

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία
της Ελληνικής Γλώσσας
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Τομπαΐδης Δημήτριος
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μέλη:

Δαμανάκης Μιχάλης, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιορδανίδου Άννα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Καλλογήρου Τζίνα, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Καμαρούδης Σταύρος, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Καψάλης Γεώργιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτσογιάννης Δημήτρης, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματσαγγούρας Ηλίας, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μήτσος Ναπολέων, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπερελής Πέτρος, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Νάκας Αθανάσιος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ντίνας Κώστας, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παπαδογιαννάκης Νικόλαος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σουλιώτης Μίμης, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τσιάκαλος Γιώργος, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου
Χατζησαββίδης Σωφρόνης, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Κώστας Δ. Ντίνας

Γραμματέας

Άννα Βακάλη

Ταμίας

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη

Μέλη

Αναστασία Στάμου
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος

Γραμματεία

Έφη Γώτη
Ευδοξία Τραϊανού
Δημήτρης Χασανίδης
Ελένη Παπαϊωάννου
Στεφανία Τσακίροπούλου

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

Κυριακή, 6 Σεπτεμβρίου 2009

- Ωρα **Αίθουσα 1**
 θεματική: **Αξιολόγηση**
 Προεδρείο: **Ν. Μήτσος - Α. Κοιλιάρη**
- 9.00-9.30 *Η συμβολή της αμφίδρομης επικοινωνίας στην ενίσχυση του επιπέδου αυτοαξιολόγησης του μαθητικού πληθυσμού. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων σχετικής έρευνας σε μαθητές με προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας, στο πλαίσιο ενισχυτικής διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσα*
Μ. Παραδιά, Ν. Μήτσος, Χ. Σολωμονίδου, Α. Ράπτη
- 9.30-9.50 *Η Κατανόηση Γραπτού Λόγου στην Επάρκεια Ελληνομάθειας*
Α. Μουτή, Ι. Κοψίδου, Ε. Κούλαλη
- 9.50-10.10 *Η αξιολόγηση στα ΣΔΕ*
Α. Μαυρογόνatos, Δ. Μπαϊρακτάρη, Λ. Κρεμμύδα, Ι. Λιάκος
- 10.10-10.30 *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα. Διαπιστωτικά κριτήρια ελληνομάθειας για μαθητές ηλικίας 6-12 χρονών. Θεωρία και πράξη*
Α. Κοιλιάρη, Α. Χατζηπαναγιωτίδη
- 10.30-11.00 *Επιτυχάνοντας στο πρώτο βήμα. Ελληνικά Α': μια μέθοδος για το πρώτο επίπεδο ελληνομάθειας. Εκδόσεις Πατάκη*
Γ. Σιμόπουλης, Ε. Παθιάκη
- 11.00-11.30 **Διάλειμμα - Καφές**
 Προεδρείο: **Κ. Δημητριάδου - Α. Χατζηπαναγιωτίδη**
- 11.30-11.50 *Τα εγχειρίδια Γλώσσας του Δημοτικού: Ο λόγος των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης των μαθητών και οι λόγοι της γλωσσολογικής θεωρίας που τον διαμορφώνουν*
Ε. Κονσούλη, Κ. Δημητριάδου
- 11.50-12.10 *Η δυσλεξία: αίτια, συμπτώματα και τρόποι αντιμετώπισης σε ενήλικες*
Α. Μαυρογόνatos, Δ. Μπαϊρακτάρη, Λ. Κρεμμύδα, Ι. Λιάκος

- 12.10-12.30 *Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του γυμνασίου*
Δ. Κουτσογιάννης
- 12.30-12.50 *Εμπειρίες και προβληματισμοί γύρω από τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής: μια νέα διδακτική πρόταση*
Α. Μαλέτσκος, Ζ. Ζίκος, Κ. Πενεκελής, Ε. Ράρρα, Ε. Αγαπίδου, Ε. Μπηλιούμη
- 12.50-13.10 *Η έρευνα στο πεδίο του αναδυόμενου γραμματισμού (EMERGENT LITERACY): Χαρτογράφηση των τάσεων και διαπιστώσεις από το πιλοτικό στάδιο διεξαγωγής μιας έρευνας*
Β. Μπατσίδου
- 13.10-13.30 *Οπτικός γραμματισμός και προφορικός λόγος: η ανάπτυξη του προφορικού λόγου στην προσχολική ηλικία μέσα από τη χρήση φωτογραφικού υλικού*
Μ. Κεραμυδά, Μ. Τρούληλου
- 13.30-14.15 **Ολομέλεια - Κλείσιμο συνεδρίου**
- 16.00 **Ξεναγήση στον Αρκτούρο**

Επιτυγχάνοντας στο πρώτο βήμα

«Ελληνικά Α΄»: μια μέθοδος για το πρώτο επίπεδο ελληνομάθειας

Γιώργος Σιμόπουλος

Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ειρήνη Παθιάκη

Εκπαιδεύτρια ενηλίκων

Abstract

“Ellinika A” is the first of a series of four books which correspond, respectively, to the four established levels of attainment in Modern Greek. It has been designed with the intention of presenting a modern, user-friendly teaching method. It is oriented to the development of communication skills and grammar presentation is organised through the use of language. Exercises and activities are designed with the aim to encourage students’ active participation and the interaction between them. The units of the book follow a relatively constant course which seeks to foster practice in all four language skills, including a significant number of role-playing games and listening comprehension exercises. The material is also characterized by an intercultural perspective, seeking to represent a multicultural reality and avoiding gender, nation and other stereotypes. Above all, through different types of activities “Ellinika A” aspires to increase the exchange of students’ experiences and views as an essential element of language teaching.

1. Εισαγωγή

Το *Ελληνικά Α΄* είναι το πρώτο σε μια σειρά τεσσάρων βιβλίων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σε ενήλικες. Πρόκειται, όπως είναι προφανές, για το βιβλίο που απευθύνεται σε σπουδαστές στο επίπεδο των αρχαρίων, χωρίς να προϋποθέτει προηγούμενες γνώσεις ή επαφή με την ελληνική γλώσσα. Ανταποκρίνεται, παράλληλα, στις ανάγκες όσων προετοιμάζονται για τις εξετάσεις ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), των σχετικών προγραμμάτων του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) ή άλλων προγραμμάτων διδασκαλίας και πιστοποίησης της ελληνικής γλώσσας, όπως αυτά που λειτουργούν στο πλαίσιο των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και όχι μόνο. Με την ολοκλήρωση των είκοσι ενοτήτων του βιβλίου οι σπουδαστές αναμένεται να είναι σε θέση:

- να επιτελούν βασικές καθημερινές γλωσσικές λειτουργίες, κατανοώντας και παράγοντας προφορικό και γραπτό λόγο του είδους και του εύρους που περιγράφεται στο Αναλυτικό Εξεταστικό Πρόγραμμα για την Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Ευσταθιάδης, Αντωνοπούλου, Μανάβη και Βογιατζίδου, 2001).
- να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στην αντίστοιχη εξεταστική δοκιμασία για το πιστοποιητικό Ελληνομάθειας Α΄ Επιπέδου.

Η ανακοίνωση αυτή κινείται σε δύο άξονες:

1. Επιχειρούμε, καταρχάς, να παρουσιάσουμε ορισμένους από τους λόγους, που μας οδήγησαν στη συγγραφή του συγκεκριμένου υλικού, καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά που, κατά τη γνώμη μας, το διαφοροποιούν από άλλα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής για αλλόφωνους ενήλικες στο επίπεδο των αρχαρίων.
2. Εστιάζουμε, στη συνέχεια, σε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά: στη διαπολιτισμική διάσταση του υλικού και την επιδίωξή μας να υπερβούμε στερεότυπα για το έθνος (Φραγκουδάκη, 1997), το φύλο και τους κοινωνικούς ρόλους και να αναφερόμαστε, χωρίς αποσιωπήσεις, στη σύγχρονη πολυπολιτισμική ελληνική πραγματικότητα.

2. Χαρακτηριστικά της μεθόδου

Επιδίωξή μας ήταν το Ελληνικά Α να αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας της δεύτερης / ξένης γλώσσας, φιλική προς το χρήστη. Στην κατεύθυνση αυτή αξιοποιείται μια τετράχρωμη διαμόρφωση με πλούσια **εικονογράφηση** και άλλα οπτικά στοιχεία (σύμβολα, πίνακες, σκίαση, κολάζ) που κάνουν ευχάριστη και ενδιαφέρουσα την «πλοήγηση» στο υλικό. Τα σκίτσα και οι εικόνες δεν είναι διακοσμητικά, αλλά έχουν λειτουργικό χαρακτήρα, είναι δηλαδή αξιοποιήσιμα τόσο για την γλωσσική υποστήριξη διαλόγων, κειμένων και ασκήσεων (εικονοποιώντας λεξιλόγιο και περιστάσεις επικοινωνίας) όσο και για σχετικές δραστηριότητες που οδηγούν σε γλωσσικές παραγωγές. Με την ίδια λογική, υπάρχει στη διαδρομή των ενοτήτων ένα **ενιαίο**

πλαίσιο και **κεντρικά πρόσωπα** που επαναλαμβάνονται, ενισχύοντας την αίσθηση της συνέχειας και συνεπώς την κατανόηση.

Το βιβλίο είναι προσανατολισμένο στην **ανάπτυξη και καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων** και δεν περιορίζεται στη μορφολογία και στο γραπτό λόγο. Δίνεται έμφαση στις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας ως ολότητας, που αποτελούν τον «καμβά» πάνω στον οποίο υφαίνεται το σύνολο του υλικού. Τα γλωσσικά στοιχεία παρουσιάζονται μέσα από επικοινωνιακές περιστάσεις (διαλόγους, κείμενα), ενώ η γραμματική προσδιορίζεται από τη γλωσσική χρήση. Τα κλιτικά παραδείγματα εντάσσονται σε επικοινωνιακό πλαίσιο και η χρήση γραμματικής μεταγλώσσας είναι περιορισμένη.

Στην ίδια κατεύθυνση, αξιοποιείται **ποικιλία ασκήσεων και δραστηριοτήτων** που εντάσσουν τα εξεταζόμενα γλωσσικά φαινόμενα στα συμφραζόμενά τους και αναπτύσσουν τόσο την κατανόηση όσο και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου¹. Συνδυάζονται επικοινωνιακές και δομικές δραστηριότητες, ενώ αποφεύγονται οι τυποποιημένες, μηχανιστικές και αποπλαισιωμένες ασκήσεις. Οι δραστηριότητες είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε να προάγουν την ενεργητική συμμετοχή των σπουδαστών / σπουδαστριών και, σε περίπτωση διδασκαλίας σε τάξη, την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Αξιοποιούνται οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Cross, 1981, Jarvis, 2003, Mezirow, 2006, Κόκκος, 2005) και της επικοινωνιακής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία:

- ως προς την επιδίωξη για συνάφεια των θεμάτων με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτεραιότητες των σπουδαστών
- ως προς την έμφαση στην ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευομένων μέσα από ενεργητικές δραστηριότητες, παράθεση αντιτιθέμενων απόψεων, ανάπτυξη του διαλόγου, ανάσυρση εμπειριών και βιωμάτων.

¹ Στα περισσότερα διδακτικά εγχειρίδια για την ελληνική ως ξένη γλώσσα, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, απουσιάζουν δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου, ενώ και οι δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου είναι περιορισμένες-τυποποιημένες (συνήθως του τύπου: «μιλήστε με το διπλανό σας»). Δεν υπάρχουν, επίσης, ασκήσεις λειτουργικής κατανόησης γραπτού λόγου, καθώς και περισσότερο σύνθετες δραστηριότητες, όπως τα παιχνίδια ρόλων. Οι ασκήσεις, κατά κανόνα, αναφέρονται στην εμπέδωση γραμματικών φαινομένων και είναι σχεδόν πάντα τυποποιημένες (ασκήσεις συμπλήρωσης, ανάπλασης, μετατροπής) και συχνά μηχανιστικές ή επαναληπτικές (μεταφορά, για παράδειγμα, από τον ενικό στον πληθυντικό).

Στην κατεύθυνση αυτή, παρά τους περιορισμούς από το επίπεδο γλωσσομάθειας, αξιοποιείται εκτεταμένα με συστηματικό τρόπο και ήδη από τις πρώτες ενότητες **αυθεντικό υλικό** ή πιστή προσομοίωσή του (φυσικοί διάλογοι, έντυπα, αποκόμματα από μικρές αγγελίες, προγράμματα εκδηλώσεων, προσκλήσεις, άρθρα από τον Τύπο και το Διαδίκτυο κ.ά.).

Γίνεται, εξάλλου, μια προσπάθεια κατάθεσης διδακτικών προτάσεων σε πεδία όπου –στο πλαίσιο του υπάρχοντος διδακτικού υλικού– είτε δεν υπήρχαν, είτε ήταν εξαιρετικά περιορισμένες (Μοσχονάς, 2003, Σπυρόπουλος και Τσαγγαλίδης, 2005). Τέτοια πεδία είναι αυτά της **φωνητικής** και της **φωνολογίας**, της χρήσης **φρασεολογισμών**, της **ορθογραφίας** και της **σύνταξης**. Δίνεται, για παράδειγμα, έμφαση στη διαφοροποίηση χαρακτήρων του ελληνικού και του λατινικού αλφαβήτου στις περιοχές όπου συνήθως εμφανίζεται σύγχυση (ι και i, τ και t, κ και k, η και h κεφαλαίο Υ και y, κλπ). Γίνεται συστηματική ενασχόληση με τη φωνολογική διαφοροποίηση συμφώνων και συμπλεγμάτων όπως των β και μπ, δ και ντ, γ και γκ, σ και ζ, π και φ, θ και θ, θ και δ κ.ο.κ. Πρόκειται για στοιχεία που συνήθως παραμελούνται, τόσο στο πλαίσιο των εγχειριδίων, όσο και στην καθημερινή διδακτική πράξη, δημιουργούν, ωστόσο, σημαντικά εμπόδια ιδίως σε ορισμένες κατηγορίες σπουδαστών της ελληνικής.

Οι ενότητες του βιβλίου ακολουθούν, σε γενικές γραμμές, ένα ενιαίο σχήμα ως προς τη δομή τους και μια ορισμένη πορεία με στόχο την εξάσκηση και στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) κατά το δυνατόν παράλληλα. Κάθε ενότητα δομείται γύρω από μια κεντρική επικοινωνιακή περίπτωση και εξυπηρετεί συναφείς διδακτικούς στόχους (εξοικείωση με το επικοινωνιακό γεγονός, με τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα που συνδέονται με αυτό, εξάσκηση ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου κ.ο.κ.). Περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, πίνακες με τα λειτουργικά και επικοινωνιακά στοιχεία που συναντώνται στους διαλόγους, προφορικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων, πίνακες γραμματικής και επέκτασης του θεματικού λεξιλογίου, ασκήσεις κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου, δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου και αυτοαξιολόγησης.

Μια ενότητα μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά στο πλαίσιο δύο, τριών ή και περισσότερων εκπαιδευτικών συναντήσεων-μαθημάτων, ανάλογα με τις ώρες

διδασκαλίας, το ρυθμό κατάκτησης της γλώσσας από την ομάδα και άλλους σχετικούς παράγοντες. Μέσω της δομής και του τρόπου οργάνωσης του υλικού προτείνουμε την ένταξη σε κάθε εκπαιδευτική συνάντηση δραστηριοτήτων και για τις τέσσερις δεξιότητες, ενώ, σε κάθε περίπτωση, ο / η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να πλοηγηθεί ελεύθερα στο υλικό².

3. Παρατηρήσεις για τη δομή και την επεξεργασία του υλικού

3.1 Η επεξεργασία της εικόνας

Οι εικόνες που περιλαμβάνονται σε κάθε ενότητα σχεδιάστηκαν όχι ως «διακοσμητικό υλικό», αλλά με κριτήριο τη λειτουργική τους αξιοποίηση στη διαδικασία της μάθησης και επομένως απαιτούν χρόνο και φαντασία για την ενεργητική επεξεργασία τους.

Ιδιαίτερα οι εναρκτήριες εικόνες, αυτές που βρίσκονται στην αρχή κάθε ενότητας, έχουν στόχο:

- να εισαγάγουν τους σπουδαστές στη θεματική της ενότητας.
- να ανασύρουν σχετικό λεξιλόγιο (στις περισσότερες περιπτώσεις ακόμα και ένας εντελώς αρχάριος σπουδαστής θα γνωρίζει ορισμένες λέξεις για να αναφερθεί στην εικόνα που βλέπει).

Ο / η εκπαιδευτικός πρέπει να αποφύγει την «παγίδα» των κλειστών ερωτήσεων. Το οπτικό υλικό που περιέχεται στο βιβλίο δεν είναι σχεδιασμένο για να αξιοποιείται με ερωτήσεις του τύπου «τι είναι αυτό;» ή «τι δουλειά κάνει αυτός;». Τέτοιου είδους «κλειστές» ερωτήσεις οδηγούν στη σιωπή τους σπουδαστές που δε διαθέτουν ακόμα το σχετικό λεξιλόγιο, κι έτσι, τελικά, την απάντηση θα τη δώσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Περισσότερο ανοιχτές ερωτήσεις μπορούν να κινητοποιήσουν τον σπουδαστή, ο οποίος μπορεί να μην ξέρει, για παράδειγμα, ότι «αυτό» λέγεται «περίπτερο», αλλά ενδέχεται να γνωρίζει λέξεις όπως «νερό» ή «τσιγάρα». Στόχος, επομένως, του εκπαιδευτικού είναι να ενεργοποιήσει μια διαδικασία αναζήτησης όλων των συναφών λεκτικών

² Αν, για παράδειγμα, ασχολήθηκε πολλή ώρα με την κατανόηση ενός μεγάλου διαλόγου, θα ήταν μάλλον άκαιρο να επεξεργαστεί στη συνέχεια μια δραστηριότητα κατανόησης γραπτού λόγου ή να παρουσιάσει ένα σύνθετο γραμματικό φαινόμενο. Αντίθετα, θα ήταν μάλλον προσφορότερη η επιλογή μιας δραστηριότητας συζήτησης στην τάξη ή ενός παιχνιδιού ρόλων. Κριτήριο επίτευξης των στόχων κάθε ενότητας είναι το τι είναι σε θέση –γλωσσικά– να κάνει ο σπουδαστής / η σπουδάστρια με την ολοκλήρωσή της.

στοιχείων με ερωτήσεις όπως «τι νομίζεις ότι κάνουν τώρα;», «τι νομίζεις ότι λένε;» και, στη συνέχεια, να επεκτείνει τα στοιχεία αυτά. Στο βαθμό που διευρύνεται η επικοινωνιακή ικανότητα των σπουδαστών οι δυναμικές ερωτήσεις μπορούν να γίνονται περισσότερες και πιο ποικίλες: «Τι νομίζεις ότι έκαναν πριν;», «Τι θα κάνουν μετά;», «Τι νομίζεις ότι σκέφτονται;», «Θα ήθελες να είσαι εκεί;», «Ήσουν ποτέ εκεί;», «Τι θα έλεγες εσύ, αν ήσουν εκεί;».

Η επεξεργασία της εικόνας δεν συνιστά μια συγκεκριμένη-προσδιορισμένη φάση στη διαδικασία της μάθησης. Μπορούμε να ξεκινήσουμε από την εναρκτήρια εικόνα, αλλά προφανώς δε θα την εξαντλήσουμε στην πρώτη επαφή. Θα χρειαστεί να επανέλθουμε σε αυτήν όταν θα επεξεργαζόμαστε τους διαλόγους, τα παιχνίδια ρόλων, τις ασκήσεις κατανόησης κ.ο.κ.

3.2 «Πώς το λένε»;

Στους πίνακες αυτούς συγκεντρώνονται βασικά λειτουργικά στοιχεία του διαλόγου που προηγείται, με έμφαση στις ιδιωματικές εκφράσεις του προφορικού λόγου που ζωντανεύουν την επικοινωνία

Δε μου λες...

Να 'σαι καλά...

Πόσο θέλεις για όλα;

Πώς δεν τον ξέρεις!

Τι κάνεις, παιδάκι μου;

Άντε ρε, μπράβο!

Σε κλείνω τώρα...

Δεν έγινε και τίποτα...

Πλάκα κάνεις!

Άσε, ρε Νίκο. Πολύ άγχος!

Μετά την επεξεργασία του διαλόγου ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να δώσει χρόνο στους σπουδαστές να παρατηρήσουν τον πίνακα αυτόν και να θυμηθούν τη χρήση των

στοιχείων που περιλαμβάνει, ορισμένα από τα οποία θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν στη δραστηριότητα «Η σειρά μου τώρα».

3.3 «Η σειρά μου τώρα»

Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν συνήθως:

1. Μια σειρά ερωτήσεων που καλείται να απαντήσει ο σπουδαστής με τίτλο: «Απαντάω».
2. Την προτροπή να μιλήσει κάποιος για κάποιον άλλον, με τίτλο: «Μιλάω για κάποιον». Ο στόχος του δεύτερου τύπου δραστηριότητας είναι η μετάβαση από τις σύντομες-εστιασμένες απαντήσεις: *«Πηγαίνω κάθε μέρα στο περίπτερο»*, σε όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένες ή σύνθετες εκφορές του τύπου: *«Η Λιζ πηγαίνει κάθε μέρα στο περίπτερο και αγοράζει εισιτήρια, νερό και τσιγάρα. Την Κυριακή αγοράζει εφημερίδα και μερικές φορές πατατάκια για τα παιδιά»*.

Η επεξεργασία των δραστηριοτήτων αυτών μπορεί να γίνεται με διαφορετικούς τρόπους:

- σε ζευγάρια, όπου ο ένας ρωτά τον άλλον και στη συνέχεια μιλά γι' αυτόν.
- σε ομάδες, όπου οι ερωτήσεις γίνονται ανά δύο –σε ζευγάρια– και ένα μέλος της ομάδας σημειώνει τις πληροφορίες και αναλαμβάνει να παρουσιάσει τα υπόλοιπα μέλη στην τάξη.

3.4 «Για δεξ»

Στους πίνακες αυτούς:

1. Παρουσιάζεται συγκεντρωτικά το λεξιλόγιο ή οι εκφράσεις που αναφέρονται στο βασικό θέμα της ενότητας (για παράδειγμα, οι βασικοί τρόποι για να ρωτήσω κάποιον τι κάνει και οι πιο συνηθισμένες απαντήσεις).
2. Επεκτείνονται στοιχεία που αναφέρονται στους διαλόγους (για παράδειγμα, οι αριθμοί, η δήλωση του χρόνου και του τόπου κ.ο.κ.).

3. Παρουσιάζεται το βασικό γραμματικό φαινόμενο της ενότητας (για παράδειγμα, η Γενική ή ο Αόριστος) με κλιτικά παραδείγματα και παραδείγματα χρήσης.

3.5 «Η σειρά μου πάλι»

Πρόκειται για σειρά δραστηριοτήτων που ακολουθούν το «Για δες» και δίνουν ευκαιρίες εξάσκησης στα φαινόμενα που έχουν παρουσιαστεί εκεί. Περιλαμβάνονται ασκήσεις δομικού τύπου (συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, επιλογής κ.ο.κ.), αλλά και δραστηριότητες περισσότερο «ανοιχτές» (ελεύθερης απάντησης σε ερωτήσεις).

3.6 «Είμαι όλος αυτιά»

Πρόκειται για 45 συνολικά ασκήσεις κατανόησης προφορικού λόγου, ένα πεδίο στο οποίο το υπάρχον διδακτικό υλικό για αρχάριους έδινε μέχρι σήμερα μικρή ή και καθόλου σημασία. Στις ασκήσεις αυτές οι σπουδαστές καλούνται να ακούσουν έναν, συναφή με την επικοινωνιακή περίσταση της ενότητας, διάλογο ή μια αφήγηση και να απαντήσουν σε μια σχετική άσκηση. Οι ασκήσεις αυτές είναι συνήθως του τύπου «σωστό-λάθος», συμπλήρωσης λέξεων ή φράσεων σε ημιτελείς προτάσεις, ταξινόμησης σε σειρά, αντιστοίχισης ή πολλαπλής επιλογής.

Τα κείμενα ή οι διάλογοι του «Είμαι όλος αυτιά» αποτελούν προσομοιώσεις αυθεντικού λόγου (φιλικόι ή τυπικοί διάλογοι, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές) και μπορούν να αξιοποιηθούν και με μια ποικιλία άλλων τρόπων στο πλαίσιο της τάξης, εκτός των συγκεκριμένων ασκήσεων από τις οποίες συνοδεύονται. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, για παράδειγμα, να προτείνει μια ελεύθερη συζήτηση σε σχέση με το απόσπασμα που ακούστηκε ή έναν θεματικά περισσότερο εστιασμένο διάλογο με σκοπό να ανασύρει σχετικές εμπειρίες, οδηγώντας σε παραγωγή προφορικού λόγου (για παράδειγμα, *«Πώς σας φάνηκε ο υπάλληλος; Έχετε ανάλογες εμπειρίες; Τι θα κάνατε στη θέση του πελάτη; Τι νομίζετε ότι θα γίνει μετά;»*).

Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται, επίσης, ασκήσεις φωνολογικής συνειδητοποίησης, όπου οι σπουδαστές καλούνται να ακούσουν μια σειρά λέξεων και

να συμπληρώσουν τα γράμματα που λείπουν στον αντίστοιχο πίνακα που έχουν μπροστά τους, επιλέγοντας από ζεύγη φωνημάτων ή συμπλεγμάτων όπως β και μπ, δ και ντ, φ και θ. Σε αυτό το είδος ασκήσεων ο εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι πρέπει να αποτυπωθεί γραπτά ο ήχος που ακούγεται και όχι αυτός που μπορούμε να υποθέσουμε ως αναμενόμενο από τον τρόπο, για παράδειγμα, που ονομάζεται μια πόλη ή μια χώρα στη μητρική ή σε κάποια άλλη γλώσσα που χειρίζονται οι σπουδαστές. Αν αυτό δεν γίνει κατανοητό, είναι λογικό να έχουμε απαντήσεις του τύπου Νταμασκός (αντί Δαμασκός), Πορτογκαλία (αντί Πορτογαλία) ή Μπουλγαρία (αντί Βουλγαρία).

3.7 Κατανόηση γραπτού λόγου

Οι δραστηριότητες αυτές (αντίστοιχες εκείνων που περιλαμβάνονται στην εξεταστική δοκιμασία του ΚΕΓ) έχουν στόχο να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα λειτουργικής ανάγνωσης. Διαφοροποιούνται, επομένως, από τις δραστηριότητες κατανόησης των βασικών διαλόγων των ενοτήτων: στην περίπτωση της λειτουργικής ανάγνωσης δεν εστιάζουμε στην πλήρη και αναλυτική κατανόηση όλων των στοιχείων του κειμένου, αλλά στην εξαγωγή της σημαντικής πληροφορίας, που μπορεί να επιτευχθεί ακόμα και αν ένα σημαντικό ποσοστό λέξεων, εκφράσεων ή γραμματικών δομών παραμένουν άγνωστες ή απλά «αδίδακτες». Στις δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνεται σε ορισμένες περιπτώσεις αυθεντικό υλικό (με κάποιες απλοποιήσεις): διαφημίσεις, αγγελίες, αποδείξεις, πληροφοριακά έντυπα.

Ο / η εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να εξηγήσει το χαρακτήρα αυτών των δραστηριοτήτων, ακριβώς για να αποφορτίσει τους σπουδαστές από το άγχος της πλήρους κατανόησης. Η αναλυτικότερη επεξεργασία του υλικού μπορεί να γίνεται –αν εκφράζει ανάγκη των σπουδαστών– αφού πρώτα έχουν απαντηθεί οι σχετικές ασκήσεις και αποφεύγοντας την ενασχόληση με «λεπτομέρειες».

3.8 «Παίζω έναν ρόλο»

Τα παιχνίδια ρόλων απουσιάζουν ως δραστηριότητες σχεδόν από το σύνολο του διδακτικού υλικού για αρχάριους, παρότι πρόκειται για μεγάλης βαρύτητας επικοινωνιακές δραστηριότητες, αφού στο πλαίσιό τους γίνεται χρήση του γλωσσικού

υλικού σε προσομοίωση αυθεντικών συνθηκών. Στο «Ελληνικά Α΄» περιλαμβάνονται 32 παιχνίδια ρόλων, εστιασμένα στις βασικές επικοινωνιακές περιστάσεις που παρουσιάζονται. Εξαιτίας του είδους της δραστηριοτήτων αυτών επισημαίνουμε με έμφαση τη σημασία της διαδικασίας υλοποίησής τους, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή ολόκληρης της ομάδας, δίνοντας ρόλους παρατηρητών σε ορισμένους σπουδαστές, προτείνοντας διαφορετικά πλαίσια-άξονες παρατήρησης, δίνοντας χρόνο προετοιμασίας στους συμμετέχοντες και εστιάζοντας στο στόχο της όσο το δυνατόν πιο ελεύθερης και πλούσιας γλωσσικής παραγωγής, χωρίς λογοκρισία. Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να συνεχιστεί με τις παρατηρήσεις των παρατηρητών, εφόσον υπάρχουν, και τη συζήτηση πάνω σε αυτές, με ελεύθερη συζήτηση πάνω στο σενάριο, όπου οι σπουδαστές καλούνται να καταθέσουν εμπειρίες από διαφορετικά πλαίσια (πώς, για παράδειγμα, γίνεται μια ανάλογη συναλλαγή στη χώρα τους), αλλά και δίνοντας αφορμή για γραπτή παραγωγή σε ένα συναφές θέμα.

3.9 «Γράψε-σβήσε»

Πρόκειται για δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Ενθαρρύνουμε τους σπουδαστές να αναζητήσουν γλωσσικά στηρίγματα στο υλικό που έχουμε επεξεργαστεί στην τάξη και να αξιοποιήσουν τους πίνακες «Πώς το λένε;» και «Για δες». Αν επιλέξουμε κάποιες από αυτές τις ασκήσεις να γίνουν εντός της τάξης, μπορούμε να ζητήσουμε να γίνουν σε ομάδες, όπου όλα τα μέλη συνεισφέρουν ιδέες, αναζητούν λειτουργικά στοιχεία και τρόπους διατύπωσης των σκέψεών τους και συνθέτουν από κοινού το κείμενο. Σε αυτήν την περίπτωση, αφού έχει συμφωνηθεί εκ των προτέρων η χρονική διάρκεια της δραστηριότητας, κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια το κείμενό της και οι άλλες ομάδες αναλαμβάνουν ρόλο παρατηρητή.

3.10 Ιδιαιτερότητες των επαναληπτικών ενοτήτων

Οι ενότητες 5, 10, 15 και 20 διαφέρουν από τις υπόλοιπες:

1. Συνοψίζουν στοιχεία (επικοινωνιακές περιστάσεις, λεξιλόγιο, γραμματικά φαινόμενα) που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, χωρίς να παρουσιάζουν καινούρια.
2. Είναι οργανωμένες σε τρία μέρη:
 - Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται συγκεντρωτικοί πίνακες με τα λειτουργικά στοιχεία ή τα γραμματικά φαινόμενα που περιέχονται στις τέσσερις προηγούμενες ενότητες.
 - Στο δεύτερο μέρος ακολουθούν δομικές ασκήσεις (συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, διόρθωσης κ.ο.κ.) πάνω στα φαινόμενα αυτά.
 - Το τρίτο, και μεγαλύτερο σε έκταση, μέρος είναι δομημένο με τη λογική των εξεταστικών δοκιμασιών του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Περιλαμβάνει ασκήσεις κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου και ασκήσεις παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Σκοπός της ενότητας αυτής είναι να εξοικειώσει τους σπουδαστές με τη μορφή και τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου τύπου εξετάσεων από τα πρώτα ήδη μαθήματα.

3.11 Κριτική προσέγγιση των στερεοτύπων και διαπολιτισμική διάσταση

Σχετικές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, παρά τις υπαρκτές διαφορές τους, τα εν χρήσει εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως ξένης αναπαράγουν στερεότυπα για την ελληνική κοινωνία, τους Έλληνες και τους πολίτες άλλων χωρών, άλλοτε με την απόδοση χαρακτηριστικών σε κάποιες ομάδες και άλλοτε μη εκπεφρασμένα, μέσω, για παράδειγμα, της «εξαφάνισης» ορισμένων ομάδων (εθνικών και κοινωνικών) και της αποσιώπησης συγκεκριμένων κατηγοριών θεμάτων και επικοινωνιακών περιστάσεων. Αναπαράγουν, εξάλλου, στερεότυπα για το φύλο, τους ρόλους ανδρών και γυναικών και τα πεδία εμφάνισής τους, παρά το γεγονός ότι οι συγγραφείς του σχετικού υλικού είναι, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, γυναίκες (Σιμόπουλος & Κανελλοπούλου, 2006).

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι πολίτες από χώρες χαμηλότερου σε σχέση με την Ελλάδα επιπέδου οικονομικής ανάπτυξης, όχι μόνο υποεκπροσωπούνται στα εγχειρίδια για αρχάριους, αλλά κυριολεκτικά εξαφανίζονται, καταλαμβάνοντας ένα ποσοστό της τάξης του 2,6%. Το ποσοστό αυτό είναι ακόμα μικρότερο στο σύνολο των ατόμων που

εμφανίζονται να εργάζονται (2%), ενώ μηδενίζεται (0,3%) στο επίπεδο των προσώπων που εμφανίζονται να εμπλέκονται σε κάποια άλλη δραστηριότητα.

Αντίστοιχα, οι άντρες που εμφανίζονται στα βιβλία των αρχαρίων είναι τουλάχιστον διπλάσιοι σε σχέση με τις γυναίκες, ενώ το ποσοστό των γυναικών με πρωταγωνιστικό ρόλο μειώνεται ακόμα περισσότερο και φτάνει το 27,5%. Στα πρόσωπα με θέση κύρους οι γυναίκες αποτελούν μόλις το 13% και στα πρόσωπα που εργάζονται το 20%, αλλά πλειοψηφούν με μεγάλη διαφορά στο οικιακό περιβάλλον, καταλαμβάνοντας το 78%. Μέσα από φαινομενικά «αθώα» παραδείγματα και ασκήσεις αναπαράγεται η εικόνα ενός κόσμου δυαδικού όπου το γυναικείο φύλο παρουσιάζεται εγκλωβισμένο στο πλέγμα του οικιακού, ασκώντας ρόλους αναπαραγωγικούς, και όπου η βασική πρωτοβουλία που αναλαμβάνει αφορά την φροντίδα του σπιτιού και των μελών της οικογένειας. Αντίθετα, ο άντρας εμφανίζεται σε πολύ ευρύτερο φάσμα χώρων, με ποικίλα ενδιαφέροντα, δυναμισμό, δημιουργικότητα, κοινωνικότητα:

Μαρία, μην εργάζεσαι τα πρωινά γιατί τα παιδιά σε χρειάζονται.

Ενώ καθάριζε τις πατάτες, έκοψε το χέρι της.

Όταν έφτασα στο σπίτι, η μητέρα μου μαγείρευε το φαγητό.

Η μητέρα σκούπιζε τα πιάτα ενώ έβλεπε τηλεόραση

Μόλις η κυρία είδε το ληστή, λιποθύμησε. (Ελληνική Γλώσσα)

Τελικά, παρά τη θεωρητική αποδοχή ενός αφηρημένου πλαισίου ηθικών αξιών όπως η ισότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, οι πολίτες «τρίτων χωρών» και οι γυναίκες όχι μόνο υποεκπροσωπούνται στις σελίδες των εγχειριδίων, αλλά κυριολεκτικά εξαφανίζονται από θέσεις πρωταγωνισμού και κύρους, από δραστηριότητες ενδιαφέρουσες και ενεργητικές, από χώρους και επαγγέλματα που απαιτούν πρωτοβουλία και εξειδίκευση. Η κοινωνική ζωή ανήκει στον Έλληνα ευκατάστατο άντρα και στον Ευρωπαϊό τουρίστα, ο οποίος μπορεί να απολαμβάνει την εικονική πραγματικότητα μιας χώρας που παρουσιάζεται ως κράμα του «λαμπρού παρελθόντος» και του μοντέρνου «προϊόντος» της τουριστικής βιομηχανίας. Μιας κοινωνίας γλεντζέδων δημοσίων υπαλλήλων, γιατρών, δικηγόρων και καλλιτεχνών.

Πάρε όσες αποσκευές θέλεις, θα σου χρειαστούν πολλά ρούχα για τις κοσμικές εξόδους – άλλωστε εσύ θα τα κουβαλάς; (Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους, Γ΄ επίπεδο, σελ. 88-89)

Το εστιατόριο που πήγαμε προχτές ήταν πανάκριβο. Πληρώσαμε 250 € το άτομο. (Συνεχίζοντας, σελ. 85)

Ο Πέτρος έχει δύο εξοχικά σπίτια. Ένα ψηλά στο βουνό και ένα χαμηλά, κοντά στη θάλασσα. (Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους, Β΄ επίπεδο, σελ. 238 και 298)

Σταμάτα την γκρίνια. Τελικά οι Έλληνες πάντα περνούν καλύτερα απ΄ όλους. (Νέα Ελληνικά για Αρχάριους, σελ. 211)

Η προσπάθειά μας να αποστασιοποιηθούμε από τέτοιου είδους στερεότυπα δεν προέκυψε μόνο ως ανάγκη αποκατάστασης των παραπλανητικών εικόνων και των αποσιωπήσεων μέσω των οποίων κατασκευάζεται η εικόνα της ελληνικής κοινωνίας και των ομάδων που την συνθέτουν. Σχετίζεται εξίσου με τη διαπίστωση ότι η αναπαραγωγή μιας φαντασιωτικής πραγματικότητας, που έρχεται σε σύγκρουση με τις εμπειρίες και τα βιώματα των ενηλίκων σπουδαστών, έχει προφανείς διδακτικές συνέπειες (Brookfield, 1995), αφού μειώνει τις ευκαιρίες των εκπαιδευομένων να εμπλακούν ενεργητικά στη διαδικασία ης μάθησης, ανακαλύπτοντας χρήσιμες, ρεαλιστικές, ενδιαφέρουσες περιστάσεις στο διδακτικό υλικό (Cross, 1981, Σιμόπουλος και Παθιάκη, 2008). Επιδιώξαμε, για το λόγο αυτό, να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας την κριτική των σπουδαστών μας, όπως του Πωλ:

Αλλά οι άλλοι άνθρωποι πού είναι; Δηλαδή, αυτός που δουλεύουμε μαζί στην κουζίνα, αυτός που φέρνει τα πράγματα με το φορτηγό για το ξενοδοχείο; Αυτοί δεν υπάρχουν στο βιβλίο. Ξέρεις, σαν να είναι πρόβλημα. (Πωλ, Μπουρούντι)

ή της Μαίρης:

Και... υπάρχουν και δύσκολες δουλειές, όχι μόνο στην τράπεζα και τέτοια... Μάλλον είναι αυτό που θα ήθελαν να είναι. Λίγη δουλειά, μετά βόλτα, καφέ όλη τη μέρα, μετά σε μια ταβέρνα. (Μαίρη, Κέννα)

αλλά και συναδέλφων μας, όπως της Δήμητρας:

Όλα εκεί είναι απολιθωμένα. Δείχνουν μια εικόνα της Ελλάδας τελείως γραφική. Δεν έχει καμία σχέση με την πραγματικότητα. Ειδικά για τις γυναίκες είναι πολύ ηλίθια τα πρότυπα... Δηλαδή κάτι χαζές νοικοκυρές μαμάδες που κουνιγάνε τα παιδιά τους να φάνε, κάτι Κατίνες...

Η πρόθεσή μας, με άλλα λόγια, ήταν να εμφανίζεται μέσα από τις σελίδες του «Ελληνικά Α΄» μια εικόνα περισσότερο πολύχρωμη και ενδιαφέρουσα, ικανή να κεντρίσει το ενδιαφέρον και να ανασύρει βιώματα και εμπειρίες των σπουδαστών, δίνοντας αφορμές για γλωσσικές παραγωγές που συνδέονται με πραγματικές ανάγκες επικοινωνίας. Στην πολυπολιτισμική «παρέα» του βιβλίου θα συναντήσουμε ανθρώπους από διαφορετικές χώρες, με μια ποικιλία ενασχολήσεων, επαγγελματικών και άλλων, σε μια ισορροπία εμφάνισης ανδρών και γυναικών. Όχι μόνο Έλληνες και πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και Τούρκους, Αλβανούς, Κινέζους, Αφγανούς και άλλους. Όχι μόνο γιατρούς και δημοσιογράφους, αλλά και εργάτες, τεχνίτες, ανέργους, υπαλλήλους. Όχι μόνο νέους, γυμνασμένους και «λαμπερούς», αλλά και μεσήλικες, ηλικιωμένους, υπέρβαρους. Όχι μόνο την τυπική «πυρηνική» οικογένεια, αλλά και χωρισμένους ή μονογονεϊκές οικογένειες. Όχι μόνο άντρες που αποφασίζουν και γυναίκες που ακολουθούν, αλλά και γυναίκες δυναμικές, αποφασιστικές, ηγετικές και άντρες διστακτικούς και αναποφάσιστους. Όχι μόνο την Κηφισιά, τη Γλυφάδα και το Κολωνάκι, αλλά και το Περιστέρι, το Αιγάλεω, το Πέραμα, την Κυψέλη, τη Νίκαια, την Καλαμαριά. Όχι μόνο γυναίκες γραμματείς και νοσοκόμες, αλλά και άντρες. Όχι μόνο άντρες γιατρούς, διευθυντές, δημοσιογράφους και αρχιτέκτονες, αλλά και γυναίκες. Όχι μόνο την Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, τη Ρώμη, το Παρίσι, τη Νέα Υόρκη, αλλά και την Κομοτηνή, την Τρίπολη, την Τεχεράνη, τη Βηρυτό, το Ναϊρόμπι. Όχι μόνο καφέδες και ουζάκι, ψώνια, διασκέδαση, ταξίδια και διακοπές, αλλά και αναζήτηση εργασίας, αναμονή στη στάση του λεωφορείου, έλλειψη ελεύθερου χρόνου, άγχος στη δουλειά, αναζήτηση κατοικίας, οικονομικές δυσκολίες, προβλήματα με τις δημόσιες υπηρεσίες και τη γραφειοκρατία.

Ο αναγνώστης θα συναντήσει την Κατερίνα να αλλάζει τη λάμπα, τον Ιχσάν να καθαρίζει το νεροχύτη, τον Κώστα να μαγειρεύει, τον Ερβίν να σκουπίζει και τον Μενέλαο να απλώνει τα ρούχα. Θα συναντήσει την Αργυρώ που κάνει το γύρο της Ευρώπης με τους φίλους της, αλλά και έναν πρόσφυγα που περπατά εφτά μέρες και διασχίζει με δυσκολίες τα σύνορα ή τον Γιώργο που έφυγε από το χωριό του για την Αθήνα και από εκεί μετανάστης στο Βέλγιο. Θα συναντήσει στοιχεία για τον ελληνικό πολιτισμό σε μια όχι εθνοκεντρική οπτική, μαζί με αφορμές για συζήτηση για άλλους πολιτισμούς και διαφορετικά πλαίσια αναφοράς. Δε μαθαίνει μόνο η Λι ελληνικά, αλλά και ο Νίκος κινέζικα.

Η πρόθεσή μας ήταν να αποστασιοποιηθούμε από επιλογές προσανατολισμένες στην αφομοίωση του «Άλλου» στον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας της οποίας τη γλώσσα διδάσκεται. Ακόμα και στα εγχειρίδια που έχουν παραχθεί την τελευταία δεκαετία φαίνεται πως συνεχίζει να κυριαρχεί μια μονοπολιτισμική, εθνοκεντρική προσέγγιση και η αντιμετώπιση των αλλόγλωσσων σπουδαστών της ελληνικής ως ανηλίκων που δεν είχαν την «ευκαιρία» να τελειώσουν το ελληνικό σχολείο και χρειάζονται μια επείγουσα και εντατική εμβάπτιση στις πληροφορίες και τις αξίες που αυτό μεταδίδει στους Έλληνες μαθητές. Έτσι, υπάρχουν δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να θυμηθούν τα ονόματα των δώδεκα θεών, να γράψουν σε ποιο λογοτεχνικό είδος ανήκουν τα κάλαντα των Χριστουγέννων, ενώ οι αναφορές στο Πάσχα γίνονται σε πομπώδες ύφος σαν να πρόκειται για εγχειρίδια θρησκευτικής κατήχησης, αφού η καθολική συμμετοχή ακόμα και στην «αυστηρή νηστεία», θεωρείται αυτονόητη και οι σπουδαστές καλούνται να υποδυθούν το 18χρονο παιδί και τους γονείς του, που διαφωνούν για το αν θα περάσουν το Πάσχα «όλοι μαζί στο χωριό του παππού παραδοσιακά», αλλά και να προτείνουν στο Δήμαρχο ιδέες και προτάσεις για το στολισμό της πόλης τα Χριστούγεννα. Η δική μας επιλογή ήταν να «κοιτάξουμε» την ελληνική πραγματικότητα από πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες, από το φάσμα των οποίων δε θα μπορούσαν να απουσιάζουν οι διαφορετικές ματιές των σπουδαστών μας. Επιδιώξαμε να βρεθούμε πιο κοντά σε μια πολύμορφη και αντιφατική πραγματικότητα, με περισσότερο ρεαλιστικές κατανομές των εμφανιζόμενων προσώπων, τόσο στο επίπεδο της εθνικής προέλευσης όσο και σε αυτά του φύλου, της κοινωνικής θέσης, του επαγγέλματος. Επιλέξαμε να κινηθούμε στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός υλικού που να είναι λειτουργικό για διαφορετικές ομάδες

σπουδαστών, κρίνοντας ότι η πλειοψηφία των ενηλίκων σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας δεν έχουν ανάγκη από αποστειρωμένες «ροζ» εικόνες και «τουριστικούς οδηγούς» εξιδανίκευσης της ελληνικής πραγματικότητας, όπως, από την άλλη μεριά, δεν αναμένουν να συναντήσουν στο διδακτικό υλικό έναν «οδηγό επιβίωσης του μετανάστη».

Από τις πρώτες ήδη ενότητες το «Ελληνικά Α» εστιάζει σε πρακτικά χρήσιμες γνώσεις που να καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα αναγκών επικοινωνίας διαφορετικών ομάδων σπουδαστών της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης. Ανάγκες που δεν περιορίζονται στο να είμαι ικανός να κάνω μια αγορά ή να παραγγείλω σε μια ταβέρνα, αλλά και να διαπραγματευτώ σε ένα αρχικό επίπεδο την ενοικίαση μιας κατοικίας, να εκδηλώσω ενδιαφέρον για μια θέση εργασίας, να περιγράψω το πρόβλημά μου σε έναν γιατρό, να διαχειρίζομαι συναλλαγές σε δημόσιες υπηρεσίες, να διαμαρτύρομαι. Στο αυθεντικό υλικό των ασκήσεων κατανόησης γραπτού λόγου, τηρώντας τους περιορισμούς που προβλέπονται από το Α' επίπεδο, θα βρούμε αγγελίες, έντυπα για τα μέσα μαζικής μεταφοράς, διαφημιστικά φυλλάδια, βιογραφικά ποιητών, κείμενα για το ελληνικό τραγούδι, αποσπάσματα από οδηγούς διασκέδασης, άρθρα για την εργασία και την ανεργία στην Ελλάδα, αποσπάσματα διαδικτυακών συζητήσεων για την παραδοσιακή ιατρική και τις εναλλακτικές θεραπείες, ενημερωτικά έντυπα για τα Κέντρα Εξυπηρέτησης Πολιτών. Μήπως αυτές οι επιλογές «βαραίνουν» επικίνδυνα ένα διδακτικό εγχειρίδιο, δίνοντας έμφαση σε «πεζές» ή και «προβληματικές» πλευρές της πραγματικότητας; Μια απάντηση σε αυτό το ερώτημα μας έδωσε η Γκεράνα, μια σπουδάστρια από την Αλβανία:

Δεν υπήρχε μάθημα που να μη γελάσω. Ακόμα και τα πιο σοβαρά πράγματα, τα πιο μεγάλα προβλήματα τα έχουν δώσει με πολύ χιούμορ, δεν υπάρχει γκρίνια και μιζέρια. Δε θα ξεχάσω την εικόνα με τον Γκαμάλ που περιμένει στην ουρά για την άδεια διαμονής – το έχω ζήσει τόσες φορές – και σκέφτεται: «Έχω όλα τα χαρτιά ή θα περιμένω πάλι στην ουρά;».

Σε γλωσσικό επίπεδο επιλέξαμε να αποφύγουμε τη χρήση του αρσενικού ως γενικού. Αναφερόμαστε πάντα εκπεφρασμένα στο γυναικείο φύλο, αλλάζοντας, στις περιπτώσεις συνεμφάνισης τη σειρά που παρουσιάζονται άνδρες και γυναίκες, ώστε να

μην είναι πάντοτε η τυπική σχέση: αρσενικό-θηλυκό. Για παράδειγμα, σε ένα παιχνίδι ρόλων εμφανίζεται στον ένα ρόλο πρώτο στη σειρά το θηλυκό, στον άλλον πρώτο το αρσενικό:

Ρόλος Α: Το παιδί μου είναι άρρωστο. Παίρνω τηλέφωνο την / τον παιδίατρο και κλείνω ραντεβού.

Ρόλος Β: Είμαι παιδίατρος. Ένας κύριος / μια κυρία τηλεφωνεί. Ρωτάω για το πρόβλημα του παιδιού του / της και κλείνω ραντεβού.

Τα ονόματα μη εκπεφρασμένου γένους (γιατρός, δημοσιογράφος, γραμματέας κ.λπ.), ονόματα που στα περισσότερα εγχειρίδια εμφανίζονται ως αρσενικά, επιλέξαμε να αναφέρονται συνοδευόμενα από το αρσενικό και το θηλυκό άρθρο: όχι «ο γιατρός», αλλά «ο / η γιατρός».

4. Επίλογος

Σε διάφορες εκδοχές, οι ενότητες του βιβλίου αυτού δοκιμάστηκαν για αρκετά χρόνια σε τάξεις προετοιμασίας ενηλίκων, με διαφορετικό κοινό και διαφορετικά χαρακτηριστικά. Όσους και όσες βοηθήσαμε να μάθουν ελληνικά με το βιβλίο αυτό τους ευχαριστούμε διπλά: για όσα έμαθαν από μας και για όσα μας έμαθαν. Η επιτυχία τους μας γέμισε αυτοπεποίθηση και οι υποδείξεις τους μας βοήθησαν να βελτιώσουμε το βιβλίο. Στις σελίδες του μεταφέραμε την πείρα πολλών ανθρώπων. Ιδέες και εκπαιδευτικές δραστηριότητες αντλήσαμε από τα βιβλία προετοιμασίας για τις εξετάσεις του ΚΕΓ, από διαθέσιμα εγχειρίδια διδασκαλίας ξένων γλωσσών και της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, από το εκπαιδευτικό υλικό και τη μεθοδολογία του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, από επιστημονικά δημοσιεύματα διδακτικής.

Γνωρίζουμε ότι το πρώτο αυτό βιβλίο έχει αδυναμίες. Ορισμένες οφείλονται στον ασαφή και ενίοτε αντιφατικό τρόπο με τον οποίο ορίζονται τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Άλλες οφείλονται στον τύπο εξετάσεων που έχει καθιερωθεί για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας. Για όσες αδυναμίες οφείλονται σε δική μας αβλεψία,

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

απειρία ή άγνοια ή και στα δικά μας στερεότυπα ζητούμε προκαταβολικά συγνώμη από τους αναγνώστες μας.

Ας μας γράψουν τη γνώμη και τις υποδείξεις τους. Στο τέλος του «Ελληνικά Α΄» θα ξέρουν πού μπορούν να μας βρουν.

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας

Βιβλιογραφία

- Brookfield, S. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Cross, K. P. 1981. *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Ευσταθιάδης, Στ., Αντωνοπούλου, Ν., Μανάβη, Δ., Βογιατζίδου, Σ. 2001. *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας. Αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Jarvis, P. 2003. *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. 2005. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. και Συνεργάτες. 2006. *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μοσχονάς, Σ. 2003. Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο: Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Χ. Λασκαράτου, Μ. Σηφianού, Μ. Γεωργιαφέντης, Β. Σπυρόπουλος (επιμ.). *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton* (σελ. 87-107). Αθήνα: Πατάκης.
- Σιμόπουλος, Γ, Παθιάκη, Ει., Κανελλοπούλου, Ρ. και Παυλοπούλου Α (επιστημονική επιμέλεια: Σπύρος Μοσχονάς). 2009. *Ελληνικά Α΄*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σιμόπουλος, Γ. και Κανελλοπούλου, Ρ. 2006. *Την πόρτα δεν ανοίγω –όποιος και να χτυπά. Στερεότυπα και αποσιωπήσεις στο διδακτικό υλικό για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα*. Αθήνα: Διεθνές Βήμα.
- Σιμόπουλος Γ. και Παθιάκη Ει. 2008. “Εμείς” και οι “Άλλοι” στο Διδακτικό Υλικό: Προσλήψεις και Στρατηγικές Εκπαιδευτικών και Σπουδαστών της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Στο: Ε. Λεονταρίδη & Κ. Σπανοπούλου (επιμ.). Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει» (σελ. 495-501). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών.
- Σπυρόπουλος, Β. και Τσαγγαλίδης, Α. 2005. *Η Γραμματική στη Διδασκαλία. Σύγκριση Εγχειριδίων για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*. (επιστημονική επιμέλεια: Μοσχονάς Σπύρος). Αθήνα: Πατάκης
- Φραγκουδάκη, Α. 1997. Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους. Στο: Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «Τι είν’ η πατρίδα μας», *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σελ. 344-400). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.