε τους ακριβείς στόχους του διδακτικού υλικού. Επομένως, δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε αν υπάρχει αντίφαση ανάμεσα στον θεωρητικό προσανατολισμό που επιδιώκουν να ακολουθήσουν οι συγγραφείς και σ' αυτό που τελικά πραγματοποιείται.

Τέλος, τονίζουμε ότι η διδασκαλία δεν είναι μια στατική και αυστηρά προκαθορισμένη διαδικασία. Οι συνθήκες διδασκαλίας, ο χρόνος και ο χώρος, το πρόγραμμα, η ποικιλία των σπουδαστών, η προσωπικότητα του διδάσκοντος κ.λπ.. είναι αυτά που προσδιορίζουν κάθε φορά τη μέθοδο διδασκαλίας και τον τρόπο αξιοποίησης του διδακτικού υλικού. Ειδικότερα, ο διδάσκων οφείλει να είναι ενημερωμένος πάνω στις πρόσφατες επιστημονικές αντιλήψεις για τη γλώσσα και τη διδασκαλία της, για να μπορεί να ερμηνεύει κριτικά τη φιλοσοφία των διδακτικών εγχειριδίων και να επιλέγει αυτά που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αμπάτη, Α., Ντάλλα, Μ., Ριζικοβα, Ε., Σεκερτζή, Κ., Τούρα, Κ., Τουτουδάκη, Α. (2003), Μαζί 2 – Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα-Βιβλίο μαθητή, Αθήνα: Κε.Δ.Α.

Αρχάκης, Α. (2005), Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων, Αθήνα: Πατάκης.

Βαρλοκώστα Σ. & Τριανταφυλλίδου Λ. (2003), Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα, Αθήνα: Κε.Δ.Α.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης – Τόμος Α' και Β' (2002), Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κέκια, Αι. (2003), Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη, Μεταπτυχιακή εργασία, Α.Π.Θ.

Κουτσογιάννης, Δ. (2005), Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: δεδομένα και ζητούμενα, Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.

Μητακίδου, Σ. (επιμ.)(2005), Η διδασκαλία της γλώσσας-Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μήτσης, Ν. (1996), Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg.

Μπασλής, Ι. (2006), Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας. Μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση, Αθήνα: Νεφέλη.

Τοκατλίδου, Β. (2003), Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση, Αθήνα: Πατάκης.

Τσοπάνογλου, Α. Γ. (1985), Η «επικοινωνιακή προσέγγιση» και το ιστορικό υιοθέτησής της στην Ελλάδα, 'Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες 6', Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χαραλαμπόπουλος, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (1997), Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Ιστοσελίδες www.komvos.edu.gr

Ξενόγλωσση

Bernstein, B. (1989), Παιδαγωγικοί Κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Cope, B., Kalantzis, M. (1993), Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In: Cope, B., Kalantzis, M. (eds), The Powers of Literacy: A genre Approach to Teaching writing (1-21), London: The Falmer Press.

Cope, B., Kalantzis, M. (eds)(2000), Multiliteracies. Literacy learning and the Design of social futures, London: Routledge.

Johns, A. (ed)(2002), Genre in the Classroom, London: Lawrence.

Kress, G. (2003), Literacy in the New Media Age, London and New York: Routledge.

Kress, G. R, Van Leeuwen, T. (2001), Multimodal Discourse:The Models and Media of Contemporary Communication, London: Arnold.