ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

*ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:* Διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας

Διπλωματική εργασία

# Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

της

**Γεωργιάδου Σεβαστής**

Α.Μ. 444

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Εξεταστές: Γρίβα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Νάκας Αθανάσιος, Καθηγητής

Φλώρινα, Ιούνιος 2016

Copyright © Γεωργιάδου Σεβαστή, 2016.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

***«το μέλλον ανήκει στα παιδιά***
***...γιατί έχουν ιδέες δικές τους ...γιατί η ψυχή τους κατοικεί στο σπίτι του αύριο***
***...γιατί η ζωή δεν σταματά στο χτες ...μην προσπαθείς να τα κάνεις όμοιά σου.»***
***Χαλίλ Γκιμπράν***

# Περιεχόμενα

Πρόλογος

1. Εισαγωγή ..... 6
2. Θεωρητικό πλαίσιο..... 8
   2.1 Ερμηνεία όρων ..... 8

   2.1.1. Ο όρος «γλώσσα» ..... 8

   2.1.2. Ο όρος «διδακτική της γλώσσας» ..... 9

   2.1.3. Ο όρος «λογοτεχνία» ..... 10

   2.1.4. Ο όρος «παραλογοτεχνία»..... 11

   2.1.5. Ο όρος «λογοτεχνικά γένη και είδη» ..... 11

   2.1.6.Ο όρος «πρώτη/μητρική γλώσσα» ..... 12

   2.1.7. Ο όρος «ξένη γλώσσα» ..... 13

   2.1.8. Ο όρος «διγλωσσία» ..... 14

   2.1.9. Ο όρος «πολιτισμός» ..... 15

   2.1.10. Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» ..... 16

   2.1.11. Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ..... 16

   2.2. Εννοιολογικές προσεγγίσεις της γλώσσας.....18

   2.2.1 Λειτουργίες της γλώσσας .....19

   2.2.2 Η κατασκευαστική λειτουργία της γλώσσας και η κοινωνικοπολιτισμική κατανόηση.....20

   2.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της γλώσσας ..... 20

   2.3.1. Η δομική προσέγγιση ..... 20

   2.3.2. Η επικοινωνιακή προσέγγιση ..... 22

   2.3.3. Πολυγραμματισμοί- Ο κριτικός γραμματισμός ..... 23

   2.4. Διαπολιτισμική εκπαίδευση .....24

   2.4.1. Ο ρόλος της κουλτούρας στη διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας σε μια διαπολιτισμική τάξη..... 26

   2.5. Εννοιολογικές προσεγγίσεις της διγλωσσίας.....28

2.5.1. Τύποι διγλωσσίας ……29

2.5.2. . Η διγλωσσία μέσα στα κοινωνικά περιβάλλοντα ……..33

2.5.2.1. Η κοινοτική διγλωσσία……..33

2.5.2.2. Η εκπαιδευτική διγλωσσία…… 34

2.5.2.3. Η οικογενειακή διγλωσσία…… 35

2.5.3. Διγλωσσία των μεταναστών, των παλιννοστούντων και άλλων γλωσσικών μειονοτήτων …….. 36

2.6. Προϋποθέσεις της διδασκαλίας της ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας …….. 37

2.6. 1.Η διδασκαλία μιας γλώσσας ως 2ης/ξένης και ο ρόλος της λογοτεχνίας…… 38

2.6.2. Το «κατάλληλο» λογοτεχνικό κείμενο……43

2.6.3. Η θέση της λογοτεχνίας στα αναλυτικά προγράμματα των τελευταίων ετών……44

2.7. Σκοπός και ειδικοί στόχοι της έρευνας ……..45

3. Μεθοδολογία της έρευνας …….. 46

4. Ανάλυση αποτελεσμάτων …….. 47

4.1. Τα λογοτεχνικά κείμενα και οι τύποι τους στα διδακτικά εγχειρίδια ……. 47

4.2. Γένη και είδη λόγου των λογοτεχνικών κειμένων …… 49

4.3. Βιβλιογραφικά στοιχεία των λογοτεχνικών κειμένων …… 50

4.4. Η θέση των κειμένων στα διδακτικά βιβλία …….. 51

4.5. Η διδακτική αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων …… 52

4.6. Αυθεντικά ή διασκευασμένα κείμενα;…… 54

4.7. Το «επικοινωνιακό» των λογοτεχνικών κειμένων……..55

5. Συμπεράσματα της έρευνας …….. 57

6. Πρόταση …… 59

7. Βιβλιογραφία ……..61

8. Παράρτημα …… 65

## Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια της Παιδαγωγικής Σχολής του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Γεωργιάδου Σεβαστή κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016, στην κατεύθυνση «Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας».

Επιβλέπουσα καθηγήτρια ήταν η αναπληρώτρια καθηγήτρια Διαπολιτισμικής/Γλωσσικής Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Frederick της Κύπρου, κ. Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, κάτω από τις κατευθύνσεις και τις οδηγίες της οποίας η εργασία εξελίχθηκε και πήρε την τελική της μορφή.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος που σχετίζεται με τη συμβολή της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ήταν απόρροια της γενικότερης προβληματικής που υπάρχει στην εποχή μας πάνω σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.

## 1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από μεγάλη ανομοιογένεια γεγονός που είναι συνέπεια των μαζικών μετακινήσεων που υπαγορεύονται από λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, θρησκευτικούς αλλά και λόγω εμπόλεμων καταστάσεων. Αυτές οι μετακινήσεις οδηγούν αφενός στην αναδιάρθρωση του δημογραφικού χάρτη και της σύστασης των πληθυσμών και αφετέρου στη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να προσαρμοστεί και αυτό στις νέες κοινωνικές συνθήκες. Η σύγχρονη τάξη είναι πολυπολιτισμική με μαθητές διαφορετικής εθνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης. Η ανάγκη επομένως προσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού, των διδακτικών προσεγγίσεων και της λειτουργίας των τάξεων γενικότερα είναι επιτακτική.

Η γλώσσα αποτελεί το κύριο μέσο κοινωνικοποίησης, ένταξης και ενσωμάτωσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και ως εκ τούτου μονοπωλεί το ενδιαφέρον στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας όχι πλέον ως πρώτης/μητρικής γλώσσας αλλά ως δεύτερης/ξένης γλώσσας απασχολεί το σύγχρονο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς του που επιχειρούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εποχής.

Στη συγκεκριμένη εργασία θα ασχοληθούμε με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας και θα εστιάσουμε στο ρόλο της λογοτεχνίας στον τομέα αυτό.

Πιο ειδικά θα ασχοληθούμε με τα εγχειρίδια της σειράς «Βήματα Μπροστά» που απευθύνεται σε μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και θα ερευνήσουμε την ποσότητα και τη διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικών κείμενων. Μελετώντας τα τεύχη της σειράς θα ερευνήσουμε ποια και πόσα λογοτεχνικά κείμενα υπάρχουν, σε ποιο κειμενικό είδος ανήκουν, τι θέση έχουν στα βιβλία, ποιο είναι το

μέγεθός τους, ο συγγραφέας τους και πλήθος άλλων βιβλιογραφικών στοιχείων, καθώς και πώς αξιοποιούνται διδακτικά.

Η παρούσα εργασία διαιρείται σε έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελείται από την Εισαγωγή, στο οποίο διατυπώνεται ο προβληματισμός που αποτέλεσε τη βάση για τη συγγραφή της εργασίας και παρουσιάζεται αναλυτικά η δομή της. Στο δεύτερο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνεται το θεωρητικό πλαίσιο, που διαιρείται σε έξι υποκεφάλαια τα οποία περιλαμβάνουν:

- Την αποσαφήνιση ορισμένων εννοιών, ύστερα από βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε επειδή θεωρήθηκαν απαραίτητα εννοιολογικά εργαλεία για την κατανόηση της εργασίας.
- Την σύντομη ανάλυση των θεωρητικών προσεγγίσεων που επικρατούν στη διδασκαλία της γλώσσας.
- Την οριοθέτηση των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Την διευκρίνιση του όρου «διγλωσσία» καθώς και την παράθεση των τύπων διγλωσσίας.
- Τον προσδιορισμό του ρόλου της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας και
- Τον προσδιορισμό του σκοπού και των ειδικών στόχων της εργασίας.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται τη μεθοδολογία της έρευνας ενώ στο τέταρτο πραγματοποιείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της. Στο πέμπτο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και κατατίθεται η πρότασή μας και στο έκτο οι βιβλιογραφικές αναφορές.

## 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

## 2.1 Ερμηνεία όρων

### 2.1.1 Ο όρος «γλώσσα»

Ο όρος «γλώσσα» αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο φαινόμενο που έχει πολλές διαστάσεις όπως η κοινωνική, η γλωσσολογική κ.α. και ως εκ τούτου δεν είναι εύκολο να διατυπωθεί ένας ορισμός που να περικλείει τις διαστάσεις αυτές.

Η γλώσσα είναι το μέσο το οποίο επιτρέπει στον άνθρωπο να σκέφτεται, να επικοινωνεί, να επεξεργάζεται και να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, να διατυπώνει σκέψεις, συναισθήματα και προβληματισμούς, να παράγει πολιτισμό.[1]

Προσεγγίζοντας τον όρο «γλώσσα» από την μεριά της γλωσσολογίας και μέσα από το πρίσμα της παραδοσιακής προσέγγισης ορίζουμε τη γλώσσα ως ένα σύστημα από κανόνες μορφολογικούς και γραμματικούς στο οποίο κύρια μονάδα ανάλυσης, περιγραφής είναι η λέξη, όπως εντάσσεται μέσα στο σύστημα των παραδειγματικών σχέσεων (Μήτσης, 1996, σ. 131).[2] Σύμφωνα με τη δομιστική προσέγγιση η γλώσσα θεωρείται τμήμα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αντιμετωπίζεται ως ένα λειτουργικό σύνολο αδιάσπαστο, με συνοχή και ενότητα, παρά την πολυμορφία του (Μήτσης, 1996, σ.138)[3]. Τέλος στην επικοινωνιακή προσέγγιση η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα ενιαίο σύνολο, ως ένα σύστημα κανόνων και στρατηγικών που οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να χειρίζονται για να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για επικοινωνία.

Από κοινωνιολογικής άποψης και μεταφέροντας την άποψη του κοινωνιολόγου Basil Bernstein «η γλώσσα είναι κώδικας επικοινωνίας δηλαδή αποτελεί μέρος της κουλτούρας των κοινωνικών ομάδων».[4] Μέσω της γλώσσας ο

---

[1] Αθανασίου, Λ. 2001, Γλώσσα - Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις, σ. 15. 2

[2] Μήτσης, Ν. 1996, *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 131

[3] Μήτσης, Ν. 1996, *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σ.138

[4] Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. 2001, Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Πάτρα, σ.142.

άνθρωπος εντάσσεται κοινωνικά, αποκτά ταυτότητα, διαμορφώνεται και διαμορφώνει το κοινωνικό του περιβάλλον.

### 2.1.2. Ο όρος «διδακτική της γλώσσας»

Η διδακτική αποτελεί μια διαδικασία άλλοτε επιστημονική και άλλοτε όχι που στοχεύει στη μεταφορά γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων στον διδασκόμενο ενώ παράλληλα συνιστά και μια μορφή επικοινωνίας (Χατζησαββίδης & Αλεξίου, 2012).[5]

Η διδακτική της γλώσσας συνιστά αυτόνομο επιστημονικό κλάδο που διαθέτει συγκροτημένη θεωρητική βάση, ανεξάρτητο πεδίο έρευνας και ιδιαίτερη μεθοδολογία παρά το γεγονός ότι συνδέεται στενά με τη γλωσσική επιστήμη.[6]

Βασική επιδίωξή της είναι η συστηματική διδασκαλία των δομών και κανόνων της γλώσσας, των στρατηγικών χειρισμού της, πάντα σε συνάρτηση με το εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας.

Η διδακτική της γλώσσας προσανατολίζεται στη συστηματική και επιστημονικά θεμελιωμένη προσπάθεια ένταξης των μαθητών σε σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα που στοχεύει στη βελτίωση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς.[7] Αποτελεί επομένως έναν κλάδο της γλωσσολογίας που ενισχύεται μεθοδολογικά και

---

[5] Χατζησαββίδης, Σ. & Αλεξίου, Μ. 2012, Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδεία Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Θεσσαλονίκη, διαθέσιμο 28 Νοεμβρίου 2015 http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0ahUKEwiFib_Vz7PJAhXJCywKHW9RBQIQFghEMAc&url=http%3A%2F%2Fwww.greeklanguage.gr%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fdigital_school%2F3.1.3._protobathmia_0.pdf&usg=AFQjCNHv6XMDBUkJquNTtrWcyRfP06vqSA&sig2=J7nG77N464NhECVvvtKWXw

[6] Αναστασοπουλου, Γ. 2015, 'Ταυτότητα και Γλώσσα, Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές', Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Πάτρα

[7] Μήτσης, Ν. & Μήτση, Α. 2007, Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.), Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Βόλος: Επτάλοφος, σ.σ. 87-88

θεωρητικά και από άλλους επιστημονικούς γλωσσολογικούς κλάδους όπως της κοινωνιογλωσσολογίας, της ψυχογλωσσολογίας και της κειμενογλωσσολογίας.

Ανάλογα με την οπτική της εκάστοτε θεωρητικής προσέγγισης (συμπεριφορισμός, δομισμός, επικοινωνιακή προσέγγιση, γραμματισμός κ.λπ.) ο σκοπός της διδακτικής της γλώσσας διαφοροποιείται και μετατοπίζεται προς τις βαρύνουσες κάθε φορά έννοιες.

### 2.1.3. Ο όρος «λογοτεχνία»

Ο ορισμός της έννοιας «λογοτεχνία» εμπλέκει άμεσα τον ορισμό της «γλώσσας» και της «τέχνης». Σύμφωνα με τον Todorov λογοτεχνία είναι η τέχνη των λέξεων, ενώ κατά τον Jakobson είναι η τέχνη της γλώσσας.

Η λογοτεχνία είναι μια γλωσσική πράξη ή ένα κειμενικό γεγονός που διαφέρει σημαντικά από τα άλλα είδη γλωσσικών πράξεων όπως η πληροφόρηση, η ερώτηση, η δήλωση, η υπόσχεση κ.λπ. (Culler, 2000). [8] Είναι το είδος της τέχνης που χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως εκφραστικό μέσο και σκοπό δεν έχει να μεταδώσει γνώσεις και πληροφορίες αλλά να τέρψει και να προσφέρει απόλαυση στους αναγνώστες, να μεταφέρει έννοιες οικουμενικές και παγκόσμιες, να μεταδώσει τον πολιτισμό του κάθε λαού, να ενώσει ανθρώπους μέσα από την ανάδειξη των πανανθρώπινων αξιών, προβληματισμών και συναισθημάτων.

Με άλλα λόγια λογοτεχνία είναι η δημιουργία έντεχνου λόγου. Γενικά είναι η τέχνη του να φτιάχνεις λόγο, όχι όμως έναν οποιοδήποτε λόγο, αλλά αυτόν που συγκινεί τον άνθρωπο με τη δύναμη της έκφρασής του, την πρωτοτυπία του, τη γλαφυρότητά του, την ομορφιά του.

---

[8] Culler, J. 2000, Λογοτεχνική Θεωρία, Μια συνοπτική εισαγωγή, ΠΕΚ, Ηράκλειο, σσ. 23-36, διαθέσιμο 2 Δεκεμβρίου 2015 - <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiNrO_2yurJAhWCqXIKHR2qAi0QFggmMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.lit.auth.gr%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fdocuments%2Fnef201_culler.pdf&usg=AFQjCNETECYLGZi-WG580kFrKs36-msl4A&sig2=5VxbYbXr6-098PWvoubAmQ&bvm=bv.110151844,d.ZWU>

Πέρα από την εννοιολογική ανάλυση του όρου, ως λογοτεχνία μπορεί να θεωρηθεί το σύνολο των γραπτών ή προφορικών μνημείων. Μύθοι, παραμύθια, τραγούδια, λαϊκές παραδόσεις, πεζά κείμενα, ποιήματα, θεατρικά κείμενα, αινίγματα κ.α. αποτελούν όλα εκφράσεις του ανθρώπινου συλλογισμού άλλα και του θυμικού του, όπως αυτά διαμορφώνονται κάτω από τις επιρροές κινημάτων, κοινωνικών συνθηκών, πολιτικών μεταβολών, αλληλεπιδράσεων με άλλους πολιτισμούς και άλλους παράγοντες.

### 2.1.4. Ο όρος «παραλογοτεχνία»

Με τον όρο «παραλογοτεχνία» οι επίσημοι λογοτεχνικοί κύκλοι αναφέρονται σε ορισμένα είδη λογοτεχνίας που απευθύνονται στο ευρύ κοινό και ενδεχομένως στοχεύουν κυρίως στη μαζική κατανάλωση. Συχνά κατηγορείται ότι δεν έχει ιδιαίτερες αξιώσεις από πλευράς ποιότητας.

Ως παραλογοτεχνία κατά καιρούς έχουν χαρακτηριστεί το αστυνομικό μυθιστόρημα, η επιστημονική φαντασία, τα κόμικς, τα γουέστερν και οι αισθηματικές ιστορίες, χωρίς αυτός ο χαρακτηρισμός να εμποδίσει ορισμένα από αυτά τα είδη να καθιερωθούν ως καθαρή λογοτεχνία και να αναδείξουν αξιόλογους συγγραφείς και έργα.[9]

### 2.1.5. Ο όρος «λογοτεχνικά γένη και είδη»

«Γένη» της λογοτεχνίας ονομάζονται οι ευρείες κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται τα λογοτεχνικά μνημεία, ενώ «είδη» αποκαλούνται οι μικρότερες υποδιαιρέσεις τους.

[9] Μαρτινίδης, Π, 1994, Συνηγορία της παραλογοτεχνίας, Υποδομή, Αθήνα

Στην Ελλάδα έχει επικρατήσει η ταξινόμηση των λογοτεχνικών κειμένων σε τρία γένη: την πεζογραφία, την ποίηση και το θέατρο.

Στην πεζογραφία ανήκουν τα είδη:

- μυθιστόρημα
- διήγημα
- λαϊκή αφήγηση/παραμύθι
- νουβέλα
- έπος
- ωδή και
- σονέτο.

Στην ποίηση ανήκουν:

- η καθαρή ποίηση
- η μπαλάντα και
- το πεζό ποίημα.

Στο θέατρο ανήκουν:

- η τραγωδία και
- η κωμωδία.

Λογοτεχνικά είδη με την ευρεία έννοια του όρου είναι τα απομνημονεύματα, το χρονογράφημα, το δοκίμιο, η βιογραφία, η αυτοβιογραφία και τα ταξιδιωτικά κείμενα.

Η παραπάνω διάκριση βεβαία δεν είναι απόλυτη καθώς συχνά η κατηγοριοποίηση και η διάκριση μεταξύ των ειδών δεν είναι εύκολη.

### 2.1.6. Ο όρος «πρώτη/μητρική γλώσσα»

Υπό φυσιολογικές συνθήκες κάθε άνθρωπος μαθαίνει να μιλά τη γλώσσα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο βρίσκεται και μεγαλώνει, μαθαίνει δηλαδή την πρώτη/ μητρική του γλώσσα. Επομένως με τον όρο πρώτη/μητρική γλώσσα εννοούμε τον πρώτο κώδικα επικοινωνίας (Κ1) τον οποίο κατακτά το παιδί με φυσικό τρόπο μεγαλώνοντας στο περιβάλλον του.

Η πρώτη γλώσσα ενός ατόμου είναι μια βάση για τη διαμόρφωση της δικής του κοινωνιογλωσσολογικής ταυτότητας. Μέσα από ανατομικούς και ψυχολογικούς μηχανισμούς το κάθε άτομο οδηγείται σε πλήρη ταύτιση με τη μητρική του γλώσσα, γεγονός που συμβάλλει στη δόμηση της προσωπικής του ταυτότητας.[10]

Κάθε έθνος και κάθε κοινωνία έχει τη δική της γλώσσα μέσω της οποίας τα μέλη της επικοινωνούν, ανταλλάσσουν πληροφορίες, να εκπαιδεύουν και να εκπαιδεύονται να παράγουν πολιτισμό κ.λπ..[11] Ως εκ τούτου η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας συνεπάγεται και οικειοποίηση του πολιτισμικού φορτίου, απόκτηση συλλογικής συνείδησης και κοινωνικής συμπεριφοράς.

### 2.1.7. Ο όρος «ξένη/ δεύτερη γλώσσα γλώσσα»

Οι έννοιες «ξένη / δεύτερη γλώσσα» συχνά συγχέονται και θεωρούνται ταυτόσημες. Ωστόσο είναι απαραίτητος ο διαχωρισμός τους και η διευκρίνιση του εννοιολογικού τους περιεχομένου.

Ο όρος «ξένη γλώσσα» δηλώνει το γλωσσικό κώδικα τον οποίο κατακτά κάποιος αφού έχει αρχίσει να κατακτά ή έχει ολοκληρώσει την κατάκτηση της μητρικής του γλώσσα. Επομένως χρονολογικά η ξένη γλώσσα έπεται της πρώτης. Σκοπός της εκμάθησης της ξένης γλώσσας είναι συνήθως η κάλυψη επικοινωνιακών αναγκών, η απόκτηση κάποιου διπλώματος κ.α. Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας πραγματοποιείται μέσα σε αίθουσες διδασκαλίας και μέσω οργανωμένης, καθοδηγούμενης και συστηματικής μελέτης. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία συνήθως δεν υπάρχει επαφή και επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής.

---

[10] Μήτσης, Ν. & Μήτση, Α. 2007, Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.), Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Βόλος: Επτάλοφος, σ.σ. 83-108.

[11] Γεωργογιάννης, Π. 2009, Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας. Πάτρα: Αυτοέκδοση, σ. 67.

Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» δηλώνει έναν δεύτερο κώδικα επικοινωνίας που έχει κατακτήσει κάποιο άτομο πέρα από τη μητρική του γλώσσα. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι ταυτόχρονη ή μεταγενέστερη της εκμάθησης της πρώτης. Επομένως χρονολογικά η δεύτερη γλώσσα μπορεί –όπως και η ξένη- να έπεται της πρώτης, μπορεί όμως να είναι και ταυτόχρονη σε κάποιες περιπτώσεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, πραγματοποιείται όχι μέσα από οργανωμένη διδακτική παρέμβαση, αλλά μέσω της επαφής του ατόμου με φυσικούς ομιλητές της εν λόγω γλώσσας.[12] Η εκμάθησή της γίνεται με φυσικό τρόπο μέσω του περιβάλλοντος του ατόμου. Για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι απαραίτητη η συμβολή της πρώτης. Λόγοι επικοινωνιακοί, πολιτισμικοί, κοινωνικοοικονομικοί είναι αυτοί που καθιστούν αναγκαία την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

### 2.1.8. Ο όρος «διγλωσσία»

Η διγλωσσία (bilingualism) είναι ένα φαινόμενο με παραμέτρους γλωσσολογικές, κοινωνικές, ψυχολογικές κ.α.. Επομένως αναλόγως με τη σκοπιά προσέγγισης παίρνει και διαφορετική υπόσταση και περιεχόμενο.

Παραθέτοντας έναν ευρύ ορισμό θα λέγαμε ότι διγλωσσία είναι η κατοχή και η χρήση δύο ή περισσοτέρων γλωσσών από το ίδιο άτομο. Κατά την Τριάρχη-Hermann η διγλωσσία είναι ένα φυσιολογικό φαινόμενο που κάνει την εμφάνισή του όταν δυο γλώσσες έρχονται σε επαφή [13]. Χαρακτηριστικό του φαινομένου της διγλωσσίας είναι το γεγονός ότι το δίγλωσσο άτομο είναι σε θέση να αναπτύσσει τις ικανότητές του και να μεταχειρίζεται και τις δύο γλώσσες ανάλογα με τις ανάγκες

[12] Μήτσης, Ν. & Μήτση, Α. 2007, Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.), Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Βόλος: Επτάλοφος, σ.σ. 84-85.

[13]. Αναστασοπουλου, Γ. 2015, 'Ταυτότητα και Γλώσσα, Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές', Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Πάτρα, σ. 15

του περιβάλλοντός του. Εξετάζοντας τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας διακρίνουμε διάφορες μορφές διγλωσσίας όπως για παράδειγμα η ταυτόχρονη, η διαδοχική, η πρώιμη, η μεταγενέστερη, η φυσική και η πολιτισμική διγλωσσία.

### 2.1.9. Ο όρος «πολιτισμός»

Ο όρος πολιτισμός ετυμολογικά προέρχεται από το ρήμα «πολιτίζω» και το ουσιαστικό «πόλις».[14] Σαν έννοια εμφανίστηκε στα ελληνικά γράμματα τον 19$^{ο}$ αιώνα από τον Αδαμάντιο Κοραή κατ' αντιστοιχία του γαλλικού όρου «civilization».

Ωστόσο έχει επικρατήσει μιλώντας για πολιτισμό να τον ταυτίζουμε κυρίως με την έννοια της κουλτούρας (culture) και να εννοούμε τη πολιτιστική δράση ενός λαού, τις αξίες, τις παραδόσεις, τα έθιμα και την αισθητική του που διέπουν όλες τις εκφάνσεις του ατομικού και συλλογικού βίου.

Σύμφωνα με τον Banks ως πολιτισμός ορίζεται το σημαντικό επίτευγμα ενός πληθυσμού, που αποτελείται από τα σχήματα συμπεριφοράς, τα σύμβολα, τις συνθήκες, τις αξίες, τις νόρμες, τις προοπτικές και άλλους παράγοντες, που τον καθιστούν μέλος της κοινωνίας και τον ξεχωρίζουν από άλλους πληθυσμούς και ομάδες.[15]

Είναι τα πολιτισμικά και επιστημονικά επιτεύγματα, η πνευματική διανόηση, η καλλιτεχνική δημιουργία, η παιδεία και η μόρφωση ενός λαού, το κοινωνικό πλέγμα σχέσεων που χαρακτηρίζουν μια εποχή, μια γεωγραφική περιοχή και έναν πληθυσμό.

---

[14] Αναστασοπουλου, Γ. 2015, 'Ταυτότητα και Γλώσσα, Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές', Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Πάτρα, σ. 15

[15] Banks, J.A. 1991, Teaching Strategies for Ethnic Studies. Boston, MA: Allyn and Bacon.

### 2.1.10. Ο όρος «διαπολιτισμικότητα»

Αναλύοντας ετυμολογικά τη λέξη «διαπολιτισμικότητα» διαπιστώνουμε ότι αποτελείται από την πρόθεση «δια» που δηλώνει αλληλεπίδραση και τη λέξη «πολιτισμός» που όπως επισημάνθηκε και παραπάνω παραπέμπει στις αξίες, τις πολιτιστικές εκφάνσεις και εκφράσεις, τις συμπεριφορές, τη διανόηση, την παιδεία, τις κοινωνικές σχέσεις, το σύνολο των πνευματικών και υλικών επιτευγμάτων μιας κοινωνίας.

Με τον όρο διαπολιτισμικότητα εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργώντας μία νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσω της συνεργασίας και του συγκερασμού χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Είναι η γόνιμη αλληλεπίδραση, η συνδιαλλαγή, η ανταλλαγή στοιχείων μεταξύ δυο ή περισσοτέρων διαφορετικών πολιτισμών και όχι η απλή ταυτόχρονη και παράλληλη συνύπαρξη στο ίδιο πεδίο.

Επομένως η διαπολιτισμικότητα προσφέρει γόνιμο έδαφος για τη συνάντηση των πολιτισμών, τη γνήσια και ωφέλιμη συνεργασία τους και τον εμπλουτισμό τους με νέα στοιχεία και επιρροές. Μέσα από αυτόν τον τρόπο η διαπολιτισμικότητα συμβάλλει στην συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ετερότητας από πλευράς ατόμων, κοινωνικών ομάδων και πληθυσμών. Σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο αναγνωρίζεται η πολιτισμική ταυτότητα του καθενός και παίρνει τη θέση της μεταξύ των άλλων πολιτισμών.

### 2.1.11. Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση»

Σαν έννοια στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε πρώτη φορά κατά τη δεκαετία του ΄60 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ευρώπης εμφανίστηκε τα μέσα της δεκαετίας του ΄70 ενώ στην Ελλάδα η διαπολιτισμική εκπαίδευση έκανε

την εμφάνισή της κατά τη δεκαετία του ΄80 απαντώντας στην ανάγκη για παλιννόστηση και επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών [16].

Με τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εννοούμε εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικά διαμορφωμένα να καλύψουν τις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ως στόχο έχουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, την αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών με τους μαθητές της χώρας υποδοχής.

Μέσα από την διαπολιτισμική εκπαίδευση ο Helmut Essinger βλέπει την παιδαγωγική απάντηση στα διαπολιτισμικής φύσης ζητήματα που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία όπως είναι ως επί το πλείστον οι σημερινές.[17] Το σύγχρονο σχολείο μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ανταποκρίνεται στην ανάγκη επικοινωνίας των λαών και των πολιτισμών και αποτελεί τη γέφυρα που τους φέρνει σε επαφή.

Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

- Η αναγνώριση και η παραδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών.
- Η εξασφάλιση του δικαιώματος όλων των ανθρώπων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και αργότερα στη ζωή.
- Η γόνιμη αλληλεπίδραση και ανταλλαγή στοιχείων των πολιτισμών με στόχο των εμπλουτισμό τόσο των ίδιων των πολιτισμών όσο και των υποκειμένων τους.

---

[16] Αναστασοπουλου, Γ. 2015, ‘Ταυτότητα και Γλώσσα, Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές’, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Πάτρα, σ. 18

[17] Wikipedia, 2016 , διαθέσιμο 3 Φεβρουαρίου 2016 στο <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7>

## 2.2. Εννοιολογικές προσεγγίσεις της γλώσσας

Ένας πολύ ευρύς και γενικός ορισμός για τη γλώσσα, όπως αναφέραμε και παραπάνω είναι ότι πρόκειται για έναν τρόπο, ένα μέσο επικοινωνίας. Δεν είναι βέβαια το μοναδικό μέσο καθώς η επικοινωνία και η διάδραση μεταξύ των ανθρώπων επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους όπως, το βλέμμα, οι χειρονομίες, η μουσική, η τέχνη κ.α.

Η γλώσσα επομένως είναι ένας από τους τρόπους – ο πιο διαδεδομένος- με τον οποίο ο άνθρωπος εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα, επικοινωνεί με το περιβάλλον του. Είναι ίσως ο μοναδικός τρόπος που είναι κωδικοποιημένος με σύμβολα.

Στην πλειοψηφία των γλωσσών τα σύμβολα αυτά αποτελούν γραπτά σημεία τα οποία αντιστοιχούν σε έναν ήχο. Οι χαρακτήρες αυτοί συνδυάζονται για να σχηματίσουν μια λέξη, μια πρόταση να δώσουν μορφή σε μια σκέψη. Ένα σύνολο από γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες έρχονται για να οριοθετήσουν τη δομή των προτάσεων αυτών ώστε να σχηματίσουν ένα κείμενο.

Πέρα από τους γραμματικούς και μορφοσυντακτικούς κανόνες η γλώσσα ως ένας «ζωντανός» κώδικας που παράγει και μεταφέρει νοήματα έχει ανάγκη και από τα μη λεκτικά σημεία όπως είναι οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, ο τόνος της φωνής, οι παύσεις, ο ρυθμός, το ύφος και η ταχύτητα. Όλα αυτά τα στοιχεία σε συνδυασμό συγκροτούν τον επικοινωνιακό μας κώδικα που μεταφέρει μέσω του γραπτού και προφορικού λόγου τα μηνύματά μας.

Να υπογραμμίσουμε σε αυτό το σημείο ότι για να επιτευχθεί η επικοινωνία και μάλιστα να είναι αποτελεσματική βασική προϋπόθεση είναι οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν και να ακολουθούν τους ίδιους κανόνες συνδυασμού των ήχων και των γραφικών συμβόλων αλλά και των εξωγλωσσικών στοιχείων που προαναφέρθηκαν[18]. Σε αντίθετη περίπτωση μπορεί ολόκληρο το μήνυμα να διαστρεβλωθεί , να μεταφερθεί με λάθος τρόπο ή να μη μεταφερθεί και καθόλου στον αποδέκτη.

[18] Χατζηπαναγιωτίδη, Ά., Σημειώσεις: *Ανάπτυξη κοινωνικοπολιτισμικής κατανόησης μέσα από τη μελέτη των γλωσσών*

Απαραίτητα εφόδια λοιπόν για την επίτευξη επικοινωνίας μέσω της γλώσσας είναι η γλωσσική δεξιότητα, η επικοινωνιακή δεξιότητα και η στρατηγική ικανότητα[19].

### 2.2.1. Λειτουργίες της γλώσσας

Η γλώσσα αποτελώντας τον πιο ευρέως διαδεδομένο κώδικα αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων μιας κοινωνίας επιτελεί ορισμένες πολύ σημαντικές λειτουργίες τις οποίες θα παρουσιάσουμε αμέσως παρακάτω.

α) Η πρώτη και βασική λειτουργία της γλώσσας είναι αυτή της επικοινωνίας. Μέσω της γλώσσας τα μέλη μιας κοινωνίας εκφράζουν και ανταλλάζουν σκέψεις, συναισθήματα, ιδέες, αντιλήψεις, στάσεις κ.α..

β) Με τη γλώσσα εκφράζουμε την προσωπικότητα, τις πεποιθήσεις μας, τοποθετούμαστε ιδεολογικά και θρησκευτικά, ανακαλύπτουμε ποιες ομάδες, ποιες κοινότητες μας εκφράζουν και κινούμαστε προς αυτές. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνουμε και εκφράζουμε την ταυτότητά μας.

γ) Σπουδαίος είναι ο ρόλος της γλώσσας στη μετάδοση γνώσεων και στη γνωστική ανάπτυξη των ατόμων. Μέσω της γλώσσας μεταδίδονται και μεταλαμπαδεύονται οι γνώσεις στους ανθρώπους μέσω άτυπων και τυπικών μορφών εκπαίδευσης.

δ) Το σημαντικό έργο της δημιουργίας και διάδοσης του πολιτισμού το έχει επιφορτιστεί η γλώσσα. Όλα τα νοήματα, οι αντιλήψεις, τα ήθη, τα έθιμα, οι λαϊκές παραδόσεις, οι συνήθειες, ο τρόπος ζωής, η λογοτεχνική παραγωγή που έχει να επιδείξει ένας πολιτισμός, όλα βρίσκουν έκφραση και διαδίδονται μέσω της γλώσσας[20].

ε) Μια άλλη λειτουργία που επιτελεί η γλώσσα είναι η κατασκευαστική λειτουργία. Μέσω της γλώσσας αναπαριστώνται οι κοινωνικές σχέσεις, όλο το κοινωνικό πλέγμα μέσα στο οποίο το άτομο μεγαλώνει και αναπτύσσεται. Κοινωνικά στερεότυπα, κοινωνικές αντιλήψεις, ιδεολογίες, όλα εντοπίζονται ακόμα και στις πιο απλές εκφράσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας.

---

[19] Χατζηπαναγιωτίδη, Ά., Σημειώσεις: *Ανάπτυξη κοινωνικοπολιτισμικής κατανόησης μέσα από τη μελέτη των γλωσσών*

[20] Χατζηπαναγιωτίδη, Ά., *Σημειώσεις: Ανάπτυξη κοινωνικοπολιτισμικής κατανόησης μέσα από τη μελέτη των γλωσσών*

### 2.2.2. Η κατασκευαστική λειτουργία της γλώσσας και ο ρόλος της στην κοινωνικοπολιτισμική κατανόηση

Όλες οι μορφές γλωσσικής επικοινωνίας κρύβουν πίσω από τις λέξεις, το ύφος, τον τόνο ένα ολόκληρο σύστημα κοινωνικών αναπαραστάσεων. Μαρτυρούν την πραγματικότητα γύρω από τις κοινωνικές τάξεις, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τις αντιλήψεις περί των δυο φύλων, το μορφωτικό επίπεδο των υποκειμένων, όπως αυτά διαμορφώνονται στην υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα.

Η γλώσσα δεν αντανακλά κάποια αντικειμενική πραγματικότητα αλλά αντίθετα αντανακλά την ιδεολογική συνθετότητα, το δίκτυο των υφιστάμενων κοινωνικών δυνάμεων, γενικότερα τη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα. Η αντίληψη αυτή που στηρίζεται σε μια κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη για τη γλώσσα επιδιώκει όχι απλώς και μόνο να διδαχθεί η γλώσσα ως ένα σύστημα γραμματικοσυντακτικών δομων αλλά να αποδειχθεί η στενή σχέση της με το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η γλώσσα θα λέγαμε από τη μια μεριά κατασκευάζει και από την άλλη «κατασκευάζεται» από την κοινωνική πραγματικότητα, από τη μια την διαμορφώνει και από την άλλη διαμορφώνεται απ' αυτήν.

## 2.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της γλώσσας

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της γλώσσας βασίζονται στις γλωσσολογικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο χώρο της γλωσσολογίας.

### 2.3.1. Η δομική προσέγγιση

Η δομική προσέγγιση μέσα από τον ιδρυτή και θεμελιωτή της, Saussure, δίνει έμφαση στη γλωσσική ικανότητα και όχι στην ομιλία. Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα από αλληλεπιδρώντα στοιχεία, όπου το κάθε μέρος ορίζεται σε σχέση

με τα υπόλοιπα, ως ένα λειτουργικό σύνολο αδιάσπαστο, με συνοχή και ενότητα, παρά την πολυμορφία του (Μήτσης,1996:138)[21].

Η γλώσσα προσεγγίζεται ως μορφή συμπεριφοράς η οποία μετράται και αξιολογείται μέσα από παρατήρηση και πείραμα. Κύρια μονάδα ανάλυσης είναι η πρόταση, ως ένα «όλο», που εντάσσεται και λειτουργεί μέσα σε ένα σύστημα σχέσεων. Στα πλαίσια της δομιστικής προσέγγισης, δίνεται έμφαση στην έννοια της δομής και της δομικής ανάλυσης, καθώς όλα τα στοιχεία εξετάζονται σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα.

Η γλώσσα δεν ταυτίζεται με το γραπτό λόγο, αλλά το ενδιαφέρον στρέφεται στον προφορικό λόγο και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η ακρόαση κι η ομιλία. Στη Δομιστική προσέγγιση το γλωσσικό αντικείμενο αντιμετωπίζεται ως ένα λειτουργικό σύνολο, και όχι ως διαφορετικά ασύνδετα αντικείμενα. Διέπεται δηλαδή από την «αρχή της ενιαιοποίησης» (Βουγιούκας, 1994:40) [22].

Η διδασκαλία της γλώσσας θεωρείται συνέχεια του φυσικού τρόπου κατάκτησης των κωδίκων ομιλίας και επικοινωνίας, μέσα από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

Το λάθος δεν αντιμετωπίζεται ως παράπτωμα από μεριάς του μαθητή. Επισημαίνεται από το δάσκαλο και αναζητούνται τα αίτια με σκοπό την εξάλειψή τους.

Σε αντίθεση με την Παραδοσιακή προσέγγιση, η Δομιστική δίνει έμφαση και στον προφορικό λόγο καθώς επεκτείνεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή. Στηρίζεται στους μηχανισμούς της συνεχούς άσκησης και της μίμησης.

---

[21] Μήτσης, Ν. 1996. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 138

[22] Βουγιούκας, Α. 1994. *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), σ.40

### 2.3.2. Η επικοινωνιακή προσέγγιση – Λειτουργικός γραμματισμός

Σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση η γλώσσα αντιμετωπίζεται σαν ένας κώδικας επικοινωνίας και ως ένα μέσο συμμετοχής και δράσης στις διάφορες δομές και πλαίσια της κοινωνικής ζωής.

Το γλωσσικό φαινόμενο αντιμετωπίζεται ολιστικά και σφαιρικά, χωρίς να διασπάται σε αυτόνομες γλωσσικές δεξιότητες.

Η γλωσσική διδασκαλία συνδέεται οριζόντια με τα υπόλοιπα αντικείμενα και διδάσκεται διαθεματικά. Δεν περιορίζεται στις διδακτικές ώρες του γλωσσικού μαθήματος αποκλειστικά.

Η γλωσσική διδασκαλία εστιάζει στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών μέσα από την καλλιέργεια των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και την υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών. Η καλλιέργεια της επικοινωνιακής δεξιότητας προϋποθέτει την ταυτόχρονη διδασκαλία της γλώσσας, των εξωγλωσσικών μέσων επικοινωνίας αλλά και των κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων που διέπουν την επικοινωνία. Δηλαδή, ο μαθητής δε διδάσκεται απλώς γραμματικές δομές, αλλά τους κατάλληλους τύπους για τη συγκεκριμένη περίσταση επικοινωνίας[23].

Ο δάσκαλος συντονίζει τη διδακτική πράξη και δημιουργεί μια άλλη οπτική για τα λάθη. Είναι καθοδηγητής αλλά και μέλος της ομάδας. Ο μαθητής είναι το κέντρο της διδασκαλίας.

[23] Αναστασοπουλου, Γ. 2015, 'Ταυτότητα και Γλώσσα, Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές', Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Πάτρα, σ. 27

Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η γλώσσα στην επικοινωνιακή προσέγγιση δε διδάσκεται με την παραδοσιακή μέθοδο αλλά κατακτάται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε αυθεντική γλωσσική δραστηριότητα.

### 2.3.3. Πολυγραμματισμοί- Ο κριτικός γραμματισμός

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι κοινωνικές εξελίξεις και η εμφάνιση νέων επικοινωνιακών μέσων κατέστησαν αναγκαία την ανάπτυξη όλων εκείνων των δεξιοτήτων που μπορούν πλέον να χαρακτηρίσουν εγγράμματα τα μέλη της κοινωνίας.

Έτσι, η έννοια του λειτουργικού *γραμματισμού* που εξετάσαμε παραπάνω, εστιάζοντας στη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, «εμπλουτίζεται» με την υιοθέτηση των βασικών αρχών των πολυγραμματισμών και του *κριτικού γραμματισμού* ο οποίος θέτει στο επίκεντρο την κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας.

Το γλωσσικό σύστημα σχετίζεται με την επικοινωνία και την αλληλόδραση.
Η γλώσσα αντιμετωπίζεται πέρα από μια γνωστική διαδικασία, ως κοινωνική πρακτική η οποία έχει κατασκευαστική λειτουργία

Στα πλαίσια των πολυγραμματισμών αναδεικνύεται η ανάγκη καλλιέργειας ικανοτήτων κατανόησης και ερμηνείας κειμένων διαφόρων σημειωτικών μέσων (οπτικός –λεκτικός γραμματισμός). Τα κείμενα είναι πλέον πολυτροπικά και περιλαμβάνουν διάφορα σημειωτικά μέσα (γλωσσικά, οπτικά, ηχητικά).

Στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού οι μαθητές εξοικειώνονται με τη γραπτή και προφορική μορφή της γλώσσας καθώς και με πολυτροπικά κείμενα και νοηματοδοτούν και ερμηνεύουν και προσεγγίζουν κριτικά την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές και δεξιότητες.

Περνώντας λοιπόν από την επικοινωνιακή προσέγγιση και τον λειτουργικό γραμματισμό, στον κριτικό γραμματισμό έμφαση δε δίνεται μόνο στην επικοινωνιακή λειτουργία του γλωσσικού μαθήματος αλλά τονίζεται και η κριτική στάση που αναπτύσσει ο μαθητής ως ενεργό υποκείμενο της γλώσσας Μαθητής και δάσκαλος επαναπροσδιορίζουν το ρόλο τους στη διδακτική πράξη, με τον πρώτο να γίνεται ενεργό και υπεύθυνος για τις γνώσεις τους και τον δεύτερο - μέλος πια της ομάδας- να συντονίζει τη μαθησιακή διαδικασία και να θέτει το μαθητή και τις ανάγκες του στο επίκεντρο (Richards, 2006, σ.5)[24].

## 2.4. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Όπως επισημάνθηκε και παραπάνω εξαιτίας της μαζικής μετακίνησης ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο καθώς και της διαμόρφωσης του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών η διαπολιτισμική αγωγή εμφανίστηκε ως επιτακτική ανάγκη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα τόσο των ΗΠΑ όσο και της Ευρώπης.

Λέγοντας διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση αναφερόμαστε σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων και αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο. Συγκεκριμένα ορίζεται ως η διαδικασία αναγνώρισης, ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων.

---

[24] Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές Στο περιοδικό «Τα Εκπαιδευτικά», τεύχος 16/1989 (σσ. 76-87). (Εισήγηση στο παγκόσμιο συνέδριο για την παιδεία και την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού στην Αθήνα, 9-11 Μαΐου 1989), διαθέσιμο στις 5 Μαίου 2016 στο <**http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,114,0,0,1,0**>

Σε αυτό το σημείο θεωρώ χρήσιμο να κάνουμε τη διάκριση των εννοιών της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Οι όροι αυτοί δεν πρέπει να συγχέονται καθώς ο μεν πρώτος περιγράφει την υπάρχουσα πραγματικότητα με τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στην ίδια κοινωνία, ο δε δεύτερος δηλώνει την ιδανική κατάσταση αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των πολιτισμών αυτών - πολύ περισσότερο από απλή συνύπαρξη. Αν δηλαδή η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο, τότε η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο, ο σκοπός.

Οι βασικές θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πηγάζουν από τους χώρους της κοινωνιολογίας της παιδείας, της εθνολογίας και της ανθρωπολογίας και είναι οι εξής:

1. Η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών. Η αρχή αυτή έρχεται να αντιμετωπίσει τον ανταγωνισμό μεταξύ των πολιτισμών και την προσπάθεια ιεράρχησής τους. Η διαπολιτισμική αγωγή τονίζει ότι οι διάφοροι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους. Έτσι απορρίπτει την προσπάθεια αξιολογικής ιεράρχησής τους καθώς αυτή δε θα ήταν ποτέ αξιόπιστη αφού ο αξιολόγηση του πολιτισμού Χ θα γινόταν βάσει του πολιτισμού Ψ. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σέβεται την αξία και τη μοναδικότητα κάθε πολιτισμού και θέτει τα άτομα των μειονοτήτων στο δίλημμα να «διαλέξουν» μεταξύ του δικού τους πολιτισμού και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής.
2. Η υπόθεση της διαφοράς και του ελλείμματος. Μια θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή είναι η υπόθεση της διαφοράς σύμφωνα με την οποία οι μαθητές μπορούν να διατηρήσουν όλα τα κοινωνικοπολιτισμικό φορτίο που κουβαλούν στο σχολείο από την οικογένειά τους και το κοινωνικό περιβάλλον τους. Το σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο αποδέχεται και αξιοποιεί τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία των μαθητών, στα πλαίσια του πλουραλισμού που είναι ζητούμενο και σκοπός του σημερινού σχολείου. Η υπόθεση του ελλείμματος αναγνωρίζει ότι όπως και να χει η σύσταση της σχολικής τάξης είναι ανομοιόμορφη με αποτέλεσμα κάθε μαθητής σύμφωνα με το κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο εκκινεί από άλλη βάση ανάλογη με το μορφωτικό του υπόβαθρο.

3. Η αρχή των ίσων ευκαιριών. Η διαπολιτισμική αγωγή υποστηρίζει την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Το σχολείο οφείλει να δεχθεί το μαθητή όπως είναι, με το κοινωνικό και μορφωτικό φορτίο που κουβαλά και να του δώσει ίσες ευκαιρίες να μορφωθεί, να καλλιεργήσει την προσωπικότητά του, τις κλίσεις κι τις ικανότητές του.

Στη βάση των παραπάνω αρχών διαμορφώθηκε η διαπολιτισμική αγωγή, η οποία όπως συνεπάγεται από τα παραπάνω δεν αφορά τα άτομα των μειονοτήτων αλλά αντίθετα αφορά το σύνολο των εκπαιδευόμενων. Αφορά δηλαδή τόσο τους μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης όσο και τους μαθητές της χώρας υποδοχής. Δεν είναι επομένως σε καμιά περίπτωση μια διαδικασία αφομοίωσης των μειονοτικών πολιτισμών από την κυρίαρχη. Είναι πολύ περισσότερο η γόνιμη συνάντηση, η αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή στοιχείων στα πλαίσια του σεβασμού κάθε πολιτισμού.

Έτσι η διαπολιτισμική θεωρία στοχεύει στην πολιτισμική συνάντηση και των δυο πλευρών (γηγενών και αλλοεθνών) ούτως ώστε να γεννηθούν νέα κανάλια επικοινωνίας και συμβίωσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Με αυτό τον τρόπο γίνεται φανερός και ο κοινωνικός ρόλος της διαπολιτισμικότητας που στοχεύει στην ομαλή και δημιουργική συμβίωση των διαφόρων πολιτισμών [25].

### 2.4.1. Ο ρόλος της κουλτούρας στη διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας σε μια διαπολιτισμική τάξη

Η μάθηση μιας ξένης γλώσσας και η αποτελεσματική διδασκαλία της, όπως συμβαίνει και με οποιαδήποτε αντικείμενο που διδάσκεται μέσα σε μια τάξη, είναι συνισταμένη πολλών συνιστωσών. Οι σημαντικότερες εξ αυτών είναι ο εκπαιδευτικός και όλο το ιδεολογικό φορτίο που φέρει, ο μαθητής, το αντικείμενο

[25]'Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές' *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 16/1989, σσ. 76-87, διαθέσιμο στις 5 Μαίου 2016 στο <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,114,0,0,1,0>

της μάθησης, η μέθοδος με την οποία προσεγγίζεται η διδασκαλία, το περιβάλλον της μάθησης και η σχολική ατμόσφαιρα που δημιουργείται (Χαραλαμπόπουλος, 2001) [26].

Ειδικότερα στην περίπτωση της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας τα ιδιαίτερα στοιχεία της κουλτούρας που φέρει μαζί του ο μαθητής μέσα στην τάξη είναι εξέχουσας σημασίας καθώς επηρεάζουν όλη την πορεία και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας.

Πριν προχωρήσουμε όμως ας αποπειραθούμε να ορίσουμε τις έννοιες «πολιτισμός» και «κουλτούρα», δυο έννοιες πολύ ευρείες για τις οποίες δεν υπάρχει ένας απόλυτος ορισμός.

Ο πολιτισμός λοιπόν είναι μια ευρεία έννοια που εκτείνεται και καλύπτει πεδία της ιστορίας, της ιδεολογίας, της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, των λαϊκών δοξασιών, των θρησκευτικών αντιλήψεων, των ηθών και εθίμων, των στερεοτύπων και των αντιλήψεων ενός πληθυσμού[27]

Η κουλτούρα από την άλλη συνιστά «την καλλιέργεια του πνεύματος, την παιδεία, αλλά και το σύνολο της πνευματικής παράδοσης και δημιουργίας ενός κοινωνικού συνόλου» [28].

Η κουλτούρα επομένως φέρει όλα εκείνα τα στοιχεία που καθορίζουν τη σκέψη, τα συναισθήματα, τις συνήθειες, τις συμπεριφορές, τις παραδόσεις, το

---

[26] Χαραλαμπόπουλος, Α., 2001 «Το πρόγραμμα της γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο: μια κριτική προσέγγιση». Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου* - επιμ. Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη, τ. Α, Αθήνα, Ατραπός διαθέσιμο στις 5 Μαΐου 2016 στο <http://axiologisi1.blogspot.gr/2013/12/blog-post_7506.html>

[27] Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Σημειώσεις : *Η κουλτούρα στην αίθουσα διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας. Η περίπτωση της νέας ελληνικής*

[28] Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Σημειώσεις : *Η κουλτούρα στην αίθουσα διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας. Η περίπτωση της νέας ελληνικής*

θυμικό ενός λαού. Όλα αυτά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να σχεδιάσει και να υλοποιήσει μια επιτυχή πορεία διδασκαλίας.

Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί διαφορετικό τρόπο, διαφορετικό λεξιλόγιο, διαφορετικό ύφος ανάλογα με το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται. Κάποιες λέξεις ή εκφράσεις μπορεί να ηχήσουν πολύ διαφορετικά στα αυτιά των μαθητών που κατάγονται για παράδειγμα από χώρες της Μ. Ανατολής απ' ότι σε μαθητές που κατάγονται από χώρες της Δύσης. Μια κουβέντα, μια ερώτηση ή ακόμα και μια λέξη μπορεί να προκαλέσει αμηχανία, να προσβάλει, να θίξει θέματα ευαίσθητα όπως η θρησκεία, να προκαλέσει εσωστρέφεια ή μια άλλη απρόβλεπτη αντίδραση γιατί παραβαίνει και είναι έξω τελείως από την κουλτούρα του εκάστοτε μαθητικού κοινού.

Ως εκ τούτου στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας η κουλτούρα των μαθητών αποκτά βαρύνουσα σημασία και ο εκπαιδευτικός αποκτά πλέον τον ρόλο του «διαπολιτισμικού διερμηνέα» που με ευαισθησία και επιδεξιότητα απευθύνεται στο μαθητικό ακροατήριό του δημιουργώντας ένα ζεστό και πρόσφορο κλίμα μάθησης [29].

## 2.5. Εννοιολογικός προσδιορισμός της διγλωσσίας

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να επικοινωνήσουν εμφανίζεται το φαινόμενο της διγλωσσίας, ένα πολυδιάστατο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Ο πολυδιάστατος αυτός χαρακτήρας της καθιστά δύσκολη οποιαδήποτε απόπειρα να δοθεί ένας απόλυτος ορισμός της.

[29] Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Σημειώσεις : *Η κουλτούρα στην αίθουσα διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας. Η περίπτωση της νέας ελληνικής*

Ιστορικά το φαινόμενο της διγλωσσίας δεν είναι καινούριο ούτε περιορίζεται γεωγραφικά. Ο άνθρωπος ανέκαθεν μετακινούνταν ατομικά ή μαζικά για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς, επεκτατικούς, θρησκευτικούς κ.λπ. Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη του Fishman που υποστηρίζει ότι ο μισός σχεδόν πληθυσμός της γης είναι δίγλωσσος[30].

Επιστρέφουμε όμως στον εννοιολογικό προσδιορισμό της διγλωσσίας όπου συναντάμε τον Bloomfield ο οποίος υποστηρίζει ότι θεωρητικά δίγλωσσος θεωρείται αυτός που κατέχει δυο γλώσσες σε επίπεδο κοντινό με αυτό του φυσικού ομιλητή. Η αντίληψη αυτή αφού επικράτησε κάποια χρόνια στη συνέχεια απορρίφθηκε καθώς δεν είναι εύκολο να οριστεί ένας αντιπροσωπευτικός και κοινά αποδεκτός τύπος του «φυσικού» ομιλητή.

Τα τελευταία χρόνια όμως τείνει να εγκαταλειφθεί η προσπάθεια ορισμού της διγλωσσίας καθώς το ενδιαφέρον στρέφεται στα είδη διγλωσσίας, οι οποίοι εξετάζουν σε ποιο βαθμό και σε ποιο επίπεδο επάρκειας κατέχουν τα δίγλωσσα άτομα τις δυο ή περισσότερες γλώσσες τους.

Ας εξετάσουμε παρακάτω τους διάφορους τύπους διγλωσσίας οι οποίοι ορίζονται ανάλογα με τα διάφορα κριτήρια που τίθενται.

### 2.5.1. Τύποι διγλωσσίας

Υπάρχουν διάφοροι τύποι διγλωσσίας που ορίζονται σύμφωνα με διάφορα κριτήρια. Ανάλογα με τον τρόπο εκμάθησης των γλωσσών, διακρίνουμε τη «φυσική» (natural) και τη «σχολική διγλωσσία» (school bilingualism). Στη φυσική διγλωσσία το άτομο έρχεται σε επαφή από μικρή ηλικία μέσα στο περιβάλλον του με δυο γλώσσες οπότε η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται με φυσικό τρόπο μέσα από την καθημερινή επικοινωνία. Στη σχολική ή πολιτισμική ή τεχνητή διγλωσσία η

[30] Αθανασίου, Λ., & Γκοτοβός, Α., *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών*, διαθέσιμο στις 12 Μαΐου 2016 στο http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&sqi=2&ved=0ahUKEwiM1_PK4N7MAhWEWBQKHck5DB8QFgglMAI&url=http%3A%2F%2Fedu.pep.uoi.gr%2Femedage%2Fimages%2Fdiglossia.pdf&usg=AFQjCNGn0KIYIB1pe4u7Y-J31AZrZocklQ&sig2=DmLW69swJUr_I3z3dkjCBQ&bvm=bv.122129774,d.bGs

εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας μέσα στη σχολική αίθουσα ή σε φροντιστηριακό τμήμα.

Ανάλογα με το χρόνο και την ηλικία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας διακρίνουμε την «πρώιμη» και τη «μεταγενέστερη διγλωσσία». Στην περίπτωση που το άτομο έχει κατακτήσει τη δεύτερη γλώσσα μέχρι περίπου την προεφηβεία τότε χαρακτηρίζεται «πρώιμος δίγλωσσος» (early bilingual), ενώ αν την έχει κατακτήσει σε εφηβική ηλικία ή μεγαλύτερη πρόκειται για «όψιμο δίγλωσσο» (late bilingual)[31].

Με κριτήριο τη σειρά κατάκτησης των γλωσσών διακρίνουμε την «ταυτόχρονη διγλωσσία» (simultaneous bilingualism) και την «διαδοχική διγλωσσία» (consecutive bilingualism). Η ταυτόχρονη διγλωσσία κατά τον McLaughlin είναι γνωστή και ως «γνήσια διγλωσσία» και εμφανίζεται όταν το παιδί έρχεται από πολύ μικρό σε επαφή και με τις δυο γλώσσες χωρίς να γίνεται διαχωρισμός μητρικής και δεύτερης γλώσσας. Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί για παράδειγμα σε περίπτωση μικτού γάμου. Διαδοχική διγλωσσία παρατηρείται όταν το παιδί κατακτά τη δεύτερη γλώσσα μετά το τρίτο έτος της ηλικίας του, αφού δηλαδή έχει κατακτήσει την πρώτη/μητρική γλώσσα [32]. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν για παράδειγμα μια οικογένεια για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς ή πολιτικούς εγκαταλείπει τη χώρα της και εγκαθίσταται σε άλλη χώρα.

Τέλος ανάλογα με την ικανότητα του ατόμου στη χρήση των δυο γλωσσών κάνουμε λόγο για «αμφιδύναμη/ισορροπημένη διγλωσσία» (balanced bilingualism) κατά την οποία το άτομο χειρίζεται εξίσου καλά τις δυο γλώσσες και «κυρίαρχη διγλωσσία» (dominant bilingualism) κατά την οποία το άτομο χειρίζεται καλύτερα και κυρίως τη μια γλώσσα από τις δύο.

---

[31] Αθανασίου, Λ., & Γκοτοβός, Α., *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών*, διαθέσιμο στις 10 Μαΐου 2016 στο http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj_q_-_2dnMAhUkDJoKHUD2DUoQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Fedu.pep.uoi.gr%2Femedage%2Fimages%2Fdiglossia.pdf&usg=AFQjCNGn0KIYIB1pe4u7Y-J31AZrZocklQ&sig2=-b-q-hu0VM7H2is7JE0IOA&bvm=bv.122129774,d.bGs

[32] Χατζηπαναγιωτίδου, Ά., Σημειώσεις του μαθήματος «Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα»

Σύμφωνα με τον Lambert και τα ψυχο-κοινωνικο-γλωσσσικά κριτήρια που έθεσε γίνεται διαχωρισμός μεταξύ «προσθετικής» (additive) και «αφαιρετικής διγλωσσίας» (subtractive bilingualism). Ανάλογα δηλαδή με την επίδραση που ενδεχομένως έχει η διγλωσσία κατά την παιδική ηλικία σε διάφορους τομείς διακρίνεται σε προσθετική και αφαιρετική.

Για προσθετική διγλωσσία μιλάμε όταν η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δε δημιουργεί προβλήματα ταυτότητας ή εκπαιδευτικά προβλήματα αλλά αντίθετα εμπλουτίζει τις γλωσσικές και νοητικές δυνατότητες του ατόμου. Αντιθέτως όταν η υποχρεωτική εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται σε βάρος της πρώτης και οδηγεί σταδιακά σε υποχώρηση της γλωσσικής ικανότητας του σε αυτή (στην πρώτη γλώσσα) τότε μιλάμε για αφαιρετική διγλωσσία. Αυτού του είδους η διγλωσσία συχνά συνεπάγεται και απαξίωση του πολιτισμού και της κουλτούρας που φέρει η πρώτη γλώσσα. Στην περίπτωση αυτή το άτομο μπορεί να έρθει σε σύγκρουση με την πολιτιστική ταυτότητα που έχει ήδη δημιουργήσει μέχρι αυτή τη στιγμή.

Κατά τον Paulston έχουμε ακόμη μια διάκριση της διγλωσσίας σε «ελιτίστικη» και «λαϊκή διγλωσσία». Όταν ένα άτομο μαθαίνει μια γλώσσα για πολλούς λόγους εκτός από ανάγκη για καθημερινή επικοινωνία μιλάμε για ελιτίστικη διγλωσσία, ενώ όταν αναγκάζεται να κατακτήσει τη δεύτερη γλώσσα προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της καθημερινότητας έχουμε λαϊκή διγλωσσία .

Αξίζει να σημειώσουμε πως όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με δυο γλώσσες μέσα σε περιβάλλοντα που προωθούν τη διγλωσσία τότε όχι μόνο δεν υστερούν νοητικά συγκριτικά μα τα μονόγλωσσα παιδιά, αλλά αντίθετα είναι πιθανόν να υπερέχουν στην καλλιέργεια μεταγλωσσικής συνείδησης, στη δημιουργική σκέψη και στην επικοινωνιακή ευαισθησία.[33]

Τελευταίες απόψεις πάνω στο ζήτημα της διγλωσσίας υποστηρίζουν ότι οι γλώσσες που κατέχει κάποιο άτομο δε λειτουργούν ανταγωνιστικά, αλλά αντίθετα προάγουν τη νοητική ανάπτυξη και τις λειτουργίες του εγκεφάλου. Το άτομο που

[33] Χατζηπαναγιωτίδου, Ά., Σημειώσεις του μαθήματος «Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα»

ξέρει να χειρίζεται περισσότερες από μια γλώσσες αναπτύσσει μια σύνθετη πηγή σκέψης χωρίς να επιβαρύνει τον εγκέφαλο του.

Η σχέση μεταξύ των δυο γλωσσών που κατέχει το δίγλωσσο άτομο είναι πολύ στενή. Όσο πιο αναπτυγμένες είναι οι γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση – παραγωγή γραπτού λόγου, κατανόηση – παραγωγή προφορικού λόγου) στη μια γλώσσα, τόσο πιο εύκολα και ολοκληρωμένα θα αναπτυχθούν και στη δεύτερη. Στην περίπτωση όμως που το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες και αδυναμίες στη χρήση της πρώτης γλώσσας, τότε το πιθανότερο είναι να είναι κακή η επαφή του και με τη δεύτερη γλώσσα [34].

Στο σημείο αυτό αναφορικά με την τυπολογία της δίγλωσσης εκπαίδευσης να σημειώσουμε ότι υπάρχουν οι «ασθενείς» και οι «ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης».

Στις ασθενείς μορφές συμπεριλαμβάνονται:

- Η καταβύθιση (Submersion)
- Η καταβύθιση με τάξεις απόσυρσης (submersion with withdrawal classes)
- Η μετάβαση (transition)
- Η διδασκαλία ξένων γλωσσών (Foreign Language Teaching)

Στις ισχυρές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης στυμεριλαμβάνονται:

- Η εμβάπτιση (Immersion)
- Η διατήρηση γλωσσών και πολιτισμικής κληρονομιάς (maintenance/heritage)
- Η δυαδική γλωσσική εκπαίδευση (two way/dual language)
- Η γενικευμένη δίγλωσση εκπαίδευση (mainstream bilingual).

Για τους μαθητές που προέρχονται από δίγλωσσα περιβάλλοντα ενδεδειγμένες είναι η εκπαίδευση με τα χαρακτηριστικά της διατήρησης της κοινοτικής γλώσσας καθώς και της δυαδικής εκπαίδευσης [35].

[34] Χατζηπαναγιωτίδου, Ά., Σημειώσεις του μαθήματος «Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα»
[35] Χατζηπαναγιωτίδου, Ά., Σημειώσεις του μαθήματος «Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα»

### 2.5.2. Η διγλωσσία μέσα στα κοινωνικά περιβάλλοντα

Η παραπάνω κατάταξη στα διάφορα είδη διγλωσσίας προέκυψε από ταξινομήσεις με βασικό όπως είπαμε κριτήριο την ικανότητα χρήσης των γλωσσών από το δίγλωσσο άτομο, τη σειρά κατάκτησης τους, το βαθμό επικράτησης της μιας σε βάρος της άλλης κ.λπ.

Στο σημείο όμως αυτό ανακύπτει το ερώτημα σχετικά με το ρόλο του σχολείου στην ενίσχυση ή στην περιθωριοποίηση και υπονόμευση της διγλωσσίας. Επομένως μια διαφορετική προσέγγιση στην κατηγοριοποίηση των διαγλωσσικών καταστάσεων είναι η ταξινόμηση με βάση τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία δημιουργείται η διγλωσσία. Έτσι λοιπόν αναφορικά με τα κοινωνικά περιβάλλοντα διαμόρφωσης και λειτουργίας της διγλωσσίας διακρίνονται οι ακόλουθες κατηγορίες: Η κοινοτική, η εκπαιδευτική και η οικογενειακή διγλωσσία[36].

#### 2.5.2.1. Η κοινοτική διγλωσσία

Σε περιπτώσεις που συναντούμε μειονότητες και μειονοτικούς πληθυσμούς όπως πρόσφυγες, μετανάστες, κ.α. συμβαίνει συχνά να εμφανίζεται η κοινοτική διγλωσσία.

---

[36] Αθανασίου, Λ., & Γκοτοβός, Α., *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών*, διαθέσιμο στις 10 Μαΐου 2016 στο http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj_q_-_2dnMAhUkDJoKHUD2DUoQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Fedu.pep.uoi.gr%2Femedage%2Fimages%2Fdiglossia.pdf&usg=AFQjCNGn0KIYIB1pe4u7Y-J31AZrZocklQ&sig2=-b-q-hu0VM7H2is7JE0IOA&bvm=bv.122129774,d.bGs

Στις περιπτώσεις αυτές οι μειονότητες αυτές χειρίζονται δυο γλώσσες, την κοινή και την κοινοτική γλώσσα της μειονότητας. Ο βαθμός και ο τρόπος χρήσης των δυο γλωσσών εξαρτάται από το μέγεθος των γλωσσικών κοινοτήτων, τη γλωσσική κοινωνικοποίηση, την πολιτική δύναμη κάθε γλώσσας κ.λπ.[37].

Η οικονομική και κοινωνική περιθωριοποίηση των μειονοτήτων αυτών καθώς και εκπαιδευτικές πολιτικές περιορισμού και αποκλεισμού της γλώσσας των μειονοτήτων οδηγεί συχνά σε έναν τύπο διγλωσσίας στον οποίο η κυρίαρχη γλώσσα χρησιμοποιείται από τα μέλη της μειοψηφίας ως περιθωριακός κώδικας επικοινωνίας ενώ κατά βάση κάνουν χρήση της κοινοτικής τους γλώσσας.

Σε αυτές τις περιπτώσεις η κοινοτική διγλωσσία θεωρείται συνδεδεμένη με χαμηλή κοινωνική θέση και κακή οικονομική κατάσταση, περιθωριοποίηση, χαμηλό επίπεδο μόρφωσης και ένα παραδοσιακό μοντέλο διαβίωσης.

#### 2.5.2.2. Η εκπαιδευτική διγλωσσία

Πρόκειται για το πιο διαδεδομένο είδος διγλωσσίας που αναπτύσσεται σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Είναι η καλλιέργεια δυο ή και περισσότερων γλωσσών μέσω των επίσημων κρατικών δομών (σχολεία) και μέσω ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και φροντιστηρίων.

Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι στα πλαίσια αυτά και σε ότι αφορά την Ελλάδα δεν διδάσκονται οποιεσδήποτε γλώσσες αλλά διδάσκονται Γλώσσες της Δύσης, αναγνωρισμένες, με κύρος όπως τα Γερμανικά, τα Γαλλικά, τα Αγγλικά, τα Ισπανικά κ.λπ. Η κατοχή μιας ή ακόμα καλύτερα περισσοτέρων από αυτές τις

[37] Αθανασίου, Λ., & Γκοτοβός, Α., *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών*, διαθέσιμο στις 10 Μαΐου 2016 στο http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj_q_-_2dnMAhUkDJoKHUD2DUoQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Fedu.pep.uoi.gr%2Femedage%2Fimages%2Fdiglossia.pdf&usg=AFQjCNGn0KIYIB1pe4u7Y-J31AZrZocklQ&sig2=-b-q-hu0VM7H2is7JE0IOA&bvm=bv.122129774,d.bGs

γλώσσες αποτελεί σημαντικό προσόν και απαραίτητο μορφωτικό αγαθό. Δε θα ήταν υπερβολή να υποστηρίζαμε ότι αποτελεί ίσως και προϋπόθεση για την εκπαιδευτική και αργότερα επαγγελματική ανέλιξη των ατόμων[38].

Ενδεικτικό είναι ότι σημαντικός χρόνος αλλά και χρηματικοί πόροι ξοδεύονται στην εκμάθηση αυτών των γλωσσών και στην κατάκτηση των ανάλογων πιστοποιήσεων.

#### 2.5.2.3. Η οικογενειακή διγλωσσία

Ο πιο συνηθισμένος τύπος οικογενειακής διγλωσσίας είναι αυτός στον οποίο στο οικογενειακό περιβάλλον χρησιμοποιούν δυο γλώσσες. Κάτι τέτοιο είναι δυνατό να συμβαίνει σε περιπτώσεις που και οι δυο γονείς είναι μετανάστες δεύτερης ή και πρώτης γενιάς που στα πλαίσια του σπιτιού χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα και εκτός σπιτιού χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Ακόμη σε περιπτώσεις που ο ένας από τους δυο γονείς κατάγεται από διαφορετική χώρα από τη χώρα υποδοχής και επιδιώκει την εκμάθηση και χρήση και της δεύτερης αυτής γλώσσας ως προσπάθεια διατήρησης και της κουλτούρας αυτής[39].

---

[38] Αθανασίου, Λ., & Γκοτοβός, Α., *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών*, διαθέσιμο στις 10 Μαΐου 2016 στο http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj_q_-_2dnMAhUkDJoKHUD2DUoQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Fedu.pep.uoi.gr%2Femedage%2Fimages%2Fdiglossia.pdf&usg=AFQjCNGn0KIYIB1pe4u7Y-J31AZrZocklQ&sig2=-b-q-hu0VM7H2is7JE0IOA&bvm=bv.122129774,d.bGs

[39] Αθανασίου, Λ., & Γκοτοβός, Α., *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών*, διαθέσιμο στις 10 Μαΐου 2016 στο http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj_q_-_2dnMAhUkDJoKHUD2DUoQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Fedu.pep.uoi.gr%2Femedage%2Fimages%2Fdiglossia.pdf&usg=AFQjCNGn0KIYIB1pe4u7Y-J31AZrZocklQ&sig2=-b-q-hu0VM7H2is7JE0IOA&bvm=bv.122129774,d.bGs

### 2.5.3. Διγλωσσία των μεταναστών, των παλιννοστούντων και άλλων γλωσσικών μειονοτήτων

Πέρα από τη διγλωσσία που σύμφωνα με τα όσα αναφέραμε παραπάνω προωθείται από την επίσημη κρατική αλλά και ιδιωτική εκπαίδευση ως κοινωνικό και εκπαιδευτικό προσόν, υπάρχει και μια άλλης μορφής διγλωσσία, αυτή των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων και των περιθωριοποιημένων ομάδων.

Η προσέλευση μεταναστών και παλιννοστούντων που από τις οικονομικά άπορες πατρίδες τους προσέρχονται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκειμένου να βρουν καλύτερες συνθήκες ζωής και να εξασφαλίσουν μια εργασία, συμβάλλει στην εμφάνιση αυτού του τύπου διγλωσσίας στον οποίο η μια γλώσσα- η μητρική των ομάδων αυτών- θεωρείται υποδεέστερη της επικρατούσης, με χαμηλό κοινωνικό κύρος[40].

Με αυτού του τύπου τη διγλωσσία είναι συνδεδεμένες στη συνείδηση της κοινωνίας οι χαμηλές επιδόσεις που συχνά παρουσιάζουν οι μαθητές που προέρχονται από αυτές τις ομάδες καθώς και η γενικότερη προβληματική φοίτηση που χαρακτηρίζεται από πολλές απουσίες, ανάρμοστη συμπεριφορά, απαξίωση του θεσμού του σχολείου κ.λπ.[41].

---

[40] Αθανασίου, Λ., & Γκοτοβός, Α., *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών,* διαθέσιμο στις 10 Μαΐου 2016 στο http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj_q_-_2dnMAhUkDJoKHUD2DUoQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Fedu.pep.uoi.gr%2Femedage%2Fimages%2Fdiglossia.pdf&usg=AFQjCNGn0KIYIB1pe4u7Y-J31AZrZocklQ&sig2=-b-q-hu0VM7H2is7JE0IOA&bvm=bv.122129774,d.bGs

[41] Αθανασίου, Λ., & Γκοτοβός, Α., *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών,* διαθέσιμο στις 10 Μαΐου 2016 στο http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj_q_-_2dnMAhUkDJoKHUD2DUoQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Fedu.pep.uoi.gr%2Femedage%2Fimages%2Fdiglossia.pdf&usg=AFQjCNGn0KIYIB1pe4u7Y-J31AZrZocklQ&sig2=-b-q-hu0VM7H2is7JE0IOA&bvm=bv.122129774,d.bGs

## 2.6. Προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως 2η/ ξένη γλώσσα

Η σχολική τάξη από τη φύση της χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια – κοινωνική και γνωστική – γεγονός που απαιτεί ιδιαίτερους χειρισμούς από τον εκπαιδευτικό. Όταν η ανομοιογένεια αυτή προχωρά και σε επίπεδο εθνοτικό, πολιτισμικό και γλωσσικό τότε η διδασκαλία αποκτά ακόμα πιο περίπλοκο και σύνθετο χαρακτήρα καθώς η γλώσσα είναι ο βασικός κώδικας και το κύριο κανάλι επικοινωνίας και μεταφοράς νοημάτων μέσα στην τάξη

.

Η διδασκαλία της ελληνικής ως 2η/ξένη γλώσσα σε μια τάξη με αλλοδαπούς μαθητές απαιτεί από τον δάσκαλο καλή κατάρτιση και εμπειρία σε θέματα διγλωσσίας έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Οι αλλόγλωσσοι ή δίγλωσσοι μαθητές ανάλογα με τον τύπο διγλωσσίας τους, αν είναι πρώιμη ή όψιμη, αν είναι ταυτόχρονη ή διαδοχική κ.λπ. εκκινούν από διαφορετική γνωστική βάση και χρειάζονται διαφορετική προσέγγιση.

Ως εκ τούτου βασική προϋπόθεση της διδασκαλίας της ελληνικής στους δίγλωσσους μαθητές είναι σε πρώτη φάση ο καθορισμός του τύπου διγλωσσίας και ο προσδιορισμός της γλωσσικής επάρκειας που κατέχουν στη 2η/ξένη γλώσσα πάντα. Στη συνέχεια πρέπει να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος και μέσα από τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις οι δίγλωσσοι μαθητές να καλύψουν αυτό το γλωσσικό «έλλειμμα».

Η τροποποίηση και αναδιαμόρφωση όλου του σχολικού προγράμματος και της ίδιας της διδασκαλίας είναι μια ακόμα σημαντική προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής ως 2ης/ξένης γλώσσας. Η τροποποίηση του εκπαιδευτικού υλικού, η αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού και εποπτικών μέσων για τη μεταφορά νοημάτων και επεξήγηση νοημάτων και εννοιών είναι απαραίτητη και πολύ βοηθητική για τους δίγλωσσους μαθητές.

Άλλο σημαντικό σημείο είναι η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών. Ο δάσκαλος καλό είναι να μην περιθωριοποιεί τη μητρική γλώσσα αυτών των μαθητών αλλά αντίθετα να την εκμεταλλεύεται με κάθε ευκαιρία. Άλλωστε αυτή πολύ συχνά, αν όχι πάντα, χρησιμοποιείται από τους μαθητές καθώς αυτοί μέσω των διαφορετικών γλωσσικών δομών που κατέχουν, ανατρέχουν στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά μοντέλα προκειμένου να κατανοήσουν πολλά νοήματα[42].

Η αξιοποίηση αυτή της μητρικής γλώσσας θα ενισχύσει τη θετική αυτοαντίληψη των μαθητών που είναι μια ακόμη σημαντική προϋπόθεση για τη διδασκαλία σε μια τάξη με αλλόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές. Ο δάσκαλος πρέπει να ισορροπεί ανάμεσα στις δυο γλώσσες, στις δυο κουλτούρες δίνοντας έτσι χώρο και χρόνο στην ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο νέο πολιτισμικό πλαίσιο, χωρίς να απαιτείται η απαλοιφή της παλιάς κουλτούρας και αντικατάσταση από τη νέα. Δεν πρέπει να ξεχνά ο δάσκαλος ότι ο δίγλωσσος μαθητής συχνά βρίσκεται «εγκλωβισμένος» μεταξύ του προηγούμενου τρόπου ζωής, σκέψης και συμπεριφοράς και του νέου που καλείται να υιοθετήσει[43].

### 2.6.1. Η διδασκαλία μιας γλώσσας ως 2ης/ξένης και ο ρόλος της λογοτεχνίας

Στα πλαίσια της γενικότερης προβληματικής για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως ξένης, ανακύπτει σαν ερώτημα και ο ρόλος της λογοτεχνίας που επιχειρεί και αυτή

---

[42] Παπούλια-Τζελεπή, Π., *Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: ομοιότητες και διαφορές*, διαθέσιμο στις 5 Μαΐου 2016 στο http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjiq8i3h9zMAhUEnRQKHTUjCkoQFggaMAA&url=http%3A%2F%2F6dim-diap-elefth.thess.sch.gr%2FGreek%2FDiapolitismiki_Ekpaidefsi%2FEishghseisDiapolEkpshs%2FEishghseisDiapolEkpshs2001%2Fdidaktikes_prosegiseis_sti_didaskalia_tis_ellinikis.pdf&usg=AFQjCNHk6pToFKtqn5VObL7Jy_WX8xBuvg&sig2=yOHF3ndyWbJZrItk7IWjdA&bvm=bv.122129774,d.bGs

[43] Παπούλια-Τζελεπή, Π., *Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: ομοιότητες και διαφορές*, διαθέσιμο στις 5 Μαΐου 2016 στο http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjiq8i3h9zMAhUEnRQKHTUjCkoQFggaMAA&url=http%3A%2F%2F6dim-diap-elefth.thess.sch.gr%2FGreek%2FDiapolitismiki_Ekpaidefsi%2FEishghseisDiapolEkpshs%2FEishghseisDiapolEkpshs2001%2Fdidaktikes_prosegiseis_sti_didaskalia_tis_ellinikis.pdf&usg=AFQjCNHk6pToFKtqn5VObL7Jy_WX8xBuvg&sig2=yOHF3ndyWbJZrItk7IWjdA&bvm=bv.122129774,d.bGs

να πάρει τη θέση που της αναλογεί στα αναλυτικά προγράμματα και στα εγχειρίδια των ξένων γλωσσών.

Ωστόσο προβληματισμό προκαλεί το γεγονός ότι η χρήση λογοτεχνικών κειμένων έχει μειωθεί αρκετά στα εγχειρίδια διδασκαλίας ξένων γλωσσών τα τελευταία χρόνια παρά τις προσπάθειες σημαντικών επιστημόνων. Μικρή ως ελάχιστη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η παρουσία λογοτεχνικών κειμένων στα γλωσσικά εγχειρίδια.

Το λογοτεχνικό κείμενο προσφέρει ένα πολύ πρόσφορο έδαφος για διδασκαλία της γλώσσας καθώς είναι εν γένει ανοιχτό στην πολυσημία και την ποικιλία νοημάτων. Είναι ένα είδος αυθεντικού λόγου που δίνει την ευκαιρία στον αναγνώστη, με όχημα τη φαντασία να «γνωρίσει» άγνωστους τόπους, να αποκτήσει νέες γνώσεις, να γνωρίσει καλύτερα το συναισθηματικό του κόσμο «βιώνοντας» διάφορα συναισθήματα.

Ειδικά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα η λογοτεχνία είναι ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του διδάσκοντα αφού τα κείμενά της αποτελούν δείγμα της διδασκόμενης γλώσσας αλλά παράλληλα και του πολιτισμού της.

Τις τελευταίες δεκαετίες στη διεθνή βιβλιογραφία απασχολεί τους μελετητές ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας γεγονός που αποδεικνύει τη διδακτική δύναμη των λογοτεχνικών κειμένων στο εν λόγω μαθησιακό πλαίσιο [44].

Ορισμένες μελέτες μάλιστα (Brendella 1996, Hall 2005) επικυρώνουν τη συμβολή και τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει η ενσωμάτωση και η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας.

---

[44] Ρουμπής Ν. (2016), *Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* , 2016, *Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών*, διαθέσιμο στις 18 Φεβρουαρίου 2016 στο http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiTwJC-hInLAhXkIJoKHXNvDMcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eens.org%2FEENS_congresses%2F2014%2Froubis_nikos.pdf&usg=AFQjCNEfkVJ7mCBQGu5KCthkrHz1EGgZYw&sig2=QthqsDDebSZ00nj6aG8-YA&bvm=bv.114733917,d.bGs

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή εντοπίζουμε την αφετηρία της εισαγωγής της λογοτεχνίας στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στις παιδαγωγικές πρακτικές του 19ου αιώνα, όταν επικράτησε η αντίληψη περί «υψηλής λογοτεχνίας» και «λογοτεχνικού κανόνα»[45]. Προτεινόταν δηλαδή η διδασκαλία της γλώσσας μέσα από αναγνωρισμένα κλασικά λογοτεχνικά κείμενα που ταυτόχρονα φέρουν και την πολιτισμική ταυτότητα και σφραγίδα του εκάστοτε πολιτισμού. Για παράδειγμα αν κάποιος ήθελε να μάθει Αγγλικά έπρεπε να γνωρίσει τη γλώσσα αυτή μέσα από τον κλασικό Σαίξπηρ. Αυτή η διδακτική πρακτική όμως είχε το μειονέκτημα ότι προέτασσε τον πολιτισμό και δεν στεκόταν τόσο στη γλώσσα αυτή καθαυτή ούτε στην επικοινωνιακή της διάσταση.

Κατά τη δεκαετία του 1970 με την επικράτηση της δομιστικής θεωρίας με την ανάλυση της γλώσσας στη βάση της λέξης και της πρότασης η λογοτεχνία «χάνει έδαφος» και μαζί με άλλα κείμενα πολιτισμικής πληροφόρησης θεωρούνται πλέον δευτερεύοντα και ακατάλληλα για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας.

Τις επόμενες δεκαετίες με την σύνδεση της γλωσσολογίας με τους κλάδους της παιδαγωγικής, της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας κάνει την εμφάνισή της η επικοινωνιακή προσέγγιση. Θεμελιώδεις αρχές της είναι:

α. Η έμφαση στην επικοινωνία στην ξένη γλώσσα και

β. Η χρήση αυθεντικών κειμένων στη διδασκαλία[46].

---

[45] Ρουμπής Ν. (2016), *Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* , 2016, *Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών*, διαθέσιμο στις 18 Φεβρουαρίου 2016 στο http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiTwJC-hInLAhXkIJoKHXNvDMcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eens.org%2FEENS_congresses%2F2014%2Froubis_nikos.pdf&usg=AFQjCNEfkVJ7mCBQGu5KCthkrHz1EGgZYw&sig2=QthqsDDebSZ00nj6aG8-YA&bvm=bv.114733917,d.bGs

[46] Ρουμπής Ν. (2016), *Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* , 2016, *Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών*, διαθέσιμο στις 18 Φεβρουαρίου 2016 στο http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiTwJC-hInLAhXkIJoKHXNvDMcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eens.org%2FEENS_congresses%2F2014%2Froubis_nikos.pdf&usg=AFQjCNEfkVJ7mCBQGu5KCthkrHz1EGgZYw&sig2=QthqsDDebSZ00nj6aG8-YA&bvm=bv.114733917,d.bGs

Όπως επισημάναμε και παραπάνω κύριος στόχος της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, της κοινωνικοπολιτισμικής δεξιότητας και της αυτονομίας των μαθητων μέσα από υλικό που δίνει ερεθίσματα να εξασκηθούν σε συνθήκες και πλαίσια επικοινωνίας.

Η λογοτεχνία μέσα από αυτή τη σκοπιά «*αποτελεί μια πλούσια διδακτική πηγή, καθώς παρέχει λεξιλογικό πλούτο, εκφραστική ποικιλία, διαφορετικά είδη και επίπεδα λόγου – δηλαδή στοιχεία που μπορούν να αποτελέσουν έναν ιδιαίτερα δυναμικό γλωσσικό οπλισμό για τον ξένο σπουδαστή, εφόσον τα εκμεταλλευτεί επικοινωνιακά*» (Ρουμπής 2016) [47].

Τα πλεονεκτήματα και οι θετικές επιδράσεις της εισαγωγής της λογοτεχνίας στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως ξένης/δεύτερης είναι πολλές και είναι αυτές που χαρίζουν στα κείμενά της σημαντική θέση ανάμεσα στα υπόλοιπα κειμενικά είδη που διδάσκεται ο μαθητής.

Το λογοτεχνικό κείμενο ως αυθεντικό είδος λόγου, δίνει πληροφορίες αλλά και τη δυνατότητα στον αναγνώστη να γνωρίσει και να έρθει σε επαφή με τις γραμματικοσυντακτικτές δομές της γλώσσας με τρόπο πιο ευχάριστο, άμεσο και φυσικό. Παράλληλα με τις γραμματικοσυντακτικές γνωρίζει και τις κειμενικές δομές που διέπουν την προς εκμάθηση γλώσσα. Έτσι έρχεται με άμεσο τρόπο σε επαφή με το νέο γλωσσικό σύστημα που καλείται να μάθει.

Μιας και αποτελεί ένα αυθεντικό είδος λόγου που αναφέρεται συνήθως σε θεματολογία που είναι άμεσου ενδιαφέροντος των μαθητών, η λογοτεχνία δύναται να αποτελέσει αξιόλογο παράδειγμα δημιουργικής χρήσης της γλώσσας. Μέσα από σειρά μεταβάσεων ο λόγος περνά από το καθημερινό στο επίσημο και από το αυθόρμητο στο προσεγμένο [48].

---

[47]Στο ίδιο

[48] Ρουμπής Ν. (2016), *Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* , 2016, *Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών*, διαθέσιμο στις 18 Φεβρουαρίου 2016 στο <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiTwJC-hInLAhXkIJoKHXNvDMcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eens.org%2FEENS_congresses

Με τη χρήση κατάλληλων για τις ανάγκες των μαθητών, διαβαθμισμένης δυσκολίας λογοτεχνικών κειμένων καλλιεργείται η αναγνωστική ικανότητα και ευχέρεια. Σταδιακά οι μαθητές είναι σε θέση να διαβάζουν με μεγαλύτερη ταχύτητα και να κατανοούν σε μεγαλύτερο βάθος το νόημα των κειμένων. Ιδιαίτερα σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και τάξεις με μαθητές που διδάσκονται μια ξένη/δεύτερη γλώσσα η λογοτεχνία, παρά τις γλωσσικές δυσκολίες που ίσως υπάρχουν, μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για ανάγνωση και να παράσχει κίνητρα για παραγωγή γραπτού λόγου [49].

Ένα ακόμη πλεονέκτημα της εισαγωγής λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας είναι ότι δίνει ευκαιρία και χώρο στους μαθητές αυτούς να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματά τους, να προβληματιστούν, να καλλιεργήσουν τον προφορικό τους λόγο αναπτύσσοντας τις απόψεις τους.

Εκ των ουκ άνευ είναι και η σύνδεση με το πολιτισμικό πλαίσιο της γλώσσας στόχου, μιας και μιλάμε για διαπολιτισμική αγωγή. Τα λογοτεχνικά κείμενα φέρουν το δικό τους πολιτισμικό φορτίο και παρέχουν άμεσα ή έμμεσα πληροφορίες και γνώσεις για πολιτισμικά και ηθογραφικά στοιχεία, συνήθειες, κοινωνικές δομές και ιστορικά στοιχεία. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ανακαλύπτουν και σημαντικές πτυχές του νέου πολιτισμού και της νέας κουλτούρας  όπως αυτή σκιαγραφείται μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα.

Διαμορφώνονται έτσι θετικές στάσεις για τη νέα γλώσσα που διδάσκονται οι μαθητές καθώς και για τον νέο πολιτισμό που γνωρίζουν σταδιακά μέσα από τον περιπετειώδη, διαισθητικό και «μαγικό» κόσμο της λογοτεχνίας. Έχουν έτσι την ευκαιρία να συγκρίνουν το δικό τους πολιτισμό με τον νέο, να εντοπίσουν ομοιότητες

---

%2F2014%2Froubis_nikos.pdf&usg=AFQjCNEfkVJ7mCBQGu5KCthkrHz1EGgZYw&sig2=QthqsDDebSZ00nj6aG8-YA&bvm=bv.114733917,d.bGs>

[49] Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ., Χοντολίδου, Ε. (2016) Η λογοτεχνια ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή, 2016, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βιου Μάθηση, Υπουργείο Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης, Ψηφιακή Βιβλιοθήκη, διαθέσιμο στις 18 Φεβρουαρίου 2016 στο http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/319

και διαφορές και να αφομοιώσουν στοιχεία του στη δική τους κουλτούρα. Με αυτόν τον τρόπο η λογοτεχνία λειτουργεί ως τόπος συνάντησης λαών και πολιτισμών. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να σέβονται τους άλλους πολιτισμούς και να τους αξιοποιούν επιλέγοντας και ενσωματώνοντας στοιχεία τους στο δικό τους πολιτισμό.

Ο ρόλος της λογοτεχνίας επομένως βγαίνει και εκτός του διαπολιτισμικού σχολείου καθώς έχει και κοινωνικό προορισμό. Είναι ένα ασφαλές μέσο καλλιέργειας των αξιών και των ηθικών αρχών που έχει ανάγκη μια πολυπολιτισμική κοινωνία στα πλαίσια της οποίας διάφοροι πολιτισμοί και παραδόσεις συνυπάρχουν και μάλιστα σε αλληλεπίδραση, συνδιαλέγονται απαλλαγμένοι από αποκλεισμούς και διακρίσεις.

### 2.6.2. Το «κατάλληλο» λογοτεχνικό κείμενο

Μετά από όσα τέθηκαν παραπάνω η αξία των λογοτεχνικών κειμένων στα εγχειρίδια διδασκαλίας μιας γλώσσας ως 2ης/ξένης είναι πλέον αναμφισβήτητη. Ποια είναι όμως όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα λογοτεχνικό κείμενο κατάλληλο για τον σκοπό αυτό; Ποιες προϋποθέσεις οφείλει να πληροί;

Ας ξεκινήσουμε αντίθετα και να προσδιορίσουμε ποιο κείμενο δε θεωρείται κατάλληλο για την εκμάθηση μια ξένης γλώσσας. Τα δοκίμια με το στυλιζαρισμένο και αφύσικο ύφος τους καθώς και τα διασκευασμένα σε τέτοιο βαθμό λογοτεχνικά κείμενα ώστε να χάνουν την αυθεντικότητά τους δεν είναι ωφέλιμα για την κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας.

Το λογοτεχνικό κείμενο πρέπει να είναι αυθεντικό και να διαθέτει ευσύνοπτο μέγεθος. Θα πρέπει ακόμα να το χαρακτηρίζει γλωσσική, νοηματική και αισθητική αυτοτέλεια έτσι ώστε να επιθυμήσει αλλά και να μπορέσει ο μαθητής να το προσεγγίσει και να το επεξεργαστεί. Να διαθέτει κατάλληλο λεξιλόγιο για το στάδιο εκμάθηση της γλώσσας, όχι όμως απλουστευμένο. Ο μαθητής ακόμα και αν δεν αντιληφθεί όλες τις λέξεις θα κατανοήσει το νόημα του κειμένου. Με αυτόν τον τρόπο από τη μια θα έρθει σε επαφή με την αυθεντική μορφή της γλώσσας και από την άλλη με το πολιτιστικό πλαίσιο.

Σημαντικός είναι και ο επικοινωνιακός χαρακτήρας του κειμένου. Η γλαφυρότητα και η αμεσότητα του ύφους, η διαπραγμάτευση θεμάτων που άπτονται στα ενδιαφέροντα και στις αναπαραστάσεις των μαθητών καθιστούν εξασφαλίζουν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα των κειμένων.

Παράλληλα το κείμενο πρέπει να παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τη φυλή, την κουλτούρα των μαθητών και να ανταποκρίνεται σε γνωστικά μοντέλα που ήδη κατέχουν.

Τα λογοτεχνικά κείμενα πρέπει να εκπροσωπούν μια ποικιλία λογοτεχνικών ειδών όπως, μύθοι, παραμύθια, τραγούδια, πεζά, ποιήματα, θεατρικά έργα κ.λπ. και όχι να περιορίζονται σε ένα- δυο μόνο είδη.

Ολοκληρώνοντας θα λέγαμε ότι τα λογοτεχνικά κείμενα που εντάσσονται στα εγχειρίδια διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας πρέπει:

- Να έχουν άμεσο, επικοινωνιακό χαρακτήρα
- Να προσφέρουν αισθητική και αναγνωστική απόλαυση στους μαθητές
- Να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών
- Να ανταποκρίνονται στο γλωσσικό και γνωστικό τους επίπεδο χωρίς να είναι υπεραπλουστευμένα.

### 2.6.3. Η θέση της λογοτεχνίας στα αναλυτικά προγράμματα των τελευταίων ετών

Στην Ελλάδα η λογοτεχνία αποτελεί μέρος του γλωσσικού μαθήματος καθώς διαθέτει δικά της διδακτικά εγχειρίδια («Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων»), δική της διδακτική ώρα, βιβλίο δασκάλου και δικό της κεφάλαιο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) το οποίο ορίζει τη στοχοθεσία και τη μεθοδολογική προσέγγιση που τη διέπει.

Ωστόσο η χρήση λογοτεχνικών κειμένων δεν περιορίζεται αποκλειστικά στα «Ανθολόγια» αλλά επεκτείνεται και στο ευρύτερο γλωσσικό μάθημα. Λογοτεχνικά κείμενα εντοπίζονται τόσο στα Βιβλία Μαθητή (ΒΜ) όσο και τα Τετράδια Εργασιών

(ΤΕ). Η σημαντική συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της γλώσσας άλλωστε είναι αναγνωρισμένη.

Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας και μέχρι το 2006 τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού σχολείου περιελάμβαναν σχεδόν αποκλειστικά λογοτεχνικά κείμενα καθώς αυτά θεωρούνταν πρότυπα ορθής χρήσης της γλώσσας. Η γλώσσα των «δοκίμων» λογοτεχνών θεωρούνταν ανώτερη, πιο αξιόλογη και ως εκ τούτου αποτελούσε αντικείμενο διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας.

Η αλλαγή του διδακτικού αυτού μοντέλου έρχεται με το ΑΠΣ του 2003 το οποίο δομείται στη θεωρητική βάση της επικοινωνιακής προσέγγισης και στο οποίο κεντρική θέση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος κατέχουν τα διάφορα κειμενικά είδη, μέρος των οποίων είναι και τα λογοτεχνικά [50].

## 2.7 Σκοπός και ειδικοί στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσει πόσο και πώς αξιοποιείται η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μέσα από τα εγχειρίδια της σειράς «Βήματα Μπροστά» που απευθύνεται στους Έλληνες της ομογένειας.

Πιο συγκεκριμένα σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει πόσα και ποια λογοτεχνικά κείμενα περιλαμβάνονται στα τρία τεύχη αυτής της σειράς («Βήματα Μπροστά 1, 2 και 3») και στα αντίστοιχα τετράδια εργασιών τους, εξετάζοντας με

[50] Ντίνας, Κ. & Ξανθόπουλος, Α. 2010. 'Τα λογοτεχνικά κείμενα και πώς αξιοποιούνται στη διδασκαλία της γλώσσας'. *Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας των Γ΄, Δ΄, Ε΄ & ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*, Στο: Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Ά., Βακάλη, Ά., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", σ. 12, διαθέσιμο στις 20 Δεκεμβρίου 2015 στο <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=3 >

ποιο τρόπο κα σε ποιο βαθμό αυτά αξιοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Οι ειδικοί στόχοι της έρευνας είναι να καταγράψει:

α) Πόσα είναι τα λογοτεχνικά κείμενα στα εγχειρίδια και τι μέρος του συνόλου των κειμένων των εγχειριδίων αντιπροσωπεύουν.

β) Σε ποιο είδος λόγου ανήκουν (αναφορικό ή κατευθυντικό) και σε ποιο λογοτεχνικό είδος ανήκουν (πεζό, ποίημα, παραμύθι, παραλογοτεχνία κ.λπ.).

γ) Ποια είναι η καταγωγή και το φύλο των συγγραφέων.

δ) Ποια είναι η θέση των λογοτεχνικών κειμένων στις διδακτικές ενότητες. Με ποιο τρόπο αξιοποιούνται διδακτικά τα λογοτεχνικά κείμενα. Διδάσκεται κάποιο γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο μέσα από αυτά;

ε) Με ποιο τρόπο αξιοποιούνται διδακτικά τα λογοτεχνικά κείμενα και τι διδάσκεται μέσα από αυτά.

στ) Πόσο επικοινωνιακά και κατά πόσο συνάδουν με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών.

## 3. Μεθοδολογία της έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθούν οι στόχοι της έρευνας όπως τέθηκαν παραπάνω έγινε καταγραφή όλων των κειμένων που συναντούμε στα τρία τεύχη της σειράς «Βήματα Μπροστά» και στη συνέχεια ταξινομήθηκαν βάσει των παραπάνω ερωτημάτων με τη βοήθεια υπολογιστικών φύλλων του Excel. Με αυτόν τον τρόπο έγινε εφικτή αφενός η καταχώριση των κειμένων στις επιμέρους κατηγορίες που αναφέρθηκαν στους ερευνητικούς στόχους και αφετέρου η εξαγωγή στατιστικών στοιχείων και δεδομένων.

Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τους επιμέρους ερευνητικούς στόχους εργάστηκα ως εξής:

α) Κατέγραψα και ταξινόμησα τα κείμενα των βιβλίων και των τετραδίων εργασιών ανάλογα με το κειμενικό τους είδος σε λογοτεχνικά, επιστημονικά, άρθρα εφημερίδων, άρθρα διαδικτύου κ.λπ.. Με τη βοήθεια του υπολογιστικού φύλλου του

Excel υπολόγισα τι ποσοστό του συνόλου των κειμένων καλύπτει το κάθε είδος κειμένου.

β) Προχώρησα σε περαιτέρω ταξινόμηση των λογοτεχνικών κειμένων ανάλογα με τον τύπο κειμένου στον οποίο ανήκουν (πεζά, παραμύθια, θεατρικοί διάλογοι κ.λπ.).

γ) Στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα ανάλογα με το γένος (αναφορικό-κατευθυντικό) και το είδος του λόγου στον οποίο ανήκουν (αφήγηση ή περιγραφή – οδηγία ή επιχειρηματολογία αντίστοιχα). Να σημειώσουμε ότι η διάκριση και ταξινόμηση αυτή είναι συμβατική και δεν είναι απόλυτη.

δ) Επόμενο βήμα ήταν η μελέτη και καταγραφή της καταγωγής των συγγραφέων προκειμένου ναι διαπιστωθεί ο αριθμός κειμένων ελληνικής ή ξενόγλωσσης λογοτεχνίας, καθώς επίσης και του φύλου των συγγραφέων.

ε) Κατέγραψα τη θέση των λογοτεχνικών κειμένων διακρίνοντας τα σε «κύρια» και «παράλληλα». Ως κύρια χαρακτηρίζονται τα κείμενα που τοποθετούνται στην αρχή κάθε υποενότητας και αποτελούν το βασικό κείμενο επεξεργασίας, ενώ ως «παράλληλα» χαρακτηρίζονται όσα συνοδεύουν τις δραστηριότητες του βιβλίου. Ακολούθησε η διερεύνηση του τρόπου αξιοποίησης των κειμένων και των διδακτικών στόχων που εξυπηρετούν.

στ) Τέλος έγινε μια συνολική εκτίμηση για το κατά πόσο τα λογοτεχνικά κείμενα είναι επικοινωνιακά και συνάδουν με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών.

## 4. Τα αποτελέσματα της έρευνας

### 4.1 Τα λογοτεχνικά κείμενα και οι τύποι τους στα διδακτικά εγχειρίδια

Το σύνολο των κειμένων που καταγράφηκαν και στα τρία τεύχη της σειράς (βιβλίο μαθητή και τετράδιο εργασιών) είναι 224 από τα οποία το 50% είναι κείμενα της συγγραφικής ομάδας (βλ. Πίνακα 1). Το μεγαλύτερο ποσοστό μετά τα κείμενα συγγραφικής ομάδας κατέχουν τα άρθρα εφημερίδων και περιοδικών (20%), ενώ τα λογοτεχνικά κείμενα καλύπτουν μόνο το 13,4% του συνόλου των κειμένων.

Είναι αξιοσημείωτο ότι ο μεγαλύτερος αριθμός λογοτεχνικών κειμένων συναντάται στο βιβλίο μαθητή του Β' τεύχους (17) ενώ στο Γ' τεύχος ο αριθμός πέφτει στο 1 μόλις λογοτεχνικό κείμενο. Ακόμη εύκολα παρατηρεί κανείς ότι τα λογοτεχνικά κείμενα αξιοποιούνται κατά κύριο λόγο στα βιβλία του μαθητή και πολύ λιγότερο στα τετράδια εργασιών. Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 πέρα από αυτούς τους κειμενικούς τύπους καταγράφηκαν άρθρα από το διαδίκτυο, ορισμένα χρηστικά, επιστημονικά και εγκυκλοπαιδικά κείμενα μέσα στη σειρά που μελετήθηκε.

Πίνακας 1. Κατανομή κειμένων ως προς το κειμενικό είδος κατά τεύχος

| | | | | **ΤΕΥΧΟΣ Α'- ΒΙΒΛΙΟ** | **ΤΕΥΧΟΣ Α'-ΤΕΤΡ. ΕΡΓ.** | **ΤΕΥΧΟΣ Β'- ΒΙΒΛΙΟ** | **ΤΕΥΧΟΣ Β'-ΤΕΤΡ. ΕΡΓ.** | **ΤΕΥΧΟΣ Γ'- ΒΙΒΛΙΟ** | **ΤΕΧΟΣ Γ'-ΤΕΤΡ. ΕΡΓ.** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **α/α** | **ΕΙΔΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ** | **N** | **%** | **n** | **n** | **n** | **N** | **n** | n |
| **1** | **Συγγραφικής ομάδας** | 112 | 50% | 45 | 3 | 39 | 7 | 14 | 4 |
| **2** | **Λογοτεχνικά** | 30 | 13,40% | 7 | 5 | 17 | 0 | 1 | 0 |
| **3** | **Άρθρα Εφημερίδων και περιοδικών** | 45 | 20% | 7 | 3 | 13 | 5 | 15 | 2 |
| **4** | **Άρθρα Διαδικτύου** | 21 | 9,40% | 1 | 1 | 6 | 1 | 12 | 0 |
| **5** | **Χρηστικά** | 7 | 3,13% | 0 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| **6** | **Επιστημονικά** | 2 | 0,90% | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| **7** | **Εγκυκλοπαιδικά** | 4 | 1,80% | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| **8** | **Άλλο** | 3 | 1,37% | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| | **Σύνολο** | **224** | **100%** | **61** | **15** | **83** | **13** | **46** | **6** |

Παρατηρώντας τον Πίνακα 2 διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των λογοτεχνικών κείμενων που συναντάμε είναι λογοτεχνικά πεζά (86,6%) ενώ τα παραμύθια και οι θεατρικοί διάλογοι μοιράζονται το ίδιο ποσοστό της τάξης του 6,7%. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο τεύχος Β' στο βιβλίο μαθητή, από τα 17 λογοτεχνικά κείμενα τα 16 είναι λογοτεχνικά πεζά. Κειμενικοί τύποι όπως ποιήματα, αινίγματα, τραγούδια, καθώς και είδη παραλογοτεχνικά δεν εντοπίστηκαν.

Αντιλαμβανόμαστε επομένως ότι δεν υπάρχει μεγάλη ποικιλία ως προς τα λογοτεχνικά είδη κειμένων στο διδακτικό αυτό υλικό. Αντίθετα το χαρακτηρίζει μια μονοτονία ως προς τα είδη των λογοτεχνικών κειμένων που περιλαμβάνει.

Πίνακας 2. Κατανομή των λογοτεχνικών κειμένων ως προς τον κειμενικό τύπο κατά τεύχος

| | | | | **ΤΕΥΧΟΣ Α'-ΒΙΒΛΙΟ** | **ΤΕΥΧΟΣ Α'-ΤΕΤ. ΕΡΓ.** | **ΤΕΥΧΟΣ Β'-ΒΙΒΛΙΟ** | **ΤΕΥΧΟΣ Β'-ΤΕΤ. ΕΡΓ.** | **ΤΕΥΧΟΣ Γ'-ΒΙΒΛΙΟ** | **ΤΕΥΧΟΣ Γ'-ΤΕΤ.ΕΡΓ.** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **α/α** | **ΤΥΠΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ** | **N** | **%** | **n** | **n** | **n** | **n** | **n** | **n** |
| **1** | **Λογοτεχνικά πεζά** | 26 | 86,60% | 6 | 3 | 16 | 0 | 1 | 0 |
| **2** | **Παραμύθια** | 2 | 6,70% | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| **3** | **Θεατρικοί διάλογοι** | 2 | 6,70% | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | **Σύνολο** | **30** | **100%** | **7** | **5** | **17** | **0** | **1** | **0** |

### 4.2. Γένη και είδη λόγου των λογοτεχνικών κειμένων

Μελετώντας τα κείμενα ως προς τα γένη και είδη λόγου που ανήκουν συγκεντρώθηκαν τα παρακάτω στοιχεία όπως αποτυπώνονται στον Πίνακα 3 τα οποία μαρτυρούν την επικράτηση του αναφορικού λόγου με μεγάλη διαφορά έναντι του κατευθυντικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα στον αναφορικό λόγο ανήκουν το 93,3% των κειμένων ενώ στον κατευθυντικό ανήκουν μόλις των 6,7% αυτών.

Επιπλέον στην έρευνά μου διαπίστωσα ότι το 76,6% των κειμένων ανήκουν στο είδος της αφήγησης και μόλις το 16,7% στο είδος της περιγραφής. Σε ο,τι αφορά

τον κατευθυντικό λόγο συναντάμε μόνο κείμενα που ανήκουν στο είδος της οδηγίας με ποσοστό 6,7%.

Πίνακας 3. Κατανομή των κειμένων ως προς το γένος και το είδος λόγου κατά τεύχος

| | | | | ΤΕΥΧΟΣ Α'-ΒΙΒΛΙΟ | ΤΕΥΧΟΣ Α'-ΤΕΤ. ΕΡΓ. | ΤΕΥΧΟΣ Β'-ΒΙΒΛΙΟ | ΤΕΥΧΟΣ Β'-ΤΕΤ. ΕΡΓ. | ΤΕΥΧΟΣ Γ'-ΒΙΒΛΙΟ | ΤΕΥΧΟΣ Γ'-ΤΕΤ.ΕΡΓ. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Γένη Λόγου** | **Είδη Λόγου** | **N** | **%** | **n** | **n** | **n** | **n** | **n** | **n** |
| **Αναφορικός** 27 κείμενα (90%) | Αφήγηση | 23 | 76,6% | 6 | 5 | 11 | 0 | 1 | 0 |
| | Περιγραφή | 5 | 16,7% | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| **Κατευθυντικός** 3 κείμενα (10%) | Οδηγία | 2 | 6,7% | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | Επιχειρηματολογία | 0 | 0% | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | **Σύνολο** | **30** | **100%** | **7** | **5** | **17** | **0** | **1** | **0** |

### 4.3. Βιβλιογραφικά στοιχεία των λογοτεχνικών κειμένων

Εξετάζοντας τα βιβλιογραφικά στοιχεία των λογοτεχνικών κειμένων εστίασα στους συγγραφείς μελετώντας το φύλο και την καταγωγή τους. Από τα 30 λογοτεχνικά κείμενα τα 20, δηλαδή το 66,7%, ανήκουν σε συγγραφέα ελληνικής καταγωγής. Τα υπόλοιπα 10 κείμενα που εκπροσωπούν το 33,3% ανήκουν σε συγγραφέα άλλης καταγωγής. Τα κείμενα επομένως ξένης λογοτεχνίας έχουν πολύ μικρότερη εκπροσώπηση στο σύνολο των λογοτεχνικών κειμένων.

Παράλληλα διαπιστώνει κανείς μελετώντας τον Πίνακα 4 ότι το ποσοστό των κειμένων που ανήκουν σε άνδρα συγγραφέα είναι περίπου ίδιο με αυτό των κειμένων που ανήκουν σε γυναίκα συγγραφέα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι η πλειοψηφία των κειμένων ανήκουν στην κλασική λογοτεχνία, ενώ απ' την άλλη δεν περιλαμβάνονται αρκετά κείμενα σύγχρονης λογοτεχνίας, που να ανήκουν σε σύγχρονους συγγραφείς.

Πίνακας 4. Κατανομή συγγραφέων ως προς την καταγωγή και το φύλο τους

| | | | **Άνδρες** | | **Γυναίκες** | | **Άνδρες και γυναίκες** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Καταγωγή** | **N** | **%** | **N** | **%** | **n** | **%** | **n** | **%** |
| **Ελληνική** | 20 | 66,7% | 9 | 30% | 11 | 36,7% | 0 | 0% |
| **Άλλη** | 10 | 33,3% | 4 | 13,3% | 4 | 13,3% | 2 | 6,7% |
| **Σύνολο** | **30** | **100%** | **13** | **43,3%** | **15** | **50%** | **2** | **6,7%** |

### 4.4. Η θέση των κειμένων στα διδακτικά βιβλία

Στη σειρά βιβλίων που μελετήθηκε τα λογοτεχνικά κείμενα απαντώνται ως επί το πλείστον στο τέλος ή στη μέση της ενότητας. Χρησιμοποιούνται ως παράλληλα, βοηθητικά κείμενα που συμφωνούν εννοιολογικά με το θέμα της εκάστοτε ενότητας. Το ποσοστό των κειμένων αυτών φτάνει το 83,3% ενώ μόλις το 16,7% των λογοτεχνικών κειμένων βρίσκονται στην αρχή της ενότητας και κατέχουν θέση κύριου κειμένου.

Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι στο Β' τεύχος από τα 17 λογοτεχνικά κείμενα τα 2 μόλις κατέχουν θέση κυρίου κειμένου και τα υπόλοιπα 15 είναι παράλληλα.

Στη συγκεκριμένη σειρά βιβλίων τα κύρια κείμενα που συναντάμε στην αρχή κάθε ενότητας, είναι κατά πλειοψηφία κείμενα της συγγραφικής ομάδας, κατασκευασμένα να εισάγουν τον μαθητή τόσο στο εννοιολογικό πλαίσιο που επεξεργάζεται αυτή, όσο και σε κάποιο γραμματικό, συντακτικό ή λεξιλογικό φαινόμενο.

Πίνακας 5. Κατανομή των κειμένων ως προς τη θέση τους

| | | | **Α' Τεύχος (βιβλίο και τετράδιο εργασιών)** | | **Β' Τεύχος (βιβλίο και τετράδιο εργασιών)** | | **Γ' Τεύχος (βιβλίο και τετράδιο εργασιών)** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Θέση** | **N** | **%** | **N** | **%** | **n** | **%** | **n** | **%** |
| **Κύρια** | 5 | 16,7% | 2 | 6,7% | 2 | 6,7% | 1 | 3,3% |
| **Παράλληλα** | 25 | 83,3% | 10 | 33,3% | 15 | 50% | 0 | 0% |
| **Σύνολο** | **30** | **100%** | **12** | **40%** | **17** | **56,7%** | **1** | **3,3%** |

### 4.5. Η διδακτική αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων

Μελετώντας τη θέση των λογοτεχνικών κειμένων καθώς και τη διδακτική αξιοποίησή τους που επιχειρούν τα διδακτικά εγχειρίδια διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών προορίζονται για νοηματική επεξεργασία.

Συγκεκριμένα το 73,3% συμπληρώνουν εννοιολογικά και προεκτείνουν το θέμα της κάθε ενότητας. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι μετά από κάθε σχεδόν

λογοτεχνικό κείμενο ακολουθούν 5-6 ερωτήσεις κατανόησης οι οποίες αποτελούν το σύνολο της επεξεργασίας που προτείνει η σειρά αυτή.

Μόνο το 6,7% προορίζεται για επεξεργασία κάποιου γραμματικού φαινομένου ενώ το 16,7% για επεξεργασία κάποιου μορφολογικο-συντακτικού φαινομένου.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 6 διαπιστώνουμε ότι στα τετράδια εργασιών η παρουσία των λογοτεχνικών κειμένων είναι πολύ φτωχή και όταν συμβαίνει αυτό πάλι έχουν ως στόχο την νοηματική επεξεργασία. Οι εργασίες και οι δραστηριότητες που περιέχουν είναι κυρίως ανοιχτού - κλειστού τύπου, ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου, που παραπέμπουν κυρίως στις αρχές του δομισμού καθώς εμμένουν στη λέξη πέρα και εξω από ένα συγκείμενο, από ένα πλαίσιο αναφοράς. Κάτι που θα επέτρεπε βέβαια η παρουσία διάφορων κειμενικών τύπων λογοτεχνικών κειμένων.

Τα λογοτεχνικά κείμενα εν ολίγοις στη σειρά αυτή δεν αξιοποιούνται για περαιτέρω επεξεργασία, για συντακτική ανάλυση, για παρατήρηση και εντοπισμό γραμματικών φαινομένων αλλά προορίζονται κυρίως για απλή ανάγνωση και κατανόηση του περιεχομένου καθώς μετά από κάθε σχεδόν λογοτεχνικό κείμενο ακολουθούν μια σειρά από ερωτήσεις κατανόησης. Εκεί περιορίζεται και η επεξεργασία και η αξιοποίηση των κειμένων αυτών.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τα κείμενα που επικρατούν και αποτελούν τον κύριο άξονα των διδακτικών εγχειριδίων τη σειράς που μελετάται στην παρούσα εργασία είναι κατασκευασμένα κείμενα της συγγραφικής ομάδας που δομήθηκαν για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες και τους διδακτικούς στόχους κάθε διδακτικής ενότητας.

Πίνακας 6. Κατανομή κειμένων ως προς το είδος αξιοποίησής τους

| | | | ΤΕΥΧΟΣ Α'-ΒΙΒΛΙΟ | ΤΕΥΧΟΣ Α'-ΤΕΤ. ΕΡΓ. | ΤΕΥΧΟΣ Β'-ΒΙΒΛΙΟ | ΤΕΥΧΟΣ Β'-ΤΕΤ. ΕΡΓ. | ΤΕΥΧΟΣ Γ'-ΒΙΒΛΙΟ | ΤΕΥΧΟΣ Γ'-ΤΕΤ.ΕΡΓ. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Διδακτική αξιοποίηση κειμένων** | **N** | **%** | **n** | **n** | **n** | **n** | **n** | **n** |
| **Γραμματικό φαινόμενο** | 2 | 6,7% | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Νοηματική επεξεργασία** | 22 | 73,3% | 5 | 2 | 14 | 0 | 1 | 0 |
| **Γραμματικό φαινόμενο και νοηματική επεξεργασία** | 1 | 3,3% | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| **Συντακτικό-μορφολογία γλώσσας** | 5 | 16,7% | 0 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| **Σύνολο** | **30** | **100%** | **7** | **5** | **17** | **0** | **1** | **0** |

### 4.6. Αυθεντικά ή διασκευασμένα κείμενα;

Μια άλλη παράμετρος που θεώρησα σημαντική να μελετηθεί είναι αν και σε ποιο βαθμό τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν υποστεί αλλαγές ή παρατίθενται αυτούσια τα αποσπάσματα μέσα στα εγχειρίδια. Εξέτασα επομένως αν τα κείμενα είναι αυθεντικά ή διασκευασμένα.

Ο Widdowson (1996) ορίζει την αυθεντικότητα ως μεταφορά υλικού στην τάξη χωρίς αλλαγές και προσαρμογές [51]. Η αυθεντικότητα των κειμένων είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό τους σύμφωνα με τις αρχές τόσο της επικοινωνιακής προσέγγισης της διδασκαλίας της γλώσσας όσο και του κριτικού γραμματισμού, καθώς αυτή εξασφαλίζει την χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

[51] Ντίνας, Κ. & Ξανθόπουλος, Α. 2010. 'Τα λογοτεχνικά κείμενα και πώς αξιοποιούνται στη διδασκαλία της γλώσσας'. *Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας των Γ΄, Δ΄, Ε΄ & ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*, Στο: Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Ά., Βακάλη, Ά., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", σ. 12, διαθέσιμο στις 20 Δεκεμβρίου 2015 στο <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=3 >

Όπως παρατηρούμε και στον Πίνακα 7 τα 2/3 των κειμένων έχουν παρατεθεί αυτούσια χωρίς να έχουν προηγουμένως υποστεί κάποια επεξεργασία ή διασκευή. Το υπόλοιπο 1/3 των λογοτεχνικών κειμένων έχει αποδοθεί διασκευασμένο με αλλαγές προκειμένου να εξυπηρετεί τις ανάγκες της εκάστοτε διδακτικής ενότητας. Αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού είναι τα κείμενα να έχουν χάσει μέρος της αυθεντικότητας και της αμεσότητάς τους. Κάτι που ενδεχομένως έχει επηρεάσει και τον επικοινωνιακό τους χαρακτήρα.

Πίνακας 7. Κατανομή των κειμένων ως προς την αυθεντικότητά τους

| | | | **Α' Τεύχος (βιβλίο και τετράδιο εργασιών)** | | **Β' Τεύχος (βιβλίο και τετράδιο εργασιών)** | | **Γ' Τεύχος (βιβλίο και τετράδιο εργασιών)** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **N** | **%** | **n** | **%** | **n** | **%** | **n** | **%** |
| **Αυθεντικά Κείμενα** | 20 | 66,7% | 6 | 20% | 13 | 43,4% | 1 | 3,3% |
| **Διασκευασμένα Κείμενα** | 10 | 33,3% | 6 | 20% | 4 | 13,3% | 0 | 0% |
| **Σύνολο** | **30** | **100%** | **12** | **40%** | **17** | **56,7%** | **1** | **3,3%** |

### 4.7. Το «επικοινωνιακό» των λογοτεχνικών κειμένων

Τα λογοτεχνικά κείμενα των εγχειριδίων πραγματεύονται θέματα όπως οι διακοπές, το βιβλίο, ο αθλητισμός, τα επαγγέλματα, η ζωή στην πόλη και το χωριό, το περιβάλλον, το διάστημα, το διαδίκτυο κ.α.. Οι θεματικές αυτές σε γενικές γραμμές άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών, ωστόσο θα τις χαρακτήριζα ως ένα βαθμό «κοινότυπες» καθώς τις συναντάμε πολύ συχνά στα διδακτικά εγχειρίδια.

Εν προκειμένω βέβαια επειδή μιλάμε για εκπαιδευτικό υλικό το οποίο δομήθηκε στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικότητας και απευθύνεται σε Έλληνες της ομογένειας που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, τα

θέματα που πραγματεύεται θα μπορούσε να έχουν έναν περισσότερο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Μιας και η λογοτεχνία προσφέρει το κατάλληλο έδαφος γι αυτό, θα ήταν ωφέλιμο να υπήρχαν κείμενα που εισάγουν στοιχεία και από άλλους πολιτισμούς και καλλιεργούν μια τέτοια κουλτούρα.

Επιπλέον ορισμένες θεματικές όπως «η ζωή στην πόλη και το χωριό», είναι αμφίβολο κατά πόσο άπτονται της καθημερινότητας και των ενδιαφερόντων των μαθητών της ομογένειας καθώς οι περισσότεροι το πιθανότερο είναι να ζουν σε μεγάλες πόλεις όπου εργάζονται οι γονείς τους. Το θέμα αυτό απευθύνεται περισσότερο σε μαθητές που κατοικούν στην Ελλάδα.

Το γεγονός ότι –σύμφωνα με τον Πίνακα 3- το 76,6% των κειμένων είναι αφηγήσεις που χαρακτηρίζονται από ένα σταθερό, κάπως στυλιζαρισμένο ύφος, ίσως είναι ως ένα βαθμό μονότονο για τους μαθητές. Παράλληλα το γεγονός ότι δεν υπάρχουν αρκετά κείμενα νεότερων συγγραφέων ή κάποια λογοτεχνικά και παραλογοτεχνικά είδη ιδιαίτερα προσφιλή στα παιδιά όπως για παράδειγμα τα κόμικ, αφαιρεί ενδεχομένως κάτι από το ενδιαφέρον των μαθητών.

Εξαίρεση αποτελούν οι δυο θεατρικοί διάλογοι του Καραγκιόζη του Ευγένιου Σπαθάρη  που είναι πολύ αγαπητός και δημοφιλής στα παιδιά αφού με την απλή θεματολογία, το χιούμορ και τους ευφάνταστους διαλόγους ψυχαγωγεί και διδάσκει τα παιδιά.

Είναι σημαντικό να προσθέσουμε σε αυτό το σημείο και τον παράγοντα της αυθεντικότητας των κειμένων. Ενδεχομένως το γεγονός ότι το 1/3 των κειμένων είναι προϊόν διασκευής επηρεάζει τον επικοινωνιακό χαρακτήρα τους.

## 5. Συμπεράσματα της έρευνας

Η παρουσία των λογοτεχνικών κειμένων στη διδακτική σειρά «Βήματα Μπροστά» δε θα τη χαρακτηρίζαμε σημαντική καθώς καλύπτουν μόλις το 13,4% του συνόλου των κειμένων. Η κατανομή δε αυτών στα τρία τεύχη είναι πολύ ανισομερής με το Β' τεύχος να περιέχει 17 λογοτεχνικά κείμενα και το Γ' μόλις 1. Τη μερίδα του λέοντος ανάμεσα στα κειμενικά είδη κατέχουν τα κατασκευασμένα κείμενα της συγγραφικής ομάδας που εφάπτονται στους διδακτικούς σκοπούς των ενοτήτων.

Το γεγονός όμως αυτό δεν συνάδει με τις τελευταίες εξελίξεις στον χώρο της Διδακτικής της Γλώσσας όπως αυτές παρουσιάζονται μέσα από την επικοινωνιακή προσέγγιση και τον μεταγενέστερο κριτικό γραμματισμό. Στο επίκεντρο είναι τα αυθεντικά κείμενα αλλά και τα πολυτροπικά κείμενα που περιλαμβάνουν διάφορα μέσα (γλωσσικά, οπτικά, ηχητικά κ.α.).

Παράλληλα δεν υπάρχει μεγάλη ποικιλία στους επιμέρους κειμενικους τύπους των λογοτεχνικών κειμένων καθώς στην πλειοψηφία τους είναι πεζά κείμενα. Απουσιάζουν πολλοί τύποι λογοτεχνικών κειμένων τους οποίους βρίσκουμε στην τεράστια δεξαμενή της λογοτεχνικής παραγωγής, όπως είναι οι μύθοι, τα λαϊκά παραμύθια, τα τραγούδια, τα ποιήματα, αλλά ακόμα και κείμενα αρχαίας ελληνικής τραγωδίας και κωμωδίας.

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τα γένη του λόγου όπου επικρατεί σχεδόν αποκλειστικά ο αναφορικός λόγος με το είδος της αφήγησης.

Τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν κυρίως δείγματα της ελληνικής γραμματείας με συγγραφείς όμως πιο κλασικούς και όχι τόσο της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας. Ενδεικτικά να αναφέρουμε συγγραφείς όπως η Ζώρζ Σαρρή, η Αγγελική Βαρελά, η Μαρία Ιορδανίδου, η Θέτη Χορτιάτη, ο Γεώργιος Θεοτοκάς, Ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου και άλλοι. Να διευκρινίσουμε ότι σε καμία περίπτωση δεν αμφισβητείται η αξία και η ποιότητα των συγγραφέων αυτών, απλά υπογραμμίζεται και η ανάγκη συμπερίληψης και συγγραφέων σύγχρονης λογοτεχνίας.

Τα κείμενα ξενόγλωσσης λογοτεχνίας έχουν σαφώς μικρότερη εκπροσώπηση. Ενδιαφέρον ωστόσο προκαλεί ότι υπάρχει ισορροπία μεταξύ ανδρών και γυναικών συγγραφέων, με ένα μικρό προβάδισμα στην παρουσία των γυναικών.

Η θέση των λογοτεχνικών κειμένων που κατά κύριο λόγο αξιοποιούνται ως παράλληλα κείμενα, μαρτυρά ότι δεν αξιοποιούνται στο μέγιστο βαθμό στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αλλά χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά με ένα δευτερεύοντα ρόλο. Η διδακτική τους αξιοποίηση περιορίζεται στην νοηματική επεξεργασία και κατανόηση του περιεχομένου.

Η θεματολογία των κειμένων, η σχεδόν αποκλειστική παρουσία της αφήγησης, η απουσία σύγχρονων ελληνικών και ξένων κειμένων παιδικής λογοτεχνίας μειώνουν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα τους. Πολλές θεματικές τους άπτονται των ενδιαφερόντων και των κλίσεων των μαθητών, ωστόσο με κάποιες άλλες εκτιμώ ότι δεν συμβαίνει το ίδιο. Επιπλέον το γεγονός ότι πολλά κείμενα είναι προϊόν διασκευής μειώνει την αυθεντικότητα και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα τους.

## 6. Πρόταση

Ολοκληρώνοντας την έρευνα και μετά από τα συμπεράσματα όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω θα εκτιμούσα ως αναγκαία αρχικά την μεγαλύτερη παρουσία των λογοτεχνικών κειμένων στα διδακτικά βιβλία. Αναμφίβολα τα λογοτεχνικά κείμενα διεκδικούν και αξίζουν μεγαλύτερη εκπροσώπηση στη διδακτέα ύλη άλλα και καλύτερη αξιοποίηση και όχι ως συνοδευτικά κείμενα που προορίζονται μόνο για ανάγνωση και κατανόηση.

Ο εμπλουτισμός των κειμενικών τύπων αλλά και των ειδών λόγου κρίνεται επίσης αναγκαίος καθώς ο περιορισμός στα πεζά κείμενα και στον αναφορικό λόγο μέσω της αφήγησης σίγουρα περιορίζει τις πολλές δυνατότητες αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων και καταντά ίσως μονότονος για τον μαθητή. Κειμενικοί τύποι όπως ποιήματα, τραγούδια, λαϊκοί μύθοι, παραλογοτεχνικά είδη όπως τα κόμικ είναι διασκεδαστικά με ζωηρό ύφος και κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Στα πλαίσια του διαπολιτισμικού σχολείου όπως αναφέρθηκε νωρίτερα ο κάθε πολιτισμός δεν ισοπεδώνεται ούτε «αφομοιώνεται» αλλά αντίθετα αναδεικνύεται στη μοναδικότητά του μέσα από τα ιδιαίτερα στοιχεία της κουλτούρας του. Ως εκ τούτου και στη συγκεκριμένη σειρά βιβλίων που μελετάμε εδώ, μιας και απευθύνεται σε Έλληνες της διασποράς, θα ήταν πολύ ωφέλιμο να περιλαμβάνονταν κείμενα της λαϊκής ελληνικής παράδοσης όπως οι μύθοι που είναι απολαυστικοί και διδακτικοί καθώς περικλείουν τη σοφία του λαού μας. Κατά τη γνώμη μου θα ήταν εξέχουσας σημασίας και η παρουσία αποσπασμάτων από το αρχαίο ελληνικό δράμα, με τις τραγωδίες και τις κωμωδίες του, καθώς αποτελεί από τις σημαντικότερες και υψηλότερες μορφές λογοτεχνικής παραγωγής, αδιαμφισβήτητης αξίας.

Για τους ίδιους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, αφού βρισκόμαστε σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, η ξενόγλωσση λογοτεχνία χρήζει μεγαλύτερης εκπροσώπησης και μάλιστα από νεότερους και σύγχρονους συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας. Οι μαθητές καλό θα ήταν να έρχονται σε επαφή με διάφορες κουλτούρες και λογοτεχνικά έργα διαφόρων πολιτισμών. Να γνωρίζουν παραδόσεις, τρόπους σκέψης, ιδεολογίες, ήθη, έθιμα και ό,τι άλλο μεταφέρει η λογοτεχνία μέσω της λογοτεχνικής παραγωγής της.

Ακόμη ας σημειώσουμε ως σημαντικό ότι τα λογοτεχνικά κείμενα πρέπει να κρατήσουν την αυθεντικότητα και τον επικοινωνιακό τους χαρακτήρα και να μεταφέρονται αυτούσια χωρίς να γίνονται παρεμβάσεις που ίσως αλλοιώσουν το ύφος και την ατμόσφαιρα που επιδιώκουν να δημιουργήσουν.

Τέλος η θεματολογία και το περιεχόμενό τους πρέπει να συνάδουν με την ηλικία, την καθημερινότητα, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Να απηχούν δικές τους σκέψεις και προβληματισμούς και να κερδίζουν έτσι το ενδιαφέρον και την προσοχή τους.

## 7. Βιβλιογραφία

### Α. Πηγές


- Θώμου, Π., Κασσωτάκη, Ε., Μαυρομανωλάκη, Γ., Στύλου, Γ., & Χατζηδάκη, Α., (2004), *Βήματα Μπροστά 1,* [Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών], Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βαρελά, Κ., Θώμου, Π., Μαυρομανωλάκη, Γ., Στύλου, Γ., & Χατζηδάκη, Α., (2004), *Βήματα Μπροστά 2,* [Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών], Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βαρελά, Κ., Θώμου, Π., Μαυρομανωλάκη, Γ., Μητροφάνης, Γ., & Χατζηδάκη, Α., (2004), *Βήματα Μπροστά 3,* [Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών], Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.


### Β. Ελληνική


- Αθανασίου, Λ. 2001, *Γλώσσα - Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις
- Αναστασοπούλου, Γ. 2015, 'Ταυτότητα και Γλώσσα, Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές', Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Πάτρα
- Γεωργογιάννης, Π. 2009, *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*, Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. 2001, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες,* Πάτρα
- Μαρτινίδης, Π, 1994, *Συνηγορία της παραλογοτεχνίας*, Υποδομή, Αθήνα
- Μήτσης, Ν., 1996, *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

- Μήτσης, Ν,. & Μήτση, Α., 2007, 'Η διδασκαλία της γλώσσας', Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: Επτάλοφος
- Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Σημειώσεις : *Η κουλτούρα στην αίθουσα διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας. Η περίπτωση της νέας ελληνικής*
- Χατζηπαναγιωτίδη, Ά., Σημειώσεις του μαθήματος «Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα»


**Γ. Ξενόγλωσση**


- Banks, J.A. 1991, *Teaching Strategies for Ethnic Studies*, Boston, MA: Allyn and Bacon.


**Δ. Ιστοσελίδες**


- Αθανασίου, Λ., & Γκοτοβός, Α., *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών,* διαθέσιμο στις 12 Μαΐου 2016 στο <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&sqi=2&ved=0ahUKEwiM1_PK4N7MAhWEWBQKHck5DB8QFgglMAI&url=http%3A%2F%2Fedu.pep.uoi.gr%2Femedage%2Fimages%2Fdiglossia.pdf&usg=AFQjCNGn0KIYIB1pe4u7Y-J31AZrZocklQ&sig2=DmLW69swJUr_I3z3dkjCBQ&bvm=bv.122129774,d.bGs>
- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ., Χοντολίδου, Ε. (2016) *Η λογοτεχνια ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή*, 2016, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βιου Μάθηση, Υπουργείο Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης, Ψηφιακή Βιβλιοθήκη, διαθέσιμο στις 18 Φεβρουαρίου 2016 στο <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/319>

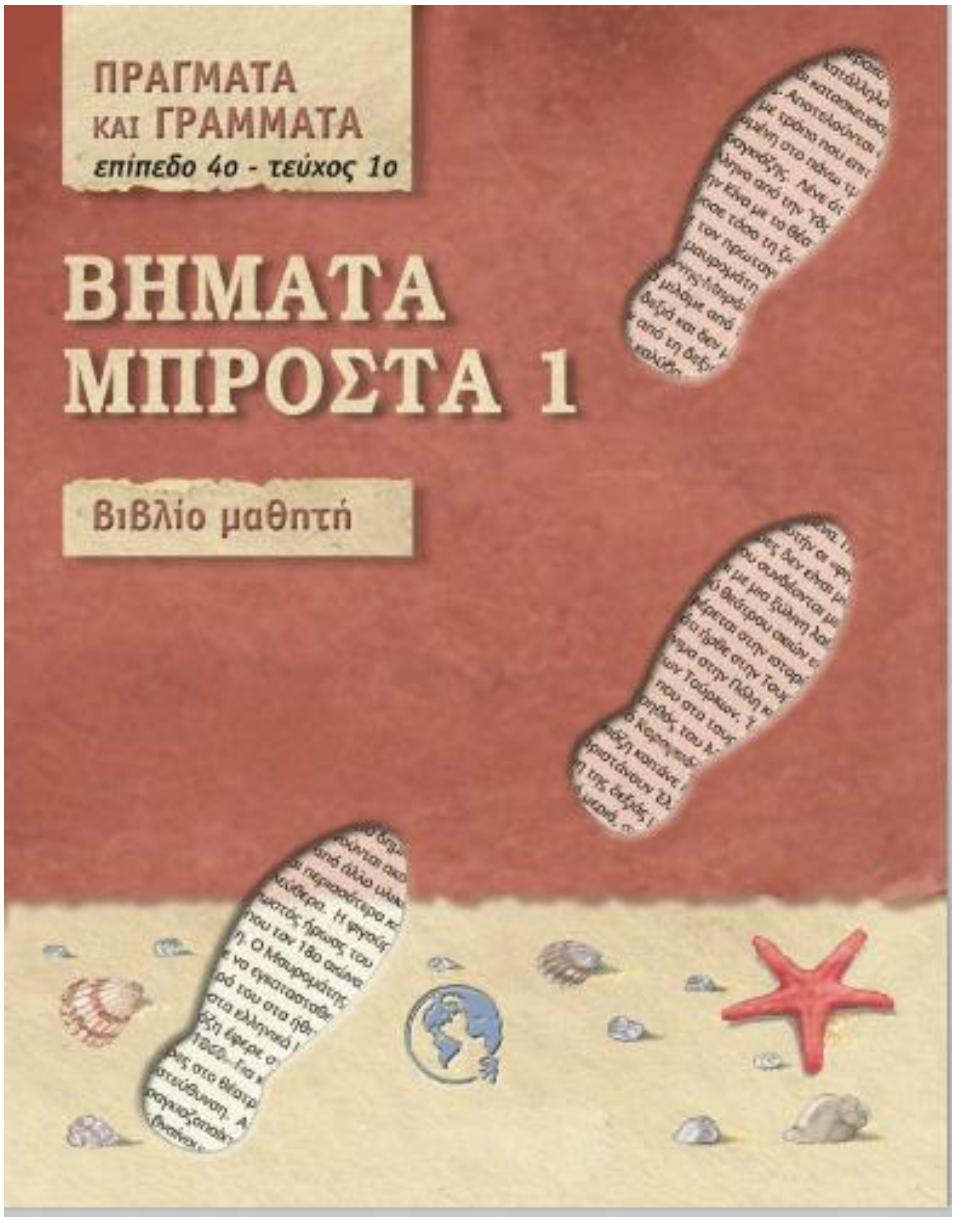
- Καρακίτσιος, Α., Καρασαββίδου, Ε., 2005, *Αναπαραστάσεις του μετανάστη στο παιδικό μυθιστόρημα*, διαθέσιμο 25 Φεβρουαρίου 2016 στο < http://keimena.ece.uth.gr/main/t5/archive.htm>
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2006-2008 , Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα και τη Γλωσσική Εκπαίδευση, Νεότερη Ευρωπαϊκή λογοτεχνία, διαθέσιμο 27 Φεβρουαρίου 2016 στο <http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/education/european/movements.html>
- Ντίνας, Κ. & Ξανθόπουλος, Α. 2010. 'Τα λογοτεχνικά κείμενα και πώς αξιοποιούνται στη διδασκαλία της γλώσσας'. *Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας των Γ΄, Δ΄, Ε΄ & ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*, Στο: Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Ά., Βακάλη, Ά., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", διαθέσιμο στις 20 Δεκεμβρίου 2015 στο <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=3 >
- Παπούλια-Τζελεπή, Π., *Διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: ομοιότητες και διαφορές*, διαθέσιμο στις 5 Μαΐου 2016 στο <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjiq8i3h9zMAhUEnRQKHTUjCkoQFggaMAA&url=http%3A%2F%2F6dim-diap-elefth.thess.sch.gr%2FGreek%2FDiapolitismiki_Ekpaidefsi%2FEishghseisDiapolEkpshs%2FEishghseisDiapolEkpshs2001%2Fdidaktikes_prosegiseis_sti_didaskalia_tis_ellinikis.pdf&usg=AFQjCNHk6pToFKtqn5VObL7Jy_WX8xBuvg&sig2=yOHF3ndyWbJZrItk7IWjdA&bvm=bv.122129774,d.bGs>
- 'Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές' *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 16/1989, σσ. 76-87, διαθέσιμο στις 5 Μαίου 2016 στο <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,114,0,0,1,0>
- Ρουμπής Ν. (2016), *Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, διαθέσιμο στις 18 Φεβρουαρίου 2016 στο <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved

=0ahUKEwiTwJC-hInLAhXkIJoKHXNvDMcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eens.org%2FEENS_congresses%2F2014%2Froubis_nikos.pdf&usg=AFQjCNEfkVJ7mCBQGu5KCthkrHz1EGgZYw&sig2=QthqsDDebSZ00nj6aG8-YA&bvm=bv.114733917,d.bGs>

- Χαραλαμπόπουλος, Α., 2001 «Το πρόγραμμα της γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο: μια κριτική προσέγγιση». Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά Συνεδρίου* - επιμ. Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη, τ. Α, Αθήνα, Ατραπός
- διαθέσιμο στις 5 Μαΐου 2016 στο <http://axiologisi1.blogspot.gr/2013/12/blog-post_7506.html>

- Χατζησαββίδης, Σ. & Αλεξίου, Μ. 2012, Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παιδεία Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Θεσσαλονίκη, διαθέσιμο 28 Νοεμβρίου 2015 <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0ahUKEwiFib_Vz7PJAhXJCywKHW9RBQIQFghEMAc&url=http%3A%2F%2Fwww.greeklanguage.gr%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fdigital_school%2F3.1.3._protobathmia_0.pdf&usg=AFQjCNHv6XMDBUkJquNTtrWcyRfP06vqSA&sig2=J7nG77N464NhECVvvtKWXw>
- Culler, J. 2000, Λογοτεχνική Θεωρία, Μια συνοπτική εισαγωγή, ΠΕΚ, Ηράκλειο, σσ. 23-36, διαθέσιμο 2 Δεκεμβρίου 2015 - <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiNrO_2yurJAhWCqXIKHR2qAi0QFggmMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.lit.auth.gr%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fdocuments%2Fnef201_culler.pdf&usg=AFQjCNETECYLGZi-WG580kFrKs36-msl4A&sig2=5VxbYbXr6-098PWvoubAmQ&bvm=bv.110151844,d.ZWU>
- https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7, διαθέσιμο 3 Φεβρουαρίου 2016

8. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**


ΠΡΑΓΜΑΤΑ
ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ
επίπεδο 4ο - τεύχος 1ο
ΒΗΜΑΤΑ
ΜΠΡΟΣΤΑ 1
Βιβλίο μαθητή

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ

Το Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο πλαίσιο του Μέτρου 1.1. του ΕΠΕΑΕΚ Ι και η υλοποίησή του ανατέθηκε στο «Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών» του Πανεπιστημίου Κρήτης.
Για την παραγωγή του διδακτικού υλικού κατά παραλαβή στο κομμάτι τάξης
εργάστηκαν τα παρακάτω πρόσωπα:

ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΟΜΑΔΑ
**Θάφτε Παρασκευή**
**Κατσουλάκη Ειρήνη**
**Μπαρμπαστάθη Γεωργία**
**Σπίλιου Γεωργία**
**Χατζηδάκη Αστερία**

ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ
**Χατζηδάκη Αστερία**

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΟΣ
**Χριστοφοράκης Νίκος**

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗΣΗ
**Πεδιάδη Ελένη**

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΠΕΜΒΑΣΗ
**Ελευθερίου Βεργέλης**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ
**Μιχάλης Δημακόπουλος**

# ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

# Βήματα μπροστά 1

## Τεύχος Πρώτο

**Επίπεδο τέταρτο**

Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
Ρέθυμνο 2004

## Ο Ούγκο στο σχολείο!

*Δύσκολες ώρες περνά η Ζοζεφίνα στο σχολείο. Τα παιδιά την πειράζουν και δεν έχει ακόμα κανέναν φίλο. Ώσπου κάποια μέρα εμφανίζεται στο σχολείο ο Ούγκο, κάπως καθυστερημένα. Είναι ένα αγόρι που του αρέσει να σκαλίζει το ξύλο και να παρατηρεί τη φύση. Με τον Ούγκο αλλάζουν όλα στην τάξη. Στο απόσπασμα που ακολουθεί περιγράφεται η πρώτη μέρα του Ούγκο στο σχολείο.*

Είναι η τελευταία ώρα για σήμερα. Η δασκάλα κάθεται στο αρμόνιο και τους μαθαίνει ένα καινούργιο τραγούδι...Τότε ξαφνικά η πόρτα ανοίγει. Η δασκάλα σταματάει. Όλοι γυρίζουν προς την πόρτα. Μια γνωστή φιγούρα στέκεται εκεί – γνωστή για την Ζοζεφίνα, όχι για τους άλλους. Όλοι κοιτάζουν έκπληκτοι. Είναι το αγόρι στην άκρη του δρόμου.

Η δασκάλα σηκώνεται όρθια.

«Πάω σου», του λέει. «Δεν σ' έχω ξαναδεί. Τι θέλεις;»

Το παιδί προχωράει μέσα στο δωμάτιο. Δεν φαίνεται καθόλου συνεσταλμένος.

«Καιρός ν' αρχίσουμε σχολείο.»

«Ναι; Μα δεν ανήκεις σ' αυτή την τάξη, έτσι δεν είναι; Πες μου το όνομα της δασκάλας σου για να μπορέσουμε να σε βοηθήσουμε να τη βρεις», λέει η δασκάλα χαμογελώντας.

«Μακάρι να' ξερα. Πήγα και στη διπλανή τάξη και η δασκάλα από κει μου 'πε να 'ρθω εδώ.»

Σηκώνει το μεγάλο του δάκτυλο και δείχνει την άλλη αίθουσα. Εκείνη τη στιγμή και καρφίτσα να 'πεφτε στην αίθουσα θ' ακουγόταν. Η δασκάλα κοιτάζει σαν χαμένη.

«Δεν έχεις ξανάρθει στο σχολείο;»

«Όχι.»

«Ούτε η μητέρα σου ήταν εδώ όταν διαβάζαμε τον κατάλογο;»

Της ρίχνει ένα επιτιμητικό βλέμμα.

«Τι νόημα έχει να φέρεις τη μητέρα σου στο σχολείο;» Γυρίζει και κοιτάζει και τα άλλα παιδιά στην τάξη σαν να αναρωτιέται τι γνώμη τάχα έχουν οι εκείνα. Τα μάτια του είναι ασυνή-





θετα γαλάζια, έκπληκτα. Η Ζοζεφίνα παρατηρεί επίσης ότι είναι αδύνατος και χλωμός. Μόνο ο αέρας του είναι ηλιοκαμένος. Πράγμα που δεν είναι περίεργο, αφού ο ήλιος μάθε τον αέρα του θέλει. Τα καρέλι του είναι πάντοτε γεμάτα πάνω από μικρά κομματάκια ξύλο.

Τώρα η δασκάλα δείχνει ακόμη πιο μπερδεμένη. Λέει με αδύναμη φωνή:

«Μήπως είσαι ο Ούγκο Ανταρσον;»

«Ναι, αυτός είμαι», απαντάει το παιδί με αυτοπεποίθηση. Κι απ' τη στιγμή που ακούει το όνομά του, το πρόσωπό του φωτίζεται.

Τότε η δασκάλα πηγαίνει και κλείνει την πόρτα πίσω του. Σαν να προσπαθεί να συμμαζέψει τις σκέψεις της, τον κοιτάζει με έκπληξη.

«Όσο εσύ είσαι ο Ούγκο Ανταρσον», του λέει σιγά. «Τότε αυτή εδώ είναι η τάξη σου βέβαια. Αναρωτιόμασταν τι έγινες.»

«Α, ναι;»

«Ναι», λέει η δασκάλα, «βλέπεις, είσαι λίγο καθυστερημένος.»

Ο Ούγκο σηκώνει τα κέρη του και τακτοποιεί το θέμα.

«Θα 'χάσουν νωρίτερα», λέει αδιάφορα, «αλλά δεν είχα καιρό, Μις. Αυτό το σχολείο κλείνει φοβερά νωρίς. Πώς μπορούσα να το ξέρω εγώ; Έχω έρθει πολλές φορές, αλλά οι πόρτες είναι κλειστές.»

(Μαρία Γερίνι, Ούγκο και Ζοζεφίνα)

1) Ποια ώρα μπαίνει ο Ούγκο μέσα στην αίθουσα;
2) Η συγγραφέας γράφει για τον Ούγκο ότι «δεν φαίνεται καθόλου συνεσταλμένος». Τι εννοεί;
3) Μπορείς να περιγράψεις τον Ούγκο;
4) Γιατί φαντάζεσαι ότι ο Ούγκο δεν γνωρίζει το ωράριο;
5) Τι νομίζεις ότι θα γίνει στην συνέχεια; Θα έχει ο Ούγκο δυσκολία στο να προσαρμοστεί στο σχολείο;

### ΤΟ ΡΗΜΑ «ΡΙΧΝΩ»

Α) Της ρίχνει ένα επιτιμητικό βλέμμα.
Β) Το ξέρεις ότι η Κατερίνα ασχολείται με τον αθλητισμό; Ρίχνει ασόντο.
Γ) – Τι να κάνουμε απόψε;
– Δεν ξέρω. Ρίξε καμιά καλή ιδέα!
– Πάμε να δούμε καμιά ταινία;
– Ρίξε μια ματιά στην εφημερίδα και, αν έχει κάτι καλό, φύγαμε!

| | |
|---|---|
| *Ρίχνω* | ***ένα βλέμμα*** → κοιτάζω<br>***μια ματιά*** → κοιτάζω διαγώνια<br>***ασόντο*** → παιδάω ασόντο<br>***μια ιδέα*** → προτείνω κάτι |

## Τι ωραία που περνούσαμε!...

Η θάλασσα δεν ήταν μακριά, δέκα λεπτά με τα πόδια. Περνούσαμε μπροστά από το σπίτι της Σημέλας, ύστερα μπροστά από το ξωκλήσι του Σωτήρα, κάναμε τον σταυρό μας και τρέχαμε στην κατηφόρα. Η αμμουδιά απλωνόταν ίσαμε πέρα και τα νερά θάθαιναν απότομα. Όλοι μας ξέραμε καλύμπι. Απλωτές, σανίδα, βουτιές. Κάναμε αγώνες στο μακροβούτι. Νικούσε πάντα ο Τζούβας κι εγώ ερχόμουν δεύτερος.

Αγαπούσαμε να 'ναι η θάλασσα φουρτουνιασμένη. Όταν ήταν ακυμάτιστη, ήταν θαρετή. Εμείς, πάντως, έπρεπε να τη νικήσουμε, να την κατακτήσουμε. Ριχνόμασταν στ' αφρισμένα νερά της με ουρλιαχτά και γέλια. Δίναμε μια, πατώναμε και τιναζόμασταν στον αέρα, πιο ψηλά από τα κύματα που απανωτά έρχονταν κατά πάνω μας κοκλάζοντας, μας προσπερνούσαν και ξεφούσκωναν πάνω στα βότσαλα του γιαλού, κουβαλώντας μαζί τους πράσινα φύκια. Όμως εμείς καρτερούσαμε το Μεγάλο Κύμα. Ανάμεσα στ' άλλα το ξεχωρίζαμε από μακριά. Μούγκριζε σαν ζώο αφηνιασμένο κι όσο πλησίαζε τόσο άφριζε. Ο φόβος τίναζε το κορμί μας ακόμα πιο ψηλά, τεντώναμε ασπίδα το στήθος μας, και κείνο μας χτυπούσε μανιασμένο, μας κουκούλωνε, χωνόταν μέσα στο στόμα μας, μας έκοβε την ανάσα, μας έπνιγε, περνούσε από πάνω μας και απομακρυνόταν αφήνοντάς μας ξέπνοους[1] και μεθυσμένους από χαρά. Δεν είναι δα και μικρό πράμα[2] να τα βάζεις με τα άγρια στοιχειά της φύσης και να πιστεύεις πως τα νίκησες.

Όταν ήταν μπουνάτσα[3], τραβούσαμε ίσαμε την Αλώνα κι από κει ψτάναμε κολυμπώντας απέναντι, στη Νησίδα. Κρυφά από τους μεγάλους που μας το απαγόρευαν, γιατί η απόσταση ήταν μεγάλη, μπορούσαμε να κουραστούμε και να πνιγούμε.

(Ζωρζ Σαρή, *Τα σπανά παπούτσια*, με αλλαγές)

1. *ξέπνοος – η - ο = χωρίς ανάσα*
2. *δεν είναι δα και μικρό πράμα = δεν είναι εύκολο*
3. *μπουνάτσα = γαληνεμένη θάλασσα*





## Όταν δεν πάνε όλα καλά...

*Είναι καλοκαίρι σ' ένα ελληνικό νησί, την Αίγινα. Μια παρέα παιδιών μαζί με τους γονείς τους περνάνε εκεί τις διακοπές τους. Μια Κυριακή, όταν οι γονείς αποφασίζουν να πάνε μια εκδρομή, τα παιδιά μένουν μόνα τους και οργανώνουν μια εξερεύνηση στο βουνό. Όμως, ένα από τα παιδιά, η Σόφη, χτύπησε το πόδι της και έτσι άργησαν να επιστρέψουν στα σπίτια τους. Οι γονείς και οι φίλοι τους αρχίζουν να ψάχνουν τα παιδιά και κάποια στιγμή τα βλέπουν να έρχονται από μακριά...*

Προχωρούσαν τα παιδιά, προχωρούσαν και οι γονείς διαστικοί προς το μέρος τους, ακολουθούσε πίσω το ζευγάρι των φίλων.

Τα παιδιά τους είδαν να έρχονται και κοντοστάθηκαν, έμοιαζαν φοβισμένα. Πρώτη η Σάσω τα πλησίασε.

– «Σόφη, τι έπαθες;» Φώναξε.

– «Τίποτε, μαμά, στραμπούληξα το πόδι μου».

Τώρα όλοι τα περιτριγύρισαν. Τα ξαναμμένα τους πρόσωπα, τα καταϊδρωμένα, οι χίλιες γρατζουνιές τους, τα σκονισμένα τους παπούτσια, η τραχή τους, άφησαν άφωνους τους μεγάλους, λες και κάθε ερώτηση ήταν περιττή...

– «Πάρτε τα παιδιά και πηγαίνετε στο σπίτι», είπε ο Βύρων στη γυναίκα του. «Θα φροντίσουμε τη Σόφη και θα 'ρθούμε και εμείς».

Και πάλι κανένας δεν μιλούσε όσο πήγαιναν για το σπίτι. Όταν ανέβηκαν την ξύλινη σκάλα, τα παιδιά σαν συνεννοημένα έτρεξαν και μπήκαν στην κουζίνα. Διψούσαν τρομερά. Είχε στεγνώσει ο λαιμός τους, πριν απ' όλα να πιουν, να πιουν κι ύστερα ας άκουγαν την κατσάδα. Οι γονείς σίγουρα ήταν θυμωμένοι και πώς να δικαιολογηθούν;

(Ζωρζ Σαρή, *Ο θησαυρός της βαγίας*, με αλλαγές)

1) Γιατί τα παιδιά κοντοστάθηκαν, όταν είδαν τους γονείς;
2) Για ποιο λόγο έμειναν άφωνοι οι μεγάλοι;
3) Τι έκαναν τα παιδιά, μόλις έφτασαν στο σπίτι;
4) Τι νομίζεις ότι έγινε μετά;

# 9

## Τα βαρελάκια, τα σκλαβάκια, ο μπίκος και το κλέφτικο

*Το παρακάτω απόσπασμα περιγράφει τα ομαδικά παιχνίδια που έπαιζε ο Λεωνής, ο ήρωας του ομώνυμου έργου του Γεωργίου Θεοτοκά, μαζί με την παρέα του στην Κωνσταντινούπολη. Ο Λεωνής με τους φίλους του, που έζησαν τα ταραγμένα χρόνια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου (1914-1918), έπαιζαν συχνά στον δημοτικό κήπο της Πόλης, στον Κήπο του Ταξιμιού.*

Τα κυριότερα παιχνίδια τους ήταν τα βαρελάκια, τα σκλαβάκια, ο μπίκος και το κλέφτικο. Τα βαρελάκια παίζονταν με πολύ περίπλοκους μηχανισμούς, περιορισμούς και διαγωνισμούς, που αν ήθελε κανείς να τα βάλει όλα αυτά στο χαρτί μπορούσε να γίνει ολόκληρη διατριβή. Όλοι όμως ήξεραν τους νόμους του παιχνιδιού, απ' έξω κι ανακατωτά, χωρίς να τους έχουν διδακτεί ποτέ...Επίσης τα σκλαβάκια ήταν ένα παιχνίδι περίπλοκο που χρειαζόταν ευστροφία και τέχνη. Σ' αυτό λάβαιναν μέρος συκνά και κορίτσια και τότε παιζόταν με μεγάλη ευγένεια και αξιοπρέπεια. Ο μπίκος ήταν ένα παιχνίδι σκοποβολής, που παιζόταν με μεγάλες πλατιές πέτρες, κατά προτίμηση με κομμάτια μάρμαρο από σπασμένα τραπεζάκια του καφενείου, κι είχε κι αυτός τη νομοθεσία του, το κλέφτικο όμως ήταν ένα παιχνίδι ηρωικό. Τα παιδιά μοιράζονταν σε δυο μερίδες που παρίσταιναν τους κλέφτες και τους αστυνόμους. Η κάθε μερίδα είχε τον αρχηγό της και το μοίρασμα γινόταν με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει ισορροπία στις δυνάμεις. Ύστερα, οι κλέφτες έπαιρναν δρόμο και χανόντανε μες στα ψιλλώματα του Κήπου και οι αστυνόμοι ξεκινούσαν να τους ανακαλύψουν. Ο νόμος του κλέφτικου ήτανε πως, αν οι αστυνόμοι έπιαναν ένα κλέφτη και τον χτυπούσαν στη ράχη, αυτό σήμαινε πως τον είχανε συλλάβει ή σκοτώσει και τον έβγαζαν από το παιχνίδι. Ο νόμος αυτός όμως ήτανε δίκοπο μαχαίρι[1], γιατί οι κλέφτες μπορούσαν με τον ίδιο τρόπο να θγάλουν από το παιχνίδι τους αστυνομικούς. Ο καθένας λοιπόν πρόσεχε να μην θρεθεί μονακός του απέναντα σε πιο δυνατούς αντιπάλους και τον πιάσουνε και τον χτυπήσουνε στη ράχη. Αν δεν πρόφταινες να το σκάσεις, μπορούσες να κολλήσεις σε κανένα τοίχο ή να πέσεις κατοχής ανάσκελα, φυλάγοντας τη ράχη σου, ώσπου να έρθουν οι δικοί σου να σε σώσουν. Όλη η τέχνη ήτανε να τα καταφέρνεις να απομονώνεις τον αντίπαλο και να τον θγάζεις από το παιχνίδι. Μπορούσε όμως κανείς και να ταμπουρωθεί σε καμιά εγκαταλαμμένη παράγκα, σε κανένα υπόγειο ή σε άλλο θολειό μέρος και να σμυνθεί με όλα τα μέσα, με ξύλα, με πέτρες, με χώματα. Τότε γινότανε πολιορκία. Ένας άλλος νόμος ήτανε πως δεν είχες το δικαίωμα να ξεφύγεις έξω από τα κάγκελα του Κήπου. Αν το έκανες αυτό, ήτανε προδοσία κι όλοι σε κατηγορούσαν.

(Γεώργιου Θεοτοκά, *Ο Λεωνής*)

1) Ποια παιχνίδια έπαιζαν ο Λεωνής και οι φίλοι του;
2) Για να παίξουν τα παιδιά «κλέφτικο», πόσες ομάδες χρειάζονταν;
3) Ποιος ήταν ο στόχος του κάθε παίκτη στο «κλέφτικο»;
4) Το «κλέφτικο» είναι ατομικό ή ομαδικό παιχνίδι;
5) Εσύ ξέρεις ομαδικά παιχνίδια που παίζονταν παλιότερα ή σήμερα στην Ελλάδα;

1. *ήτανε δίκοπο μαχαίρι*: είχε τα καλά του και τα κακά του



# 10

## Του κόσμου τα φαγητά

*Η Χριστίνα είναι ένα κορίτσι που έχει μπει κατά λάθος σε έναν τσελεμεντέ[1]. Πηγαίνει στη σελίδα 55 του βιβλίου...*

Η σελίδα 55 ήταν φίσκα. Λες κι όλα τα φαγώσιμα του τσελεμεντέ είχαν μαζευτεί εκεί. Έθλεπες ... και τι δεν έθλεπες! Μηριζόλες, αγκινάρες, μπάμιες, κοτόπιτες, μπουρεκάκια, αντσούγιες, μπακαλιάρους, τουρσιά, ζελέδες, μπουγάτσες, χαλβάδες, και γραντζές θερίκικο.

*Όταν την παίρνουν είδηση τα φαγητά του τσελεμεντέ, η Χριστίνα τους ζητάει να μείνει στο βιβλίο...*

– Μπορώ να μείνω στο βιβλίο σας; Ρώτησε η Χριστίνα.
– Και θέθαια μπορείς! Τη διαθεβαίωσε η Μπουμπού το μπουρέκι.
– Φτάνει να μας πεις πώς τρώγεσαι! Συμπλήρωσε η Φωφώ η φραντζόλα.
– Τι θα πει «πώς τρώγομαι»;
– Πώς τρώγεσαι, παιδί μου...; Τηγανητή; Ψητή; Στη σκάρα; Στη σούθλα; Γιακνί; Πλακί; Με πατατάκια; Με μαγιονέζα; Με μπεσαμέλ;
– Δεν τρώγομαι! Εξήγησε η Χριστίνα.

Μια μεγάλη απογοήτευση ζωγραφίστηκε στα πρόσωπα όλων των φαγητών.

– Με το τίποτα; Ρώτησε η Φωφώ η φραντζόλα.
– Με το τίποτα!
– Ούτε καν ορντέθρ[2] δεν είσαι; Ρώτησε διατηρώντας μια μικρή ελπίδα το λουκάνικο.
– Ούτε! Παραδέχτηκε η Χριστίνα.
– Ούτε καν νηστίσιμο;
– Ούτε!
– Ε, άμα δεν τρώγεσαι, τι να σε κάνουμε εδώ; Είπε ο Αυγουστίνος, το αθγό. Εδώ μάνα φαγώσιμα ζούνε! Εγώ, για να σου δώσω να καταλάθεις, είμαι αθγό! Μπορείς να με κάνεις αθγολέμονο ή αμελέτα! Μπορείς επίσης να με τηγανίσεις, να με θράσεις ή να με θάψεις κόκκινο το Πάσκα. Ακόμα και χτυπητό μπορείς να με κάνεις. Μ' αρέσει να με χτυπάνε. Τρελαίνομαι!
– Κατάλαθα, είπε η Χριστίνα και σηκώθηκε από το καναπεδάκι με το ψουά γκρα. Σε λάθος θιθλίο μπήκα.

(Ευγένιου Τριθιζά, *Η ζωγραφιά της Χριστίνας*, με αλλαγές)

1) Ποού μπήκε η Χριστίνα;
2) Τι συνάντησε εκεί;
3) Τι ζήτησε από τα φαγητά;
4) Τι ήθελε να μάθει η Μπουμπού από τη Χριστίνα;
5) Ποια φαγητά τρώγονται με μπεσαμέλ;

1. *τσελεμεντές*: θιθλίο μαγειρικής
2. *ορντέθρ*: ορεκτικό

## ΟΥΤΕ ... ΟΥΤΕ, ΕΙΤΕ ... ΕΙΤΕ

Για την υγεία σας...

- *να μην τρώτε ούτε πάρα πολύ φαγητό ούτε λίγο.*
- *δεν είναι καλό ούτε να κοιμάστε ούτε να τρώτε πολύ γλυκά.*
- *καλό είναι να πίνετε είτε πολύ νερό είτε πολλούς χυμούς.*
- *καλό είναι είτε να γυμνάζεστε είτε να περπατάτε πολύ.*

ούτε + ΟΥΣ./ΕΠΙΘ. ... ούτε + ΟΥΣ./ΕΠΙΘ.
ούτε + Ρ... ούτε + Ρ
είτε + Ρ ... είτε + Ρ
είτε + ΟΥΣ./ΕΠΙΘ. ... είτε + ΟΥΣ/ΕΠΙΘ.

## ΔΕΝ... ΜΟΝΟ... ΑΛΛΑ ΚΑΙ..., ΤΟΣΟ... ΟΣΟ ΚΑΙ...

Επίσης...

- *Τα φρούτα δεν είναι μόνο υγιεινά αλλά και νόστιμα.*
- *Νιώθω ευχάριστα τόσο το λιπαρό όσο και το υγιεινό.*

δεν ... μόνο ...
αλλά και ...
τόσο ... όσο και ...

### Λαχανικά και υγεία

*Αν θέλεις να είσαι πάντα σε φόρμα και να παίρνεις βιταμίνες, τότε να βάζεις στο πιάτο σου όλων των ειδών τα λαχανικά. Εκτός από νοστιμιά, έχουν θεραπευτικές ιδιότητες. Δες τις συνταγές των γιαγιάδων....*

*Πατάτες*
*Αν πατάτες το δάνο σας, ήταν τους στον αδυνατισμό, βράσε δυο φύλλα κρεμμύδι και κάνε σουπούλες πάτατες. Θα ανακουφίσεις τον πόνο*

*Σπανάκι*
*Αν βάλεις φύλλα λάδανου πάνω σε μια πληγή, θα σταματήσει γρήγορα.*
*Πάνω σε ελαφρύ δήκαμο δυο κουτάλια από γιαρμάν πατάτα ή πατάτα θα σε ανακουφίσει. Αν έχει σκάσει το δέρμα σας βάλε λαχανόφυλλα μουσκεμένα για 2 ώρες σε νερό με λεμόνι*





*Πατάλαμος βίος*
*Σπυρομάθιος με πατάλαμο. Ήταν κολλήσει από δυο ζωπά ράμφια από βραστάρι σάλιο ή τράκο με μέλι. Αν βίος, δοκίμασε τον κοφτό στις μαστικά μήκοι τον με μαύρη ζάχαρη και κρύο τον κρύσταις δυο για 12 ώρες μετά τα τι φως*

*Λιπός, σπυρόβιο, κοκάτδιτο σκυλί*
*Το κρεμμύδι δυο για το μεγάλο δυο κρεμμυδο ιδάνας και ανακάλ τον δυο*
*Το σπυρόγκρι τα μαστάνια ή τα κρέατα σε τα φως σπυρ αρχί τα γκάμπας δα σου σκάβει τον δρόμο.*
*Για να ανακουφίσεις το σκυλί φάε μα κρυστάρι. Το μαλλί φρόλλι το σκυλί*

(Οδηγός για μορφές Ρεβυθάνης στην αξιά)

1) Ποια η γνώμη σου για τις συνταγές των γιαγιάδων;
2) Ποια σου άρεσε περισσότερο;
3) Θα εφάρμοζες κάποια από αυτές; Γιατί;
4) Εσύ τι κάνεις όταν πονέσεις κάπου;
5) Γιατί δεν εφαρμόζονται πια τόσο συχνά οι συνταγές των γιαγιάδων;

Τι συμβουλές έδιναν ή δίνουν οι γιαγιάδες; Προσπάθησε να σχηματίσεις προτάσεις όπως στα παραδείγματα.

- *Αν θέλεις να είσαι πάντα σε φόρμα, τότε να βάζεις στο πιάτο σου λαχανικά.*
- *Αν βάλεις φύλλα λάδανου πάνω σε μια πληγή, θα σταματήσει γρήγορα.*
- *Αν έχει σκάσει το δέρμα σου, βάλε λαχανόφυλλα μουσκεμένα για 2 ώρες σε νερό με λεμόνι.*

## Αρματοδρομίες το 2003 μ.Χ!

*Το παρακάτω κείμενο προέρχεται από το βιβλίο της Αγγελικής Βαρελλά «Αρχίζει το ματς». Στο απόσπασμα αυτό, οι δυο μικροί ήρωες, ο Φώτης και ο Φοίβος, εκφωνούν έναν φανταστικό αγώνα. Δείτε τι αποτέλεσμα είχε αυτό στη μητέρα τους, τη Μάγια.*

Την άλλη μέρα, ο Φώτης κι ο Φοίβος έπαιξαν με τα στρατιωτάκια και τα αυτοκινητάκια τους στο διαμέρισμά τους. Ο Φώτης εκφωνούσε έναν αγώνα κι ο Φοίβος αγωνιστάριζε[1]. Η Μάγια, περαστική έξω από το διαμέρισμα, σταθήκε ν' ακούσει, και τόσο πολύ μπερδεύτηκε, ώστε δεν ήξερε αν βρίσκεται στον 5ο αιώνα προ Χριστού ή στον 20ο αιώνα μετά Χριστό, με όλα τα μέσα της τεχνολογίας, τηλεοράσεις, ραδιόφωνα, πλυντήρια και μέχρι. Ο γιος της έλεγε:

– Φίλοι αιρετοί, σας μιλούμε από το χώρο της Ολυμπίας και συγκεκριμένα από το ολυμπιακό χωριό, με τα σπιτάκια, τα ζεστά λουτρά, τα ναούς και τις παλαίστρες για τους αθλητές. Οι οργανωτές των αγώνων τρέχουν πάνω κάτω, φροντίζουν για όλα. Τα μεγάφωνα δίνουν οδηγίες. Ο γυμνασιάρχης προσέχει με άγρυπνο μάτι. Ο παιδοτρίβης τρίβει έναν αθλητή, ένας άλλος ξύνει έναν συναθλητή του. [...]

1. αγωνιστάριζε διαβάζεται





Η Μάγια δεν άντεξε άλλο. Άνοιξε την πόρτα και παρακάλεσε:

– Αφήστε με καλέ και εμένα να παίξω μαζί σας! Φώτη, άφησέ με να εκφωνήσω το τέλος του αγώνα.

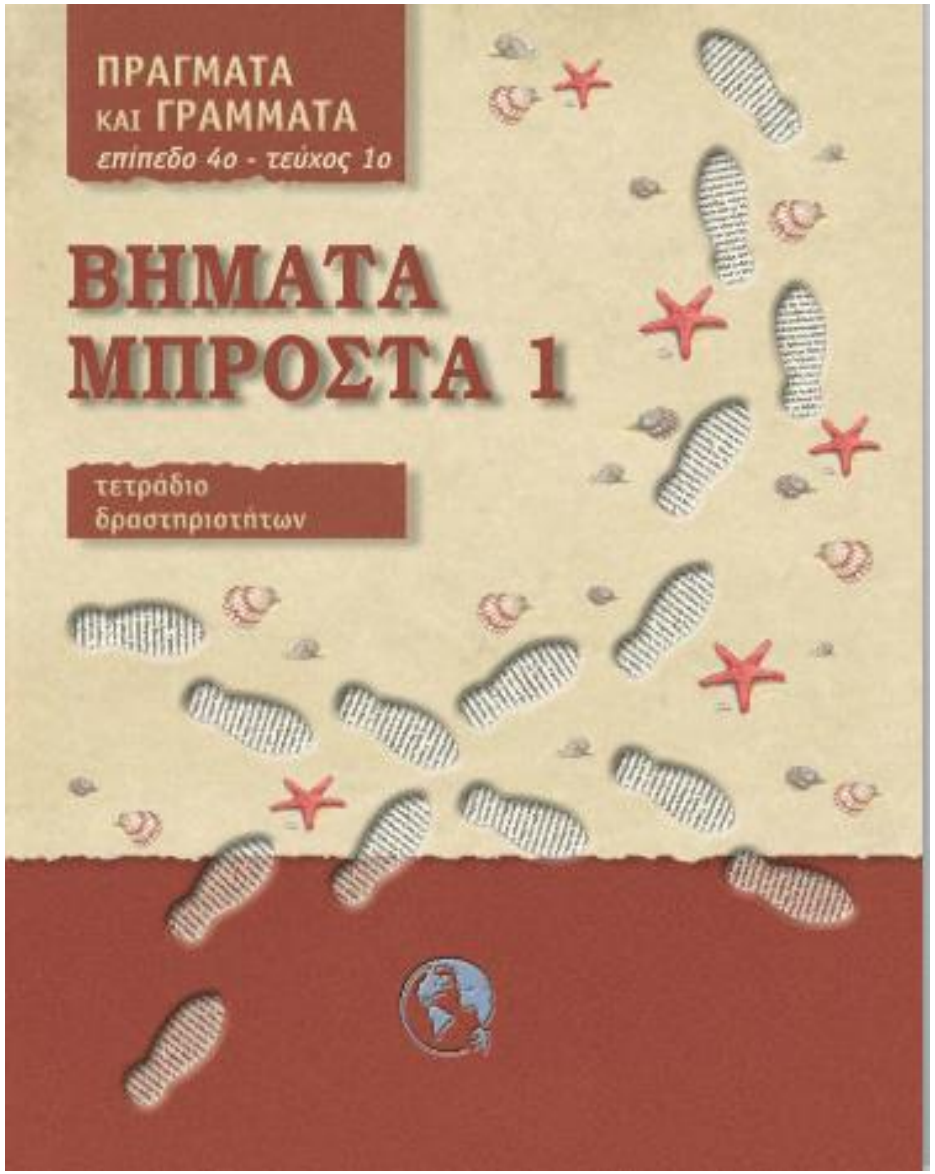
Ο Φώτης της παραχώρησε τη θέση του με μεγάλη χαρά.

– Έμειναν τρεις αρματοδρόμοι. Ένας από την Καμάρινα, ένας μαύρος από τον Σελινούντα και τελευταίος, ο Εξαίνετος ο Ακραγαντίνος. [...] Ξαφνικά, στην προτελευταία στροφή, τα δύο μεσαία άλογα από το άρμα του πρώτου αρματοδρόμου λυγίζουν και πέφτουν κάτω. Ένα «κακοκαιρο» ακούγεται από τις «εξέδρες». Όλος ο κόσμος σηκώνεται όρθιος. Οι δούλοι τρέχουν να περιποιηθούν τον τραυματισμένο αρματοδρόμο που πετάχτηκε δέκα μέτρα μακριά. Άλλοι παίρνουν έξω από τον αγωνιστικό χώρο τα άλογα και το άρμα. Βρισκόμαστε στην τελική ευθεία. Τα άλογα του Εξαίνετου κάνουν μια ξέφρενη κούρσα. [...] Για λίγο δευτερόλεπτο ο κόσμος νομίζει ότι το άρμα του Εξαίνετου πετά. Ο αρματοδρόμος από την Καμάρινα βλέπει το άρμα του αντιπάλου του να προσπερνά δίπλα του σαν αστέρι. Μα είναι πια αργά, γιατί δεν μένουν παρά λίγα μέτρα ως το τέρμα. Ο Εξαίνετος κερδίζει με αρκετή διαφορά. Τήνελλα[1], Εξαίνετε! Τήνελλα! Τήνελλα! Και τώρα φίλοι μου τηλεθεατές, σας μεταφέρουμε στον Ακράγαντα με τη Γιουροβίζιον. Ο κόσμος είναι στο δρόμο με σημαίες και δάφνες. Η πόλη στολίστηκε με γιρλάντες. Μια μεγάλη πομπή από πενταπόδαρα άλογα ετοιμάζεται να τον προϋπαντήσει. Οι ζητωκραυγές έσκισαν φτάσαν μέχρι τον ουρανό. Οι ρεπόρτερς τρέχουν στον πατέρα του Εξαίνετου και του παίρνουν συνέντευξη. «Πώς σας φάνηκε η νίκη του παιδιού σας;» Ο πατέρας δεν μπορεί να μιλήσει. Τα δάκρυα κυλούνε τα σκαμμένα του μάγουλα. Χαρά στον πατέρα. Χαρά στον Ακράγαντα, την πόλη που γέννησε έναν τέτοιο νικητή. Αγαπητοί τηλεθεατές, πρέπει να σας αφήσω, γιατί μου φαίνεται πως μου κάηκε πάλι το φαΐ. Χαίρετε!

(Αγγελικής Βαρελλά, Αρχίζει το ματς με αθλητές)

1) Πού γίνεται ο φανταστικός αυτός αγώνας αρματοδρομίας;
2) Ποιοι ήταν οι τρεις αρματοδρόμοι που έμειναν λίγο πριν το τέλος του αγώνα;
3) Γιατί στο τέλος έμειναν δύο αρματοδρόμοι;
4) Ποιος κέρδισε τελικά;
5) Τι έγινε μετά το τέλος του αγώνα;
6) Εσύ, έχεις παίξει ποτέ ένα παρόμοιο παιχνίδι;

1. τήνελλα μπράβο, κύριε






**6** **Υπογράμμισε τον κατάλληλο τύπο του ρήματος.**

Το προηγούμενο Σαββατοκύριακο **πήγαμε / πηγαίναμε** μια εκδρομή στο χιονοδρομικό κέντρο του Παρνασσού. **Ξεκινήσαμε / ξεκινούσαμε** το περπάτημα από το χώρο στάθμευσης του χιονοδρομικού κέντρου. Στην αρχή για 45 λεπτά **περπατήσαμε / περπατούσαμε** σε ομαλό χωματόδρομο, τον οποίο αργότερα **αφήσαμε / αφήναμε** για ν' ακολουθήσουμε κατεύθυνση περίπου κατακόρυφη περπατώντας σε μια ρεματιά. Η κοίτη ήταν στεγνή και έτσι το περπάτημα ήταν μάλλον εύκολο. Ξαφνικά η πλαγιά **έγινε / γινόταν** απότομη και μπροστά μας **φάνηκε / φαινόταν** πια καθαρά ο όγκος της Λιάκουρας. Εμπρός μας τότε πρόβαλε η τελική ανηφόρα. Η ανάσα **βάρυνε / βάραινε** ολοένα και πιο πολύ, η καρδιά **κτύπησε / κτυπούσε** πιο γρήγορα, η πλαγιά **έμοιαζε / έμοιαζε** απέλπιστη. Η θέα από ψηλά μας **εντυπωσίασε / εντυπωσίαζε**, μόλις την αντικρύσαμε, καθώς πυκνά σύννεφα **βρέθηκαν / βρίσκονταν** από κάτω και μας έκαναν να νιώθουμε ότι **πετάξαμε / πετούσαμε**. Όσο **ψτάσαμε / ψτάναμε** στην κορυφή, από κάτω μας η όμορφη κοιλάδα **κάθηκε / κανόταν** σιγά σιγά μέσα στα σύννεφα. Αν και ο ήλιος ήταν λαμπερός, έκανε κρύο. Μόλις **βρεθήκαμε / βρισκόμασταν** στα 2.455 μέτρα, **φορέσαμε / φορούσαμε** αμέσως τα μπουφάν μας και αρχίσαμε να υπαδεκόμαστε τους πιο αργούς της ομάδας που όλη την ώρα **ανέβηκαν / ανέβαιναν** πίσω μας. Μετά **φωτογραφηθήκαμε / φωτογραφιζόμασταν** όλοι μαζί στην κορυφή, 40 μαθητές και 5 συνοδοί – ήμασταν τόσο παλλοί, που δεν χωρούσαμε καλά καλά στη φωτογραφία! Πολλά κάκινα μάγουλα, πολλή φασαρία, πολλή ευτυχία και χάλιο στην ψηλότερη κορυφή του Παρνασσού – μία από τις ψηλότερες κορυφές της Ελλάδας, που στα μάτια μας φάνταζε η κορυφή του κόσμου ολόκληρου!

**7** **Συμπλήρωσε τα κενά με τα ρήματα στην παρένθεση στον κατάλληλο χρόνο.**

Το ξεκίνημα ήταν δροσερό και καφάτο. Ο ήλιος μόλις είχε προβάλει[1] και δεν _____ *(καίω)* καθόλου, ο δρόμος _____ *(είναι)* ξεκούραστος. Σε μιαμισή ώρα τα παιδιά _____ *(φτάνω)* στον Μαραθώνα. Από εκεί _____ *(ρωτώ)* κάποιον Αιγινήτη[2] που τους _____ *(δείχνω)* το δρόμο για την πρώτη κορυφή. _____ *(προχωρώ)* προσεκτικά ο ένας πίσω από τον άλλον, γιατί πολύ γρήγορα ο δρόμος αυτός γινόταν μονοπάτι. Σε όλη τη διαδρομή τα παιδιά _____ *(ανεβαίνω)* τραγουδώντας, _____ *(λέω)* αστεία, _____ *(γελώ)*.

1 είχε προβάλει = είχε ανατείλει/δύσει
2 Αιγινήτης = από την Αίγινα

**4** **Διάβασε το παρακάτω κείμενο και δες τι είδους αλφάβητο χρησιμοποιεί το παιδί της ιστορίας, όταν γράφει στη γιαγιά του.**

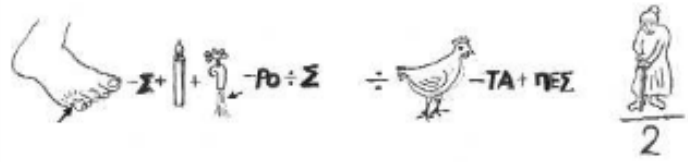
*Τα ιερογλυφικά της Άννας*

Ύστερα από μια βδομάδα, έφτασε στο σπίτι το πρώτο γράμμα της Άννας. Το γράμμα άρχιζε με τη λέξη «Γιαγιάκα» γραμμένη με κεφαλαία γράμματα που μοιάζαν μεταξύ τους μαλωμένα. Τα ρέστα ήταν ιερογλυφικά: χήνες, κότες, σκυλιά, κουνέλια και στη μέση η Άννα γελαστή. Το στόμα της πηγαίνει ως τα αυτιά της και ο φιόγκος της έχει μεγάλο ενθουσιασμό. Από κάτω υπογραφή και υστερόγραφο: «Μην έρθεις να με πάρεις γιαγιά. Το ρόστο και τον παστουρμά τα φάγανε οι σκύλοι, να μην ξαναστείλετε. Φέρτε μονάχα ένα κέικ απ' του Μιλατιέ τυλιγμένο σε ωραία ψιλά χαρτιά σαν το κέικ που έχουνε τα άλλα τα παιδιά.»

*ρέστα:* υπόλοιπα
*το ρόστο:* κοκκινιστό κρέας
*ο παστουρμάς:* παστό κρέας

**5** **Φτιάξε και εσύ μια πρόταση όπως το γράμμα της Άννας ή όπως το Rebus.**

**6** **Βρες τις δύο λέξεις που κρύβονται μες τις εικόνες.**






**9** **Διάβασε το παρακάτω κείμενο και δες πώς φαντάζεται το παιδί της ιστορίας ένα γράμμα του αλφαβήτου.**

Έμαθα πως το κάθε γράμμα έχει τη δική του προσωπικότητα. Το γράμμα λάμδα έχει δυο πόδια που κρέμονται προς τα κάτω. [...] Φαντάσου το λάμδα σαν ένα ανθρωπάκι που γέρνει προς τα πίσω και σχεδιάζεις το πρώτο του πόδι λίγο κοντύτερο από το δεύτερο. Το λάμδα νιώθει άσχημα που είναι τόσο όμορφο και γι' αυτό το σχεδιάζουμε με το κεφάλι ελαφρά σκυμμένο και με τα χέρια στις τσέπες. Αν πιάσεις το λάμδα από το κεφάλι, το ανασηκώσεις ελαφρά σαν καμπανάκι, θα τ' ακούσεις να κουδουνίζει. «Ουλ, Ουλ, Ουλ», λέει.

**Γράψε κι εσύ τις εντυπώσεις σου από κάποιο γράμμα του ελληνικού αλφαβήτου.**

Το παιχνίδι αρχίζει πάντοτε ο παίκτης που έχει τα λευκά πιόνια, παίζοντας ένα δικό του πιόνι. Δηλαδή, ο παίκτης με τα λευκά πιόνια παίρνει στο χέρι του ένα πιόνι και το μετακινεί από το τετράγωνο στο οποίο βρίσκεται σε ένα άλλο τετράγωνο. Έπειτα, ο παίκτης με τα μαύρα παίζει ένα δικό του πιόνι, στη συνέχεια ο παίκτης με τα λευκά και έτσι μέχρι το τέλος του παιχνιδιού. Σε κάθε τετράγωνο πρέπει να βρίσκεται μόνο ένα πιόνι. Αλλά ένα πιόνι μπορεί να τοποθετηθεί στο τετράγωνο στο οποίο βρίσκεται πιόνι του αντιπάλου. Στην περίπτωση αυτή το πιόνι του αντιπάλου απομακρύνεται από τη σκακιέρα και στη θέση του τοποθετείται το δικό μας. Λέμε τότε ότι «αιχμαλωτίσαμε» ή απλώς ότι «πήραμε» το αντίπαλο πιόνι.

*Το παιχνίδι αρχίζει πάντοτε ο παίκτης που έχει τα λευκά πιόνια, παίζοντας ένα δικό του πιόνι. Δηλαδή, ο παίκτης με τα λευκά πιόνια πρέπει να πάρει στο χέρι του ...*



**12** **Θα ακούσεις ένα απόσπασμα από μια παράσταση Καραγκιόζη. Διάβασε πρώτα τις προτάσεις που σου προτείνονται και, όταν ακούσεις τον διάλογο, βάλε σε κύκλο το γράμμα που δίνει τη σωστή απάντηση.**

1. Η Αγλαΐα είναι
   α) αδερφή του Καραγκιόζη.
   β) ξαδέρφη του Καραγκιόζη.
   γ) γυναίκα του Καραγκιόζη.

2. Η Αγλαΐα ετοιμάζεται
   α) να πάει για ύπνο.
   β) να φύγει για τη δουλειά.
   γ) να μαγειρέψει.

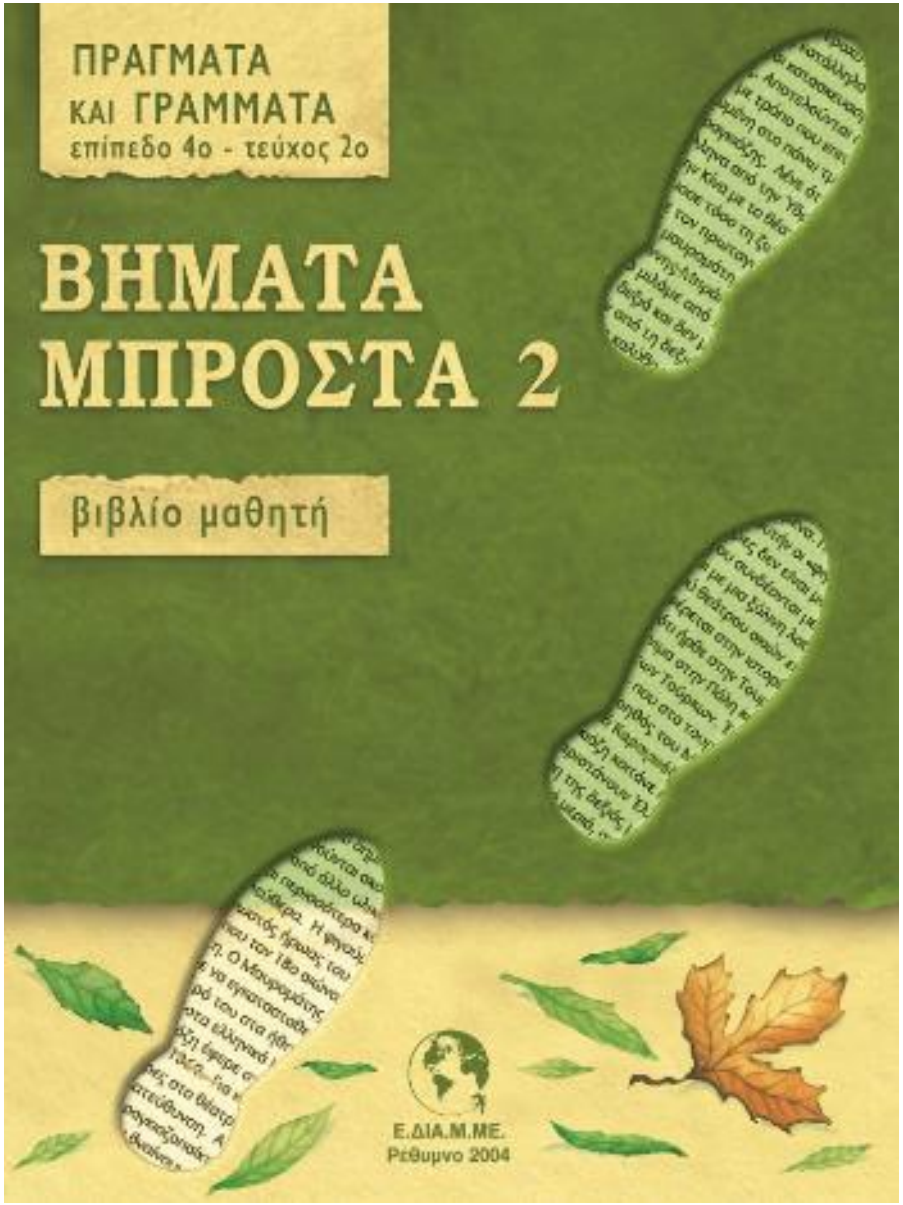
3. Ο Καραγκιόζης κοιμάται
   α) στο πάτωμα.
   β) στο κρεβάτι.
   γ) στην καρέκλα.

4. Ο Καραγκιόζης ξυπνάει
   α) από τις φωνές της Αγλαΐας.
   β) από την πείνα.
   γ) επειδή χόρτασε ύπνο.

5. Τα παιδιά του Καραγκιόζη
   α) πεινάνε.
   β) έφαγαν ένα καλό ψωμί σε μια μέρα.
   γ) έφαγαν κάθε μισό καλό ψωμί.

6. Η Αγλαΐα παρακαλεί τον Καραγκιόζη
   α) να ξυπνήσει.
   β) να αγοράσει ψωμί.
   γ) να πάει να δουλέψει.

7. Ο Καραγκιόζης
   α) φεύγει για να κοιμηθεί αλλαού.
   β) φεύγει και τραγουδά την πείνα του.
   γ) σηκώνεται να βοηθήσει τη γυναίκα του.




ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ

Το Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στα πλαίσια του Μέτρου 1.1. του ΕΠΕΑΕΚ Π και η υλοποίησή του ανατέθηκε στο «Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών» του Πανεπιστημίου Κρήτης.
Για την παραγωγή του διδακτικού υλικού που παρέχεται στο παρόν τεύχος
εργάστηκαν τα παρακάτω πρόσωπα:

ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΟΜΑΔΑ
**Βαρελά Κάντια**
**Θάμου Παρασκευή**
**Ματροφανολάκη Γεωργία**
**Στέλου Γεωργία**
**Χατζηλάκη Ασπασία**

ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ
**Χατζηλάκη Ασπασία**

ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΟΙ
**Βερούτσου Κατερίνα, Χριστοφοράκης Νίκος**

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗΣΗ
**Αλεβιζάκη Ελένη, Φασούλης Στέλιος**

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΕΞΩΦΥΛΛΟ,
ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
**Ελευθερίου Βαγγέλης**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ
**Μιχάλης Δαμανάκης**

## Στην Αθήνα, σε πολυκατοικία...

*Η Αστραδενή είναι ένα κοριτσι που μεγάλωσε σε ένα νησί των Δωδεκανήσων, τη Σύμη. Κάποια στιγμή αυτή και η οικογένειά της αναγκάζονται να μετακομίσουν στην Αθήνα για μια καλύτερη ζωή. Εκεί ανακαλύπτει ότι υπάρχουν πολλές διαφορές από το νησί της. Μια οικογενειακή τους φίλη, η Μαρία, τους ξεναγεί στο καινούριο τους σπίτι.*

«Καλωσορίσατε», μας λέει η Μαρία, «ελάτε να σας δείξω το διαμέρισμα του Σταύρου, ν' αφήσετε τα πράγματά σας και να έρθετε στο σπίτι μου να φάμε παρέα».

Μας δείχνει στα δεξιά μας μια μικρή σκάλα. Την κατεβαίνουμε. Μόνο που είναι σκοτεινά. Η Μαρία ανάβει ένα φως. Είναι ένας μακρύς διάδρομος με πόρτες δεξιά και αριστερά.

Φτάνουμε εκεί που τελειώνει. Η Μαρία ανοίγει μια πόρτα. Δε βλέπω τίποτε...κατασκότεινα. Ανάβει ένα φως.

«Εδώ», μας λέει, «είναι το χολ». Έχει μέσα ένα σιδερένιο κρεβάτι και μια καρέκλα δίπλα του.

«Από δω», μας λέει, και περνάει σε άλλο δωμάτιο πιο μεγάλο, «είναι η κρεβατοκάμαρα». Έχει δύο ράντσα, ένα τραπεζάκι, τρεις καρέκλες και μια ξύλινη ντουλάπα. Κι εδώ έχουμε σκοτεινά, φως, είναι σκοτεινά.

«Η κουζίνα», μας λέει η Μαρία. «Και το μπάνιο».

Πο, πο, λούσα[1]!

Η Μαρία φεύγει. Μένουμε μόνοι μας. Η μάνα μου λέει του πατέρα ν' ανοίξει τα παντζούρια να μπει φως μέσα. Ανοίγουμε το παράθυρο της κρεβατοκάμαρας ... αλλά τίποτε. Ένα θαμπό φως μπαίνει μέσα. Πάλι χρειάζεται το ηλεκτρικό για να βλέπεις. Το χολ δεν έχει παράθυρο. Το ίδιο και το μπάνιο.

Πάμε στην κουζίνα! Ανοίγουμε την μπαλκονόπορτα. Βγαίνουμε σε ένα τόσο δα αυλιδάκι, σαν κοτέτσι, να πούμε στο μάκρος. Γύρω γύρω τοίχοι και σωλήνες. Δίπλα σ' έναν σωλήνα είναι φυτρωμένη μια συκιά αδύνατη και ψηλή ίσαμε το κεφάλι μου.

1. *τα λούσα:* πολυτέλεια



[...] Στη Σύμη εμείς τα παιδιά παίζαμε στην αυλή, αν ήταν καλοσύνη[1]. Αλλιώς, καθόμαστε στην κουζίνα που 'χει ζέστη. Και τα δυο μ' άρεσαν. Στις αυλές παίζαμε το κουτσό ή τα αγάλματα ή τις κυρίες. Στην κουζίνα παίζαμε «μαμά και παιδιά» ή «σχολείο». Είχε κι αυτό το γούστο του, γιατί, ενώ έπαιζες, άκουγες τις μανάδες να κουβεντιάζουν καθώς δουλεύανε. Σ' εμάς στη Σύμη, οι κουζίνες δεν είναι έτσι κουτσουλές[2], όπως είναι εδώ. Είναι ένα μεγάλο δωμάτιο, πολύ μεγάλο, που κάνουμε όλες μας τις δουλειές. Κοιμόμαστε κιόλας τον χειμώνα που 'χει κρύο.... Τα παράθυρα είναι αλλιώτικα. Το είδα αυτό μόλις μπήκα και μου έκανε εντύπωση. Εδώ, τα παράθυρα είναι, πώς να το πω, αδύνατα. Σ' εμάς, έχουνε ένα πολύ φαρδύ περβάζι από τη μέσα μεριά. Εκεί σκουμπάμε διάφορα πράγματα. Μάλιστα, το ένα παράθυρο της κουζίνας έχει το περβάζι του φτιαγμένο νεροχύτη. Γέρνει δηλαδή λίγο προς τα έξω κι έχει μια τρύπα φαρδιά που διώχνει τα σαπουνόνερα έξω. Κάτω από το παράθυρο φυτεύουμε μελιτζανιές, δυόσμο, βασιλικά, κατηφέδες[3].

(Ευγενίας Φαιδνου *Αστραδενή*)

1. Τι κάνει εντύπωση στην Αστραδενή όταν μπαίνει στο διαμέρισμα;
2. Τι διαφορές παρατηρεί η Αστραδενή ανάμεσα στο διαμέρισμα της Αθήνας και στο σπίτι τους στη Σύμη;
3. Εσύ πού μένεις; Σε μονοκατοικία ή πολυκατοικία;
4. Πού θα προτιμούσες να μένεις;

1. *καλοσύνη:* καλός καιρός
2. *κουτσουλές:* πολύ μικρές
3. *κατηφέδες:* είδος λουλουδιών

## Επαγγέλματα στην Αρχαία Ελλάδα

*Στις παρακάτω σκηνές από αθηναϊκά αγγεία εικονίζονται επαγγελματίες την ώρα της εργασίας τους. Μπορείτε να βρείτε ποιο είναι το επάγγελμά τους;*

Διαβάστε τώρα το παρακάτω απόσπασμα στο οποίο θα βρείτε λεπτομέρειες για κάποια από τα γνωστότερα επαγγέλματα στον αρχαίο ελληνικό κόσμο.

«Η αρχαία Αθήνα ήταν φημισμένη για τα εργαστήρια και τις βιοτεχνίες στα οποία παράγονταν προϊόντα εξαιρετικής ποιότητας. Πολλοί από τους τεχνίτες που έφτιαχναν αυτά τα προϊόντα ήταν Έλληνες από άλλες περιοχές, που είχαν έρθει στην Αθήνα, και οι περισσότεροι από αυτούς ήταν δούλοι.

Στην περιοχή που σήμερα είναι γνωστή ως Κεραμεικός υπήρχαν πολλοί **αγγειοπλάστες**. Αυτοί χρησιμοποιούσαν ψημένο πηλό και, εκτός από αγγεία, κατασκεύαζαν και είδη για το νοικοκυριό ενός σπιτιού, όπως για παράδειγμα σκεύη μαγειρικής και μπανιέρες. Οι **αγγειογράφοι**, με τη σειρά τους, διακοσμούσαν τα αγγεία με όμορφα σχέδια και χρώματα. Η ποιότητα της αθηναϊκής αγγειογραφίας είναι εκπληκτική. Μια επίσκεψη σε ένα μουσείο θα μας πείσει άλλως.

Στην αρχαία Αγορά υπήρχαν επίσης και αρκετοί **μεταλλουργοί**, οι οποίοι δούλευαν με τα περισσότερα μέταλλα. Ο ναός στον λόφο εκεί ήταν αφιερωμένος στον Ήφαιστο, τον θεό της φωτιάς και του σιδήρου. Οι αρχαίοι Έλληνες σιδηρουργοί και χαλκουργοί έλιωναν τα μαλακότερα μέταλλα – χρυσό, αργυρό, χαλκό και κασσίτερο- αλλά δεν μπορούσαν να δημιουργήσουν υψηλές θερμοκρασίες για να λιώσουν τον σίδηρο.

Στην αρχαία Αθήνα υπήρχαν και πολλοί **ξυλουργοί** και **σκυτοτόμοι** (αυτοί που δούλευαν τα δέρματα). Η ποιότητα των κατασκευών τους ήταν πολύ καλή. Διατηρούνται μέχρι σήμερα οικιακά είδη, καθώς και είδη επίπλωσης σε πανέμορφα σχέδια και σχήματα. Τέλος, ιδιαίτερα διαδεδομένο ήταν και το επάγγελμα του **υποδηματοποιού**. Σε μια παράσταση του 6ου αι. π.χ. εικονίζεται ένας πελάτης επάνω στον πάγκο του υποδηματοποιού με το δεξί του πόδι επάνω σε ένα κομμάτι δέρμα, για να μπορέσει ο τεχνίτης να το κόψει στο κατάλληλο μέγεθος.»

(Πήτερ Κάνολυ και Χάζελ Ντοτζ *Αρχαία Πόλη. Η Ζωή στην Αθήνα και στη Ρώμη*)

1. Ένας αγγειοπλάστης κατασκεύαζε μόνο αγγεία;
2. Ποια ήταν η δουλειά ενός αγγειογράφου;
3. Τι πρόβλημα είχαν οι αρχαίοι μεταλλουργοί;
4. Στην αρχαία Αθήνα ποιος κατασκεύαζε έπιπλα;
5. Τι πληροφορίες έχουμε για το επάγγελμα του υποδηματοποιού και από πού τις παίρνουμε αυτές;
6. Ποια από τα επαγγέλματα που παρουσιάζονται στο κείμενο υπάρχουν σήμερα;
7. Ποια άλλα αρχαία επαγγέλματα γνωρίζετε ή μπορείτε να φανταστείτε;

## Η μάνα δούλευε σαν άντρας στο καπνοχώραφο...

***Στο παρακάτω κείμενο υπάρχουν πληροφορίες για το πώς ζούσαν οι γυναίκες στην ελληνική επαρχία σε παλιότερες δεκαετίες. Συζήτησε με τους συμμαθητές σου τα προβλήματα τα οποία αντιμετώπιζαν οι γυναίκες τότε με βάση τα όσα θα διαβάσετε.***

Τις Κυριακές η μάνα έπαιρνε όλα τα παιδιά και κατεβαίνανε στην εκκλησία. Μπροστά τα αγόρια και πίσω η μάνα με τα δύο θηλυκιά: την Αγγελική και τη Χριστίνα, που ήταν μόνο τριών χρονών.

- Ας έλειπε τουλάκιστον από τη μέση τούτο το μικρό. Τι το 'θελα; Παραπονιόταν η νύφη.

- Πάψε, θύμωνε η γιαγιά. Παιδί του γιου μου είναι και αυτό.

- Εντάξει, μάνα, ξέρω. Για καλό δεν ήρθανε κι αυτά! Τι κέρδισα εγώ που γεννήθηκα; Τι κέρδισες κι εσύ;

- Κερδίσαμε! Αχ, γιε μου! Πώς δεν κερδίσαμε; Δόξα να 'χει ο Θεός. Νιαστήκαμε ο ένας για τον άλλο. Κηδέψαμε. Αναθρέψαμε. Έτσι είναι οι άνθρωποι, καρδιά μου. Αυτή είναι η ζωή. Δόξα τω Θεώ να λές!

- Αχ, μάνα! Πονέσαμε. Τίποτ' άλλο. Ποιες είναι οι χαρές μας;

- Θα 'ρθούν. Θα 'ρθούν, όλα με τη σειρά τους. Μην κλείνεις την πόρτα της ψυχής σου.

Η γιαγιά! Μια ξεραμένη, ψηλή γυναίκα με ένα μαύρο μαντίλι δεμένο πάντα στο κεφάλι και λίγα λουλούδια χαμομηλιού φυτρωμένα στις άκρες των χειλιών της. Η γιαγιά η Δέσποινα! Ένα ήμερο πλατύ ποτάμι, που κυλούσε χρόνια και χρόνια ανάμεσα σε καπνοχώραφα. Κυλούσε και παράσερνε ξερά κλαδιά, σάπια όνειρα, πόθους και λαχτάρες. Κυλούσε χωρίς διαμαρτυρίες και παράπονα.

[...]

Η μάνα δούλευε σαν άντρας στο καπνοχώραφο. Τα κορίτσια ήταν μικρά. Κι ο δεύτερος γιος, ο Πέτρος, άλο θαριόταν και πονούσε η κοιλιά του. Η μάνα κι ο μεγάλος γιος, κάπου κοντά στα δώδεκα, δουλεύανε μέρες ατελείωτες στα κρύα και στα λιοπύρια. Μέρες ατέλειωτες στη λάσπη και στη μαυρίλα του καπνοχώραφου.

- Ευτυχώς που έχω κι εσένα, γιε μου. Προστάτη μου.

[....]

Όσο περνούσε ο καιρός, η γιαγιά η Δέσποινα έβλεπε λιγότερο. Βασίλευαν τα γκρίζα μάτια της. Όμως η γιαγιά η Δέσποινα έβλεπε καλά με τα χέρια της. Δούλευε με το ψως που έβγαινε από τα ζαρωμένα δέρμα της. Και μαγείρευε, έπλενε, συγύριζε και πάτιζε τα λουλούδια της αυλής.

- Χρειάζομαι σ' αυτόν τον κόσμο. Έχω δουλειά. Τούτα εδώ τα εγγόνια πρέπει να τ' αναστήσω. Τι να σου κάμει η μάνα τους μόνο; Δεν πεθαίνει εύκολα κανείς, όταν έχει τόσα να κάνει. Άσε να λένε...

Η Νίνα δούλευε καθημερινά στη γη. Μια γυναίκα μικροκαμωμένη, μ' ένα πρόσωπο σαν καρβέλι άσπρο ψωμί και δύο μάτια μπλε. Η μάνα! Που είχε τη λάσπη του καπνοχώραφου στο φάρεμα της, κι ένα αγριολούλουδο στη ψυχή...

- Τι να σου κάνει η μάνα τους μόνο; Μονολογούσε η κυρά Δέσποινα.

Και περνούσε ο καιρός. Και βασίλευε ο ήλιος.

- Σαν το νεράκι τρέχει η ζωή. Ούτε που το καταλαβαίνει κανείς πώς περνά, αναστέναξε η γιαγιά. Μόνο όταν μετράω τα θάσανά μου, τότε μου φαίνεται πως έζησα αιώνες...

(Αλκυόνης Παπαδάκη, *Το χρώμα του φεγγαριού*)



## Οικογενειακές στιγμές άλλοτε και τώρα

***Η συγγραφέας στο βιβλίο «Το τέρασμα μιας ζωής» θυμάται τα παιδικά της χρόνια. Αυτό της δίνει την αφορμή να περιγράψει τις σκέψεις της για τις καθημερινές συνήθειες μιας σύγχρονης οικογένειας, όταν βρίσκεται στο σπίτι, και να τις συγκρίνει με τις συνήθειες μιας οικογένειας των παιδικών της χρόνων.***

Είναι Κυριακή, απόγευμα του Απρίλη. Άλλο ένα απόγευμα που είμαι καθισμένη στην αγαπημένη μου γωνίτσα μπροστά στην τηλεόραση παρακολουθώντας μία κωμωδία ούτε ενδιαφέρουσα αλλά ούτε και έξυπνη... Η Κυριακή είναι μια δύσκολη μέρα. Δε βγαίνω άσκοπα. Επισκέψεις σε φιλικά σπίτια δεν κάνω. Σκέφτομαι ότι την Κυριακή ο κόσμος που εργάζεται λαχταρά να βγει έξω, να πάει εκδρομή ή και να καθίσει στο σπίτι του για να ξεκουραστεί. Και δεν έχει άδικο. Αυτό το διήμερο, αν δε βγει, θέλει να απολαύσει τις χαρές και τις ανέσεις του σπιτιού του. Κάποιοι θα ξεκουραστούν ξαπλωμένοι στον άνετο καναπέ και θα απολαμβάνουν τη γαργαλιστική μυρωδιά που έρχεται από την κουζίνα, όπου η μητέρα προφανώς ετοιμάζει ό,τι καλύτερο, ειδικά για τη μέρα αυτή. Τα παιδιά, αφού διαβάσουν, θα ασχοληθούν επιτέλους με τα αγαπημένα τους κόμπι.

Αληθινά διερωτώμαι τι στο καλό ζωή είναι κι αυτή. Δεν υπάρχει ώρα για συζήτηση, για διάλογο, που λέμε, να μιλήσουν όλοι μαζί και να πουν τη γνώμη τους, να γελάσουν, να χαρούν. Να δώσουν ένα ποτήρι νερό. Να πουν μια γλυκιά κουβέντα, να δώσουν ένα χάδι, ένα φιλί, να προσφέρουν ένα λουλούδι. Σκεδόν δεν υπάρχει χρόνος για τίποτα. Ο άνθρωπος δε χαίρεται τη ζωή του. Απομονώθηκε, κλείστηκε στον εαυτό του. Έγινε εγωιστής από τα βάρη και τις απαιτήσεις που μόνος του δημιούργησε.

Το καλό σπίτι, η άνετη διαμονή, το περιποιημένο φαγητό, το ντύσιμο για κάθε εποχή και κάθε περίσταση, ο ψωτισμός, η θέρμανση, το τηλέφωνο, το ωραίο αμάξι, τα καλά σκολεία, τα φροντιστήρια, οι ξένες γλώσσες, η άθληση, ο χορός, η μουσική και τόσα άλλα σχετικά με τη μόρφωση, που κάνουν σήμερα τα παιδιά να μην έχουν ώρα ν' αναστενάξουν...

Από την άλλη, μερικές δεκάδες χρόνια πριν υπήρχαν οι απλές, οι γνήσιες χαρές. Ήταν η καλή συντροφιά των γειτόνων, των φίλων, των συγγενών. Χωρίς τηλέφωνο εκείνα τα χρόνια, κτυπούσαν το χεραύλι της πόρτας και άρχιζαν τη βεγγέρα. Καθισμένοι στο μεγάλο τραπέζι της τραπεζαρίας, κατά προτίμηση, περνούσε η ώρα ευχάριστα με την κουβεντούλα κοντά στο τζάκι...

Ατμόσφαιρα διαφορετική από τη σημερινή με τις ανέσεις του καλοριφέρ και του αυτοματισμού του τηλεφώνου και της τηλεόρασης. Σήμερα βεγγερίζουμε[1] με το τηλεκοντρόλ στο χέρι. Ακούς ειδήσεις. Σε λίγο ακούς τα ίδια σχεδόν από άλλο κανάλι. Κάποιος θέλει να δει κάποιο σίριαλ, που παρακολουθεί. Άλλος ψάχνει για κάποιο καλό έργο, που δεν υπάρχει πια. Άλλος για παιδόσφαιρο...

(Πόπης Σκορδίλη – Νικοτάκη, *Στο πέρασμα μιας ζωής*)

1. Πώς περνά, συνήθως, τις Κυριακές της η συγγραφέας;
2. Πώς περνά μια οικογένεια το βράδυ της σήμερα; Πώς το περνούσε πριν από μερικές δεκαετίες;
3. Πόσο φορτωμένο είναι το πρόγραμμα των σημερινών παιδιών;
4. Πόσο επικοινωνούν μεταξύ τους τα μέλη των σύγχρονων οικογενειών, σύμφωνα με τη συγγραφέα; Συμφωνείς με την άποψή της;

1. βεγγερίζουμε: περνάμε το βράδυ μας με παρέα





## Το χάσμα των γενεών

### Α. Παράπονα για τη μαμά.

*Στο παρακάτω κείμενο μία έφηβη, η Μαργαρίτα, γράφει ένα γράμμα σε έναν φίλο της όπου κάνει παράπονα για τη μητέρα της.*

Αγαπημένε μου Μιχάλη,

Χθες καβγάδισα πάλι με τη μητέρα μου. Αλλά ας πάρω τα πράγματα από την αρχή...

Θα μπορούσα να πω ότι μου είναι εντελώς αδιάφορο το τι κάνουν οι άλλοι και το πώς σκέφτονται. Ακόμα και το πώς ζουν. Αυτά όμως δεν είναι τελείως αληθινά. Έχω παρατηρήσει ότι πολλές φορές λέω πράγματα που δεν πιστεύω. Αισθάνομαι έτσι πως προσθέτω κάτι στο «είματζι» μου. Θα μου πεις τώρα πως, αφού με ενδιαφέρει το «είματζι», σίγουρα με ενδιαφέρουν και οι άλλοι και το πώς σκέφτονται για μένα.

Σήμερα πήγα με τρία ακάμα παιδιά από το φροντιστήριο σε μια καφετέρια. Δεν ήθελα να σκεφτούν οι άλλοι πως είμαι αποκοινώνητη ή ακατόδεκτη, μπορεί και μαμόθρεφτη στη χειρότερη περίπτωση. Γι' αυτό τον λόγο ακριβώς δεν ειδοποίησα και τη μητέρα μου ότι θα καθυστερήσω. Δεν ξέρω αν άξιζε τον κόπο. Δε μιλούσα πολύ, μόνο παρακολουθούσα τα σχόλια, τα πιο πολλά για τους καθηγητές. Το κακό είναι ότι οι περισσότεροι καπνίζουν σε μια καφετέρια. Ήταν φυσικό να με αγγίξει η μυρωδιά του ταγγάρου. Δε φαντάζομουν, όμως, ποτέ τη σκηνή που θα επακολουθούσε στο σπίτι, με μια ανήσυχη μαμά που διαπιστώνει ότι η κόρη της μυρίζει ταγγάρο και ποιος ξέρει πού πήγε και πού έμπλεξε...Δεν της απάντησα, κατά τη συνήθειά μου. Τη βεβαίωσα απλά πως δεν καπνίζω – δε σκέφτηκα ποτέ κάτι τέτοιο – γιατί δε μου αρέσει, και στο κάτω κάτω εγώ θεσπόφασίζω για το τι θα κάνω στη ζωή μου. Μπορεί να της φάνηκε κάπως σκληρό, όμως δεν της έδωσα ποτέ αφορμή για να μη μου έχει εμπιστοσύνη. Το αντίθετο μάλιστα [...].

Τέλοσπαντων! Ας μη σε κουράσω άλλο με τα δικά μου. Εσύ πώς περνάς; Πότε θα φύγετε για διακοπές; Πού θα πάτε; Μου είχες πει για Κέρκυρα. Ισχύει; Για πόσον καιρό θα λείπεις; Σίγουρα θα περάσεις τέλεια! Περιμένω γράμμα με κάθε λεπτομέρεια για όλα!

Μαργαρίτα

1. Για ποιον λόγο δεν ειδοποίησε η Μαργαρίτα τη μητέρα της ότι θα αργήσει;
2. Κρίνεις δικαιολογημένη την αντίδραση της μητέρας ή όχι;
3. Πιστεύεις ότι η μητέρα πρέπει να εμπιστεύεται περισσότερο τη Μαργαρίτα; Γιατί;
4. Εσύ νιώθεις ποτέ σαν τη Μαργαρίτα; Πως θα συμπεριφερόσουν σε μια τέτοια περίπτωση;

## Ορκίσου να μην το πεις!

***Δύο μικρά κορίτσια που έχουν χάσει τον πατέρα τους συζητούν για την πιθανότητα να αποκτήσουν ξανά έναν πατέρα.***

Ένα βράδυ, όταν πέσαμε στα κρεβάτια μας, η Λίλη μου ψιθύριστά:
«Θαλίτσα, κοιμάσαι; Έχω να σου πω ένα μυστικό, αλλά θα ορκιστείς πως δε θα το μαρτυρήσεις σε κανέναν».
«Τι, τι;», τέντωσα τ' αυτιά μου κι ανασηκώθηκα.
«Πρώτα να ορκιστείς».
«Και πώς να ορκιστώ;».
«Να πεις: "Μα τον Θεό, δε θα το μαρτυρήσω"».
«Όμως εγώ, ξέρω», είπα, «ότι δεν πρέπει να λέμε συχνά το όνομα του Θεού».
«Κι εγώ δε σου λέω τίποτα», είπε η Λίλη.
Εμένα μ' έτρωγε η περιέργεια να μάθω τι ήταν αυτό που χρειαζόταν όρκος για να μου το πει, κι έκανα μια ζαβολιά.
«Καλά, δε θα το μαρτυρήσω, μα τον Θεό», είπα φωνακτά κι αμέσως είπα από μέσα μου «ρίο» κι έτσι πίστεψα πως ο όρκος μου έγινε «μα το θεωρείο».
«Ξέρεις», άρχισε η Λίλη, «έκανα μια ζαβολιά».
«Κι εγώ έκανα μια ζαβολιά», πετάχτηκα, «αλλά πες πρώτα εσύ και μετά θα σου πω και τη δικιά μου».

1. *αλλόκοτη:* παράξενη



Η Λίλη συνέχισε:
«Κρύφτηκα κι άκουσα τι έλεγαν οι γειτόνισσες στη μαμά».
«Λοοοα! Κρυφάκουσες!»
«Θέλεις ν' ακούσεις ή δε θέλεις;»
«Θέλω».
«Τότε κι εσύ είναι σαν να κρυφακούς, γιατί θ' ακούσεις αυτά που κρυφάκουσα».
«Όμως εγώ δεν είμαι κρυμμένη κι εσύ θέλεις να μου τα πεις». Η Λίλη έτσι κι αλλιώς θα μου τα 'λεγε, δεν κρατιόταν, ήθελε να τα πει να ξαλαφρώσει:
«Έλεγαν πως θα μας φέρουν έναν άλλον μπαμπά, να τον παντρευτεί η μαμά, κι ότι πρέπει η μαμά να κλείσει τα μάτια της και να τον πάρει, γιατί είναι μεγάλη τύχη και τέτοια. Αλλά η μαμά, νομίζω, δεν ήθελε να κλείσει τα μάτια της, γιατί είπε: «Κι αν δω να στραβοκοιτάξει[1] τα παιδιά μου, κι αν κάνω κι άλλα παιδιά...;»».
Ένιωσα να βουλιάζω σαν σωσίβιο και πετάχτηκα ν' αρπακτώ από τα λόγια μου.
«Α, τις γειτόνισσές μας! Καλά κάνω εγώ και δεν τις χωνεύω. Τώρα καταλαβαίνω γιατί άλο τριγυρνούν μέσα στο σπίτι μας, για να κάνουν παζαρέματα για καινούριους μπαμπάδες!».
Η Λίλη όλη μέρα αυτά σκεφτόταν και είχε πολλά ερωτήματα που τη βασάνιζαν και με κοίταζε στα μάτια σαν να περίμενε από μένα βοήθεια για τις απαντήσεις που δεν ήξερε να δώσει.
«Εσύ, τι λες;» ρώτησε, «θέλεις άλλον μπαμπά;»
«Θέλω. Και τη μαμά μας τη θέλω γελαστή και να φοράει χρωματιστά και κόκκινα φορέματα και να μας κάνει και άλλα αδερφάκια...Όμως να μας αγαπάει κι εμάς όπως τώρα...».
«Δηλαδή, για να 'χουμε χαρούμενη μαμά κι άλλα αδερφάκια, πρέπει να έχουμε ξένο μπαμπά που να μας στραβοκοιτάει; Αν είναι έτσι, γιατί να πάρουμε τον ξένο και να μην πάρουμε για μπαμπά μας κάποιον που τον γνωρίζουμε και μας γνωρίζει, για να είμαστε αγαπημένοι;»
«Ποιον να πάρουμε;»
Και δε δυσκολεύτηκα να δώσω αμέσως τη λύση.
«Να πάρουμε για μπαμπά τον δάσκαλό μου, που έχει και το ίδιο όνομα με τον πραγματικό μας μπαμπά κι είναι καλός και θα μας παίζει και βιολί».
«Καλέ, αυτός είναι μια σταλιά μπαμπάς. Δεν τον θέλω», δήλωσε η Λίλη.

(Θέτης Χορτιάτη, *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*)

**1. Για ποιον λόγο πιστεύουν τα κορίτσια ότι οι γειτόνισσες έρχονταν στο σπίτι τους;**
**2. Γιατί η μητέρα διστάζει να παντρευτεί ξανά;**
**3. Τι πιστεύεις ότι θα γίνει στη συνέχεια της ιστορίας;**

1. *να στραβοκοιτάξει:* εδώ, να φερθεί με άσχημο τρόπο

## Το φαινόμενο του θερμοκηπίου

Η θερμοκρασία της Γης αυξάνεται για διάφορους λόγους. Ένας λόγος είναι το φαινόμενο του θερμοκηπίου. Αέρια που παράγονται στη βιομηχανία συγκεντρώνονται στην ατμόσφαιρα της Γης. Αυτά τα αέρια δημιουργούν ένα στρώμα που παγιδεύει όλο και περισσότερη από τη θερμότητα του Ήλιου και δεν της επιτρέπει να διαφύγει στο διάστημα. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται *φαινόμενο του θερμοκηπίου*.

Καθώς η Γη γίνεται θερμότερη, οι ωκεανοί γύρω από τους Πόλους γίνονται πιο φιλόξενοι. Σήμερα, οι πολικές θερμοκρασίες φτάνουν μόλις τους 10°C (Κελσίου) στο μεσοκαλόκαιρο. Αν η θερμοκρασία ανέβει πάνω από 5% στους Πόλους, οι πάγοι θα λιώσουν και η στάθμη της θάλασσας θα ανέβει σημαντικά. Οι παραθαλάσσιες πόλεις καθώς και οι χώρες που βρίσκονται κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας, όπως η Ολλανδία και το Μπαγκλαντές, θα πλημμυρίσουν. Στις θερμοκρασίες αυτές θα εξαφανιστούν επίσης πολλά από τα ζώα και τα φυτά των πολικών περιοχών.

1. **Τι σημαίνει η φράση «οι ωκεανοί γύρω από τους Πόλους γίνονται πιο φιλόξενοι»;**
2. **Γιατί οι παραθαλάσσιες πόλεις και οι χώρες που βρίσκονται κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας κινδυνεύουν περισσότερο από την αύξηση της θερμοκρασίας της Γης;**



Η Τζένη εντυπωσιάστηκε και από ένα άλλο φυλλάδιο του κέντρου «ΓΑΙΑ» σχετικά με την ανακύκλωση. Ορισμένες πληροφορίες του φυλλαδίου τούς έκαναν εντύπωση:

**Τζένη:** Παιδιά, ακούστε τι γράφει εδώ.

**Ξέρεις ότι....**

- ✓ Με την ενέργεια που εξοικονομείς από την ανακύκλωση ενός μονάχα αλουμινένιου κουτιού, θα μπορούσε να λειτουργήσει η τηλεόρασή σου για τρεις ώρες;
- ✓ Κάθε χρόνο πετάμε 28 δισεκατομμύρια μπουκάλια και βαζάκια;
- ✓ Περίπου το 1/3 των σκουπιδιών είναι υλικά συσκευασίας;
- ✓ Όταν κάνουμε ντους καταναλώνουμε 60 με 80 λίτρα νερό, όταν κάνουμε ένα αφρόλουτρο 100 με 150 λίτρα, όταν τραβάμε το καζανάκι, 10 με 12 λίτρα, ενώ πίνουμε 1,5 λίτρο κάθε μέρα;

**Τζίμης:** Δεν θα το πίστευα ποτέ ότι ξοδεύουμε τόσο νερό, όταν κάνουμε ένα μπάνιο.
**Κώστας:** Ούτε εγώ ότι το 1/3 των σκουπιδιών είναι υλικά συσκευασίας!
**Δημήτρης:** Προτείνω να μην ξανακάνουμε μπάνιο για έναν χρόνο!
**Τζένη:** Μμμ, εξυπνάδες! Το θέμα είναι ότι πρέπει να προσέχουμε λίγο παραπάνω, αυτό είναι όλο.

**Συζήτησε με τους συμμαθητές σου:**
1. **Ξέρεις ποια υλικά ανακυκλώνονται;**
2. **Τι γίνονται τα σκουπίδια στην πόλη σου;**

## Γιατί να πούμε «ΝΑΙ» στην ανακύκλωση;

Ξέρεις πως στις μέρες μας οι ***σκουπιδότοποι*** καλύπτουν εκτάσεις μεγαλύτερες από την έκταση που καταλαμβάνουν οι μισές πόλεις της γης; Ξέρεις πως τα σκουπίδια είναι ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα της εποχής μας;

Την εποχή των παππούδων και των γιαγιάδων μας δεν υπήρχε τίποτε άχρηστο. Χρησιμοποιούσαν τα πάντα και σπάνια πετούσαν ο,τιδήποτε. Χρησιμοποιούσαν ξανά όλα τα κουτιά, τα δοχεία και τα σακιά. Δεν πετούσαν ούτε τα ρούχα. Περνούσαν από το ένα παιδί της οικογένειας στο άλλο, και μετά τα φορούσαν στις Απόκριες για να μεταμφιέζονται.

Στις μέρες μας οι σακούλες με τα ***σκουπίδια*** που πετάμε καθημερινά, δεν παραμένουν στους σκουπιδοτενεκέδες. Πηγαίνουν στις ***χωματερές***. Εκεί μαζεύονται όλα τα σκουπίδια των κατοίκων μιας πόλης και σχηματίζουν βουνά αλόκληρα!

Ένα πολύ μεγάλο μέρος των σκουπιδιών αποτελούν τα υπολείμματα των τροφίμων. Μπορούν και αυτά να ανακυκλωθούν και να δημιουργηθούν έτσι τα λιπάσματα που κάνουν καλό στο έδαφος.

**Διαχωρισμός σκουπιδιών**

Για να μπορέσεις να ανακυκλώσεις τα σκουπίδια, πρέπει να τα έχεις ξεχωρίσει σε κατηγορίες. Κάθε σκουπίδι θα μπαίνει στον κάδο του.

Τέλος να θυμάσαι ότι τις μπαταρίες δεν πρέπει να τις πετάμε στα σκουπίδια. Είναι κάτι πολύ επικίνδυνο. Πρέπει να τις πετάμε μόνο στους ειδικούς κάδους για μπαταρίες.

(Ε.Γ. Μπαγιούν *Ανακύκλωση τώρα!*)



**γνώμη σου τα σκουπίδια αυτά; Αν δεν υπάρχουν κάδοι ανακύκλωσης στο σχολείο σας, θα ήταν χρήσιμη η τοποθέτησή τους σε κάποια σημεία του σχολείου; Γιατί;**

## Από πού έρχεται το νερό;

***Το παρακάτω κείμενο προέρχεται από ένα κλασικό έργο της ελληνικής λογοτεχνίας. Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, κάποια νεαρά παιδιά μαθαίνουν πράγματα για το νερό σε μια εκδρομή τους στη φύση.***

Σταμάτησαν σε μια βρυσούλα, που μάλις ακουγόταν το λίγο και κρύο νερό της. Ήξεραν πως τόσο κρύο νερό δεν πρέπει να το πίνουμε, όταν είμαστε ζεσταί από το δρόμο, κι έβρεξαν μόνο τα χέρια τους.

Ήταν ταπεινή βρυσούλα, ήσυχη, που σπάνια έβλεπε διαβάτες εκεί ψηλά.

«Από πού να έρχεται τούτο το νεράκι;» ρώτησε ο Πάνος.

«Από το βουνό!» είπαν τα παιδιά.

«Ναι, μα πώς βρέθηκε μέσα στο βουνό;» ρώτησε ο δασάρχης.

Κανένας δεν ήξερε την απάντηση.

«Από τις βραχές και τα χιόνια», είπε ο δασάρχης, «το νερό σταλάζει[1] σιγά μέσα στο χώμα και πηγαίνει σε μεγάλες δεξαμενές από πέτρα, που έχει μέσα της η γη. Από τις βρύσες και τα ποτάμια το παίρνουν τα ζώα, οι άνθρωποι, τα σπαρτά, οι μύλοι.

Για να σταλάξει όμως το νερό και να μπει στη γη, πρέπει να είναι ο τόπος φυτεμένος. Αν δεν υπάρχουν χλωρά και ξερά φύλλα να το κρατήσουν, τότε το νερό πηγαίνει στα ξεροπόταμα και χάνεται στη θάλασσα και στον αέρα. Λοιπόν και τις βρύσες ακόμη το ευλογημένο το δάσος μάς τις δίνει. Αν αφήναμε τους ανθρώπους να κόψουν το δάσος, αυτή η βρυσούλα εδώ θα στέρευε. Θα στέρευαν όλες οι βρύσες, που απαντήσαμε[2] από την πόλη ως εδώ και μαζί μ' αυτές και το ποτάμι.»

(Ζαχαρία Παπαντωνίου, *Τα ψηλά βουνά*)

1. **Ποια ήταν η απορία του Πάνου;**
2. **Πώς φτάνει το νερό στο βουνό;**
3. **Πώς βοηθούν τα δάση στη συγκράτηση των νερών;**
4. **Γιατί ο συγγραφέας λέει τη βρυσούλα «ταπεινή» και το δάσος «ευλογημένο»;**

1. *σταλάζω*: στάζω
2. *απαντήσαμε* : συναντήσαμε

## Ο Ζηλιάρης Γκουμπλ Γκουμπόν

***Χιλιάδες χρόνια πριν οι άνθρωποι έφτιαχναν γοητευτικούς μύθους. Αυτοί οι μύθοι προσπαθούσαν συντόμως να εξηγήσουν κάτι που οι άνθρωποι δεν καταλάβαιναν, για παράδειγμα, το πώς άρχισε ο κόσμος ή από πού έρχεται το φως. Την παρακάτω ιστορία την αφηγούνται οι Αβοριγίνες της Αυστραλίας.***

Πριν από πολύ καιρό, στην Αυστραλία, ήταν η Εποχή του Ονείρου. Σε αυτή την εποχή έγιναν όλα: η γη με τα βουνά της, τις πεδιάδες και τις κοιλάδες, όλα τα είδη των ζώων, των πουλιών και των ψυτών, και η θάλασσα με τις φάλαινες, τα δελφίνια και τα ψυτά. Μόνο που δεν υπήρχαν ψάρια.

Όλα τα πουλιά είχαν θαυμάσιες κι εξαιρετικές φωνές: ο Κόρακας έκρωζε με τη βραχνή φωνή του, η Περιγελάστρα κακάριζε με τα κρυφάγελά της και τα άλλα πουλιά κελαηδούσαν τους δικούς τους σκοπούς. Κελαηδούσαν όλη μέρα, γιατί ήταν ευτυχισμένα.

Αλ Όταν είπα ότι όλα είχαν θαυμάσιες κι εξαιρετικές φωνές, ξέχασα τον Γκουμπλ Γκουμπόν, τη γαλοπούλα. Το μόνο που έβγαζε ο Γκουμπλ Γκουμπόν ήταν ένας ήχος που έμοιαζε σαν «γκουμπλ γκουμπόν, γκουμπλ γκουμπόν». Τα άλλα πουλιά έβρισκαν τη φωνή του Γκουμπλ Γκουμπόν πολύ αστεία και, όταν ήταν κοντά του, κελαηδούσαν ακόμη πιο γλυκά, για να τον παράξουν. Φυσικά, δεν ήθελαν να του φερθούν σκληρά. Ήταν τόσο ευτυχισμένα που δεν σκέφτονταν ότι πλήγωναν τον ψτωχό Γκουμπλ Γκουμπόν. Τον αγαπούσαν πάρα τις ιδιοτροπίες του.

Ο Γκουμπλ Γκουμπόν όμως δεν έβρισκε τη φωνή του αστεία. Πίστευε πως ήταν απαίσια και ζήλευε πάρα πολύ τις φωνές των άλλων πουλιών. Έκανε τα πάντα, για να βελτιώσει τη φωνή του, αλλά μάταια. Σκεφτόταν ότι, αν οι φωνές των άλλων πουλιών δεν ήταν τόσο θαυμάσιες κι εξαιρετικές, η δική του φωνή δε θα ακουγόταν τόσο απαίσια. Μια μέρα τα πράγματα έγιναν χειρότερα. Τα άλλα πουλιά γελούσαν με τον Γκουμπλ Γκουμπόν όλο το πρωί κι αυτό τον είχε κουράσει. Έτσι πήγε να επισκεφτεί τη φίλη του, τη Σαύρα. Η Σαύρα ποτέ δε γελούσε με τη φωνή του. Οι δυο τους κάθισαν κι έλεγαν ιστορίες σκεδόν ως τη δύση του ήλιου. Αργιβώς τότε, η Περιγελάστρα πέταξε σ' ένα διπλανό δέντρο κι άρχισε να γελάει.

Η Περιγελάστρα δεν μπορούσε να μη γελάει. Γελούσε με καθετί, ακόμη και με πράγματα που δεν ήταν καθόλου αστεία, και ο Γκουμπλ Γκουμπόν έπρεπε να το ξέρει αυτό. Αλλά είχε αγανακτήσει που τον πείραζαν όλα τα πουλιά και σκέφτηκε ότι η Περιγελάστρα ήρθε δίπλα του μόνο και μόνο για να γελάσει μαζί του.

«Ποιον νομίζεις ότι κοροϊδεύεις;» της είπε θυμωμένα.



Η Περιγελάστρα τον κοίταξε κατάπληκτη και πέταξε να πει στ' άλλα πουλιά για την παράξενη συμπεριφορά του Γκουμπλ Γκουμπόν. Ο Γκουμπλ Γκουμπόν αποφάσισε να θάλει μια και καλή τέρμα στα πειράγματα. Περίμενε μέχρι να σκοτεινιάσει και να κουρνιάσουν[1] όλα τα πουλιά στα δέντρα. Κατόπιν πήγε ήσυχα στο μαγικό καιγόμενο δέντρο. Ήταν ένα δέντρο, από το οποίο οι άνθρωποι έπαιρναν με βαυλούς φωτιά, για να ανάψουν τα τζάκι τους, να ζεσταθούν και να έχουν φως. Ο Γκουμπλ Γκουμπόν πήρε ένα βαυλό και τον άναψε από το δέντρο. Κατόπιν πήγε έρποντας σε όλα τα γύρω δέντρα και τους θάμνους που είχαν κουρνιάσει τα πουλιά κι έβαλε φωτιά στα κάτω κλαριά τους.

«Έτσι θ' απαλλαγώ από αυτά τα παλιόπουλα που με κοροϊδεύουν», είπε άλο κέφι στον εαυτό του. «Τώρα θα έχω εγώ την πιο όμορφη φωνή».

Αλλά η Περιγελάστρα δεν κοιμόταν. Άκουσε το σούσουρο που έκανε έρποντας ο Γκουμπλ Γκουμπόν και ξεσήκωσε όλα τα πουλιά. Από τα δέντρα σηκώθηκε ένα κοπάδι πουλιά που στρίγκλιζαν και φώναζαν. Όσα μπόρεσαν να πετάξουν γρήγορα ξέφυγαν από τη φωτιά. Εκείνα όμως που δεν μπόρεσαν ν' αποφύγουν τις φλόγες έπεσαν στη θάλασσα. Καθώς μπήκαν στο νερό, οι φτερούγες τους έγιναν πτερύγια και τα πούπουλά τους λέπια. Επιτέλους, υπήρχαν ψάρια στη θάλασσα.

Ο Γκουμπλ Γκουμπόν έγινε έξω φρενών που το σχέδιό του απέτυχε. Κουνούσε τον βαυλό του θυμωμένα, αλλά το μόνο που κατάφερε ήταν να τσουρουφλίσει[2] τα φτερά του, που πήραν ένα απαίσιο μαύρο χρώμα, και να κάψει το κεφάλι του που έγινε κατακόκκινο. Πέταξε τότε τον βαυλό του μακριά, μέσα στους θάμνους.

Η φωτιά συνέχισε να καίει τα δέντρα ώσπου, το έδαφος στη μέση της Αυστραλίας έμεινε γυμνό και άνυδρο[3]. Να πώς έγινε έρημος η μέση της Αυστραλίας: Εξαιτίας της ζήλιας του Γκουμπλ Γκουμπόν.

(Lucy Baker *Η ζωή στις ερήμους*)

1. **Τι είναι ένας μύθος;**
2. **Ποιοι αφηγούνται το μύθο αυτό και σε ποια χώρα;**
3. **Τι δημιουργήθηκε την Εποχή του Ονείρου;**
4. **Τι έκαναν ο Κόρακας, η Περιγελάστρα και τα άλλα πουλιά;**
5. **Ποιος ήταν ο Γκουμπλ Γκουμπόν και τι το ιδιαίτερο είχε;**
6. **Τι σχέσεις είχε με τα άλλα ζώα;**
7. **Τι έκανε κάποια μέρα η Περιγελάστρα;**
8. **Γιατί το παρεξήγησε ο Γκουμπλ Γκουμπόν;**
9. **Τι κατάφερε ο Γκουμπλ Γκουμπόν με αυτό που έκανε;**
10. **Σύμφωνα με τον μύθο, πώς γέμισαν οι θάλασσες ψάρια;**
11. **Ποια ήταν, σύμφωνα με τον μύθο, η αιτία για την οποία δημιουργήθηκε η έρημος στην μέση της Αυστραλίας;**
12. **Θα μπορούσε να έχει φερθεί διαφορετικά ο Γκουμπλ Γκουμπόν. Πώς;**
13. **Ξέρεις κάποιον άλλο μύθο. Τι λέει;**

1. *κουρνιάζω:* μαζεύομαι, γέρνω να κοιμηθώ
2. *τσουρουφλίζω:* καίω ελαφρά, καψαλίζω
3. *άνυδρα:* χωρίς νερό

## Το σύμπαν από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα

**Μικρό ιστορικό**

Ήδη από την αρχαιότητα οι Βαβυλώνιοι παρατηρούσαν τις κινήσεις των ουράνιων σωμάτων. Τις παρατηρήσεις τους τις κατέγραφαν σε πέτρινες πλάκες. Τις βάσεις, όμως, της επιστημονικής έρευνας της αστρονομίας τις έθεσαν[1] οι αρχαίοι Έλληνες. Ο πρώτος που απέρριψε την άποψη ότι η γη είναι το κέντρο του σύμπαντος ήταν ο Αρίσταρχος από τη Σάμο (310-230 π.Χ.). Υποστήριξε για πρώτη φορά ότι η Γη περιφέρεται σε κυκλική τροχιά[2] γύρω από τον Ήλιο, ο οποίος παραμένει ακίνητος.

Η άποψή του δεν επικράτησε όμως. Χρειάστηκε να περάσουν πολλά χρόνια μέχρι που, τον 16ο αιώνα, ο Πολωνός αστρονόμος Νικόλαος Κοπέρνικος παρουσίασε επιχειρήματα για την άποψη ότι η Γη και όλοι οι άλλοι πλανήτες περιστρέφονται γύρω από τον Ήλιο. Τελικά, όμως, ο Άγγλος Ισαάκ Νεύτωνας τον 17ο αιώνα ήταν αυτός ο οποίος μπόρεσε να αποδείξει με μαθηματικούς τύπους ότι οι πλανήτες κινούνται γύρω από τον Ήλιο. Επίσης, εξήγησε φαινόμενα όπως οι παλίρροιες[3] και οι ισημερίες[4].

Isaak Newton

1. *θέτω τις βάσεις*: βάζω τις βάσεις
2. *περιφέρεται σε κυκλική τροχιά*: κινείται σε κυκλική πορεία
3. *η παλίρροια*: φαινόμενο κατά το οποίο η επιφάνεια της θάλασσας ανυψώνεται και υποχωρεί περιοδικά
4. *η ισημερία*: η περίοδος κατά την οποία η ημέρα και η νύχτα έχουν ίση διάρκεια σε όλη τη γη



## Αστρονομία και μυθολογία

Οι τίτλοι και τα κείμενα έχουν μπερδευτεί. Βρες τον σωστό τίτλο για κάθε κείμενο.

1. Ο πλανήτης με τα δακτυλίδια
2. Ο πολύχρωμος γίγαντας
3. Ο ψωτεινός πλανήτης

**Α.** Από την αρχαιότητα ακόμη η Αφροδίτη ήταν το λαμπρότερο αντικείμενο στον νυχτερινό ουρανό. Τα κιτρινάλευκα σύννεφα που κρύβουν συνεχώς την επιφάνειά της βοηθούν στην αντανάκλαση του ηλιακού φωτός κάνοντας έτσι την Αφροδίτη το λαμπρότερο αντικείμενο στον ουρανό μετά τον Ήλιο και τη Σελήνη.

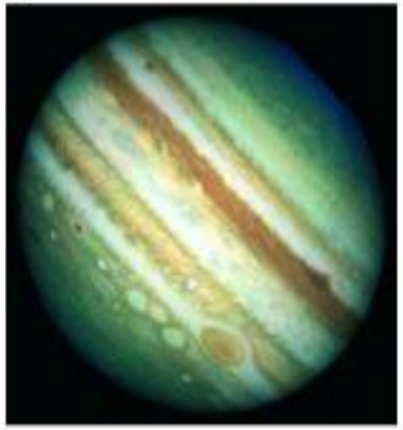
Οι αρχαίοι Έλληνες την ονόμαζαν «Εωσφόρο», δηλαδή αυτή που φέρνει την αυγή. Το ίδιο άστρο, μετά τη δύση του Ήλιου, το ονόμαζαν «Έσπερο». Τότε τραβούσε άμεσα την προσοχή του παρατηρητή από τη Γη, εμπνέοντας ποιητές κι ερωτευμένους επί χιλιάδες χρόνια. Σήμερα ο λαός μας την αποκαλεί Αυγερινά, όταν εμφανίζεται το πρωί, και Αποσπερίτη, όταν εμφανίζεται το βράδυ.

Ο γειτονικός μας πλανήτης είχε παίξει από παλιά το ρόλο της «δίδυμης» αδελφής της Γης. Μας είχε ξεγελάσει η ομοιότητά της με το μέγεθος του πλανήτη μας κι έτσι θεωρούσαμε την Αφροδίτη έναν όμορφο και φιλόξενο για τη ζωή κόσμο. Όμως η Αφροδίτη, τελικά, δεν είναι φιλόξενος πλανήτης, διότι στην επιφάνειά της υπάρχουν πολύ υψηλές θερμοκρασίες, οι οποίες δεν επιτρέπουν σε τίποτε να ζήσει εκεί.

**Α.**

**Β.** Ο Δίας είναι ο πέμπτος πλανήτης από τον Ήλιο και ο μεγαλύτερος σε μέγεθος στο Ηλιακό μας Σύστημα. Ο Δίας έχει όγκο 1.300 φορές μεγαλύτερο από τη Γη και θα μπορούσε να περιλάβει στο εσωτερικό του άλους τους άλλους πλανήτες του Ηλιακού μας Συστήματος. Όταν οι αρχαίοι αστρονόμοι έδωσαν στον πλανήτη το όνομα του πατέρα των θεών, δεν είχαν την παραμικρή ιδέα για τις πραγματικές διαστάσεις του πλανήτη. Ολόκληρος ο πλανήτης καλύπτεται από σύννεφα που στρώμα-στρώμα κατεβαίνουν μέχρι βάθους 95 χιλιομέτρων. Ο Δίας με τις πανέμορφες πολύχρωμες ζώνες των νεφών του μαγεύει πραγματικά τον παρατηρητή.

**Β.**



**Γ.** Ο Κρόνος είναι ο δεύτερος σε μέγεθος πλανήτης του Ηλιακού μας Συστήματος μετά τον Δία. Αποτελείται κυρίως από υδρογόνο και έχει 18 δορυφόρους.

Μέσω των δύο διαστημοσυσκευών «Βόγιατζερ» οι ερευνητές πήραν στα χέρια τους ιδιαίτερα θεαματικές φωτογραφίες που αφορούσαν το υπέροχο σύστημα δακτυλίων του Κρόνου. Τα χίλια περίπου δακτυλίδια του σχηματίζονται από δισεκατομμύρια μικρά και μεγάλα κομμάτια στερεών υλικών. Τα δακτυλίδια έχουν ιδιαίτερα πολύπλοκη δομή και πάχος μερικών δεκάδων χιλιομέτρων.

**Γ.**

## Ο ήλιος, το μαύρισμα και τα μάτια μας!

***Η Ιφιγένεια και η Τζένη πηγαίνουν στην παραλία να κολυμπήσουν. Η Τζένη ανησυχεί, γιατί είναι το πρώτο της μπάνιο. Η ώρα είναι δώδεκα το μεσημέρι.***

**Τζένη:** Ποπό! Σήμερα επιτέλους θα διώξω από πάνω μου αυτό το ασπρουλιάρικο χρώμα και θα αποκτήσω μια όμορφη ηλιοκαμένη επιδερμίδα!

**Ιφιγένεια:** Δεν είσαι καλά! Δεν πρόκειται να κάνουμε καθόλου ηλιοθεραπεία και να το ξέρεις!

**Τζένη:** Και γιατί παρακαλώ;

**Ιφιγένεια:** Γιατί τέτοια εποχή και τέτοια ώρα ο ήλιος καίει πάρα πολύ και είναι πολύ επικίνδυνος και βλαβερός για το δέρμα.

**Τζένη:** Μα εγώ ήρθα στην Ελλάδα για να κάνω ηλιοθεραπεία και να μαυρίσω!

**Ιφιγένεια:** Ναι, αλλά για να μην κάνεις κακό στο δέρμα σου, πρέπει να κάθεσαι στον ήλιο μετά τις πέντε και πριν από τις έντεκα.

**Τζένη:** Μα δεν πρόκειται να μαυρίσω, αν κάνω ηλιοθεραπεία στις έξι το απόγευμα!

**Ιφιγένεια:** Ξέχνα το μαύρισμα! Εξάλλου, δεν είναι της μόδας πια οι ηλιοκαμένες επιδερμίδες. Και όταν γυρίσουμε σπίτι, θα σου διαβάσω κάτι που μάθαμε στο σχολείο για τον ήλιο.

## ΘΗΛΥΚΑ ΣΕ -ΟΤΗΤΑ ΚΑΙ -ΥΤΗΤΑ ΠΑΡΑΓΩΓΑ ΑΠΟ ΕΠΙΘΕΤΑ

- Παρατήρησε τα παρακάτω επίθετα και τα παράγωγά τους:

| | | | |
|---|---|---|---|
| *παρατηρητικός* | → | *παρατηρητικότητα* | |
| *αρατός* | → | *αρατότητα* | |
| *θερμός* | → | *θερμότητα* | *-ός* → *-ότητα* |
| *φωτεινός* | → | *φωτεινότητα* | |
| *πραγματικός* | → | *πραγματικότητα* | |
| *βαρύς* | → | *βαρύτητα* | |
| *ταχύς* | → | *ταχύτητα* | *-ύς* → *-ύτητα* |

## Η μικρή ρόδα

Ο Τζόναθαν Ντέραντιν εξέτασε τον καινούριο πλανήτη με περιέργεια. Τ' όνομά του ήταν Άντερσον Δύο. Στην πραγματικότητα ήταν ένας καινούριος πλανήτης για τους ανθρώπους. Η μικρή περιοχή όπου ζούσαν οι άνθρωποι ήταν καταπράσινη με ψυτά φερμένα από τη Γη.

Όπως πήγαιναν τα πράγματα, θα έκαναν Χριστούγεννα εδώ πάνω. Η μητέρα του ήταν επιθεωρήτρια πλανητών και δουλειά της ήταν ν' αποφασίζει αν ορισμένοι πλανήτες ήταν κατάλληλοι, για να ζήσουν σ' αυτούς οι άνθρωποι.

Είχαν βάλει πορεία για τη Γη. Ο Τζόναθαν δεν την είχε δει ποτέ του, αλλά είχε διαβάσει πολλά γι' αυτήν. Ο πατέρας του ήταν μηχανικός μεταλλείων και θρισιόταν κιόλας εκεί. Ο Τζόναθαν κι η μητέρα του θα πήγαιναν να τον συναντήσουν σε λίγο.

Ξαφνικά ήρθε το μήνυμα πως η μητέρα του έπρεπε να πάει στον Άντερσον Δύο. Ήταν επείγον. Η επιθεωρήτρια άλλαξε στη στιγμή τα σχέδιά της.

«Μπορείς να πας στη Γη μόνος σου, Τζόναθαν», είπε. «Είσαι αρκετά μεγάλος πια για να ταξιδέψεις, και τα Χριστούγεννα στη Γη είναι πραγματικά υπέροχα.»

Ήταν πειρασμός για τον Τζόναθαν. Όμως και η σκέψη να επισκεφτεί έναν καινούριο πλανήτη μαζί με τη μητέρα του τον γοήτευε επίσης.

«Πειράζει να έρθω μαζί σου, μητέρα;» ρώτησε. «Μη μου πεις πως είναι επικίνδυνο.»

Η μητέρα του χαμογέλασε.

«Δε νομίζω πως υπάρχει κίνδυνος. Θα βρεθεί θέση και για σένα στο διαστημόπλοιο της γραμμής που θα έρθει να με πάρει. Να ξέρεις, όμως, πως τα Χριστούγεννα θα είναι διαφορετικά σ' έναν καινούριο κόσμο σαν τον Άντερσον Δύο.»

«Δεν πειράζει. Θα γιορτάσω τα Χριστούγεννα στη Γη μιαν άλλη φορά.» απάντησε ο Τζόναθαν.

Όση ώρα η μητέρα μάζευε τα καινούρια αφραλέξ ρούχα που είχε αγοράσει για τις διακοπές τους στη Γη, ο Τζόναθαν αναρωτιόταν αν ένιωθε απογοητευμένη και η ίδια. Και να ήταν, όμως, δεν το έδειχνε. Το πρόσωπό της παρέμενε ήρεμο και τα καστανά μαλλιά της ήταν καλακτενισμένα. Κάποτε, όταν ήταν μικρός, του είχε πει:

«Υπήρχε μια εποχή, Τζόναθαν, που όλοι οι άνθρωποι ζούσαν μόνο στη Γη. Τώρα έχουμε απλωθεί σε εκατοντάδες και χιλιάδες κόσμους και κάποιος πρέπει ν' αποφασίσει αν οι κόσμοι αυτοί είναι κατάλληλοι για τους ανθρώπους. Καταλαβαίνεις, λοιπόν, πόσο σπουδαίες είναι αυτές οι αποφάσεις.»

Ο Τζόναθαν αναρωτήθηκε γιατί ένας κόσμος μπορούσε να μην είναι κατάλληλος για τους ανθρώπους, αλλά δεν ήταν σίγουρος αν έπρεπε να ρωτήσει. Μπορεί να ήταν μια ανόητη ερώτηση και δεν ήθελε να νομίσει η μητέρα του πως ήταν ανόητος.

Είχε γεννηθεί στον Σέτι Τέσσερα, έναν πλανήτη που γύριζε γύρω από έναν άλλον ήλιο, πολύ μακριά από τη Γη. Του φαινόταν υπέροχος, φιλικός και οικείος. Όμως δε χιόνιζε ποτέ εκεί και πολλές φορές αναρωτήθηκε πώς να ήταν άραγε το χιόνι. Είχε δει πολλές φορές φωτογραφίες με χιόνια από άλλους κόσμους κι από τη Γη. Οι χριστουγεννιάτικες σκηνές στη Γη ήταν πάντοτε χιονισμένες. Θα υπήρχε, άραγε, χιόνι στον Άντερσον Δύο; Διάβασε το ενημερωτικό φυλλάδιο για τον πλανήτη και έβγαλε το συμπέρασμα πως δεν έπρεπε να υπάρχει. Τουλάχιστον όχι στην περιοχή όπου ζούσαν οι άνθρωποι.

Μόλις πάτησε στην επιφάνεια του Άντερσον Δύο, ο Τζόναθαν θεβαιώθηκε πως δεν θα έβλεπε καθόλου χιόνι. Ένιωθε ζεστά κι ευχάριστα και ήξερε πως έπρεπε να κάνει κρύο, για να χιονίσει. Τον έτρωγε η περιέργεια να μάθει για τον καινούριο πλανήτη. Είχε φτάσει με τη μητέρα του την προηγούμενη μέρα κι όλες αυτές τις ώρες ήταν σε καραντίνα. Έπρεπε να μείνουν σ' ένα ορισμένο κτίριο, μακριά απ' όλους, όσο θα κρατούσαν οι εξετάσεις, για να σιγουρευτούν ότι δεν μετέφεραν επικίνδυνα μικρόβια στον πλανήτη. Όταν θγήκε από την καραντίνα, μπόρεσε να περπατήσει ελεύθερα εδώ κι εκεί.

Η μητέρα του τού είχε πει: «Σε παρακαλώ, Τζόναθαν, μην απομακρυνθείς από τη βάση». Έμοιαζε αφηρημένη, καθώς του τα 'λεγε. Ήταν πολύ απασχολημένη, για ν' ανησυχεί και για κείνον. Έπρεπε να πάει μέρος σ' ένα συμβούλιο μαζί με τους αρχηγούς της αποικίας του πλανήτη, να δει τον δήμαρχο, έναν καντό και πρόσκαιρο άνθρωπο, κι ένα σωρό άλλους συμβούλους.

Ο Τζόναθαν ένιωθε χαρούμενος με την ιδέα πως θα έμενε μόνος. Ήθελε να εξερευνήσει την περιοχή. Το φυλλάδιο που είχε διαβάσει έλεγε πως δεν υπήρχε κανένας κίνδυνος κι απ' ό,τι έβλεπε έτσι ήταν.

(Ισαάκ Ασίμωφ, *Οι άγγελοι του διαστήματος*)

π.χ.
*Μπορώ να γράφω γράμματα.*
*Δεν μπορώ να .....*
*Δεν είμαι σίγουρος / σίγουρη αν μπορώ να ....*

| | |
|---|---|
| γράφω γράμματα ✓ | στέλνω φαξ |
| ταξινομώ έγγραφα | κάνω ανάληψη χρημάτων ✓ |
| στέλνω κάρτες | διαβάζω γράμματα |
| τακτοποιώ το γραφείο μου | κλείνω ραντεβού |
| ακούω ραδιόφωνο | οργανώνω τη δουλειά |
| δίνω πληροφορίες | πληρώνω λογαριασμούς |
| αγοράζω αεροπορικό εισιτήριο | στέλνω γραπτά μηνύματα (SMS) |
| στέλνω φωτογραφίες | συμπληρώνω έντυπα |
| γράφω e- mail | τακτοποιώ το σπίτι |
| παραγγέλνω φαγητό | ψάχνω για πληροφορίες στο Διαδίκτυο |

## Ένα αναπάντεχο δώρο

***Πριν από μερικά χρόνια τα πράγματα με τους υπολογιστές ήταν διαφορετικά. Τα παιδιά γνώριζαν πολύ λιγότερα πράγματα απ' ό,τι σήμερα. Στο απόσπασμα που ακολουθεί βλέπουμε την αντίδραση ενός παιδιού, όταν πρωτοείδε υπολογιστή.***

Η χαρά μου ήταν μεγάλη. Είχα γενέθλια σε δύο μέρες και ένα τεράστιο κουτί με περίμενε στην γωνιά του σαλονιού. Ο πατέρας μού είχε υποσχεθεί μια μεγάλη έκπληξη για τα δέκα χρόνια που έκλεινα, μα αυτή παραήταν μεγάλη: εκτός από το ότι το κουτί ήταν μεγάλο, δεν είχα ιδέα περί τίνος επράκειτο.

Το βράδυ της μεγάλης μέρας δεν έκλεισα μάτι[1]. Χαράματα σκεδάν, με τον αέρα ενός δεκάχρονου, τραβούσα το σεντόνι των γονιών μου. Είχα δει στην τηλεόραση το παιδάκι που ξυπνούσε τους γονιούς του με ένα χυμό πορτοκάλι και σκέφτηκα ότι ήταν πολύ καλή ιδέα. Τι περίεργο όμως! Οι γονείς μου δεν έμοιαζαν τόσο περιποιημένοι, καλοκτενισμένοι κι ευχαριστημένοι, ώστε να ξεκαρδίζονται στα γέλια όπως στη διαφήμιση. Αντίθετα τα μάτια τους ήταν κόκκινα, τα μαλλιά τους ανακατωμένα, όσε που τα μάγουλα του πατέρα τσιμπούσαν. «Άλλος κόσμος αυτός της διαφήμισης» σκέφτηκα. Τέλος πάντων. Με τα πολλά κατάφερα να τους ξυπνήσω. Αφού δέχθηκα τις ευχές τους, κάτσαμε με νάζια στο σαλόνι.

- «Και για τα γενέθλιά σου, Κωστάκη, σου πήραμε έναν υπολογιστή», είπε χαρούμενος ο πατέρας μου.

- «Βοηθητικές ρόδες έχει»;

Εκεί έπεσε το πρώτο γέλιο. Επιτέλους! Τα πράγματα άρχισαν να μοιάζουν λίγο με την διαφήμιση.

1. *δεν έκλεισα μάτι:* δεν κοιμήθηκα

- «Βεβαίως, και ονομάζονται 'εγχειρίδια χρήσης' ή 'μάνιουαλ'», απαντήθηκε πονηρά ο πατέρας μου.

Κάτι δεν πήγαινε καλά. Τι σόι ρόδες ήταν αυτές με τόσο δύσκολο όνομα;

- «Ρόδες τουλάχιστον έχει»; ρώτησα μισοθυμωμένα, ενώ ο πατέρας άνοιγε το κουτί.

Το πρώτο πράγμα που έβγαλε ήταν μια μικρή τηλεόραση χωρίς κουμπιά.

- «Αυτό ονομάζεται 'οθόνη' ή 'μόνιτορ'».

Το δεύτερο ήταν ένα μεγάλο κουτί με δύο σχισμές κι ένα κουμπί.

- «Αυτό ονομάζεται κεντρική μονάδα του υπολογιστή. Η σχισμή που βλέπεις λέγεται 'οδηγός εύκαμπτων δίσκων' ή 'φλόπι ντίσκ ντράιβ'»

«Πλάκα μου κάνει», σκέφτηκα. «Σε λίγο θα μου πει να επαναλάβω όλα αυτά τα ακατανόητα που μου αραδιάζει...»

Το μάτι μου έπεσε σε ένα μακρύ πράγμα με πολλά κουμπιά.

-«Αυτό είναι το πληκτρολόγιο ή 'κίμπορντ'. Αυτό το πραγματάκι με το μακρύ καλώδιο στην άκρη ονομάζεται 'ποντίκι' ή 'μάους'».

Το επόμενο μεγάλο κουτί που θγήκε από το μεγαλύτερο κουτί, ονομαζόταν (κατά τον πατέρα πάντα) 'εκτυπωτής' ή 'πρίντερ'.

Στον πάτο του κουτιού έκαναν την εμφάνιση τους πολλά καλώδια (μα μιλάμε για πολλά καλώδια!).

-«Τώρα λοιπόν, θα τον συνδέσουμε», είπε με χαμόγελο ο πατέρας.

Έκανε την πρώτη αποτυχημένη απόπειρα να συνδέσει όλα αυτά τα πράγματα με τα περίεργα ονόματα. Ήκου να λένε 'ποντίκι' το καλώδιο με το... Χμ! εδώ που τα λέμε σαν ποντίκι με τεράστια συρά μοιάζει, αλλά δεν νομίζω πως η μαμά θα τρομάξει, αν το κρύψω στο κρεβάτι της. Τέλος πάντων! Αφού το ένα καλώδιο δεν χωρούσε στην τρύπα που προσπαθούσε να το θάλει, το δεύτερο ήταν πολύ μικρό και το τρίτο άσκετο, μουρμούρισε κάποια ακατανόητα πράγματα (πρέπει να ήταν εκείνες οι κακές λέξεις για τις οποίες συνεχώς τσακώνεται με την μαμά) και πήρε την μεγάλη απόφαση:

- «Να δούμε το εγχειρίδιο χρήσης ή 'μάνιουαλ'. Εξάλλου γι αυτό το έχουν οι Χριστιανοί μέσα».

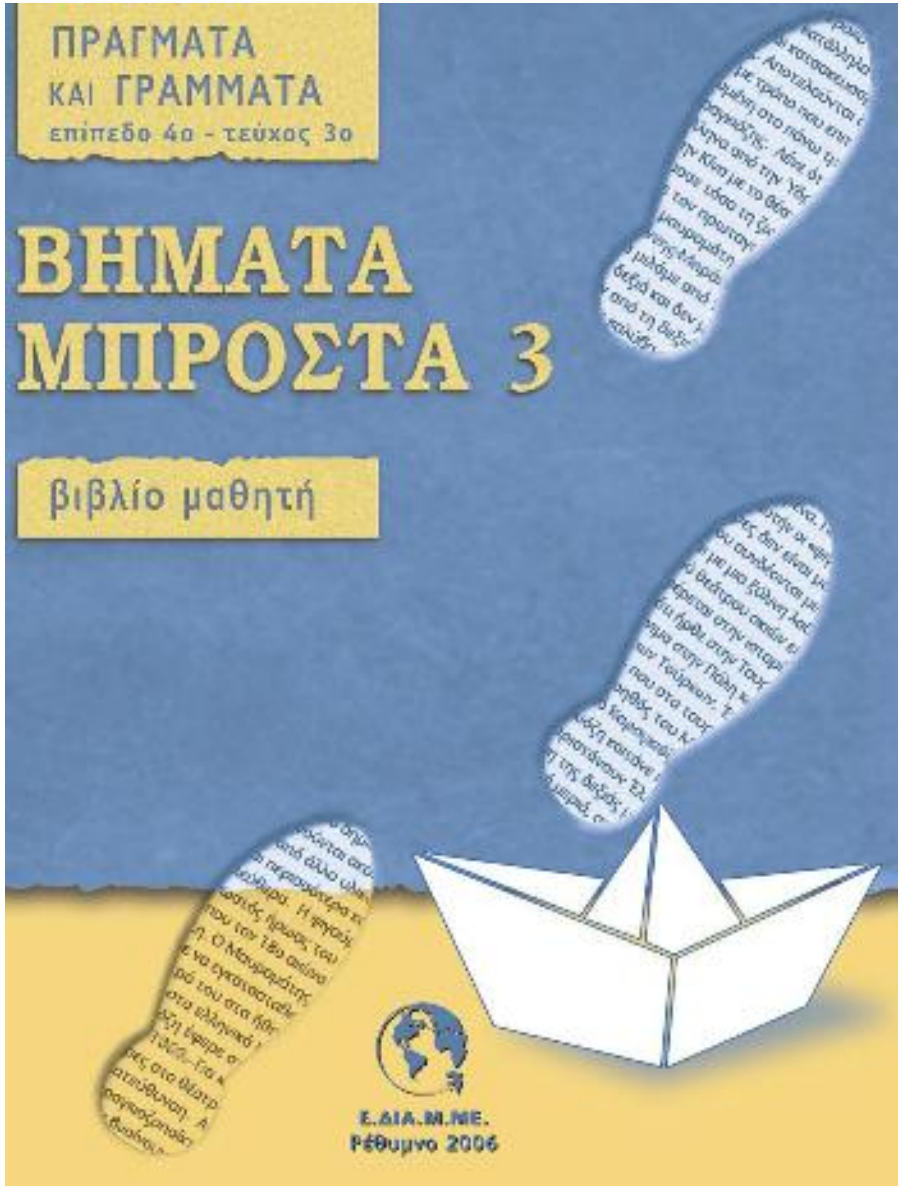
Περιττό να σας πω, πως ο μπαμπάς δεν χαμογελούσε πια, αλλά χαμογελούσα εγώ. Το εγχειρίδιο χρήσης ήταν καλό! Είχε πολλές εικόνες και εξηγούσε τα πάντα, μέχρι πώς βάζουμε τον υπολογιστή στην πρίζα!

-«Το 'ξερα»!, αναφωνούσε κάθε λίγο και λιγάκι ο πατέρας, και δώσ' του[2] έκανε λάθος στα καλώδια.

Αποφάσισα να αναλάβω δράση. Στο κάτω κάτω της γραφής[3], ποδήλατο δεν είχα για να θγω να κάνω φιγούρα στους φίλους μου...

(Πάσχου Μανδραβέλη, *Ο πρώτος μου υπολογιστής*)

2. *δώσ' του:* ξανά και ξανά
3. *στο κάτω κάτω της γραφής:* έτσι κι αλλιώς, σύτως ή άλλως




ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΝΕ.)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ

Το Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στα πλαίσια του Μέτρου 1.1. του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ και υλοποιήθηκε από το «Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών» του Πανεπιστημίου Κρήτης.
Για την παραγωγή του διδακτικού υλικού που περιέχεται στο παρόν τεύχος εργάστηκαν τα παρακάτω άτομα:

ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΟΜΑΔΑ
**Βαρελά Κάντια**
**Θώμου Παρασκευή**
**Μαυρομανωλάκη Γεωργία**
**Μητροφάνης Γιάννης**
**Χατζηδάκη Ασπασία**

ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ
**Χατζηδάκη Ασπασία**

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΕΞΩΦΥΛΛΟ,
ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
**Ελευθερίου Βεγγέλης**

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗΣΗ
**Λεναξή Ιλένη**

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
**Υβέτ Παπαδοπούλου**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ
**Μιχάλης Δημενίδης**

# Το αρχαίο δράμα

**Έχεις παρακολουθήσει ποτέ παράσταση αρχαίου δράματος; Τι εντυπώσεις σου άφησε;**

Στην αρχαία Ελλάδα δράμα ονομαζόταν το θεατρικό έργο το οποίο προοριζόταν για παράσταση. Γραφόταν, δηλαδή, προκειμένου να παιχθεί μπροστά σε κοινό, όπως συμβαίνει και σήμερα. Ένα θεατρικό έργο στην αρχαιότητα περιείχε προφορικό λόγο (απαγγελία) αλλά και τραγούδια, τα οποία τα τραγουδούσαν πρόσωπα που αποτελούσαν τον Χορό. Τα τραγούδια αυτά συνοδεύονταν από ρυθμικές κινήσεις ή και χορό.

Υπήρχαν τριών ειδών δράματα: η τραγωδία, το σατυρικό δράμα και η κωμωδία. Η τραγωδία ήταν το σοβαρό, σεμνό και μεγαλόπρεπο δράμα. Οι ποιητές αντλούσαν τα θέματά τους από την ελληνική μυθολογία. Έπαιρναν, δηλαδή, έναν γνωστό μύθο που αποτελούσε τη βάση για την υπόθεση του έργου και τον επεξεργάζονταν, προκειμένου να κάνουν τους θεατές να νιώσουν έντονα συναισθήματα και συγκίνηση για τα πρόσωπα του έργου. Οι τρεις κορυφαίοι δραματουργοί της αρχαιότητας ήταν ο Αισχύλος, ο Σοφοκλής και ο Ευριπίδης, που έζησαν τον 5ο αι. π.Χ.

Οι ίδιοι ποιητές έγραφαν και σατυρικά δράματα, που πήραν το όνομά τους από τους Σάτυρους. Αυτοί ήταν οι μυθικοί τραγοπόδαροι ακόλουθοι του θεού Διόνυσου, που φορούσαν άσεμνα ρούχα και είχαν προκλητική συμπεριφορά. Τα σατυρικά δράματα βασίζονταν και πάλι στους μύθους, οι οποίοι παρουσιάζονταν τώρα από την κωμική τους πλευρά, προκειμένου να προκαλέσουν το γέλιο στο κοινό.

Οι κωμωδίες γράφονταν από ειδικούς ποιητές, τους κωμικούς ποιητές ή κωμωδοποιούς. Αυτοί αντλούσαν τα θέματά τους από τη σύγχρονη ζωή ή από φανταστικούς κόσμους. Η κωμωδία προκαλούσε το γέλιο αλλά συγχρόνως καυτηρίαζε κάποιες κοινωνικές και πολιτικές καταστάσεις. Ήταν, θα λέγαμε, ένα είδος σημερινής σάτιρας. Ο μεγαλύτερος κωμικός ποιητής της αρχαιότητας ήταν ο Αριστοφάνης.



Οι τραγωδίες του Αισχύλου, του Σοφοκλή και του Ευριπίδη αλλά και οι κωμωδίες του Αριστοφάνη αποτελούν κλασικά έργα της παγκόσμιας δραματουργίας και παίζονται μέχρι σήμερα στην Ελλάδα αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο. Ο κάθε σκηνοθέτης βλέπει με διαφορετική ματιά κάθε φορά τα κείμενα και καθοδηγεί τους ηθοποιούς με τον τρόπο που αυτός θεωρεί καλύτερο. Οι ηθοποιοί προσπαθούν πολύ, προκειμένου να αποδώσουν τους ρόλους τους όσο το δυνατόν καλύτερα, γνωρίζοντας πάντα ότι οι κριτικοί είναι ιδιαίτερα απαιτητικοί από αυτούς, όταν ασχολούνται με το αρχαίο δράμα.

1. **Ποιος ήταν ο σκοπός για τον οποίο γραφόταν ένα δράμα;**
2. **Τι έκανε ο Χορός σε μια παράσταση αρχαίου δράματος;**
3. **Πού βασιζόταν η υπόθεση μιας τραγωδίας;**
4. **Τι ήθελε να πετύχει ο δραματουργός;**
5. **Πώς πήρε το όνομά του το σατυρικό δράμα;**
6. **Ποιος ήταν ο σκοπός ενός σατυρικού δράματος και ποιος μιας κωμωδίας;**
7. **Τι σημαίνει ο όρος «κλασικά έργα»;**
8. **Τι προσπαθεί να πετύχει ένας σύγχρονος σκηνοθέτης κάθε φορά που ανεβάζει αρχαίο δράμα;**
9. **Γιατί οι κριτικοί είναι ιδιαίτερα απαιτητικοί με τους ηθοποιούς που παίζουν αρχαίο δράμα;**

## ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ...

- *(...) γραφόταν, δηλαδή, **προκειμένου να** παιχθεί μπροστά σε κοινό.*
- *(...) τον επεξεργάζονταν, **προκειμένου να** κάνουν τους θεατές να νιώσουν συγκίνηση.*
- *(...) παρουσιάζονταν τώρα από την κωμική τους πλευρά, **προκειμένου να** προκαλέσουν το γέλιο.*
- *(...) οι ηθοποιοί προσπαθούν πολύ, **προκειμένου να** αποδώσουν τους ρόλους σωστά.*

Το *προκειμένου να* χρησιμοποιείται αντί του *για να* αλλά πιο συχνά στον γραπτό ή στον «επίσημο» λόγο.