

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

ΑΙΘΟΥΣΑ Ι

- 19.40-20.00 *Τεχνικές του δράματος και διδασκαλία της γλώσσας: ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική διάσταση*
A. Χασάπης, I. Βαμβακίδου
- 20.00-20.20 *Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της ελληνικής σε νηπιαγωγεία όπου φοιτούν μικροί μουσουλμάνοι*
K. Τσιούμης, E. Κοηκίδου
- 20.20-20.40 *Διαφυλικές διαφορές στις στάσεις και στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*
E. Γρίβα, Γ. Μπουνόβας, K. Σέμογλου, X. Κοσσυβάκη
- 20.40-21.00 Συζήτηση
- Δείπνο

ΑΙΘΟΥΣΑ 2

Σάββατο, 5 Σεπτεμβρίου 2009

- Ωρα **Αίθουσα 2**
Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη (ξένη)
Θεματική: **Διδακτικό υλικό/Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**
Προεδρείο: **A. Ιορδανίδου, Tz. Καλογήρου**
- 9.00-9.30 *Γλωσσική ποικιλία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: ο τονισμός των προπαροξύτων ουδετέρων*
Π. Σπανού, B. Γιαννακά
- 9.30-9.50 *Μετακίνηση του τόνου στα προπαροξύτονα επίθετα: διδασκαλία σε αλλόγλωσσους*
B. Λάγιος, I. Γρηγορίου, A. Ιορδανίδου
- 9.50-10.10 *Μετακίνηση του τόνου στα προπαροξύτονα ουσιαστικά: διδασκαλία σε αλλόγλωσσους*
A. Κουτίβα, A. Νικοηοπούλου
- 10.10-10.30 *Η κλίση του παθητικού αορίστου στη νεοελληνική γλώσσα: διδακτικές προτάσεις*
A. Ντίλιου, M. Πίγκα, A. Ιορδανίδου
- 10.30-10.45 *Ο παθητικός παρατατικός στην κοινή νεοελληνική: διδασκαλία σε αλλόγλωσσους*
X. Πίτσου, A. Ιορδανίδου
- 10.45-11.30 Διάλειμμα - Καφές
- 11.30-14.00 **Επίσημη έναρξη**
Θεματική: **Διδακτικό υλικό/Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις**
Προεδρείο: **H. Ματσαγγούρας - A. Νάκας**
- 17.00-17.20 *Η διδασκαλία των ιδιωτισμών σε μη ελληνόφωνους φοιτητές*
S. Berikashvili, I. Lobzhanidze
- 17.20-17.40 *Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς: από την επικοινωνιακή ικανότητα στις πρακτικές γραμματισμού*

ΑΙΘΟΥΣΑ 2

Π. Κρασίδου, Φ. Τεντολούρης

17.40-18.00 Χρήση στρατηγικών από αλλόγλωσσους μαθητές του Δημοτικού κατά την ανάγνωση κειμένων στην ελληνική γλώσσα
Κ. Μαστροθανάσης, Α. Γελαδάρη, Ε. Γρίβα

18.00-18.20 Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: μια πρόταση διδασκαλίας
Α. Πάσχου

18.20-18.40 Συζήτηση

18.40-19.20 Διάλειμμα

Προεδρείο: Ν. Μήτσος - Δ. Μπενέκος

19.20-19.40 Διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στα Μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Η επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας σύμφωνα με το πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων, διαπιστώσεις και προτάσεις για επέκταση της μεθόδου με δραστηριότητες επικεντρωμένες στα κέντρα ενδιαφέροντος των μαθητών
Μ. Ραηλού, Τ. Ραηλού

19.40-20.00 Η διδασκαλία των επαγγελματικών ουσιαστικών σε -as, -της, -ικος σε αλλοδαπούς μαθητές της ελληνικής
Μ. Τασιούδη, Χ. Αλεξιάδου, Σ. Κωνσταντινίδου

20.00-20.20 Ο κειμενικός γραπτός λόγος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών ηλικίας 6-12 ετών
Ε. Ζούνη

20.20-20.40 Ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε τσιγγανόπαιδες. Απόψεις και θέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για διδακτικά εγχειρίδια ενισχυτικής διδασκαλίας στο πλαίσιο προγράμματος για την ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο
Δ. Μπενέκος, Μ. Παραδιά, Α. Μήτσος

20.40-21.00 Συζήτηση

Δείννο

ΑΙΘΟΥΣΑ 3

Σάββατο, 5 Σεπτεμβρίου 2009

Ωρα

Αίθουσα 3

Γλώσσα και τεχνολογία

Θεματική: Νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία

Προεδρείο: Η. Μασσαγγούρας - Δ. Κουτσογιάννης

9.00-9.30 Οι νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία
Α. Μαυρογόνatos, Δ. Μπαραικτάρη, Λ. Κρεμμύδα, Ι. Λιάκος

9.30-9.50 Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής μέσω συστημάτων αυτόματης επεξεργασίας φυσικών γλωσσών
Ε. Φίστα, Β. Φούφη

9.50-10.10 Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: ανίχνευση γνωστικών παραμέτρων αναφορικά με την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα
Γκισούρη Στ., Αλευριάδου Αν., Τσακίριδου Ελ.

10.10-10.30 Τεχνολογίες WEB 3.0 και γλωσσική διδασκαλία. Μια πρόταση συνεργατικού εργαλείου διδασκόντων
Π. Αρβανίτης, Μ. Καρακοιλτσίδου

10.30-10.45 Νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μέσα από το παραμύθι
Χρ. Κόζα, Μ. Κόζα

10.45-11.30 Διάλειμμα - Καφές

11.30-14.00 Επίσημη έναρξη

Θεματική: Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Προεδρείο: Δ. Κουτσογιάννης - Α. Μιχάλης

10.45-11.30 Νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και νέες τεχνολογίες στη γλωσσική διδασκαλία της ελληνικής σε νήπια αλλοδαπής καταγωγής
Κ. Μακρονάσου

17.00-17.20 Η Ελληνική Γλώσσα στην εποχή της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Επίδραση της χρήσης των Greeklish stin orthografiki

**Η διδασκαλία του γραπτού λόγου της Ελληνικής Γλώσσας ως
δεύτερης/ξένης στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση της διασποράς: από
την επικοινωνιακή ικανότητα στις πρακτικές γραμματισμού**

Περσεφόνη Κρασίδου
University of Hertfordshire-UK

Φίλιππος Τεντολούρης
King's College-University of London-UK

Abstract

Our presentation focuses on the teaching of writing Greek as second/foreign language in relation to the program for Greek communities abroad “Education in Diaspora”. Our basic theoretical positions are: (1) the distinction between the ‘autonomous’ and the ‘ideological’ models of literacy (writing as decontextualized skills vs. writing as ideological practices) and (2) the identification of six discourses in relation to the teaching of writing (‘Skills Discourse’, ‘Creativity Discourse’, ‘Process Discourse’, ‘Genre Discourse’, ‘Social Practices Discourse’, ‘Socio-Political Discourse’). The data of our document-based investigation consists of the following texts of the above program: (1) curricula and syllabi, (2) teachers’ guidebooks, (3) students’ textbooks and (4) the supplementary CD Rom. The relational content analysis which was used indicated: (1) a compartmentalized view of language according to which written discourse constitutes a distinct entity in relation to oral discourse, (2) a vague methodology in the teaching of writing and (3) the communicative decontextualization of the writing activities. These three characteristics are related to the autonomous model of literacy and a Creativity Discourse since the construction of texts appears to be the outcome of students’ mixing of different speech acts isolated from the principles of textuality and the interaction with the broader social context. Finally, we suggest the consideration of the writing activities of the program as literacy practices (Social Practices Discourse).

1. Εισαγωγή

Η εισήγησή μας εντάσσεται στον ευρύτερο *διάλογο*, ο οποίος, σύμφωνα με το Δαμανάκη (2001: 13), «ξεκίνησε πρόσφατα στην Ελλάδα και αφορά την εκπαίδευση ομάδων με «πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες» και γενικότερα σε θέματα: διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης, διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας». Μολονότι υπάρχουν έρευνες για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα αναφορικά με τα αναλυτικά

προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (π.χ. Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1997, Kostouli 2002), η σχετική συζήτηση για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου της Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης/ξένης έχει εστιάσει κυρίως σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας (π.χ. Δούβλη 2003, Κουλουμπαρίτη 2001). Επομένως, ένα βασικό ζήτημα που μπορεί να συνεισφέρει στον παραπάνω διάλογο, το οποίο διαπραγματευόμαστε στην εισήγησή μας, αφορά την προσέγγιση που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου¹ της Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης/ξένης² σε σχέση με το πρόγραμμα για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά «Παιδεία Ομογενών».

Στο πρώτο μέρος της εισήγησής μας περιγράφουμε σύντομα τις βασικές θεωρητικές θέσεις της έρευνάς μας: (1) τον επιστημολογικό διαχωρισμό μεταξύ του «αυτόνομου» και του «ιδεολογικού» μοντέλου γραμματισμού και (2) τους Λόγους (discourses) που εμφανίζονται στη διδακτική του γραπτού λόγου. Στη συνέχεια αναφερόμαστε: (1) στο μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνάς μας –έρευνα βασισμένη σε έγγραφα –, (2) στον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων –συσχεσιακή ανάλυση περιεχομένου – και (3) στη διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των ευρημάτων μας. Μετά παρουσιάζουμε και συζητάμε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά του τρόπου διδακτικής του γραπτού λόγου στο παραπάνω πρόγραμμα: (1) τη θεώρηση του γραπτού λόγου, (2) την προσέγγιση των δραστηριοτήτων παραγωγής κειμένων και (3) την επικοινωνιακή τους πλαισίωση σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (social context). Τέλος, παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς και τη διδακτική συνεπαγωγή της έρευνάς μας.

¹ Με τον όρο «γραπτό λόγο» εννοούμε την παραγωγή κειμένων και όχι τις γραπτές ασκήσεις που αφορούν τη δομή της γλώσσας.

² Αν και συμφωνούμε με το Μοσχονά (2003) ότι ο όρος «ξένη» είναι λιγότερο ιδεολογικά φορτισμένος αναφορικά με τους σκοπούς γλωσσικής πολιτικής σε σχέση με τον όρο «δεύτερη», θα χρησιμοποιήσουμε τους δύο όρους, όπως χρησιμοποιούνται στο πρόγραμμα που εξετάζουμε, για το λόγο ότι η εισήγησή μας δεν εστιάζει στη συζήτηση του θέματος αυτού.

2. Τα Μοντέλα Γραμματισμού και οι Λόγοι διδακτικής του γραπτού λόγου

Οι κύριες θεωρητικές θέσεις της έρευνάς μας είναι οι ακόλουθες:

2.1 Ο επιστημολογικός διαχωρισμός μεταξύ του «αυτόνομου» και του «ιδεολογικού» μοντέλου γραμματισμού.

Στο πλαίσιο των *Νέων Σπουδών Γραμματισμού (New Literacy Studies)* έχει προταθεί ο διαχωρισμός μεταξύ (Street 1984): (1) του «αυτόνομου» μοντέλου γραμματισμού (*autonomous model of literacy*) – η γραφή ως σύνολο αποπλαισιωμένων δεξιοτήτων – και (2) του «ιδεολογικού» μοντέλου (*ideological model of literacy*) – η γραφή ως ιδεολογικά φορτισμένες πρακτικές που εμπλέκονται με σχέσεις δύναμης. Αναλυτικά, σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, ο γραμματισμός (ο γραπτός λόγος όχι ως δεξιότητα αλλά ως ευρύτερη ικανότητα χρήσης του γραπτού λόγου) αυτονομείται από τα επιστημολογικά και ιδεολογικά πλαίσια που καθορίζουν την αποτελεσματικότητά του και θεωρείται ως ενιαία και αποπλαισιωμένη δεξιότητα που συνδέεται τόσο με υψηλά αφηρημένες γνωστικές ικανότητες, π.χ. αφαιρετικότητα και λογική σκέψη όσο και με κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, π.χ. οικονομική πρόοδο. Οι παραπάνω θέσεις του αυτόνομου μοντέλου αμφισβητήθηκαν από τους Scribner και Cole (1981) στις μελέτες των οποίων προέκυψε ότι οι υψηλές γνωστικές λειτουργίες είναι αποτέλεσμα της συμμετοχής των υποκειμένων στις διάφορες κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές και σε καμία περίπτωση οι λειτουργίες αυτές δεν μπορούν να απομονωθούν από τις πρακτικές αυτές και να αποδοθούν στον γραμματισμό. Η παραπάνω μελέτη σε συνδυασμό με άλλες (π.χ. Street 1984, Heath 1988) οδήγησε στη θεώρηση του γραμματισμού (και άρα ποιος/α θεωρείται ως «εγγράμματος/η» ή «αγράμματος/η») όχι ως δεξιότητας αλλά ως πρακτικών (*literacy practices*) κοινωνικο-ιστορικά και ιδεολογικά φορτισμένων που νοηματοδοτούνται σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο που εντάσσονται.

2.2 Οι Λόγοι της διδακτικής του γραπτού λόγου.

Επειδή ο παραπάνω διαχωρισμός στο εκπαιδευτικό πεδίο βασίζεται σε ευρετικά χαρακτηριστικά (δες Street 1995) και γενικότερα η διδακτική του γραπτού λόγου

εμφανίζεται μέσα από διαφορετικές ταξινομίες προσεγγίσεων στα διάφορα σχολικά πεδία π.χ. δευτεροβάθμια - ακαδημαϊκή εκπαίδευση (π.χ. Reid 1993, Hyland 2002), μία ταξινόμια που υπερβαίνει τον «περιορισμό» του σχολικών πεδίων και διευκολύνει τη σχετική συζήτηση έχει προταθεί από την Ivanič (2004). Η ταξινόμια αυτή περιλαμβάνει τους εξής Λόγους διδακτικής του γραπτού λόγου: (1) *Παραγωγή κειμένου ως δεξιότητες* (A skills discourse), που εστιάζει στη δομή της γλώσσας π.χ. σύνταξη, λεξιλόγιο, (2) *Παραγωγή κειμένου ως δημιουργία* (A creativity discourse), που εστιάζει στο πώς οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τις παραπάνω δεξιότητες για τη γραφή νέων κειμένων ως προσωπικές κατασκευές, (3) *Παραγωγή κειμένου ως διαδικασία* (A process discourse), η οποία εστιάζει στις γνωστικές στρατηγικές των συγγραφέων κατά τη γραφή του κειμένου, (4) *Παραγωγή κειμένου βασισμένο σε είδη λόγου* (A genre discourse), η οποία εστιάζει στις συμβάσεις που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένους τύπους κειμένων, (5) *Παραγωγή κειμένου ως κοινωνική πρακτική* (A social practices discourse), η οποία εστιάζει στην κατασκευή του κειμένου σε συνδυασμό με τις σχέσεις δύναμης και την ιδεολογική πλαισίωση της περίπτωσης στη οποία εντάσσεται το κείμενο και (6) *Παραγωγή κειμένου ως κοινωνικοπολιτική πρακτική* (A socio-political discourse), η οποία τονίζει τόσο τις ιδεολογικές προϋποθέσεις όσο και τις ιδεολογικές συνέπειες της κατασκευής των κειμένων.

3. Μεθοδολογία

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της συλλογής δεδομένων μπορεί να περιγραφεί ως *έρευνα βασισμένη σε έγγραφα* (document-based investigation) (Lankshear and Knobel 2004) και η μέθοδος ανάλυσης ως *συσχεσιακή ανάλυση περιεχομένου* (relational content analysis) (Neuendorf 2002, Krippendorff 2004). Αναλυτικά, τα βήματα της μεθοδολογίας ήταν τα ακόλουθα:

1. *Καθορισμός της Ερευνητικής Ερώτησης*: Πώς διδάσκεται ο γραπτός λόγος μέσα από το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών».

2. Συλλογή των Δεδομένων της έρευνάς μας - το corpus των κειμένων του προγράμματος (α) τα κείμενα των προγραμμάτων σπουδών, (β) τα βιβλία των οδηγίων για τους/τις εκπαιδευτικούς, (γ) τα βιβλία των μαθητών/τριών¹ και (δ) τους συνοδευτικούς ψηφιακούς δίσκους (CD Rom).
3. Καθορισμός τριών Αναλυτικών Κατηγοριών² (Richards 2005) που συσχετίζονται με την ερευνητική ερώτηση και συγκεκριμένα: (α) *Η Θεώρηση του γραπτού λόγου*, (β) *Η Προσέγγιση των δραστηριοτήτων της παραγωγής κειμένων* και (γ) *Η Επικοινωνιακή πλαισίωση τους σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον*.
4. Αναζήτηση χαρακτηριστικών γνωρισμάτων για την ερμηνεία (interpretation) των παραπάνω κατηγοριών: (α) Πρώτη Κατηγορία: Αναζήτηση αποσπασμάτων Λόγου που αναφέρονται στη θεωρητική πλαισίωση της έννοιας του γραπτού λόγου, όπως «γραπτός λόγος», «γραμματισμός», «γραφή», «κείμενα», (β) Δεύτερη Κατηγορία: Αναζήτηση αποσπασμάτων Λόγου που συσχετίζονται με την πλαισίωση της έννοιας της προσέγγισης, όπως «μεθοδολογία», «προσέγγιση», «μέθοδος», «μονάδα ανάλυσης» και εντοπισμός των στρατηγικών (ευρετικές κατασκευές-heuristic constructions) που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή κειμένων, (γ) Τρίτη Κατηγορία: Εντοπισμός των δραστηριοτήτων που πλαισιώνονται επικοινωνιακά σε σχέση με αναγνωστικό κοινό που βρίσκεται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.
5. Ποιοτική ανάλυση της πρώτης και δεύτερης κατηγορίας και ποσοτική ανάλυση της τρίτης για την ερμηνεία των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (4^ο μέρος του κειμένου μας) και στη συνέχεια συσχέτιση μεταξύ τους (5^ο μέρος), ώστε να εντοπιστούν το μοντέλο γραμματισμού και ο Λόγος της διδακτικής του γραπτού λόγου (6^ο μέρος) που χρησιμοποιούνται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

¹ Δεν συμπεριλάβαμε: (α) τα βιβλία πρώτης ανάγνωσης και γραφής λόγω του ότι στοχεύουν στην πρώτη επαφή των παιδιών με την ελληνική γλώσσα και (β) τα βιβλία που γράφτηκαν για ειδικούς σκοπούς π.χ. τα βιβλία του GCSE για το Ηνωμένο Βασίλειο. Τα δεδομένα που χρησιμοποιήσαμε είναι αυτά που είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του προγράμματος:

www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora2/index.php?greekintro_ypl

² Οι οποίες προϋποθέτουν κάποιου είδους ερμηνευτική προεργασία σε αντίθεση με τις θεματικές κατηγορίες (thematic categories) που είναι εξ αρχής σταθερές.

Η αξιοπιστία (*reliability*) και η εγκυρότητα (*validity*) της έρευνάς μας διασφαλίστηκε με τον ακόλουθο τρόπο. Αναφορικά με την πρώτη έννοια προσπαθήσαμε να διασφαλίσουμε τη σταθερότητα (*stability*) των ευρημάτων μας καταγράφοντας ξεχωριστά όλα τα δεδομένα και στη συνέχεια συγκρίναμε τις καταγραφές μας για τον περιορισμό παραλείψεων στην αναζήτηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε (μετά από 3 μήνες), ώστε να διασφαλιστεί ότι τα δεδομένα θα καταγραφούν και κατηγοριοποιηθούν με τον ίδιο τρόπο σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Αναφορικά με τη δεύτερη έννοια προετοιμάσαμε αναλυτικά κάθε στάδιο της συλλογής δεδομένων, όπως περιγράφεται παραπάνω, και προσπαθήσαμε να συσχετίσουμε τις αναλυτικές κατηγορίες με σχετικές συζητήσεις προγενέστερων ερευνών π.χ. την αναλυτική συζήτηση του Barton (1994) για τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου ή τη σχετική συζήτηση της Berns (1990) για τις ομοιότητες και διαφορές των προσεγγίσεων της επικοινωνιακής μεθόδου.

4. Αποτελέσματα

Η ανάλυση περιεχομένου που χρησιμοποιήσαμε για τα κείμενα του προγράμματος ανέδειξε τα παρακάτω αποτελέσματα στις κατηγορίες που ερευνήσαμε:

4.1 Η θεώρηση του γραπτού λόγου

Η θεωρητική περιγραφή του γραπτού λόγου στα κείμενα του προγράμματος στηρίζεται σε μία διαμερισματοποιημένη (*compartmentalized*) οπτική της γλώσσας, σύμφωνα με την οποία ο γραπτός λόγος αποτελεί μία ξεχωριστή οντότητα σε σχέση με τον προφορικό λόγο τόσο στο επίπεδο της δομής όσο και της χρήσης του λόγου. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2001α), ο γραπτός διαφοροποιείται από τον προφορικό λόγο σε τρία επίπεδα (1) λεξιλόγιο, (2) γραμματικο-συντακτική δομή και (3) οργάνωση του λόγου. Για παράδειγμα στο πρώτο επίπεδο οι διαφορές έχουν ως εξής:

Για να κατανοήσει κανείς το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στις δύο καταστάσεις επικοινωνίας (άμεση-προφορική, έμμεση-γραφτή) πρέπει να έχει υπόψη

ότι η επικοινωνία ορίζεται από τις διδόμενες απαντήσεις στις εξής τέσσερις ερωτήσεις:

Ποιος ομιλεί σε ποιον; Για ποιο θέμα (περί τίνος); Πού και Πότε;

Στην άμεση-προφορική επικοινωνία (ομιλία-ακρόαση) οι τέσσερις ερωτήσεις έχουν προφανείς απαντήσεις για τους συμμετέχοντες και δεν χρειάζεται διευκρινήσεις. Στην έμμεση γραπτή (γραφή-ανάγνωση) όμως επικοινωνία τίποτα δεν είναι προφανές, ούτε αυτός που ομιλεί, ούτε για τι ομιλεί, ούτε πού γίνεται, ούτε ποια χρονική στιγμή (λαμβάνει χώρα). (Βάμβουκας, 2001 α: 103, έμφαση στο πρωτότυπο)

Η διαφοροποίηση του γραπτού από τον προφορικό λόγο δηλώνεται και στις λεκτικές πράξεις στις οποίες ασκούνται οι μαθητές/τριες σε κάθε ενότητα¹, όπως φαίνεται και στο παρακάτω παράδειγμα:

Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα-Βιβλίο: «Γράμματα πάνε κι έρχονται: Ελληνικά στον κόσμο, Επίπεδο 2^ο, μέρος 2^ο » (5 πρώτες ενότητες, σελ: 119-121):

Προφορικές Λεκτικές πράξεις

Ενότητα 1: «Μεταφέρω πληροφορίες ή εκφράζω συναισθήματα».

Ενότητα 2: «Τι λέω, όταν μου αρέσει/όταν δεν μου αρέσει κάτι».

Ενότητα 4: «Τι λέω, όταν συναντώ έναν φίλο μετά από καιρό και θέλω να μάθω νέα».

Ενότητα 5: «Λέω τι βλέπω σε μια φωτογραφία».

Γραπτές Λεκτικές πράξεις

Ενότητα 1: «Τι γράφω σ' έναν φίλο ή μία φίλη που γνώρισα στις διακοπές».

Ενότητα 3: «Μαθαίνω να γράφω γράμμα».

4.2 Η προσέγγιση παραγωγής κειμένων

Η διδακτική προσέγγιση του προγράμματος είναι η επικοινωνιακή μέθοδος, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη τόσο της γλωσσικής (γλώσσα ως δομή) όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας (γλωσσική χρήση) των μαθητών/τριών. Όμως, η επικοινωνιακή μέθοδος περιγράφεται στα κείμενα του προγράμματος μέσα από τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις:

¹ Οι λεκτικές πράξεις περιγράφονται αναλυτικά στο τέλος του κάθε βιβλίου.

1. Ο πρώτος τρόπος (Κατσιμαλή 2001) βασίζεται στην Εθνογραφία της Επικοινωνίας και οργανώνεται γύρω από την έννοια της *επικοινωνιακής ικανότητας* (*communicative competence*) (Savignon 1997). Η επικοινωνιακή ικανότητα, όπως έχει αναλυθεί από τους Canale και Swain (1980) και τον Canale (1983) περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: (α) *Γλωσσική ικανότητα*: χρήση της γλωσσικής δομής, (β) *Κοινωνιογλωσσολογική ικανότητα*: χρήση της γλώσσας σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο π.χ. διαφορετικούς/ες αποδέκτες/τριες), (γ) *Κειμενογλωσσολογική ικανότητα*: οργάνωση του λόγου με βάση τις αρχές της κειμενικότητας (δες Αρχάκης 2005 για λεπτομερή συζήτηση του όρου) και (δ) *Στρατηγική ικανότητα*: επίτευξη επικοινωνιακού στόχου, όταν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας.
2. Ο δεύτερος τρόπος (Κατσιμαλή 2006) βασίζεται στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και στη διάκριση από τον Littlewood (1981) σε: (α) *Προ-επικοινωνιακές δραστηριότητες*: (1) *γραμματικές* (δραστηριότητες που αναφέρονται στη δομή της γλώσσας π.χ. μορφολογικές και σημασιολογικές ασκήσεις) και (2) *ημι-επικοινωνιακές* (οι μαθητές/τριες εισάγονται σε περιστάσεις επικοινωνίας π.χ. παιχνίδια ρόλων) και (β) *Επικοινωνιακές δραστηριότητες*: (1) *λειτουργικά επικοινωνιακές* (οι μαθητές/τριες θα πρέπει να ανταπεξέλθουν σε κάποια περίπτωση επικοινωνίας που οργανώνεται από τον/την εκπαιδευτικό) και (2) *κοινωνικής αλληλεπίδρασης* (οι μαθητές/τριες θα πρέπει να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά σε περιστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιώντας τόσο τη δομική όσο και την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας).
3. Ο τρίτος τρόπος (Παπαδογιαννάκης 2006) βασίζεται στην Ανάλυση Λόγου (Widdowson 1978) και τον διαχωρισμό μεταξύ *Γλωσσικής ικανότητας* (*Discourse Usage*) – διαστάσεις της γλωσσικής δομής – και *Γλωσσικής Πλήρωσης* (*Discourse use*) – διαστάσεις της πλήρωσης της γλωσσικής δομής σε στιγμές της πραγματικής κοινωνικής ζωής.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Στο επίπεδο των δραστηριοτήτων παραγωγής κειμένων στα βιβλίων των μαθητών/τριών ακολουθούνται οι παρακάτω στρατηγικές:

1. Παραγωγή κειμένου με βοηθητικό πρότυπο κείμενο (είτε στο τετράδιο δραστηριοτήτων είτε στο βιβλίο):

Δραστηριότητα 2: «Δες την πρόσκληση της Αθηνάς ... και γράψε και εσύ μία για τη φίλη σου ή το φίλο σου:», (Βιβλίο: Μαργαρίτα 3, Επίπεδο Δεύτερο, Τετράδιο Δραστηριοτήτων, Ενότητα 5^η, σελ. 44.).

2. Παραγωγή κειμένου με βοηθητικές εικόνες:

Δραστηριότητα 11: «Δες τις εικόνες και γράψε τι έκαναν χθες τα παιδιά.», (Βιβλίο: Μαργαρίτα 3, Επίπεδο Δεύτερο, Τετράδιο Δραστηριοτήτων, Ενότητα 3^η, σελ. 34.).

3. Παραγωγή κειμένου με βάση μόνο το θέμα που δίνεται στους/στις μαθητές/τριες:

Δραστηριότητα 10: «Αυτή είναι μια σελίδα από το λεύκωμα ενός από τους φίλους μου. Γράφω τι φαντάζομαι ότι θα κάνει μετά από μερικά χρόνια:», (Βιβλίο: Πράγματα και Γράμματα, Επίπεδο Δεύτερο, Μέρος Δεύτερο, Γράμματα πάνε και έρχονται-Ελληνικά στον κόσμο, Τετράδιο δραστηριοτήτων 1, Ενότητα 9, σελ. 87.).

4. Παραγωγή κειμένου με βοηθητικές φράσεις:

Δραστηριότητα 14: «Να βοηθήσουμε τον Κώστα να συμπληρώσει την κάρτα του; [δίνεται μία κάρτα στην οποία υπάρχουν φράσεις τις οποίες πρέπει οι μαθητές/τριες να ολοκληρώσουν ως προτάσεις και να γράψουν και άλλες]», (Βιβλίο: Πράγματα και Γράμματα, Επίπεδο Δεύτερο, Μέρος Δεύτερο, Γράμματα πάνε και έρχονται-Ελληνικά στον κόσμο, Τετράδιο δραστηριοτήτων 1, Ενότητα 1, σελ. 16.).

5. Παραγωγή κειμένου με βοηθητικές ερωτήσεις:

Άσκηση 1: «Περιγράφω την επίσκεψή μου σε έναν τόπο που πήγα για πρώτη φορά. Πού πήγα; Τι έκανα; Τι είδα; Τι δεν είχα ξαναδεί; Τι μου άρεσε; Τι όχι; Τι μου φάνηκε περίεργο; Πώς ένιωθα;», (Βιβλίο: Πράγματα και Γράμματα, Επίπεδο Τρίτο, Τεύχος Πρώτο, Ο Κόσμος των Ελληνικών, Τετράδιο δραστηριοτήτων, Ενότητα 7, σελ. 30.).

6. Παραγωγή κειμένου με βοηθητικό λεξιλόγιο:

Άσκηση 13: «Γράφω κι εγώ μια περιπέτεια χρησιμοποιώντας τις φράσεις, πριν, προτού, μέχρι να, ώσπου να, λίγο έλειψε να, παραλίγο να, παρά τρία να, κόντεψα να, περίμενα να, ήμουν έτοιμος να, ποτέ δεν είναι αργά να», (Βιβλίο: Ελληνικά με την Παρέα, Τεύχος Δεύτερο, Ενότητα 10, σελ. 113.).

Οι στρατηγικές αυτές συμπληρώνονται από σύντομες περιγραφές των δραστηριοτήτων στις οδηγίες που δίνονται στους/στις εκπαιδευτικούς, όπως φαίνεται στα παρακάτω παραδείγματα:

Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα: Μιλώ και γράφω-Ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου, Πράγματα και Γράμματα, Επίπεδο 2^ο, μέρος 1^ο, Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό:

Ενότητα 1^η (σελ. 17): «Η τελευταία άσκηση ζητά από τα παιδιά να παραγάγουν σύντομο κείμενο, στο οποίο θα φανεί κατά πόσον έχουν αφομοιώσει αφήγηση, λεξιλόγιο, εκφράσεις, κ.τ.λ.».

Ενότητα 3^η (σελ. 19): «Η ευκαιρία παραγωγής γραπτού λόγου (σύνθεση μιας ιστορίας) με παρατήρηση εικόνων».

Ενότητα 4^η (σελ. 25): «Στα εικονογραφημένα στιγμιότυπα τα παιδιά καλούνται να αποκτήσουν την εμπειρία συγγραφής comics!»

Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε ταχύρρυθμα τμήματα: Βιβλίο: ελληνικά με την παρέα μου, τ. 1: συνοδευτικό τεύχος για τον εκπαιδευτικό:

Ενότητα 3^η (σελ. 24): «Δημιουργική άσκηση γραφής».

Ενότητα 11^η (σελ. 62): «Ο μαθητής πρέπει ο ίδιος να δημιουργήσει μια ιστορία».

Ενότητα 12^η (σελ. 67): «Ελεύθερη άσκηση παραγωγής λόγου».

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή κειμένων στα συμπληρωματικά CD Rom (βιβλία «Μαργαρίτα» και «Πράγματα και Γράμματα») στοχεύουν στη παραγωγή κειμένων με βάση τις αρχές της κειμενικότητας. Για παράδειγμα, τα CD Rom των βιβλίων «Μαργαρίτα» καθοδηγούν τους/τις μαθητές/τριες να παράγουν κείμενα σε σχέση με: (1) τα στάδια γραφής: (α) Σχεδιασμός, (β) Οργάνωση, (γ) Καταγραφή, (δ) Αναθεώρηση-Βελτίωση και (ε) Έκδοση και (2) τα βασικά στοιχεία του κειμένου: (α) Ακροατήριο, π.χ. άτομα ίδιας, μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας, (β) Σκοπός και (γ) Είδη Λόγου π.χ. Παραμύθια, Μύθοι.

4.3 Η επικοινωνιακή πλαισίωση των κειμένων με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Αναφορικά με την επικοινωνιακή πλαισίωση των δραστηριοτήτων σε σχέση με αναγνωστικό κοινό που βρίσκεται εκτός σχολικού περιβάλλοντος, οι δραστηριότητες που πλαισιώνονται ρητά μ' αυτόν τον τρόπο βρίσκονται στη σειρά «Πράγματα και Γράμματα» και μπορούν να διαχωριστούν ως εξής:

Επικοινωνιακά κατευθυνόμενες σε σχέση με το περιβάλλον κατασκευής του υλικού του Προγράμματος - Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. (Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών):

1. Μία γενική πλαισίωση των δραστηριοτήτων σε σχέση με το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. που προτείνεται στον οδηγό του/της εκπαιδευτικού της 3^{ης} Ενότητας του βιβλίου «Γράμματα πάνε κι έρχονται - Ελληνικά στον κόσμο», (Επίπεδο 2^ο, Μέρος 2^ο,

τεύχος 2^ο): «Παροτρύνετε, τέλος, τα παιδιά να γράφουν στο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.!» σελ. 19.

2. Μία πλαισίωση που προτείνεται στον οδηγό του/της εκπαιδευτικού της 7^{ης} Ενότητας του βιβλίου «Ο Κόσμος των Ελληνικών» (Επίπεδο 3^ο, Μέρος 1^ο), η οποία συνδέεται με την διδακτική ενότητα χωρίς όμως αναφορά σε συγκεκριμένη δραστηριότητα: «Εφόσον υπάρχει διαθέσιμος χρόνος τα παιδιά μπορούν να παρακινηθούν να γράψουν και να στείλουν τα γράμματά τους στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και να πληροφορηθούν για το πρόγραμμα φιλοξενίας του Πανεπιστημίου. Η διεύθυνση δίνεται στο βιβλίο μαθητή και είναι ακριβής.», σελ. 24.
3. Επικοινωνιακή πλαισίωση τριών δραστηριοτήτων, οι οποίες προτείνονται τόσο στο τετράδιο δραστηριοτήτων όσο και στον οδηγό του/της εκπαιδευτικού του βιβλίου, π.χ. Ενότητα 2^η, «Γράμματα πάνε κι έρχονται - Ελληνικά στον κόσμο», (Επίπεδο 2^ο, Μέρος 2^ο, τεύχος 2^ο): (α) Τετράδιο δραστηριοτήτων «13. Πάρτε μέρος στον μεγάλο μας διαγωνισμό με θέμα «Το σχολείο έχει κέφια ή βάσανα; Και βάσανα και κέφια;» Στείλτε μας δικές σας ιστορίες, ζωγραφιές ή ό,τι άλλο σκεφτείτε. Πρώτο βραβείο ένα ταξίδι στη χώρα της Φρουτοπίας και ξενάγηση στο σχολείο της Φρουτοπίας. Θα μας βρείτε στο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Πανεπιστημιούπολη Γάλλου. GR 74100 Ρέθυμνο, ή στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ediamme@edc.uoc.gr. Σας περιμένουμε!», σελ. 25, (β) Οδηγός εκπαιδευτικού, «Τέλος, η παραγωγή γραπτού λόγου σχετίζεται με προσωπικές εμπειρίες από το σχολείο. Τα κείμενα που θα κρίνουμε κατάλληλα μπορούμε να τα στέλνουμε στην μονάδα παραγωγής διδακτικού υλικού στο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.! **Μας περιμένουν!**» σελ. 16, (έμφαση στο πρωτότυπο).

Επικοινωνιακά κατευθυνόμενες σε σχέση με συγγενικό περιβάλλον:

Δύο δραστηριότητες οι οποίες προτείνονται στον οδηγό εκπαιδευτικού χωρίς αναφορά όμως στο βιβλίο του/της μαθητή/τριας (δίνεται υποθετικό σενάριο και χώρος για το γράψιμο εντός του τετραδίου δραστηριοτήτων), π.χ. στον οδηγό του/της εκπαιδευτικού της 7^{ης} Ενότητας του βιβλίου «Μιλώ και γράφω Ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου» (Επίπεδο 2^ο, Μέρος 1^ο, τεύχος 1), «... ενώ η κατασκευή ευχετήριων καρτών είναι μία

ακόμη ευκαιρία άσκησης στον γραπτό λόγο και ανάπτυξης επικοινωνίας μεταξύ συγγενών και φίλων που βρίσκονται μακριά», σελ. 56.

5. Συζήτηση

Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται να δημιουργούν μία στατική περιγραφή τόσο στη θεωρητική όσο και στη διδακτική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Η θεωρητική διαφοροποίηση μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου, αν και μοιάζει έγκυρη στη σύγκριση μεταξύ ενός ακαδημαϊκού κειμένου και μιας συνομιλίας μεταξύ φίλων, την ίδια στιγμή φαίνεται ως περιοριστική, όταν αναφέρεται σε είδη κειμένων όπως τα e-mails μεταξύ φίλων, που φαίνεται να έχουν περισσότερο «προφορικό» απ' ότι «γραπτό» ύφος. Επίσης, όπως εξηγεί ο Barton (1994), στην πραγματική κοινωνική ζωή ο προφορικός λόγος είναι συνήθως κάποιο είδος *περικειμένου* (context) για τα παραγόμενα κείμενα, καθώς το κείμενο δεν είναι αποκομμένο προϊόν αλλά αποτέλεσμα διαδικασίας κατά την οποία ο γραπτός και ο προφορικός λόγος συνδέονται με πολύπλοκες σχέσεις, για παράδειγμα διακειμενικές (intertextual), π.χ. να περιγράφουμε σε ένα μήνυμα κινητού τηλεφώνου τι μας είπε κάποιος/α. Επομένως, η διαφοροποίηση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου μοιάζει δύσκολη να θεμελιωθεί (Street 1995, Georgakopoulou και Goutsos 1997), καθώς δεν είναι το μέσο αυτό καθ' αυτό που διαφοροποιεί τον παραγόμενο λόγο, αλλά οι διαφορετικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς (Clark and Ivanic 1997). Για παράδειγμα, ο σχεδιασμός ενός ακαδημαϊκού κειμένου το οποίο γράφεται και διορθώνεται πολλές φορές θα εμφανίζει συνήθως ισχυρή συνοχή συγκριτικά με την αυθόρμητη παραγωγή λόγου σε ένα e-mail ή μια συνομιλία μεταξύ φίλων που συνήθως έχουν πιο χαλαρή συνοχή.

Η στατική αυτή περιγραφή του γραπτού λόγου μεταφέρεται και στη διδακτική των γραπτών λεκτικών πράξεων, οι οποίες εμφανίζονται αποκομμένες από τη δυναμική αλληλεπίδραση με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, αφού τα κείμενα στην πλειοψηφία τους παράγονται είτε για τον/την εκπαιδευτικό είτε για τους/τις υπόλοιπους/ες συμμαθητές/τριες¹. Παράλληλα, μολονότι στα θεωρητικά κείμενα του προγράμματος συζητούνται ζητήματα κειμενικότητας, π.χ. ο διαχωρισμός των κειμενικών ειδών με

¹ Σε καμία περίπτωση δεν υποστηρίζουμε ότι όλες οι δραστηριότητες παραγωγής κειμένων θα πρέπει να αφορούν το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά ούτε και το αντίθετο.

βάση τα χαρακτηριστικά τους (Βάμβουκας 2001β), το οποίο αναγνωρίζεται και αποτελεί ρητό ζήτημα διδακτικής στις προσεγγίσεις που βασίζονται στην «επικοινωνιακή μέθοδο» και παρουσιάζονται στα κείμενα του προγράμματος (δες 4.2 παραπάνω), η οργάνωση των λεκτικών πράξεων με βάση αρχές της κειμενικότητας π.χ. συνοχή, συνεκτικότητα δεν αποτελεί ρητό ζήτημα της διδακτικής στα βιβλία¹, αλλά φαίνεται να επαφίεται στη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών.

Για παράδειγμα, η γραπτή λεκτική πράξη «Τι γράφω σ' έναν φίλο ή μία φίλη που γνώρισα στις διακοπές» προϋποθέτει όχι μόνο την παράθεση άλλων λεκτικών πράξεων π.χ. «τι γράφουμε στην αρχή ενός γράμματος», «Μεταφέρω πληροφορίες ή εκφράζω συναισθήματα» – που μοιάζει να υπερβαίνει το δίπολο *γραπτός-προφορικός λόγος* – αλλά και την οργάνωσή τους με δείκτες συνοχής και χαρακτηριστικά είδους λόγου, ώστε να αποκτήσουν τη σχετική συνεκτικότητα και να επιτύχουν τον στόχο τους στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση².

Τέλος, μολονότι αρχές της κειμενικότητας εμφανίζονται στα CD Rom που συνοδεύουν τα βιβλία, ο τρόπος χρήσης τους παρουσιάζει μία τελεολογική οπτική της γλώσσας³. Για παράδειγμα, ο διαχωρισμός ύφους που προτείνεται με βάση την ηλικία του αναγνωστικού κοινού δεν είναι ανεξάρτητος από τον σκοπό και τις στρατηγικές επίτευξής του σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Για παράδειγμα, δεν μπορούμε να αποκλείσουμε εκ των προτέρων ότι ένα «παιδικό ύφος» το οποίο χρησιμοποιείται από τους/τις μαθητές/τριες στα γράμματά τους για συνομήλικους/ες φίλους/ες, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για μεγαλύτερους/ες σε ηλικία π.χ. ένα γράμμα σε ένα τοπικό πολιτιστικό σύλλογο για κάποιο αίτημα και να είναι αποτελεσματικό π.χ. να συγκινήσει και να πετύχει στο σκοπό του.

¹ Υποθέτουμε δηλαδή ότι η κύρια πηγή διδακτικής του γραπτού λόγου είναι το βιβλίο, καθώς δεν μπορούν όλα τα σχολικά περιβάλλοντα να υποστηρίξουν τη διδασκαλία του γραπτού λόγου με κύριο μέσο τα CD Rom, π.χ. στην συντριπτική τους πλειοψηφία τα απογευματινά παρoικιακά σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο χρησιμοποιούν αίθουσες των Βρετανικών σχολείων χωρίς τη χρήση της αίθουσας των υπολογιστών.

² Αυτό αποτελεί βασικό σημείο κριτικής των προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας που βασίζονται στις λεκτικές πράξεις, δες π.χ. Widdowson (1979).

³ Κατά την άποψη μας η τελεολογική αυτή οπτική δεν συνδέεται με τις προθέσεις των συγγραφέων, οι οποίοι δηλώνουν την δυναμική επικοινωνιακή διάσταση των κειμένων αλλά με τις περιορισμένες δυνατότητες του μέσου (CD Rom).

6. Συμπεράσματα

Η διδακτική του γραπτού λόγου της Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης/ξένης αναφορικά με το πρόγραμμα για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά «Παιδεία Ομογενών» πραγματώνεται μέσα από τον άρρητο συνδυασμό γλωσσικών πράξεων που προϋποθέτει μία πρακτική μάθηση και χρήση των πράξεων αυτών. Η αποσύνδεση των λεκτικών πράξεων στην συντριπτική τους πλειοψηφία από περιστάσεις επικοινωνίας του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου φαίνεται να συνδέεται με το «αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού», καθώς ο γραπτός λόγος απομονώνεται από την πραγματική επικοινωνία και τα χαρακτηριστικά εκείνα (γλωσσικά αλλά και ιδεολογικά) που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του. Παράλληλα, ο Λόγος που χρησιμοποιείται φαίνεται να είναι αυτός της *Παραγωγής κειμένου ως δημιουργίας* (*creativity discourse*), αφού η γραφή των κειμένων δε βασίζεται στη ρητή διδασκαλία των κειμενικών αρχών και της δυναμικής διαδικασίας κατά την παραγωγή τους (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1997, Kostouli 2002), αλλά στη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών που καλούνται μόνοι/ες να κατασκευάσουν ένα κείμενο με βάση το θέμα ή τη βοήθεια που τους δίνεται, για παράδειγμα να μιμηθούν «πρότυπα» κείμενα ή να χρησιμοποιήσουν τις βοηθητικές φράσεις ή ερωτήσεις.

Αν και η έρευνά μας και το παραπάνω συμπέρασμα συνεισφέρει στη κατανόηση του μοντέλου γραμματισμού που χρησιμοποιείται στο πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» εστιάζοντας στα κείμενα του προγράμματος, η ανάλυσή μας εμφανίζει τον *περιορισμό* να αναφέρεται στη *θεωρητική περιγραφή* του προγράμματος και όχι στην *πραγματική του χρήση*. Τα βιβλία και γενικότερα τα κείμενα του προγράμματος δεν αποτελούν ντετερμινιστικά μέσα που καθορίζουν τη σχολική πράξη αλλά μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς με ποικίλους τρόπους, (όπως άλλωστε προτείνεται και από τους/τις συγγραφείς τους προγράμματος), ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η εφαρμογή τους ανάλογα με το κάθε σχολικό πλαίσιο. Επομένως, για τη συνέχιση του διαλόγου γύρω από το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος θεωρούμε ότι η σχετική συζήτηση θα πρέπει να στραφεί στον τρόπο χρήσης του στα διάφορα σχολικά πλαίσια.

Τέλος, αναφορικά με την κύρια διδακτική συνεπαγωγή της έρευνάς μας, προτείνουμε τη συμπλήρωση της επικοινωνιακής μεθόδου του προγράμματος με τη θεώρηση του γραπτού λόγου στη διδακτική πράξη ως «πρακτικές γραμματισμού» (δες επίσης Χατζησσαβίδης 2005). Με την υιοθέτηση ενός εθνογραφικού μεθοδολογικού πλαισίου (Roberts et al. 2001) ο/η εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να ερευνήσουν πρακτικές γραμματισμού, το πώς δηλαδή η παραγωγή κειμένων βάση κειμενικών αρχών (Αρχάκης 2009, Γούτσος και λοιποί 2006) νοηματοδοτείται από και παράλληλα νοηματοδοτεί το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (*Social Practices Discourse*). Αυτό σε τελική ανάλυση δεν θα οδηγήσει μόνο σε μια πιο δυναμική χρήση της επικοινωνιακής μεθόδου που θα ορίζεται και θα λειτουργεί με βάση τα συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια και τις ανάγκες των μαθητών/τριών (Berns 1990, Savignon 1997), αλλά και στην υπέρβαση του χάσματος μεταξύ του σχολικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος.

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Τμήμα Νηπιαγωγών
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων
Γλωσσικής Διδασκαλίας

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. 2009. *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων (4^η Έκδοση)*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βάμβουκας, Μ. 2001α. Επικοινωνία: Προφορικός και γραπτός λόγος. Εισαγωγή. Στο Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ. και Γ. Κατσιμαλή (επιμ.). *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά* (σελ. 100-107). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βάμβουκας, Μ. 2001β. Κείμενα: Κατηγορίες και τύποι. Στο Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ. και Γ. Κατσιμαλή (επιμ.). *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά* (σελ. 116-122). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γούτσος, Δ., Σηφianού, Μ. και Α. Γεωργακοπούλου. 2006. *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δαμανάκης, Μ. 2001. Εισαγωγή. Στο Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ. και Γ. Κατσιμαλή (επιμ.). *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά* (σελ. 7-13). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δούβλη, Γ. 2003. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Εμπειρίες από τα σχολεία της Μ. Βρετανίας. Στο Τρέσσου, Ε. Και Σ. Μητακίδου (επιμ.). *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σελ. 270-278). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κατσιμαλή, Γ. 2001. Επικοινωνιακή προσέγγιση. Στο Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ. και Γ. Κατσιμαλή (επιμ.). *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά* (σελ. 109-113). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κατσιμαλή, Γ. 2006. Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Στο Δαμανάκης, Μ. (επιμ.). *Παιδεία ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις-συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής τους πανεπιστημίου Κρήτης* (σελ. 221-238). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κουλουμπαρίτση, Α. 2001. Η νοηματική προσπέλαση του γραπτού λόγου με την προσέγγιση της αμοιβαίας διδασκαλίας. Στο Βάμβουκας, Μ. Και Α. Χατζηδάκη (επιμ.). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά συνεδρίου, Α τόμος (σελ. 371-383). Αθήνα: Ατραπός.
- Μοσχονάς, Σ. 2003. «Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας». Στο Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ., Λασκαράτου, Χ., Σηφianού, Μ., Γεωργιαφέντης, Μ. Και Β. Σπυρόπουλος (επιμ.). *Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton* (σελ. 87-107). Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδογιαννάκης, Ν.Ε. 2006. Παραγωγή υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας: Θεωρητική τεκμηρίωση – Εκτίμηση υπάρχοντος υλικού – Συμπεράσματα - Προτάσεις. Στο Δαμανάκης, Μ. (επιμ.). *Παιδεία ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις-συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονικής επιτροπής τους πανεπιστημίου Κρήτης* (σελ. 207-220). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Χαραλαμπίδης, Α. και Σ. Χατζησαββίδης. 1997. *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζησαββίδης, Σ. 2005. Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Μπαλάσκας, Κ. και Κ. Αγγελάκος (επιμ.). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 39-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Barton, D. 1994. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Blackwell, Oxford.

Berns, M. 1990. *Context of competence: social and cultural considerations in communicative language teaching*

Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. and R. Schmidt (eds) *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.

Canale, M. and M. Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Journal of Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Clark, R. and R. Ivanic. 1997. *The Politics of Writing*. London: Routledge.

Georgakopoulou, A. and D. Goutsos. 1997. Discourse analysis: an introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Heath, S.B. 1988. *Ways with words*. Cambridge: CUP.

Hyland, K. 2002. *Teaching and researching writing*. Harlow: Longman.

Ivanič, R. 2004. Discourses of Writing and Learning to Write, *Language and Education*, 18(3), 220-245.

Kostouli, T. 2002. Teaching Greek as L1: Curriculum and textbooks in Greek elementary education, *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2, 5-23.

Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lankshear, C. and M. Knobel. 2004. *A Handbook of teacher research: from design to implementation*. Maidenhead: Open University Press.

Littlewood, W.T. 1981. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Neuendorf, K. A. 2002. *The Content Analysis Guidebook*, Thousand Oaks, Calif.; London: Sage.

Reid, J.M. 1993. *Teaching ESL writing*. Englewood Cliffs, N.J.: Regents/Prentice Hall.

Richards, L. 2005. *Handling Qualitative data: A Practical Guide*. London: Sage.

Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. & B. Street. 2001. *Language learners as ethnographers*. Multilingual Matters, Clevedon.

Savignon, S. J. 1997. *Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning* (2nd edition). New York: McGraw-Hill.

Scribner, S. and M. Cole. 1981. *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Street, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP.

Street, B. 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*, London and New York: Longman.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Widdowson, H. G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press

Widdowson, H.G. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

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