



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ-ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

Η συμβολή και ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Καταγραφή των λογοτεχνικών κειμένων στα γλωσσικά εγχειρίδια για αλλόγλωσσους μαθητές και πιθανές διδακτικές προσεγγίσεις με μελλοντική τους αξιοποίηση

του

Τσομπανόπουλου Ιωάννη, Α.Ε.Μ.: 047

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Frederick

Εξεταστές: Ντίνιας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Π.Δ.Μ.

Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Α.Π.Θ.

Φλώρινα, 25/02/2022

Όνοματεπώνυμο: Τσομπανόπουλος Ιωάννης

A.E.M.: 047

Ηλεκτρονική διεύθυνση: giannistsomb@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2020

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η συμβολή και ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Καταγραφή των λογοτεχνικών κειμένων στα γλωσσικά εγχειρίδια για αλλόγλωσσους μαθητές και πιθανές διδακτικές προσεγγίσεις με μελλοντική τους αξιοποίηση

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 25/02/2022

Ο δηλών

Τσομπανόπουλος Ιωάννης

Copyright © Τσομπανόπουλος Ιωάννης, 2022

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.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	5
Πρόλογος - Ευχαριστίες.....	7
Περίληψη.....	8
Abstract.....	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	11
Κεφάλαιο 1 ^ο – Εννοιολογικοί αποσαφηνισμοί.....	11
i) Γλώσσα.....	11
ii) Πρώτη/μητρική γλώσσα.....	12
iii) Δεύτερη γλώσσα.....	14
iv) Ξένη γλώσσα.....	15
Κεφάλαιο 2 ^ο – Διγλωσσία.....	16
Κεφάλαιο 3 ^ο – Κριτήρια γλωσσικής ικανότητας σε μία δεύτερη γλώσσα.....	17
Κεφάλαιο 4 ^ο - Εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	18
Κεφάλαιο 5 ^ο – Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	20
5.1. Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα.....	20
5.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	21
5.2.1. Ορισμός και παράμετροι.....	21
5.2.2. Στόχοι και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	21
5.2.3. Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	22
Κεφάλαιο 6 ^ο – Η λογοτεχνία ως επιστήμη και η αξιοποίηση της στη διδασκαλία της γλώσσας.....	24
6.1. Η λογοτεχνία στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της γλωσσικής διδασκαλίας.....	25
6.2. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	28
6.3. Λογοτεχνία και η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.....	30
6.4. Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης.....	31
6.5. Η λογοτεχνία ως εργαλείο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.....	33
6.6. Η θέση της λογοτεχνίας στο πρόγραμμα σπουδών κάθε τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	37

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	39
1. Σκοπός της έρευνας	39
1.1. Ορισμός ερευνητικού προβλήματος	39
1.2. Ερευνητικά ερωτήματα	40
1.3. Μεθοδολογία της έρευνας	41
2. Στοιχεία των υπό μελέτη εγχειριδίων.....	43
3. Αποτελέσματα.....	54
3.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	54
3.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων	74
3.2.1 Είδη λογοτεχνικών κειμένων – Συχνότητα εμφάνισης στα γλωσσικά εγχειρίδια	74
3.2.2 Θεματικοί άξονες – δομή τεύχους των εγχειριδίων	88
3.3. Περιεχόμενο λογοτεχνικών κειμένων	96
3.4. Θέση λογοτεχνικών κειμένων στα εγχειρίδια.....	107
3.5. Σύγχρονο περιεχόμενο – συνυφασμένο με τα ενδιαφέροντα μαθητών	108
3.6. Η επικοινωνιακή διάσταση των λογοτεχνικών κειμένων στα εγχειρίδια ...	109
3.7. Λογοτεχνικά κείμενα και διδακτική αξιοποίηση κατά τη διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης.....	110
3.7.1. Κριτική της διδακτικής αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων στα εγχειρίδια	113
4. Πρόταση εναλλακτικής αξιοποίησης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης.....	115
4.1. Η θέση των προγραμμάτων λογοτεχνίας στο σύγχρονο σχολείο	116
1 ^ο παράδειγμα εφαρμογής – «Το παραμύθι αλλιώς...»	121
2 ^ο παράδειγμα εφαρμογής.....	123
5. Συμπεράσματα – συζήτηση	132
6. Επίλογος – Προτάσεις μελλοντικής έρευνας	136
7. Βιβλιογραφία.....	139
8. Παράρτημα.....	148

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.

Τα τελευταία δέκα περίπου χρόνια, το πρόσωπο της ελληνικής κοινωνίας έχει αλλάξει, και αυτό διότι η Ελλάδα του 21ου αιώνα δεν έχει την ίδια κοινωνική σύνθεση με τις δεκαετίες του 1980 και του 1990. Η πολυπολιτισμικότητα και η διαφορετικότητα χαρακτηρίζουν όχι μόνο την κοινωνία στην οποία ζούμε, αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα. Η συνύπαρξη μαθητών που είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας και δίγλωσσων μαθητών (μαθητών που χρησιμοποιούν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα) είναι πλέον δεδομένη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Έτσι τα σύγχρονα σχολεία δέχονται στους κόλπους τους μαθητές διαφορετικής καταγωγής και κουλτούρας και καλούνται μέσω των εκπαιδευτικών να τους εντάξουν και να τους παρωθήσουν να αλληλεπιδράσουν στα πλαίσια εφαρμογής μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που δεν έχει ως μοναδικό σκοπό την απλή συνύπαρξη των μαθητών, αλλά την επικοινωνία και τον αλληλοσεβασμό.

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. Για την ομαλή, όμως, ένταξη των μαθητών στην τάξη, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η εκμάθηση της γλώσσας και του λεξιλογίου, που αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την αξιολόγηση του επιπέδου της γνώσης της γλώσσας, τόσο για τους φυσικούς ομιλητές όσο και για τους μη φυσικούς (Schmitt, 2007:121· Nation, 2001:143). 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.

Η γλώσσα κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου από την αρχαιότητα έως και σήμερα. Πρόκειται για ένα σημαντικό εργαλείο επικοινωνίας και έκφρασης των όσων σκέφτεται και αισθάνεται, των επιθυμιών και των διεκδικήσεών του και κατανόησης του περιβάλλοντος στο οποίο ζει (Αθανασίου, 2001). Στη διάρκεια της ζωής του ένας άνθρωπος μπορεί να γνωρίσει διαφορετικές γλώσσες, ή ακόμη και να κατακτήσει ορισμένες εξ αυτών. Η επαφή με τις διαφορετικές γλώσσες μπορεί να γίνει σε διάφορες περιστάσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται λόγος για τη μητρική γλώσσα, τη δεύτερη ή την ξένη (Τριάρχη – Hermann, 2000:87-90). Στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα που κυριαρχεί στο περιβάλλον της χώρας όπου ζουν και τη μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι ορίζονται από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα και τα Αναλυτικά Προγράμματα που βρίσκονται σε εφαρμογή. Η πραγματικότητα αυτή είναι δυνατό να δημιουργήσει πρόσθετες προκλήσεις στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία άλλων χωρών από αυτές από τις οποίες κατάγονται. Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό πολυπολιτισμικότητας, καθώς σε αυτές καλούνται να συνυπάρξουν άνθρωποι με διαφορετικό υπόβαθρο. Αυτό αντικατοπτρίζεται και στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου αλλοδαποί μαθητές συνυπάρχουν με τους γηγενείς και επιχειρούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο πεδίο για την ελληνική γλωσσολογία. Αυτό βασίζεται κυρίως στο γεγονός ότι η νέα ελληνική γλώσσα δε διδασκόταν ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα σε ευρύ σύνολο μαθητών μέχρι προσφάτως. Την τελευταία δεκαετία έχει εμφανιστεί σημαντικό ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας λόγω της αυξημένης προσέλευσης μεταναστών στην Ελλάδα. Ένα πολύ σημαντικό σύνολο διδασκομένων της νέας ελληνικής αποτελούν οι Έλληνες ομογενείς, οι οποίοι ζουν και εργάζονται σε χώρες του εξωτερικού και επιθυμούν να διδαχτούν τη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Υπό αυτές τις συνθήκες, αναζητούνται οι τρόποι και οι μέθοδοι, που θα συμβάλλουν στη διευκόλυνση των μαθητών αυτών να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εκμάθησης μίας γλώσσας που είναι διαφορετική από αυτή που ομιλείται στο περιβάλλον τους και, ενδεχομένως, εντελώς άγνωστη στους ίδιους και τις οικογένειές τους. Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης

γλώσσας, μπορεί να γίνει μέσα από διάφορα εκπαιδευτικά αντικείμενα, ένα εκ των οποίων είναι, ασφαλώς, και το συναφές αντικείμενο της λογοτεχνίας. Βοηθητικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει, για παράδειγμα, η παιδική λογοτεχνία (ή και τα παραμύθια) με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, το οποίο προβάλλει τη σημασία του σεβασμού και της αποδοχής του «άλλου». Η λογοτεχνία μέσω φιλιανγνωστικών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν μεταξύ άλλων τη μουσική, το θέατρο και το παιχνίδι μπορεί να ενώσει τους μαθητές και να μετριάσει τις διαφορές.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία μετά την *εισαγωγή*, παρουσιάζεται η *βιβλιογραφική ανασκόπηση στα κεφάλαια 1-6* όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης, την εννοιολογική αποσαφήνιση όρων, τη διαπολιτισμική αγωγή, τη λογοτεχνία ως επιστήμη και τους στόχους που έχει στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης. Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, παρουσιάζονται *οι σκοποί, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία της εργασίας* και στη συνέχεια αναλύεται το δείγμα-πηγές από το οποία αντλήθηκαν τα δεδομένα της έρευνας. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η *παρουσίαση των αποτελεσμάτων* κατά άξονα σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικώς, με τον κατάλληλο σχολιασμό σημείων και διευκρινίσεις. Στο τελευταίο ερευνητικό μέρος, επιχειρούνται *σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις* για την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και τέλος, καταγράφονται τα *συνολικά συμπεράσματα* που εξάγονται από όλη την έρευνα με όλη την ανακεφαλαίωση που απαιτείται. Επίσης, παρατίθεται η *σχετική βιβλιογραφία* που χρησιμοποιήθηκε και ένα *παράρτημα* με δείγματα του υλικού από τα λογοτεχνικά κείμενα των εγχειριδίων που εξετάστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας.

Πρόλογος - Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε από τον μεταπτυχιακό φοιτητή της Παιδαγωγικής Σχολής του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Τσομπανόπουλο Ιωάννη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022, 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. Η τριμελής επιτροπή αποτελείται επίσης, από τους καθηγητές Ντίνα Κωνσταντίνο του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και Μπίκο Κωνσταντίνο, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Πραγματοποιήθηκε μια λεπτομερή καταγραφή των λογοτεχνικών κειμένων σε εγχειρίδια που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής τόσο ως δεύτερης όσο και ως ξένης, μέσα από πολλούς παράγοντες και κριτήρια. Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, επιχειρείται στο τελευταίο κομμάτι της εργασίας, η πρόταση εναλλακτικών προσεγγίσεων της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην ελληνική ως δεύτερη, χρησιμοποιώντας νέες τεχνικές και διδακτικές μεθόδους, για άμεση αξιοποίηση σε μια πραγματική τάξη για κάθε μαθησιακό επίπεδο, κάνοντας τις απαραίτητες τροποποιήσεις στις δραστηριότητες.

Οφείλω να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια μου, κ. Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, για τις πολύτιμες συμβουλές της, την ενθαρρυντική στάση της και την ουσιαστική στήριξή της πριν και κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Η ευαισθησία της, η ανθρωπιά και το όραμά της στον τομέα της ελληνικής ως δεύτερης αποτέλεσαν κίνητρα να εργαστώ προσεγγίζοντας το θέμα με σεβασμό και με την ανάγκη διαφοροποίησης απ' τις συνήθεις προτάσεις, μιας διαφοροποίησης που έχει σκοπό να προσφέρει και να μη φλυαρήσει άσκοπα.

Περίληψη

Η νέα κοινωνική και κατά συνέπεια εκπαιδευτική πραγματικότητα καθιστά πιο επίκαιρη από ποτέ την κριτική στάση απέναντι στα ήδη υπάρχοντα εκπαιδευτικά εργαλεία και υπογραμμίζει την ανάγκη νέων εκπαιδευτικών προτάσεων που θα ανάγουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε πολιτισμική πράξη.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνησει πώς και σε ποιο βαθμό αξιοποιείται η λογοτεχνία, της οποίας η αξία είναι τεκμηριωμένη ερευνητικά, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, έχοντας ως συγκεκριμένο σημείο αναφοράς τα εγχειρίδια που προτείνει το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. για τους Έλληνες της ομογένειας, αλλά και εκείνα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και καλύπτοντας το εύρος γλωσσομάθειας, από το πρώτο έως και το πέμπτο επίπεδο.

Η προσέγγιση κινείται σε όλους τους τομείς της εκμάθησης της γλώσσας και όχι σε ένα μεμονωμένο επίπεδο, ώστε να δώσει μια σαφή εικόνα και να εξετάσει αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των επιπέδων ή υφίστανται διαφοροποιήσεις. Σε τρεις άξονες κινείται η βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε για να διεξαχθούν συμπεράσματα. Στον πρώτο άξονα, μελετήθηκε η έκταση και το είδος των λογοτεχνικών κειμένων συγκριτικά με τα υπόλοιπα κείμενα που εμπεριέχουν τα σχολικά εγχειρίδια, στον δεύτερο άξονα, η μελέτη επικεντρώθηκε στο πώς μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό τα κείμενα αυτά και αν υφίσταται η δυνατότητα διαχρονικής σύνδεσης τους και στον τρίτο άξονα βάσει της θεματολογίας των κειμένων κρίθηκε αν το περιεχόμενο είναι σύγχρονο και κατάλληλο να δημιουργήσει κίνητρα μάθησης.

Με την παρουσία των λογοτεχνικών κειμένων να κρίνεται μη επαρκής και στα τρία επίπεδα μελέτης, προτείνεται διδακτικές προσεγγίσεις με κέντρο της σύγχρονα από θεματικής άποψης λογοτεχνικά κείμενα, τόσο από Έλληνες λογοτέχνες, όσο και μεταφρασμένα, με την ενιαία θεματική ιδέα «ταξίδι» να τα διαπερνά, που στόχο έχει την αξιοποίηση της λογοτεχνίας πολυσήμαντα και διαχρονικά και όχι περιστασιακά όπως είθισται μέχρι στιγμής.

Λέξεις-κλειδιά: *ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, λογοτεχνία, σχολικά εγχειρίδια, εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις*

Abstract

The new social and educational reality makes more topical than ever the critical attitude toward the existing educational tools and underlines the need for new educational proposals that will turn the teaching of the language lesson into a cultural practice.

The aim of this project is to investigate how and to what extent the literature, whose value is well-documented, is utilized effectively in the teaching of Greek as a second language, with specific reference point thirty books proposed by the E.DIA.M.ME for the Greeks of Hellenic diaspora, and those for teaching the greek language as second, and by covering the proficiency in Greek language, from the first to the fifth level.

The approach moves across the range of linguistic competence, and not on an individual level, in order to give a clear picture and to examine whether there is a connection between the levels or differences may exist. The bibliographical study is divided in three parts so as to carry out the conclusions. The first part studied the extent and type of literary works in comparison with the other texts contained in the books. In the second part the study focused on how the teacher can make good use of them and if there is any possibility of intertemporal connection and finally the third part, based on the topic of each work, evaluates if the context is appropriate and modern enough to create educational motives.

Both three levels of study find out that the literary works are inadequate and proposes a teaching approach focused on modern literary texts, both Greek and translated ones, which all have the thematic idea of “journey”. The objective of this proposal is the effective use of literature in a manifold and intertemporal way and not occasional as usually so far.

Keywords: greek language as second/foreign, literature, textbooks, alternative teaching approaches

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο – Εννοιολογικοί αποσαφηνισμοί

ι) Γλώσσα

Στο θεωρητικό αυτό μέρος της μελέτης, επιχειρείται βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω σε ζητήματα τα οποία αφορούν στο θέμα που διερευνάται. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται να ασχοληθούμε με την αποσαφήνιση εννοιών σχετικών με το θέμα, αλλά και με ζητήματα τα οποία αφορούν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τη σχέση της με τη γλωσσική διδασκαλία, ειδικότερα όταν πρόκειται για τη δεύτερη γλώσσα. Τα στοιχεία αυτά θα μας διευκολύνουν στη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας και στην εξαγωγή των ανάλογων συμπερασμάτων.

Η γλώσσα αποτελεί μία έννοια η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην καθημερινή μας ομιλία. Με αυτή την έννοια ορίζεται το σύνολο των φραστικών μέσων με τα οποία οι άνθρωποι είναι σε θέση να εκφράζουν και να ανακοινώνουν τα νοήματά τους. Η σημασία της χρήσης της γλώσσας είναι μεγάλη, καθώς αυτή αντικατοπτρίζει την ταυτότητα ενός ανθρώπου, το πνευματικό του επίπεδο, την ιστορία και τα χαρακτηριστικά ενός λαού (Ματακιός, 1993:67). Γενικότερα ο όρος «γλώσσα» παραπέμπει σε ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που συνδέεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης. Περιεκτικά θα μπορούσε να επισημανθεί πως η γλώσσα αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο του ανθρώπου, καθώς η απόκτηση, η ανάπτυξη και η χρήση της είναι αποκλειστικά μια ανθρώπινη ικανότητα και ένα βασικό διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου από τους ζωικούς οργανισμούς. 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.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Feldman (2009:217), *γλώσσα είναι η συστηματική και οργανωμένη διάταξη συμβόλων που προσφέρει τη βάση για επικοινωνία με άλλα πρόσωπα*. Κατά τον Lewis (1993:50-51), η γλώσσα είναι ένα σημαντικό εργαλείο αυτοπροσδιορισμού και ένας ισχυρός δημιουργός της ατομικής και εθνικής ταυτότητας που χρησιμοποιείται για την επίτευξη των ειδικών σκοπών του ατόμου. Η μάθηση και η κατάκτηση της γλώσσας είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία που

πραγματοποιείται φυσιολογικά σε όλους τους ανθρώπους, όταν βρεθούν σε κατάλληλο περιβάλλον. Ωστόσο, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία καθώς συνίσταται στην απόκτηση των τριών συστημάτων ή επιπέδων που την απαρτίζουν, του φωνολογικού, του μορφολογικού και του σημασιολογικού. Τα τρία δομικά επίπεδα αυτά ισχύουν για όλες τις γλώσσες.

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: 131). 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, 1996:138). 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»¹. Μέσω της γλώσσας ο άνθρωπος εντάσσεται κοινωνικά, αποκτά ταυτότητα, διαμορφώνεται και διαμορφώνει το κοινωνικό του περιβάλλον.

Μέσα σε αυτά, γίνεται σαφής η πολυπλοκότητα της γλώσσας ως φαινομένου αλλά και η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητά της για την ύπαρξη της κοινωνίας. Διαφαίνεται, επίσης, η άμεση σύνδεσή της με τον πολιτισμό και κατ' επέκταση με την κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου. Στην επόμενη υποενότητα θα επιχειρήσουμε να αναλυθούν οι όροι πρώτη/μητρική γλώσσα, δεύτερη και ξένη γλώσσα.

ii) Πρώτη/μητρική γλώσσα

Η πρώτη γλώσσα (στο εξής Γ1 στα ελληνικά ή L1 στα αγγλικά) είναι συχνά συνώνυμη με τη «μητρική γλώσσα» και αναφέρεται στη γλώσσα που μαθαίνεται

¹ Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. 2001, Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Πάτρα, σ.142.

πρώτη, έχει κατακτηθεί καλύτερα ή έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο (Skutnabb-Kangas & McCarty, 1981:4). Πιο αναλυτικά, κάθε φυσιολογικό παιδί είναι εγγενώς προδιατεθειμένο να κατακτήσει λόγο και ομιλία αν βρεθεί σε κατάλληλο περιβάλλον. Η γλώσσα την οποία μαθαίνει κάποιος πρώτα, στα αρχικά στάδια της ζωής του, αποτελεί την «πρώτη γλώσσα». Είναι αυτή που γνωρίζει καλύτερα και που χρησιμοποιεί συνήθως περισσότερο, αλλά όχι κατά κανόνα (Skutnabb-Kangas, McCarty, 1981: 7). Κατά την προσχολική ηλικία, συντελείται ένα μεγάλο μέρος της μάθησης αυτής. Συνώνυμος με τον όρο «πρώτη γλώσσα» είναι ο όρος «μητρική γλώσσα». Ο όρος «μητρική γλώσσα» συνδέεται άμεσα με τη γλώσσα της μητέρας, καθώς τις περισσότερες φορές η γλώσσα της μητέρας είναι αυτή που αναπτύσσει το παιδί χωρίς βέβαια αυτό να είναι κανόνας. Σε κάθε περίπτωση πάντως, οι κοινωνικές επιδράσεις που δέχεται το παιδί προέρχονται σχεδόν αποκλειστικά από την οικογένεια, γι' αυτό ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικός στην γλωσσική ανάπτυξη και κατ' επέκταση στη σχολική επιτυχία του παιδιού (Πόρποδας, 2011:308· Mehrpour, Forutan, 2015:30).

Η Skutnabb-Kangas (1981:20) επισημαίνει πως η πρώτη/μητρική γλώσσα είναι αυτή με την οποία ο άνθρωπος σκέφτεται, ονειρεύεται και υπολογίζει. Είναι επίσης η γλώσσα με την οποία ταυτιζόμαστε και μας ταυτίζουν οι άλλοι. Στην προσπάθεια της να ορίσει τον όρο, καταλήγει σε τέσσερα κριτήρια διάκρισης της πρώτης/μητρικής γλώσσας (L1). Ειδικότερα, την ορίζει ως προς:

- **την προέλευση**, δηλαδή τον χρόνο που κατακτάμε τη γλώσσα, καθώς είναι αυτή που μαθαίνουμε πρώτα,
- **τη γλωσσική επάρκεια**, αφού είναι η γλώσσα που γνωρίζουμε και χειριζόμαστε καλύτερα,
- **τη λειτουργία**, καθώς είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούμε περισσότερο και
- **τις στάσεις απέναντι σε άλλες γλώσσες.**

Σύμφωνα και με τα παραπάνω, διαπιστώνουμε τη σπουδαιότητα που διαδραματίζει η κατάκτηση της πρώτης/μητρικής γλώσσας. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως αποτελεί το πιο σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη της προσωπικής, κοινωνικής και εθνικής ταυτότητας του ατόμου. Ειδικότερα, μπορεί να θεωρηθεί το μέσο της πρώτης κοινωνικοποίησης του παιδιού αλλά και ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά

έκφρασης της εθνικής ταυτότητας του (Hammar, 1981, όπως αναφέρεται σε Γεωργογιάννης, 2008:460). Πολλοί, όμως είναι αυτοί που μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες, κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο άνθρωπος από τη φύση του μπορεί, αν βρεθεί σε κατάλληλες συνθήκες, να αποκτήσει μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα.

iii) Δεύτερη γλώσσα

Ο όρος «*δεύτερη γλώσσα*» είναι γνωστός στην εκπαιδευτική κοινότητα, τόσο απ' την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών, αν και συχνά συγχέεται με εκείνον της «*ξένης γλώσσας*». Οι περισσότεροι μαθητές ανά την υφήλιο μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα τους στο σχολείο, συνήθως όταν πρόκειται για μια ακόμη τοπική γλώσσα όπως στην περίπτωση των γαλλικών για τους αγγλόγλωσσους Καναδούς ή μια διεθνή γλώσσα που είναι σημαντική για την εκάστοτε χώρα, όπως τα γαλλικά για τους Μαροκινούς. Ωστόσο σε αρκετές περιπτώσεις η δεύτερη γλώσσα δεν καθορίζεται από τη χώρα, αλλά από την οικογένεια και πιο στενά κοινωνικά πλαίσια (Punchihetti, 2013: 4). Η δεύτερη γλώσσα (στο εξής Γ2 στα ελληνικά και L2 στα αγγλικά) είναι μια «μακριά και σύνθετη διαδικασία» κατά την οποία απαιτείται ολοκληρωτική συναισθηματική, σωματική και διανοητική συμμετοχή του ατόμου ώστε να καταφέρει να στέλνει και να λαμβάνει μηνύματα στη γλώσσα αυτή (Brown, 2000:3).

Η δεύτερη γλώσσα, λοιπόν, (L2) είναι αυτή που χρονολογικά ακολουθεί την πρώτη. Το άτομο τη μαθαίνει αφού έχει κατακτήσει πλήρως τη μητρική του γλώσσα ή ταυτόχρονα με την κατάκτηση αυτής. Η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας απαιτεί βαθιά γνώση, εφάμιλλη της γνώσης της μητρικής και αυτό εξαρτάται περισσότερο από το κίνητρο για εκμάθηση δεύτερης γλώσσας παρά από τη γλωσσική ικανότητα ή τυχόν παιδαγωγικούς παράγοντες (Hogg, Vaughan, 2010:715). Σύμφωνα με την Oxford (2003:272), η δεύτερη γλώσσα μπορεί να οριστεί ως μια γλώσσα που μελετάται σε ένα περιβάλλον όπου είναι το κύριο όχημα της καθημερινής επικοινωνίας, είναι συνήθως απαραίτητη για την επιβίωση, και ως εκ τούτου, τα κίνητρα για την εκμάθηση της είναι συνήθως ισχυρά. Ο γνωστικός προσανατολισμός (cognitive orientation) του ορισμού περιγράφει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ως μια σύνθετη γνωστική ικανότητα, η οποία, μοιάζει με άλλες δεξιότητες, απασχολεί τα γνωστικά συστήματα (όπως την αντίληψη και την επεξεργασία πληροφοριών) προκειμένου να ξεπεράσει τους

περιορισμούς της ανθρώπινης διανοητικής ικανότητας που μπορεί να παρεμποδίσουν τις γλωσσικές επιδόσεις (Ellis, 2000, Visnja, 2008 όπως αναφέρεται σε Asgari, 2011: 85). Πολλές μελέτες (Ipek, 2009· Ellis, 1994· Tripp, 1974 κ.ά.) δείχνουν πως τόσο κατά την εκμάθηση της πρώτης/μητρικής γλώσσας όσο και της δεύτερης γλώσσας ακολουθείται ένα πρότυπο ανάπτυξης που παρουσιάζει πολλές ομοιότητες. Ο Ellis (1994) καλύπτει λεπτομερώς την ιδέα των αναπτυξιακών ακολουθιών και περιγράφει τρία αναπτυξιακά στάδια που παρατηρούνται κατά την απόκτηση τόσο της πρώτης γλώσσας όσο και της δεύτερης. Αυτά είναι η σιωπηρή περίοδος, η στερεοτυπική ομιλία και η κατασκευαστική και σημασιολογική απλοποίηση.

Κατά την Ipek (2009:145), τόσο αυτοί που μαθαίνουν την πρώτη γλώσσα όσο και οι μαθητές της δεύτερης περνούν από ένα παρόμοιο αρχικό στάδιο, τη σιωπηρή περίοδο, όπου ακούν τη γλώσσα και προσπαθούν να ανακαλύψουν τα χαρακτηριστικά της. Σε αυτό το στάδιο δεν απαιτείται συνήθως η άμεση παραγωγή της γλώσσας. Στη συνέχεια, ο τύπος της ομιλίας ορίζεται συνήθως από εκφράσεις που αποτελούνται από λέξεις που μαθαίνονται ως απομνημονευμένα κομμάτια (πρότυπα). Τέλος, στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευόμενος πραγματοποιεί κάποιες διαρθρωτικές και σημασιολογικές απλοποιήσεις στη γλώσσα. Πρόκειται συνήθως για δομικές και σημασιολογικές απλουστεύσεις, όπως για παράδειγμα παράλειψη αντικειμένων, βοηθητικών ρημάτων καθώς παράλειψη λέξεων περιεχομένου όπως ρήματα και ουσιαστικά. Είναι όμως και από τη βιβλιογραφία αποδεκτό (βλ. ενδεικτικά Krashen, 1982) πως η κατάκτηση της πρώτης/μητρικής και της δεύτερης γλώσσας είναι δύο διαφορετικά φαινόμενα και ότι η μάθηση δεν μετατρέπεται αυτόματα σε κατάκτηση. Εν κατακλείδι, δεύτερη γλώσσα, θεωρείται οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνεται με τη συμβολή ή και την παρεμβολή, είτε γνωστική είτε συμπεριφορική, της ήδη κατακτημένης μητρικής γλώσσας. Συνοπτικά, η δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιείται όταν οι συνθήκες επικοινωνίας είναι άμεσες και αναγκαίες για τη διαβίωση και εκτός από την πρώτη/μητρική γλώσσα διαφέρει και από την ξένη γλώσσα, η οποία θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

iv) Ξένη 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. Πιο συγκεκριμένα, ξένη γλώσσα θεωρείται η γλώσσα που μελετάται σε ένα περιβάλλον όπου δεν είναι ο πρωταρχικός φορέας για την καθημερινή αλληλεπίδραση και η συμβολή στη γλώσσα αυτή είναι περιορισμένη. Δεν είναι συνήθως απαραίτητη για την επιβίωση, και ως εκ τούτου, τα κίνητρα για την εκμάθηση της μπορεί να είναι αρκετά μεταβαλλόμενα (Oxford, 2003: 272). Τις περισσότερες φορές η εκμάθηση της γίνεται με φροντιστηριακά μαθήματα με βάση την επιθυμία του ατόμου. Κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν είναι απαραίτητη η επαφή του ατόμου με κάποιον φυσικό ομιλητή της γλώσσας (Μανίκα, 2005: 11). Παρά την εννοιολογική τους διαφοροποίηση, στη βιβλιογραφία πολλές φορές οι όροι «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα συγχέονται (βλ. ενδεικτικά Firth, Wagner, 2007· Oxford, 1993· Dunkel, 1991). Οι όροι αυτοί, παρ' όλο που δεν ταυτίζονται, θα μπορούσαν να έχουν την ίδια σημασία στην περίπτωση που κάποιος που έχει μάθει μια ξένη γλώσσα αποφασίσει να μείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα στη χώρα όπου αυτή χρησιμοποιείται.

Κεφάλαιο 2^ο – Διγλωσσία

Η έννοια της δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι άμεσα συνδεδεμένη με το φαινόμενο της διγλωσσίας. Η διγλωσσία αποτελεί ένα φαινόμενο πολύ διαδεδομένο σήμερα, καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες διακρίνονται από την πολυπολιτισμικότητα, η οποία είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, όπως οι μεταναστευτικές ροές και τα προσφυγικά κύματα (Αγγελουπούλου & Μάνεσης, 2017: 234). Η διγλωσσία είναι αποτέλεσμα της γλωσσικής επαφής μέσω των ομιλητών διαφορετικών γλωσσών και

από το ατομικό εξελίσσεται σε κοινωνικό επίπεδο και εισέρχεται στο περιβάλλον του σύγχρονου σχολείου, μέσω των δίγλωσσων μαθητών, δηλαδή των αλλοδαπών και των μελών μειονοτήτων κατά κανόνα (Σκούρτου & Κούρτη- Καζούλλη, 2015: 249· Τσοκαλίδου, 2004: 185-194). Σύμφωνα με μία άποψη, υπάρχουν δύο είδη διγλωσσίας, η ακαδημαϊκή και η διαλογική, εκ των οποίων η πρώτη αναφέρεται στην ευχέρεια και το βαθμό κατάκτησης δύο γλωσσών, ενώ η δεύτερη στην ίδια τη χρήση τους. Τα δίγλωσσα άτομα δεν έχουν πάντοτε την ίδια επάρκεια στις δύο γλώσσες με τις οποίες έρχονται σε επαφή, καθώς αυτή εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, είτε βοηθητικούς είτε ανασταλτικούς. Κάποιοι από τους παράγοντες αυτούς είναι ο τρόπος και ο χρόνος κατάκτησης τη δεύτερης γλώσσας, ο βαθμός κατάκτησής της και το κατά πόσον αυτό γίνεται εκούσια ή όχι (Σακελλαροπούλου, 2013).

Κεφάλαιο 3^ο – Κριτήρια γλωσσικής ικανότητας σε μία δεύτερη γλώσσα

Αποτελεί κοινή παραδοχή πως τα άτομα που μαθαίνουν την πρώτη/μητρική τους γλώσσα αλλά ακόμα περισσότερα μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα διαφέρουν μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό τόσο στον τρόπο εκμάθησης της γλώσσας, όσο και στον ρυθμό εκμάθησης και τον τελικό βαθμός κατάκτησης αυτής. Το αποτέλεσμα, συνεπώς, της διαδικασίας μάθησης καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες που αφορούν διάφορους ατομικούς παράγοντες, το μαθησιακό ύφος, τους διάφορους συναισθηματικούς παράγοντες και τις στρατηγικές μάθησης (Ehrman, Leaverb & Oxford, 2003: 313).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν τη γλωσσική ικανότητα (language proficiency) σε μία δεύτερη γλώσσα βασίζονται σε συγκεκριμένες υποθέσεις σχετικά με τη φύση της ικανότητας αυτής, καθώς και στο χρόνο που απαιτείται για να αποκτηθεί. Σημαντικό ρόλο παίζει τόσο η νοητική ανάπτυξη του παιδιού όσο και η εξέλιξη της μόρφωσής του. Παράγοντας αύξουσας σημασίας, επίσης, για την γρήγορη ή όχι κατάκτηση μίας δεύτερης γλώσσας είναι το κοινωνικό περιβάλλον, το σχολείο, η τηλεόραση, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και γενικότερα η συνεχής ή μη έκθεση του παιδιού σε επικοινωνία που στηρίζεται στη γλώσσα αυτή.

Καθοριστικός είναι και ο ρόλος της διγλωσσικής συνειδητοποίησης από τον ίδιο το μαθητή, να κατανοήσει δηλαδή την ικανότητά του να επικοινωνεί με επιτυχία σε μία δεύτερη γλώσσα. Η γλωσσική συνειδητοποίηση (language awareness)

εξυπηρετεί στην ανάπτυξη στρατηγικών από τους μαθητές για την πρόσληψη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που υπάγονται στην προφορική και γραπτή γλώσσα. Σύμφωνα με τον Cummins, η γλωσσική ικανότητα εμπεριέχει τρεις όψεις, δύο από τις οποίες είναι η επικοινωνιακή και η ακαδημαϊκή (Cummins, 2005:102-103). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται και άλλες τρεις όψεις της γλωσσικής ικανότητας (language proficiency), οι οποίες συνίστανται στις εξής:

α) **Στη συνομιλιακή ευχέρεια**, που αφορά την ικανότητα της επικοινωνίας σε περιστάσεις οικειότητας και επαφής κατά πρόσωπο, στοιχείο που κατακτιέται από φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας από την ηλικία των πέντε ετών. Αυτού του είδους η επικοινωνία στηρίζεται στη χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και σε απλή γραμματική δομή.

β) **Στις διακριτές γλωσσικές ικανότητες**, που αφορούν ειδικές γραμματικές και φωνολογικές γνώσεις, καθώς και δεξιότητες όπως η γραφή και η ανάγνωση.

γ) **Στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα**. Συνίσταται στη γνώση σύνθετου λεξιλογίου και στην ικανότητα παραγωγής απαιτητικότερου προφορικού και γραπτού λόγου. Τέτοιου είδους γλωσσική επικοινωνία καλλιεργείται από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις, όπου οι μαθητές καλούνται να παράγουν λόγο σε μαθήματα όπως η φυσική και η λογοτεχνία με σύνθετη σύνταξη και αφηρημένες εκφράσεις που δεν ακούν στην καθημερινή τους ομιλία (Cummins 2005:104).

Κεφάλαιο 4^ο - Εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές ανάμεσα στην κατάκτηση της μητρικής και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας υπάρχουν αρκετές ομοιότητες, οι οποίες παρατηρούνται κυρίως στο επίπεδο της σύνταξης κατά τα πρώτα στάδια κατάκτησης. Πιο συγκεκριμένα, ένα κοινό χαρακτηριστικό και στις δυο διαδικασίες είναι ότι οι ομιλητές στην αρχή δεν μιλούν αλλά περιορίζονται στο να ακούν μόνο τους συνομιλητές τους (περίοδος σιωπής). Αργότερα, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν απλές συντακτικές προτάσεις με ελλειπτική δομή.

Ωστόσο, υπάρχουν και σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο διαδικασιών. Σύμφωνα με τον Μήτση², στην περίπτωση της «πρώτης» ή «μητρικής» γλώσσας, γίνεται λόγος για «κατάκτηση» και όχι «εκμάθηση» αυτής, καθώς φαίνεται ότι υπάρχουν διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο αποκτιέται ο πρώτος γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας. Το παιδί έχει έμφυτη την προδιάθεση για και επικοινωνία με το περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Και το περιβάλλον όμως με τη σειρά του παρέχει στο άτομο αυτό συνεχή ερεθίσματα με απώτερο σκοπό την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος υπάρχει από πολύ νωρίς μία σχέση δράσης-αντίδρασης. Κατά την Δενδρινού (2001), η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας γίνεται με τρόπο «φυσικό και αβίαστο» μέσα από την έκθεση του ατόμου στα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός του. Πρόκειται λοιπόν για μια φυσική διεργασία απόκτησης του πρώτου γλωσσικού κώδικα.

Αντιθέτως, γύρω από την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας έχουν διατυπωθεί δυο αντιτιθέμενες απόψεις. Η πρώτη υποστηρίζει ότι κατά την πορεία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας στο σχολείο, το παιδί δεν θα πρέπει να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα. Η δεύτερη, ωστόσο, θεωρεί ότι η πρώτη γλώσσα που κατέχει το παιδί αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Νικολάου, 2000: 28). Τέλος, σε δύο επίπεδα στηρίζει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και ο Cummins. Στο πρώτο επίπεδο, μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα, γίνεται η κατάκτηση των βασικών φωνητικών, λεξιλογικών και γραμματικοσυντακτικών στοιχείων της δεύτερης γλώσσας. Από την άλλη, το δεύτερο επίπεδο αφορά κυρίως την οργάνωση και την παραγωγή των σύνθετων προτάσεων και κειμένων (Δεμίρογλου, 2008).

Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι μια συνειδητή δραστηριότητα του ατόμου, η οποία χρονικά ακολουθεί την κατάκτηση της πρώτης γλώσσας, είτε στην ολοκληρωμένη είτε στην ημι-ολοκληρωμένη ανάπτυξή της, και συντελείται μέσα από την καθημερινή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου. Ωστόσο, είναι φυσικό ο ρυθμός, ο χρόνος και ο τρόπος κατάκτησης μίας δεύτερης γλώσσας να διαφέρει από άτομο σε άτομο, καθώς η όλη διαδικασία φαίνεται να επηρεάζεται από διάφορους ατομικούς παράγοντες όπως οι γλωσσογνωστικές ικανότητες, οι βιολογικοί και συναισθηματικοί παράγοντες και τα στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου, κοινωνικούς παράγοντες και γλωσσικούς όπως η

² Βλ. Ν. Μήτση, Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004, σ. 32.

γλωσσική επαφή, η κοινωνική απόσταση και το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου (Cummins, 1999: 127).

Παρόλο που η ελληνική γλώσσα είναι μια από τις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ευρώπη ως προς τους φυσικούς ομιλητές, εντούτοις διάφοροι παράγοντες (ιστορικοί, πολιτισμικοί κλπ.) συνέβαλαν στη διάδοσή της, με αποτέλεσμα να προδιαγράφονται ευοίωνες προβλέψεις για την καθιέρωσή της μέσα στο ευρύτερο πολυγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Τις τελευταίες δεκαετίες λόγω οικονομικών και πολιτικών ανακατατάξεων η Ελλάδα έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών, με αποτέλεσμα η γλώσσα της να ανάγεται σε αντικείμενο εκμάθησης ολοένα και σημαντικότερου ποσοστού αλλοδαπών. Είναι λοιπόν προφανές πως το έντονο ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε για την ελληνική γλώσσα κατέστησε επιτακτική την ανάγκη για σχεδιασμό και χάραξη μιας σύγχρονης γλωσσικής πολιτικής καθώς επίσης και για τη συστηματοποίηση της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Για αυτό και κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν οι βασικές πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι αρχές που την διέπουν.

Κεφάλαιο 5^ο – Διαπολιτισμική εκπαίδευση

5.1. Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας αναφέρεται στο σύνολο των διαφορετικών, κοινωνικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών αντιλήψεων, που σχετίζονται με τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και την επιβίωσή τους. Η πολυπολιτισμικότητα ως έννοια περιγράφει την κατάσταση που επικρατεί στις σύγχρονες κοινωνίες, στις οποίες καλούνται να συνυπάρξουν άνθρωποι από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα (Δαμανάκης, 2003: 89), ενώ αντικατοπτρίζει τη συνύπαρξη διαφορετικών εθνικοτήτων στα πλαίσια μίας κοινωνίας (Σωτηριάδου, 2000: 156). Η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην ισότιμη συνάντηση, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Δαμανάκης, 2003: 78). Πρόκειται για άτομα, τα οποία μιλούν διαφορετική γλώσσα, έχουν διαφορετική κουλτούρα και συνήθειες και καλούνται να έλθουν σε επαφή με άλλους ανθρώπους, να διαμορφώσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και να συνυπάρξουν στα πλαίσια του σεβασμού και της αλληλεγγύης με άλλους ανθρώπους (Γεωργογιάννης, 2008· Πορτελάνος, 2015: 239).

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας έχει στο επίκεντρό της τον άνθρωπο και το σύνολο των στοιχείων που συνιστούν την ιδιαίτερη ταυτότητά του. Μεταξύ αυτών των στοιχείων, σημαντική θέση κατέχει η μητρική τους γλώσσα, ο πολιτισμός και ο τρόπος ζωής της χώρας από την οποία προέρχεται, η φυλή και η εθνότητά του κοκ. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αρμονική συνύπαρξη όλων των ανθρώπων είναι η κατάρριψη των προκαταλήψεων και των στερεότυπων και η ανεμπόδιστη αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους. Για να είναι αυτό εφικτό, δεν είναι απαραίτητο ο άνθρωπος να διαφοροποιήσει τη δική του ταυτότητα. Αντίθετα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας των άλλων και η αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων που στέκονται εμπόδιο σε αυτή, η άνευ συγκρούσεων αλληλεπίδραση, η οποία δεν λαμβάνει υπόψη τις ενδεχόμενες πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (Νικολάου, 2011: 167). Η διαπολιτισμικότητα συνδέεται άμεσα με την προώθηση των ηθικών αξιών, της αγάπης, της δικαιοσύνης και της ειρήνης, καθώς και με την ποιοτική επικοινωνία των διαφορετικών πολιτισμών και των πολιτών που ανήκουν σε αυτές (Πορτελάνος, 2015: 268).

5.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

5.2.1. Ορισμός και παράμετροι

Γενικά, 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. Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν, σύμφωνα με τον Banks (2004: 156), την ενσωμάτωση του περιεχομένου, τη διαδικασία της παραγωγής της γνώσης, την εξάλειψη ή, έστω, τον περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεότυπων αντιλήψεων, την εφαρμογή της παιδαγωγικής της ισότητας και, τέλος, την ενθάρρυνση της πολιτισμικής έκφρασης και της κοινωνικής διάρθρωσης.

5.2.2. Στόχοι και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η παροχή ίσων ευκαιριών για όλους στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά αιτήματα της σύγχρονης εποχής. Κάθε άνθρωπος, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που ενδεχομένως τον χαρακτηρίζουν, απολαμβάνει το αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Το δικαίωμα αυτό είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διαπολιτισμική προσέγγιση και την προσπάθεια για εξάλειψη των στερεότυπων και των προκαταλήψεων, καθώς και του αποκλεισμού οποιουδήποτε μαθητή και για οποιοδήποτε λόγο από την εκπαιδευτική διαδικασία (Acedo et al., 2009). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην αναγνώριση της σημασίας που έχει η διαφορετικότητα για τον σύγχρονο άνθρωπο και την κοινωνία συνολικά, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνώσης για τον κόσμο και τους άλλους. Δεν αγνοεί ή αποκλείει την ιδιαιτερότητα του καθενός, αντίθετα, την αναγνωρίζει και την αναδεικνύει οδηγώντας στην ανάπτυξη του σεβασμού (Banks, 2004: 128) και της ισότητας απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Banks & McGee Banks, 2010).

Μία σημαντική επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στον αποπροσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων από την παρουσίαση αποκλειστικά και μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού. Τέλος, ένας από τους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως και γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε οποιαδήποτε μορφή της, είναι η ενίσχυση κάθε μαθητή ώστε να αποκτήσει τις βασικές γνώσεις που απαιτούνται, να κατακτήσει την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, καθώς και να οδηγηθεί στην επίτευξη των στόχων του. Η αξιοποίηση πολυπολιτισμικού περιεχομένου στη διδασκαλία μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά προς τους μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο και να τους κινητοποιήσει ώστε να ενδιαφερθούν ακόμη περισσότερο για την εκπαιδευτική διαδικασία και την κατάκτηση της γνώσης (Banks, 2004).

5.2.3. Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Όσον αφορά τα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές προσεγγίσεις, ανάλογα με τις επιταγές της εκάστοτε εποχής και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το πρώτο μοντέλο που αναπτύχθηκε, ήδη από τη δεκαετία του 1960, ήταν το αφομοιωτικό μοντέλο που υιοθετήθηκε από χώρες υποδοχής μεταναστών. Βασική θέση του μοντέλου ήταν η θέση ότι οι μετανάστες θα πρέπει να αφομοιωθούν από τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής,

έτσι ώστε ο δεύτερος να παραμείνει ομοιογενής. Θεωρήθηκε ότι αυτό θα αποτελέσει όφελος και για τους μετανάστες, αφού θα τους δώσει τη δυνατότητα να συμμετέχουν ισότιμα στο σύνολο των κοινωνικών δραστηριοτήτων (Γεωργογιάννης, 1997).

Ακολούθως, αναπτύχθηκε το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το οποίο βασίστηκε στη θεωρία του δομολειτουργισμού. Οι θεμελιωτές του μοντέλου έδωσαν έμφαση στο γλωσσικό και το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοεθνών μαθητών, το οποίο θεωρήθηκε σκόπιμο να διατηρηθεί, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η σταθερότητα και η συνοχή στη χώρα υποδοχής. Το μοντέλο αυτό θέτει στο επίκεντρο την ανάδειξη των ομοιοτήτων ανάμεσα στους εκπροσώπους διαφορετικών πολιτισμών (Γκόβαρης, 2011: 87), ενώ προώθησε την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, που θεωρήθηκε απαραίτητη για την ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολείο και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1997: 131). Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 αναπτύχθηκε το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο υιοθετήθηκε στις ΗΠΑ, αλλά και σε χώρες της Ευρώπης και την Αυστραλία. Η βασική αρχή του μοντέλου αυτού είναι ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας και των ιδιαιτεροτήτων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εξάλειψη των προκαταλήψεων που σχετίζονται με την άγνοια και τα στερεότυπα. Συνεπώς, η υιοθέτηση του συγκεκριμένου μοντέλου θεωρήθηκε ότι μπορεί να εξυπηρετήσει τις αρχές του πολιτισμικού πλουραλισμού, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η ύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικές εθνικότητες θεωρείται δεδομένη στα πλαίσια της κοινωνίας (Γκόβαρης, 2011: 95).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο, από την άλλη πλευρά, αναπτύχθηκε στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 με αφετηρία την Αγγλία, όπου εκείνη την περίοδο υπήρχε έξαρση φυλετικών συγκρούσεων. Το μοντέλο στόχευε στην ισότητα, τη δικαιοσύνη και την εξάλειψη των ρατσιστικών τάσεων από το σχολείο (Πανταζής, 2015: 179), ενώ τέλος, το διαπολιτισμικό μοντέλο άρχισε να διαμορφώνεται κι αυτό στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, εστιάζοντας στα κράτη της Ευρώπης. Αποτελεί τη μετεξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου και αναφέρεται όχι μόνο στους μαθητές που χαρακτηρίζονται από κάποια διαφορετικότητα, αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Βασίζεται στην αναγνώριση της σπουδαιότητας της συνεργασίας και του αμοιβαίου σεβασμού (Γεωργογιάννης, 1999: 67). Το συγκεκριμένο μοντέλο δεν στοχεύει απλά στον εντοπισμό της διαφορετικότητας, αλλά στην υπέρβασή της μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές

και δικαιοσύνης σε όλες της εκφάνσεις της καθημερινότητας χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα (Νικολάου, 2005: 154).

Κεφάλαιο 6^ο – Η λογοτεχνία ως επιστήμη και η αξιοποίηση της στη διδασκαλία της γλώσσας

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η ανάδειξη της αξίας των λογοτεχνικών κειμένων ως φορέων πολιτισμικού κεφαλαίου, αλλά και η συνειδητοποίηση της δυνατότητας που παρέχουν στους εκπαιδευόμενους της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, να αφομοιώσουν με βιωματικό τρόπο τη λειτουργική χρήση της γλώσσας. Στόχος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας θα πρέπει να είναι πρωτίστως η ανάδειξη της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας μέσα από την ανάπτυξη της πολιτισμικής επίγνωσης της κοινωνίας υποδοχής για να επιτευχθεί ο απώτερος σκοπός της κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας από τους ενήλικες μετανάστες. Το λογοτεχνικό κείμενο ως αυθεντικό υλικό δύναται να αποτελέσει αφορμή για κοινωνική ευαισθητοποίηση των σπουδαστών, αλλά και μια ευκαιρία για καλλιέργεια της φαντασίας μέσα από τη δυνατότητα ανάπτυξης διαφορετικών νοημάτων του λογοτεχνικού λόγου. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται οι διάφορες προσεγγίσεις στη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος, αλλά και τα κριτήρια με βάση τα οποία θα πρέπει να επιλέγονται τα λογοτεχνικά κείμενα που πρόκειται να διδαχθούν ώστε όχι μόνο να αναδεικνύουν τις διάφορες πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών, αναπτύσσοντας τον κριτικό στοχασμό, αλλά και μέσα από τη διδασκαλία σύνθετων γλωσσικών φαινομένων, να οδηγούν τους μαθητές σε ανώτερα επίπεδα γλωσσομάθειας.

Στα πλαίσια της γενικότερης προβληματικής για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως ξένης, ανακύπτει σαν ερώτημα και ο ρόλος της λογοτεχνίας που επιχειρεί και αυτή 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. (Ρουμπής, 2016: 3-4).

6.1. Η λογοτεχνία στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της γλωσσικής διδασκαλίας

Η λογοτεχνία αποτελεί ένα στοιχείο το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη γλωσσική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και όχι μόνο. Αυτό συμβαίνει επειδή στο πλαίσιο της διδασκαλίας της, οι μαθητές έρχονται σε επαφή και εξοικειώνονται με διάφορα γλωσσικά ύφη και μορφές και με διαφορετικά είδη κειμένων, ενώ ακόμη, τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν παραδείγματα αυθεντικού λόγου (Σπανός, 2002: 70-71). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι πολύ σημαντική τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι στόχοι που τίθενται είναι ανάλογοι με την εκάστοτε ηλικία και το επίπεδο των μαθητών. Η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων είναι πολύ σημαντική για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και, πιο συγκεκριμένα, για το Δημοτικό σχολείο. Μέσα από αυτή τη διδασκαλία, επιδιώκονται διάφοροι στόχοι, όπως η προώθηση της διερευνητικής και κοινωνικής μάθησης και οι δημιουργικές δραστηριότητες που θα καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, καθώς και η ενίσχυση του κριτικού τους εγγραμματισμού με την αποτελεσματική τους ανταπόκριση σε διάφορα περιβάλλοντα και επικοινωνιακές περιστάσεις και καταστάσεις (Κολλιοπούλου, 2016; 132).

Η λογοτεχνία στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης ήταν και παραμένει συνδεδεμένη με τα σχολικά ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων τη στιγμή που άλλες χώρες έχουν προβεί στην ενσωμάτωση της ανάγνωσης ολόκληρων λογοτεχνικών

βιβλίων στο σχολείο (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2011α: 22). Η διερεύνηση της λογοτεχνικότητας των βιβλίων που χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται στο σχολείο, η στάση μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στη λογοτεχνία, αποτέλεσαν βασικό θέμα ερευνών τόσο του παιδαγωγικού ινστιτούτου όσο και άλλων Ελλήνων μελετητών. Όμως εκεί που θα πρέπει να σταθούμε για να αντιληφθούμε πως η πολιτεία βλέπει τον ρόλο της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (στο εξής Α.Π.Σ.) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπως και τα βιβλία του εκπαιδευτικού ή τις συμπληρωματικές οδηγίες που δίνονται σχετικά με τη διδακτική της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Ενδιαφέρουσα επίσης είναι η σύγκριση των Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ του 2003 με το νεότερο πρόγραμμα σπουδών του 2011, ώστε να διαπιστωθούν η κοινή πορεία και οι αλλαγές που πιθανώς έχουν επέλθει ως προς την αντιμετώπιση της λογοτεχνίας στη γλωσσική διδασκαλία.

Έτσι, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό του 2003 (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003α: σ. 14) η σύνδεση λογοτεχνίας και γλώσσας είναι εμφανής με την πρώτη να συντελεί ώστε η δεύτερη να γίνεται «όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας», ενώ επισημάνεται πως τα λογοτεχνικά κείμενα συντελούν στη διερεύνηση της αντίληψης και του ορίζοντα εμπειριών των μαθητών. Η στοχοθεσία του προγράμματος για το δημοτικό σε ό,τι αφορά τη λογοτεχνία εντοπίζεται για όλες τις τάξεις στη διερεύνηση της αναγνωστικής ικανότητας, μέσα απ' τον βιωματικό λόγο, στην απόλαυση του λόγου ως έργο τέχνης, στην κατανόηση των εναλλακτικών δυνατοτήτων της γλώσσας και του τρόπου χρήσης των γλωσσικών μέσων απ' τον συγγραφέα, στην εξοικείωση με τη λειτουργία της λογοτεχνικής μεταφοράς, τα στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων αλλά και στην απόδοση νοήματος κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2003α: 16)

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 2011 προβλέπει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, ήτοι στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Πιο συγκεκριμένα, τίθενται ξεκάθαροι στόχοι οι οποίοι θα πρέπει να επιτευχθούν μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα, καθώς και οι δεξιότητες των μαθητών οι οποίες θα πρέπει να αναπτυχθούν από αυτό. Το νέο αυτό πρόγραμμα εντάσσει στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό τις νέες τεχνολογίες, ενώ προτείνει νέες στρατηγικές παρέμβασης εντός της τάξης, όπως είναι τα σχέδια εργασίας (project), η ομαδο-

συνεργατική διδασκαλία, η παρουσίαση βιβλίου και η δραματοποίηση. Επίσης, τα παιδιά του Δημοτικού έρχονται σε επαφή με διάφορα είδη κειμένων, όπως είναι το ποίημα, το τραγούδι, τα κόμικς, οι χιουμοριστικές ιστορίες και η επιστημονική φαντασία (ΕΣΠΑ2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3, 2011). Παρόμοια είναι η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, ενώ προωθούνται παρόμοιες στρατηγικές, ανάλογα πάντα με την ηλικία των μαθητών. Ο κύριος σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο είναι η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό. Ο σκοπός αυτός περιλαμβάνει διάφορες παραμέτρους, κάποιες από τις οποίες αφορούν στη γλωσσική διδασκαλία. Μία από τις παραμέτρους αυτές είναι η καλλιέργεια διάφορων αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από την αξιοποίηση διαφορετικών κειμένων, τα οποία αναδεικνύουν τη γλωσσική ποικιλία και τη σχέση της γλώσσας με τα πολιτισμικά φαινόμενα (ΕΣΠΑ2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3, 2011).

Παράλληλα με τους παραπάνω στόχους το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προβλέπει και τις δεξιότητες τις οποίες θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές του Γυμνασίου μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Μία από τις δεξιότητες αυτές είναι η ανάπτυξη προσωπικής άποψης για τα κείμενα που διαβάζουν, ενώ μία άλλη είναι η εξοικείωση με όλα τα είδη ανάγνωσης, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Ακόμη μία δεξιότητα είναι η αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων που υπάρχουν εντός των λογοτεχνικών κειμένων και επίσης, η αναγνώριση των συμβάσεων και τεχνικών τους, πολλές από τις οποίες σχετίζονται άμεσα με τη γλώσσα. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί επίσης να καλλιεργήσει την αφήγηση με συνδυασμό λόγου και εικόνας, αλλά και να προκαλέσει τα ανάλογα συναισθήματα που εγείρουν τα διάφορα λογοτεχνικά είδη (ΕΣΠΑ2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3, 2011). Το μάθημα της λογοτεχνίας διδάσκεται και στο Λύκειο, την τελευταία βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο μάλιστα της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών. Η μεθοδολογία η οποία υιοθετείται στο πλαίσιο αυτό είναι η ιστορική- γραμματολογική προσέγγιση, ενώ ο χαρακτήρας του μαθήματος περιλαμβάνει τη διακειμενικότητα, τη διαθεματικότητα και τη χρήση των νέων τεχνολογιών, αλλά και την ανθρωπιστική και αξιακή κατεύθυνση. Το γεγονός ότι πλέον το μάθημα της λογοτεχνίας περιλαμβάνεται στη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών αναδεικνύει την άμεση σύνδεσή του με τη γλωσσική διδασκαλία, ακόμη και σε μία βαθμίδα, όπου οι μαθητές έχουν σε μεγάλο βαθμό κατακτήσει την ελληνική γλώσσα (Ορφανίδης και συν., 2016).

Όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω, η λογοτεχνία είναι ενταγμένη σε όλες τις βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και μάλιστα, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν συμβαίνει μόνο με την νέα ελληνική λογοτεχνία και γλώσσα, αλλά και με την αρχαία, καθώς στη γλωσσική διδασκαλία περιλαμβάνονται και κείμενα της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας είτε πρωτότυπα είτε μεταφρασμένα.

6.2. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο εκπαιδευτικό σύστημα

Η διδασκαλία της γλώσσας είναι μια διαδικασία της οποίας οι μέθοδοι και οι τεχνικές διαφοροποιούνται από περίοδο σε περίοδο, από πολιτισμό σε πολιτισμό, αλλά και από άτομο σε άτομο. Ακόμα και στον σύγχρονο εκπαιδευτικό στίβο, αναζητούνται καινούριες καινοτόμες μέθοδοι ώστε ο μαθητής να είναι αποδοτικότερος ως προς την επίτευξη των αντίστοιχων στόχων. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη διαδικασία, απ' τη στιγμή που η ίδια η λογοτεχνία είναι ως αντικείμενο μελέτης συνιστώσα πολλών παραγόντων. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί και να οριοθετηθεί από τον εκπαιδευτικό που αρχίζει και που τελειώνει η διδασκαλία της λογοτεχνίας, ώστε να αποφύγει αυθαίρετες πρωτοβουλίες που όχι μόνο δε θα αναδείξουν τα λογοτεχνικά κείμενα ως γλωσσικά εργαλεία, αλλά πιθανώς να έχουν αντίθετα αποτελέσματα από τη ζητούμενη στοχοθεσία.

Ο Maley (2001: 181) δίνει βαρύτητα σε τέσσερα σημεία στη χρήση της λογοτεχνίας όταν αφορά τη διδασκαλία της: έμφαση στη γλωσσική διδασκαλία έναντι της έμφασης στη διδασκαλία αυτής καθαυτής της λογοτεχνίας, στόχοι γλωσσικής εκμάθησης έναντι ακαδημαϊκών/αναλυτικών στόχων, γλωσσικός προσανατολισμός έναντι του προσανατολισμού του κριτικού γραμματισμού και τέλος εκμάθηση του πώς μελετάται η λογοτεχνία έναντι της μελέτης της ίδιας της λογοτεχνίας.

Είναι κατανοητό πως ανάλογα με τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού, αν δηλαδή η λογοτεχνία εξυπηρετεί τη διδασκαλία της γλώσσας ή τη μελέτη της λογοτεχνίας ως αντικείμενου, ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού είναι και ο αντίστοιχος. Το πώς θα δομήσει και ποια στοιχεία θα επιλέξει τελικά να κρατήσει στο γλωσσικό μάθημα είναι ιδιαίτερης σημασίας, αφού το γλωσσικό μάθημα δεν έχει σκοπό να διδάξει ούτε

θεωρία της λογοτεχνίας ούτε να επεκταθεί στην ιστορία της και στην αξία της ιστορικότητας των κειμένων.

Πιο εστιασμένη είναι η ταξινόμηση της Bottino (1999: 211), κατά την οποία η διδασκαλία της λογοτεχνίας σχετίζεται με ένα πλαίσιο τριών αξόνων-μοντέλων: το πολιτισμικό μοντέλο, το γλωσσικό μοντέλο και το ατομικό μοντέλο ανάπτυξης.

Στο πολιτισμικό μοντέλο, η λογοτεχνία αποτελεί την αφορμή ώστε ο εκπαιδευόμενος να γίνει φορέας ιδεών, συναισθημάτων, απόψεων και οπτικών πολιτιστικών και παραδοσιακών στοιχείων, συχνά πέρα του φάσματος των γνωστών για εκείνον στοιχείων.

Στο δεύτερο μοντέλο, η λογοτεχνία αποτελεί το εργαλείο εκμάθησης γραμματικής και λεξιλογίου, είναι μια διαδικασία δηλαδή γλωσσοκεντρική στην οποία ελλοχεύει ίσως ο κίνδυνος να καταλήξει τετριμμένη και μηχανική, μειώνοντας τρόπο τινά την αισθητική απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης.

Στο τρίτο μοντέλο, το οποίο χαρακτηρίζεται ως μαθητοκεντρικό, σκοπός δεν είναι η ανάλυση του λογοτεχνικού κειμένου αλλά η ανάπτυξη προσωπικών κινήτρων και σύνδεσης του ατόμου με μια ευρύτερη φιλοσοφία αξιών.

Αντίστοιχη προσέγγιση παρουσιάζουν και οι Collie και Slater (1987: 4-9) οι οποίοι απαντώντας στο ερώτημα «γιατί» χρειάζεται η διδασκαλία της λογοτεχνίας εστιάζουν σε τέσσερις παραμέτρους: στο αυθεντικό υλικό, στον εμπλουτισμό γνώσεων σε πολιτισμικό και σε γλωσσικό επίπεδο και τέλος στην προσωπική συμμετοχή. Όσον αφορά την προσωπική συμμετοχή, *«η γλώσσα γίνεται διάφανη»* (Collie & Slater, 1987: 7) και ο μαθητής γίνεται κομμάτι της ιστορίας, κομμάτι του λογοτεχνικού κόσμου αποτελεί σημαντικό κίνητρο για να δείξει ο μαθητής μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην εκμάθηση της γλώσσας. Ουσιαστικά πρόκειται για μια πολύπλευρη επίδραση της λογοτεχνίας η οποία συμβάλλει «στην αισθητική, γλωσσική, κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και στην ψυχοπνευματική τους ωρίμανση» (Κατσίκη & Γκίβαλου, 2007: 224). Η Φραγκουδάκη (1987: 92, 139-140) εντοπίζει ως προσόντα της λογοτεχνίας την πολυσημία και την ασάφεια, *«ακριβώς επειδή επιδιώκει την επικοινωνία στα επίπεδα του ψυχισμού και των συγκινήσεων»*, ωστόσο επισημαίνει τον κίνδυνο της απόδοσης του γλωσσικού προτύπου στη λογοτεχνική γλώσσα, κάτι που θα αφαιρούσε από τον εκπαιδευόμενο την κριτική αντιμετώπιση του μαθητή απέναντι στα γλωσσικά φαινόμενα.

6.3. Λογοτεχνία και η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι και τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία και εκμάθηση των ξένων γλωσσών στερούν από τους μαθητές την επικοινωνία με τον αυθεντικό γλωσσικό πλούτο. Τα παιδαγωγικά εγχειρίδια περιλαμβάνουν κείμενα αποσπασματικά, δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία γραμματικο-συντακτικών φαινομένων, αλλά και λεξιλογίου τα οποία δεν είναι ενταγμένα σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία των αλλόγλωσσων μαθητών να προσαρμοστούν στα νέα γλωσσικά δεδομένα και δυσκολεύουν την κατάκτηση της ξένης γλώσσας. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης, η λογοτεχνία δύναται να αποτελέσει το συνδεδεμένο κρίκο μεταξύ πολιτισμού και γλώσσας ίσως και τον πιο σημαντικό εκφραστή της πολιτισμικής μας κληρονομιάς, οδηγώντας τους ενήλικες μετανάστες στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας. Ταυτόχρονα, η κατάλληλη αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων δύναται να οδηγήσει στον σεβασμό του πολιτισμικού κεφαλαίου τόσο των μεταναστών όσο και των γηγενών.

Κατά τη δεκαετία του 1970, η διδασκαλία της λογοτεχνίας κρίθηκε ακατάλληλη στο πλαίσιο της διδασκαλίας μιας Γ2 διότι έδινε μεγάλη βαρύτητα στη διαμόρφωση της πολιτισμικής συνείδησης, παραγκωνίζοντας τη γλώσσα (Ρουμπής, 2016). Ωστόσο, η εξέλιξη των επιστημών της γλωσσολογίας και της κοινωνιολογίας ανέδειξε τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της λογοτεχνίας η οποία σύμφωνα με τον Αγαθό και τους συν. (2001) παρέχει ποικιλία κειμενικών ειδών, λεξιλογικών επιλογών, καθώς και χρήση διαφορετικών ειδών λόγου με αποτέλεσμα να διευρύνεται ο γλωσσικός πλούτος του μαθητή της ελληνικής ως δεύτερης. Στο πλαίσιο αυτό, μέσα από τη ζωντανή χρήση της γλώσσας, ο μαθητής αναπτύσσει την επικοινωνιακή του ικανότητα (Σπανός, 2001). Μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται ο πολύτιμος ρόλος της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας μιας ξένης ή δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με τον Weist (2004: 214), οι σπουδαστές που διδάσκονται λογοτεχνία έρχονται σε επαφή με το λεξιλόγιο, τη γραμματική, το συντακτικό, και τις υφολογικές δομές της γλώσσας- στόχου με έναν άμεσο και φυσικό τρόπο, ο οποίος πηγάζει από την αυθεντικότητα των λογοτεχνικών κειμένων. Ο Lukasvili (2009) υποστηρίζει πως η λογοτεχνία μέσα από την ποιητική χρήση της γλώσσας δεν προσφέρει μόνο την παθητική γνώση της λέξης αλλά αναδεικνύει και τις παραδειγματικές και

συνταγματικές σχέσεις της. Ταυτόχρονα, η λογοτεχνία συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού καθώς μέσα από διαφορετικά κειμενικά είδη, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με διαφορετικούς κόσμους και καλείται μέσα από δραστηριότητες να τους ερμηνεύσει. Ο Πασχαλίδης (2002) υποστηρίζει πως ο μαθητής μέσα από την πρόσληψη και ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων γίνεται κατασκευαστής μιας νέας υποκειμενικότητας, αυτής που σχετίζεται με τη γλώσσα-στόχο. Σύμφωνα με τον Hoffman (2009), η λογοτεχνία αναπτύσσει δεξιότητες επεξεργασίας γνωστικών πληροφοριών, καθώς ο σπουδαστής μετατρέπεται σε ενεργό υποκείμενο της γλώσσας και κινητοποιείται συναισθηματικά. Η Νάτσινα (2007) υποστηρίζει πως η λογοτεχνία συμβάλλει στην ηθική και κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών καθώς απευθύνεται στο βίωμα και το ανθρώπινο συναίσθημα.

Η λογοτεχνία αποτελεί σημείο συνάντησης και φορέα του πολιτισμικού και ιστορικού κεφαλαίου διαφορετικών λαών και πολιτισμών. Από αυτήν την άποψη, η λογοτεχνία συμβάλλει στη διαμόρφωση οικουμενικών αξιών και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης (Byram, 2003). Ειδικότερα, στο πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, η λογοτεχνία παρέχει στο σπουδαστή πληροφορίες για τις ιστορικές συνθήκες, τις κοινωνικές δομές, αλλά και του τρόπου σκέψης των φυσικών ομιλητών της ελληνικής γλώσσας (Ρουμπής, 2016). Με άλλα λόγια, η άμεση επαφή με τα πολιτισμικά στοιχεία της γλώσσας-στόχου (μέσω της επεξεργασίας λογοτεχνικών κειμένων), συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας.

Ήδη από τις προηγούμενες ενότητες, έγινε σαφές πως τα λογοτεχνικά κείμενα ως εργαλείο εκμάθησης της γλώσσας είναι πολύτιμα, παρέχοντας μια σειρά δυνατοτήτων προς αξιοποίηση στον εκπαιδευτικό, αφού αποτελούν αυθεντικό υλικό, πηγή μελέτης καθαρά γλωσσικών φαινομένων, στη γραμματική και στη σύνταξη, την ανάγνωση ως διαδικασία αλλά και δημιουργία κριτικών αναγνωστών. Οπότε υπάρχει λόγος για εκτενέστερη αναφορά ή περαιτέρω επισημάνσεις των πλεονεκτημάτων της χρήσης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας;

6.4. Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης

Τα λογοτεχνικά κείμενα ως εργαλείο εκμάθησης της γλώσσας είναι πολύτιμα, παρέχοντας μια σειρά δυνατοτήτων προς αξιοποίηση στον εκπαιδευτικό, αφού αποτελούν αυθεντικό υλικό, πηγή μελέτης καθαρά γλωσσικών φαινομένων, στη γραμματική και στη σύνταξη, την ανάγνωση ως διαδικασία αλλά και δημιουργία κριτικών αναγνώστων. Οπότε πιθανώς να υπάρχει λόγος για εκτενέστερη αναφορά ή για περαιτέρω επισημάνσεις των πλεονεκτημάτων της χρήσης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας. Η Χατζηπαναγιωτίδη (2010: 2-3) δίνει μια πρώτη απάντηση στα ερωτήματα αυτά αφού αντιμετωπίζει την εκμάθηση μιας γλώσσας ως «κάτι παραπάνω από την αποστήθιση των δομών, της γραμματικής, σύνταξης, λεξιλογίου, κάτι βαθύτερο αφού οι λέξεις —και κατ' επέκταση η γλώσσα— δεν αποτελούν μόνο ένα τρόπο επικοινωνίας αλλά δομούν τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε λαός προσεγγίζει τη ζωή». Οι απαιτήσεις εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας παρά τις κοινές πτυχές που μπορούν να εντοπιστούν είναι σαφώς διαφοροποιημένες, αφού οι εκπαιδευόμενοι είναι διαφορετικοί, όπως και το εύρος των δυνατοτήτων τους. Κατά συνέπεια, ακόμα και τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας διαφοροποιούνται. Επιπρόσθετοι παράγοντες πρέπει να ληφθούν υπόψιν όπως για παράδειγμα πως μπορεί να επιτευχθεί ευκολότερα η προσέγγιση του πολιτισμικού πλαισίου στη ζητούμενη γλώσσα εκμάθησης.

Είναι γεγονός πως εξαιτίας της επικοινωνιακής προσέγγισης τα κείμενα που προάγουν την επικοινωνία σε καθημερινό επίπεδο αναγκών του εκπαιδευόμενου συχνά τίθενται στην πρώτη γραμμή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα, κάτι που σαφώς δε μειώνει την προσφορά τους στην ευρύτερη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού, αφού τα κείμενα αυτά αποτελούν εκτός από μέσα κατανόησης και παραγωγής λόγου και πολιτισμικά εργαλεία (Κοκκινίδου, 2011: 237-238). Στη δεύτερη γλώσσα λοιπόν η λογοτεχνία αξιοποιείται μέσα στην ευρύτερη φιλοσοφία του γραμματισμού και αντιλαμβάνεται «ως αλυσίδα διαδοχικών μεταβάσεων από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, από τον καθημερινό στον επίσημο, από τον μη πρότυπο στον πρότυπο, από τον αυθόρμητο στον επιμελημένο» (Baynham στο Ρουμπής, 2016: 2). Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αποτελέσει το ίδιο μια μορφή διαλόγου που θα εξυπηρετήσει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον -ιδίως όταν οι ήρωες, το αφηγηματικό πλαίσιο και το θέμα αφορούν δύο ή περισσότερους πολιτισμούς-, αφού «μπορεί να έχει κοινά ή ανάλογα στοιχεία με κείμενα άλλων λογοτεχνικών

παραδόσεων, μπορεί συνειδητά ή ασυνείδητα να συνδιαλέγεται με αυτά ή ακόμη να επιλέγει το θέμα, το σκηνικό ή τους χαρακτήρες της ιστορίας του μεταξύ δύο ή περισσότερων πολιτισμών». (Κοκκινίδου, 2014: 204).

Αυτή ακριβώς η αντίληψη υποστηρίζεται από τη θεώρηση της λογοτεχνίας ως «παγκόσμια λογοτεχνία» -ένας όρος που εισάγεται πρώτος απ' τον Goethe- στο πλαίσιο μιας ευρύτερης επικοινωνίας σε διεθνές επίπεδο η οποία στη συνέχεια δημιουργεί την ανάγκη της αντιμετώπισης της λογοτεχνίας σε διαστάσεις που ξεπερνούν τα σύνορα μιας χώρας. (στο Βελουδής, 1989: 11). Με αυτή την άποψη ταυτίζεται και ο τομέας της κοινωνιογλωσσολογίας, ο οποίος αντιμετωπίζει τη γλώσσα «ως ένα σύνολο συστημάτων... όπου το καθένα έχει τον δικό του χώρο χρήσης και επιλέγεται από γεωγραφικούς, κοινωνικούς, λειτουργικούς παράγοντες οι οποίοι δεν είναι απομονωμένοι αλλά συχνά διαπλέκονται μεταξύ τους με τρόπο εξαιρετικά σύνθετο». (Γκικόπουλος, 2015)

Στα πλαίσια αυτής της ιδιαίτερης «διαπλοκής» η λογοτεχνία γίνεται παγκόσμια, ακριβώς γιατί τα λογοτεχνικά θέματα –όπως ο θάνατος, η αγάπη, η πίστη, το περιβάλλον, οι αποχωρισμοί κ.α.- είναι κοινά σε όλες τις κουλτούρες, παρά τον διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης. (Hişmanoğlu, 2005: 55). Η βαρύνουσα σημασία της «κουλτούρας» για τον μαθητή της δεύτερης γλώσσας, με την κουλτούρα να αποτελεί ένα σχετικά αφηρημένο υπερσύνολο που περιλαμβάνει την πνευματική καλλιέργεια, την παιδεία, την πνευματική παράδοση και ευρύτερη δημιουργία ενός κοινωνικού συνόλου (Χατζηπαναγιωτίδη, 2010: 4-5) είναι ένας παράγοντας που δεν μπορούμε να παραβλέψουμε. Η διαπολιτισμική διάσταση της λογοτεχνίας εξάλλου είναι μια απ' τις αιτίες που διδάσκεται η ίδια η λογοτεχνία, (Collie & Slater, 1987: 3-5), τόσο σε επίπεδο πρώτης όσο και σε επίπεδο δεύτερης γλώσσας. 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.

6.5. Η λογοτεχνία ως εργαλείο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας

Η παραδοχή της συμβολής της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι το πρώτο βήμα που πραγματοποιείται ώστε ο εκπαιδευτικός να την αξιοποιήσει κατάλληλα προς όφελος των μαθητών του, ίσως και η βασικότερη

προϋπόθεση. Ωστόσο, προκύπτει μια σειρά ερωτημάτων που πρέπει να απαντηθούν από τον εκπαιδευτικό όπως αν είναι το λογοτεχνικό κείμενο κατάλληλο για να πετύχει τη στοχοθεσία που ορίζεται, ποια διδακτική μέθοδος είναι η καλύτερη για να αξιοποιηθεί το υλικό που τελικά θα επιλεγεί, πώς θα αξιολογηθούν οι επιδόσεις των μαθητών, πόσο μεγάλο είναι το εύρος του εκπαιδευτικού υλικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ποιος είναι τελικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Κρίνεται σκόπιμο όσον αφορά την παρούσα εργασία να σταθούμε πιο διεισδυτικά στην καταλληλότητα του λογοτεχνικού κειμένου και στον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτή.

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 γραμματικοσυντακτικές 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 (Ρουμπής, 2016: 5). 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 (Αποστολίδου, κ.ά., 2016:14).

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 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.

6.5.1. Η καταλληλότητα του λογοτεχνικού κειμένου

Μετά από όσα τέθηκαν παραπάνω η αξία των λογοτεχνικών κειμένων στα εγχειρίδια διδασκαλίας μιας γλώσσας ως 2ης/ξένης είναι πλέον αναμφισβήτητη. Όσον αφορά την καταλληλότητα του λογοτεχνικού κειμένου, τα κριτήρια δεν είναι σταθερά, αλλά σχετίζονται σε μια σχέση συνάρτησης με τη διαμορφωμένη ομάδα μαθητών που έχει απέναντί του ο εκπαιδευτικός και πιο συγκεκριμένα με τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους, το πολιτισμικό υπόβαθρο, το επίπεδο της γλώσσας το οποίο έχουν κατακτήσει, το ηλικιακό και νοητικό επίπεδο.

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 βασικότερο ωστόσο κριτήριο που προτείνουν και οι Collie και Slater (1987: 7) να φωτιστεί είναι η ικανότητα του λογοτεχνικού έργου να διεγείρει την προσωπική συμμετοχή του μαθητή, να προκαλέσει δηλαδή το ενδιαφέρον του και να τον καταστήσει θετικά διακείμενο απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία όντας αγωνιώδες, ζωντανό και κοντά στον δικό του ψυχισμό.

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 εκμάθησης 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.

Σίγουρα δεν είναι κάτι εύκολο να επιτευχθεί κάτι τέτοιο και κανείς δεν εγγυάται πως θα είναι εφικτό από την πρώτη στιγμή, ιδίως όταν μιλάμε για μαθητές δεύτερης γλώσσας, όπου είναι δύσκολο να διεισδύσει στις εμπειρίες της πρότερης ζωής τους και στον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών του. Υπάρχει δηλαδή μεγάλος κίνδυνος οι μαθητές να μην μπορέσουν να απολαύσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, γιατί δε θα καταφέρει να τους αγγίξει. Αν σκεφτεί κανείς, ακόμα και απ' την προσωπική πείρα που μπορεί να έχει το πιθανότερο με μια ξένη και όχι δεύτερη γλώσσα, ότι ένα κείμενο επιπρόσθετα μπορεί να είναι ανώτερο των δυνατοτήτων του μαθητή, τότε υπάρχει μεγάλη περίπτωση όχι μόνο να μην τον αγγίξει αλλά να τον απωθήσει με τη δυσκολία του.

Μια καλή και ίσως περισσότερο δημοκρατική περίπτωση διαλεύκανσης των επιθυμιών των μαθητών της δεύτερης γλώσσας που θα οδηγήσει στην επιλογή του κατάλληλου λογοτεχνικού κειμένου, ακόμα και για τις περιπτώσεις που τα λογοτεχνικά κείμενα απαντώνται μέσα σε εγχειρίδια, είναι η χρήση ερωτηματολογίου σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών ή μια παρουσίαση των περιλήψεων και των δυνατοτήτων που προσφέρει το κάθε κείμενο προς επιλογή (Collie & Slater, 1987: 8).

Στο σημείο αυτό αξίζει μια αναφορά στον οδηγό για τον εκπαιδευτικό του προγράμματος σπουδών «για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση -δημοτικό και γυμνάσιο- (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.: 2011(2), σ.11) που προτείνει να αξιοποιηθούν ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία, αλλά και άλλα είδη «κειμένων» (κόμικς, ταινίες, τραγούδια) τα οποία να χτίσουν έναν «γόνιμο διάλογο» με τη λογοτεχνία και θα ασκήσουν τον εκπαιδευόμενο στη λογική των νέων γραμματισμών.

6.6. Η θέση της λογοτεχνίας στο πρόγραμμα σπουδών κάθε τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

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.

Κατά τον Mustafa (2015: 49-50), ο ρόλος του εκπαιδευτικού όταν διδάσκει λογοτεχνία είναι σημαντικότερος από τα ίδια τα προγράμματα ή τη διδακτική μεθοδολογία που τελικά θα ακολουθήσει. Είναι εκείνος που θα επιλέξει τη μέθοδο που θα ακολουθήσει –π.χ. τη μέθοδο project-, που θα επιλέξει να αξιοποιήσει ή όχι τις νέες τεχνολογίες, που θα επιλέξει τον χρόνο, το βάθος και την έκταση της χρήσης της λογοτεχνίας στο γλωσσικό μάθημα, εκείνος που θα φροντίσει να καλλιεργήσει ένα κλίμα ευνοϊκό απέναντι στη χρήση αυτή, που θα αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του, αλλά και εκείνος που θα έρθει αντιμέτωπος απέναντι στις προσωπικές του προτιμήσεις προς την ποίηση ή τη μυθιστοριογραφία, απέναντι στη δική του στάση και πεποιθήσεις που έχει ήδη για τα οφέλη της λογοτεχνίας εντός και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου. Για μια ακόμη φορά, όπως και στην επιλογή κατάλληλου λογοτεχνικού κειμένου, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει από πλευράς μαθητών το κίνητρο για να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα. Δεν είναι λίγες φορές που ο εκπαιδευτικός έρχεται σε σύγκρουση με τον ίδιο του τον εαυτό όταν πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε ένα κείμενο κλασικής λογοτεχνίας και ένα άλλο σύγχρονης λογοτεχνίας ακριβώς με το σκεπτικό ότι το δεύτερο πιθανώς είναι περισσότερο ελκυστικό στον μαθητή (Noring, 2009: 35-36).

Μια σειρά ερευνών δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη δημιουργία κινήτρων για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας υποδεικνύοντας τον εκπαιδευτικό ως βασικό παράγοντα της διαδικασίας αυτής εστιάζοντας σε τρεις άξονες: το διδακτικό υλικό και τη μεθοδολογία που θα επιλέξει, την προσωπικότητά του και τους τρόπους αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευόμενους (Al Kaboody, 2013: 48). Η προσωπική εντρύφηση του εκπαιδευτικού στον κόσμο της λογοτεχνίας μπορεί να μην αποτελεί προϋπόθεση για να μπορέσει να αξιοποιήσει τα πλεονεκτήματά της διδασκαλίας της στο γλωσσικό μάθημα, ωστόσο είναι αυτονόητο πως όσο περισσότερο κάποιος πιστεύει στην αποτελεσματικότητα του μέσου που χρησιμοποιεί, τόσο πιο αποτελεσματικός αγωγός γίνεται και ο ίδιος.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Σκοπός της έρευνας

1.1. Ορισμός ερευνητικού προβλήματος

Είναι σαφές ότι η λογοτεχνία είναι ένας καθοριστικός τομέας για την εκμάθηση μιας γλώσσας ως δεύτερης και παρότι υπάρχουν εκείνοι που θα αμφισβητήσουν την αξία και τη χρησιμότητά της, οι ερευνητικές εργασίες οι οποίες στον μεγαλύτερο όγκο τους είναι ξενόγλωσσες αποδεικνύουν τεκμηριωμένα τη θέση που έχει ή τη θέση που πρέπει να έχει η λογοτεχνία στην εκμάθηση μιας γλώσσας είτε ως δεύτερης, είτε ως ξένης, καθώς και τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντί της.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η αύξηση του όγκου εργασιών σχετικών με την αξία της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης, γεγονός που συνάδει με την ευρύτερη τάση που παρατηρείται, όπως αναφέρθηκε, σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Ωστόσο, η μελέτη αυτών των ερευνών οδηγεί στο συμπέρασμα πως ενώ καλύπτονται σε πρώτη φάση ερωτήματα σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση του εξωτερικού, με τον αριθμό και τη φύση των λαθών των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου στην ελληνική ως δεύτερη ή διερευνάται σε μια πρώτη επαφή η ύπαρξη ή μη λογοτεχνικών κειμένων σε συγκεκριμένα εγχειρίδια, δεν υπάρχει μια ουσιαστική προσέγγιση που να καλύπτει εγχειρίδια από το πρώτο μέχρι το τελευταίο επίπεδο γλωσσομάθειας και πώς πρακτικά μέσα από το γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας γίνεται η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Έτσι ο πρωταρχικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσει πώς και σε ποιο βαθμό αξιοποιείται η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μέσα από τα εγχειρίδια της σειράς «Μαργαρίτα» που προτείνει το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. για τους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν σε δημοτικό σχολείο της Ελλάδας και χρησιμοποιούν την ελληνική είτε ως δεύτερη είτε ως ξένη από το πρώτο έως και το πέμπτο επίπεδο, κάνοντας λεπτομερή αναφορά σε όλο το εύρος των λογοτεχνικών κειμένων, μέσω των οποίων οι μαθητές εξασκούνται στην εκμάθηση της γλώσσας, σε συνδυασμό και με υπόλοιπες σειρές βιβλίων που απευθύνονται σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου (*Διαβάζω και γράφω, Μιλώ και γράφω*

στις γειτονιές μου κόσμου). Επιπλέον, ο δευτερεύων σκοπός της εργασίας είναι να προτείνω διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν στο έπακρο το αντικείμενο της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Πιο συγκεκριμένα σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει πόσα και ποια λογοτεχνικά κείμενα περιλαμβάνονται στα τεύχη κάθε σειράς των εγχειριδίων (π.χ. «Μαργαρίτα 1, 2, 3, 4, 5 και 6» «Γεια σας 1, 2, 3, 4» κ.ά.) και στα αντίστοιχα τετράδια εργασιών τους, εξετάζοντας με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό αυτά αξιοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης αλλά και ως δεύτερης.

1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με όσα έχουν ειπωθεί η παρούσα μελέτη στοχεύει να απαντήσει σε μια σειρά ερωτημάτων που προκύπτουν και σχετίζονται με τη διατύπωση του ευρύτερου σκοπού που έχει ήδη τεθεί. Τα ερωτήματα αυτά αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και εστιάζονται στα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία περιέχονται στα εγχειρίδια του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., στα εγχειρίδια της ελληνικής ως δεύτερης, από την πρώτη ως την έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου:

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

β) Σε ποιο λογοτεχνικό είδος ανήκουν (πεζό, ποίημα, παραμύθι, παραλογοτεχνία κ.λπ.);

γ) Ποιες είναι οι θεματικές κατηγορίες που εντάσσονται ευρύτερα τα λογοτεχνικά κείμενα των εγχειριδίων τόσο της ελληνικής ως δεύτερης όσο και της ελληνικής ως ξένης; Ποια είναι τα κυρίαρχα θέματα στο περιεχόμενό τους;

δ) Ποια είναι η θέση των λογοτεχνικών κειμένων στις διδακτικές ενότητες; Με ποιο τρόπο αξιοποιούνται διδακτικά τα λογοτεχνικά κείμενα; Εστιάζουν μόνο σε γραμματοσυντακτικά φαινόμενα ή σε επίπεδο λεξιλογίου; Μπορεί να γίνει ανάλυσή τους σε πραγματολογικό επίπεδο; Υπάρχει η δυνατότητα διαχρονικής σύνδεσης των κειμένων βασισμένη σε πιθανή κοινή θεματική;

ε) Πόσο επικοινωνιακά και κατά πόσο συνάδουν με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών;

στ) Είναι το περιεχόμενό τους σύγχρονο και κατάλληλο να δημιουργήσει κίνητρα μάθησης στους μαθητές;

ζ) Ποιες νέες σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις μπορούν προταθούν ώστε να έχουν άμεση αξιοποίηση σε μια διαπολιτισμική τάξη;

1.3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αποτέλεσε την **ποιοτική μέθοδο** που επιλέχθηκε ώστε να διεξαχθεί η παρούσα μελέτη. Μελετήθηκαν εγχειρίδια που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής τόσο ως ξένης όσο και ως δεύτερης γλώσσας και καταγράφηκαν διεξοδικά με την (θεματική) ανάλυση περιεχομένου.

Πιο συγκεκριμένα, από τα εγχειρίδια του ΕΔ.ΙΑ.Μ.ΜΕ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης, τέθηκαν υπό επεξεργασία τα έξι βιβλία της σειράς «Μαργαρίτα», και το σχολικό εγχειρίδιο «Γεια σας» που χρησιμοποιείται σε τάξεις υποδοχής μεταναστών, καθώς έγινε μελέτη στα 4 τεύχη του. Όσον αφορά τα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης και στα 5 επίπεδα γλωσσομάθειας, μελετήθηκαν ενδελεχώς τα εξής: «Διαβάζω και γράφω» (1^ο επίπεδο), «Μιλώ και γράφω στις γειτονιές του κόσμου» μαζί με το τετράδιο εργασιών (2^ο επίπεδο), «Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο», συμπεριλαμβανομένου του τετραδίου εργασιών (2^ο επίπεδο), «Καθώς μεγαλώνουμε» μαζί με τα δύο τετράδια εργασιών (3^ο επίπεδο), «Ο κόσμος των ελληνικών» μαζί με το τετράδιο εργασιών (3^ο επίπεδο), «Βήματα μπροστά» με 3 τεύχη (4^ο επίπεδο) και «Από τη λέξη στο κείμενο» (5^ο επίπεδο). Επιπλέον, αναζητήθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα και στα αντίστοιχα ανθολόγια διασποράς του 4^{ου} και 5^{ου} επιπέδου, αλλά δεν καταγράφονται ως δείγμα της έρευνας, διότι εστιάζουμε στη συμπερίληψη της λογοτεχνίας σε εγχειρίδια γλώσσας για την ελληνική ως ξένη ή δεύτερη.

Αμέσως μετά τη μελέτη των βιβλίων ακολούθησε η καταγραφή των λογοτεχνικών και των υπόλοιπων κειμένων που περιλαμβάνονται ανά τεύχος ώστε να προκύψουν και τα αντίστοιχα στατιστικά δεδομένα που να απαντούν στα στοχευμένα ερευνητικά ερωτήματα. Ταξινομήθηκαν ανά θεματική κατηγορία και ανά ηλικιακό επίπεδο και έγινε αντιστοιχία γνωστικού επιπέδου και δυσκολίας πρόσληψης του

λογοτεχνικού κειμένου. Στη συνέχεια, διερευνήθηκε το περιεχόμενό τους και πώς αυτό συνδέεται με τους πιθανούς τρόπους αξιοποίησής τους από τον εκπαιδευτικό, πού εστιάζουν και κατά πόσο συνδέονται μεταξύ τους υπό την ομπρέλα μιας κοινής θεματικής. Τέλος, εκτιμήθηκε αν το περιεχόμενο είναι σύγχρονο και αφορά τα ενδιαφέροντα των μαθητών σε σημείο να αποτελέσει κίνητρο μάθησης, χωρίς η εκτίμηση να είναι απόλυτη.

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

α) Καταγράφηκαν και ταξινομήθηκαν 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) Πραγματοποιήθηκε 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 σημειωθεί ότι η διάκριση και ταξινόμηση αυτή είναι συμβατική και δεν είναι απόλυτη.

δ) Καταγράφηκε η 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.

ζ) Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, επιχειρείται μια διεξοδική περιγραφή σεναρίων διδασκαλίας για την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

2. Στοιχεία των υπό μελέτη εγχειριδίων

Η Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

2.1. Η εκπαιδευτική σειρά «Πράγματα και Γράμματα»

A. Πρώτο επίπεδο (Προδημοτική έως Β' Δημοτικού)

Διαβάζω και γράφω (βιβλίο μαθητή και τετράδιο δραστηριοτήτων)



Το πέμπτο τεύχος της σειράς έχει τίτλο «Διαβάζω και γράφω». Απευθύνεται κυρίως σε παιδιά ηλικίας 7-8 ετών που αντιστοιχεί στην Β' τάξη του δημοτικού. Κύριος στόχος του, ως συνέχεια και των προηγούμενων τευχών είναι η διδασκαλία και σταδιακή μάθηση του προφορικού αλλά και του γραπτού λόγου στην Ελληνική γλώσσα.

B. Δεύτερο επίπεδο (Γ' και Δ' τάξη Δημοτικού)

Μιλώ και γράφω Ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου (βιβλίο μαθητή και τετράδια δραστηριοτήτων)



Το συγκεκριμένο μέρος, με την επωνυμία «Μιλώ και γράφω Ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», μαζί με το δεύτερο μέρος, με την ονομασία «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο» αποτελούν το γλωσσικό διδακτικό υλικό του δευτέρου επιπέδου, για την διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΕΔΓ). Πρόκειται για ένα βιβλίο που απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 8-9 ετών, δηλαδή σε μαθητές της Γ' Τάξης.

Περιλαμβάνει είκοσι δύο θεματικές ενότητες που προσφέρουν μια μεγάλη ποικιλία υλικού σε θέματα της καθημερινής ζωής, του πολιτισμού και του

θησκευτικού βίου των απανταχού Ελλήνων. Στόχοι του βιβλίου είναι η εκμάθηση-κατάκτηση της γλώσσας σε βαθμό τέτοιο, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα της ακρόασης, της ανάγνωσης, της συζήτησης, της κατανόησης και της παραγωγής του γραπτού λόγου.

Για την επίτευξη όλων των ανωτέρω, χρησιμοποιούνται κείμενα επικοινωνιακού τύπου, πεζά μη λογοτεχνικά (περιγραφικά, πληροφοριακά, διαφήμιση, κείμενα του ημερήσιου ή περιοδικού τύπου κλπ.) αλλά και λογοτεχνικά (πεζά, ποιητικά, θεατρικά).

Το βιβλίο συνοδεύεται από δύο τετράδια δραστηριοτήτων. Το τετράδιο δραστηριοτήτων Νο1, χρησιμεύει κυρίως για την άσκηση και την εμπέδωση των γραμματοσυντακτικών φαινομένων του βιβλίου. Το δεύτερο τετράδιο δραστηριοτήτων, αναφέρεται στις χώρες διαμονής των μαθητών και στοχεύει κυρίως στη διαπραγμάτευση κοινωνικοπολιτισμικών περιεχομένων, που αναφέρονται στις χώρες διαμονής και στις ελληνικές παροικίες σ' αυτές τις χώρες, και δευτερευόντως σε γλωσσικά φαινόμενα.

II. Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο (βιβλίο μαθητή και τετράδιο δραστηριοτήτων)



Το βιβλίο «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο» όπως ήδη αναφέραμε, προορίζεται για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 10-11 ετών, που ολοκληρώνουν το δεύτερο επίπεδο ελληνομάθειας. Περιλαμβάνει συνολικά είκοσι δύο θεματικές, οι οποίες προσφέρουν ως συνέχεια του προηγούμενου βιβλίου, μεγάλη ποικιλία υλικού σε θέματα καθημερινής ζωής, πολιτισμού και του θρησκευτικού βίου των Ελλήνων.

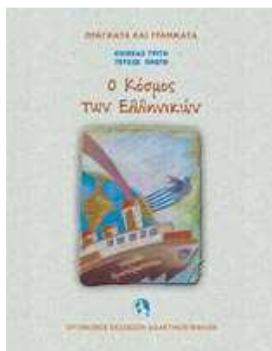
Οι μαθητές καλούνται να ασκηθούν στη χρήση απλών δομών για την παρουσίαση και τον σχολιασμό εμπειριών και γεγονότων από την καθημερινή τους ζωή μέσα από τον διάλογο και την προφορική ή γραπτή αφήγηση. Είναι επίσης σε θέση να ασκηθούν στη δημιουργία εννοιολογικών συνόλων και επιδιώκεται η κατάκτηση εκ μέρους τους του βασικού λεξιλογίου του βιβλίου.

Τα κείμενα μεταφέρουν ένα ανεκτό σύνολο πληροφοριών μέσα σε ένα ευδιάκριτο καταστασιακό πλαίσιο, όπου διαφαίνονται οι παιδαγωγικές, πολιτισμικές³ (ως προς τα μηνύματα ελληνογνωσίας και ταυτότητας) και διαπολιτισμικές προθέσεις. Παρά το γεγονός ότι τα κείμενα μεταφέρουν αρκετούς προβληματισμούς, καταφέρνουν να είναι ελκυστικά, μέσα από την πλούσια έγχρωμη εικονογράφησή τους, ώστε να γίνονται αποδεκτά από τους μικρούς αναγνώστες⁸⁹.

Το πρώτο τετράδιο δραστηριοτήτων που πλαισιώνει το βιβλίο χρησιμεύει για άσκηση και εμπέδωση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων του βιβλίου. Αντίστοιχα το δεύτερο τετράδιο δραστηριοτήτων αναφέρεται στις χώρες διαμονής των μαθητών και στοχεύει κυρίως στη διαπραγμάτευση κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων που αντλούνται από τη ζωή στη χώρα διαμονής και την παροικία. Η σχέση αυτού του τετραδίου με το βιβλίο είναι συμπληρωματική και σε καμία περίπτωση δεν αρκεί από μόνο του για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Απευθύνεται κυρίως σε μαθητές από Αυστραλία, Μ. Βρετανία, ΗΠΑ, Καναδά και Ν. Αφρική.

Γ. Τρίτο επίπεδο (Ε' και ΣΤ' Τάξη Δημοτικού-Α Γυμνασίου)

Ο κόσμος των Ελληνικών (βιβλίο μαθητή και τετράδιο δραστηριοτήτων)



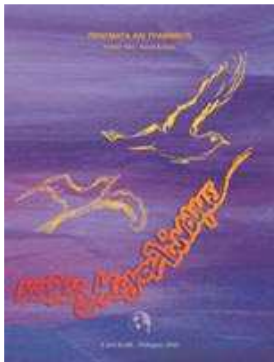
Το βιβλίο με τίτλο «Ο κόσμος των Ελληνικών» αποτελούν το γλωσσικό υλικό για το τρίτο επίπεδο, δηλαδή για μαθητές ηλικίας 11 – 13 ετών οι οποίοι ξεκινούν με το υλικό του 1^{ου} επιπέδου και συνεχίζουν με τα επόμενα. Το βιβλίο περιέχει 26 διδακτικές ενότητες, οι οποίες επιδιώκουν την επίτευξη γλωσσικών και κοινωνικοπολιτισμικών στόχων. Με τη διδακτική αξιοποίηση του βιβλίου, οι μαθητές θα είναι σε θέση ως προς τον προφορικό λόγο να κατανοούν μια ιστορία και να διατυπώνουν προφορικά το νόημά της, να κατανοούν πληροφορίες σχετικά με προγράμματα πολιτιστικών εκδηλώσεων, ταξίδια κλπ., να συζητούν θέματα που απασχολούν τα παιδιά της ηλικίας τους και να εκφράζουν τη γνώμη τους ελεύθερα για βιβλία που

³ Βλ. Μ. Δαμανάκης, Μιλώ και γράφω Ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου. Βιβλίο. Τετράδιο Δραστηριοτήτων 1, Τετράδιο Δραστηριοτήτων 2, εκδ. ΟΕΔΒ, Αθήνα 2002, σ.13.

διαβάζουν. Αλλά και όσον αφορά τον γραπτό τους λόγο, θα μπορούν να αποδίδουν γραπτά το νόημα μιας απλής ιστορίας, να απαντούν γραπτώς σε ερωτήσεις που αφορούν την καθημερινή, οικογενειακή, σχολική και κοινωνική ζωή τους και να εκφράζουν γραπτώς τις απόψεις τους.

Το αντίστοιχο τετράδιο δραστηριοτήτων λειτουργεί συμπληρωματικά και σε καμία περίπτωση δεν αρκεί από μόνο του για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Περιλαμβάνει κυρίως ασκήσεις εμπέδωσης και εφαρμογής των όσων αναφέρονται στο βιβλίο του μαθητή και ο ρόλος του είναι επικουρικός.

II. Καθώς μεγαλώνουμε (βιβλίο μαθητή και τετράδιο δραστηριοτήτων 1 και 2)



Το δεύτερο τεύχος του Γ' επιπέδου Γλωσσομάθειας έχει τίτλο, Καθώς μεγαλώνουμε, και αποτελεί ένα αξιόλογο υλικό που προορίζεται για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 11-12 ετών. Το συγκεκριμένο βιβλίο περιλαμβάνει είκοσι δύο θεματικές ενότητες με θέματα που αναφέρονται στην καθημερινή ζωή και τον πολιτισμό του ελληνικού λαού.

Η δομή του βιβλίου αποτελείται από λογοτεχνικά και μη επιλεγμένα κείμενα, που προσεγγίζουν την ποικιλία της γλωσσικής έκφρασης (πεζά, ποιητικά) μέσα από διαφορετικές βιωματικές καταστάσεις και προσφέρονται κατ' εξοχήν για μια ουσιαστική εμπάθυνση στη γλώσσα και ταυτοχρόνως στον πολιτισμό. Τόσο τα πεζά μη λογοτεχνικά κείμενα, όσο και τα λογοτεχνικά διέπονται από τις αρχές της κειμενικότητας, οι οποίες είναι απαραίτητες για την οργάνωση και πληρότητα του νοήματος του κειμένου αλλά και για τη δυνατότητα που έχει να καθίσταται υπόδειγμα για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Η πλούσια εικονογράφηση του βιβλίου, υποστηρίζει την εκμάθηση-κατάκτηση της γλώσσας, με τη μεταφορά σε σχήματα και χρώματα των περιεχομένων του κειμένου. Στο Τετράδιο Δραστηριοτήτων 1, οι ασκήσεις επιδιώκουν να εισαγάγουν τα παιδιά σε συνθετότερες μορφές της γλώσσας, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του επιπέδου, όχι μόνο στην κατανόηση ενός βασικού κειμένου αλλά και στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου, έχοντας ως αφορμή το εκάστοτε κείμενο. Αξίζει να επισημανθεί πως αντί του γραμματικού κανόνα υπάρχει ο παραδειγματικός πίνακας ενώ η εμπέδωση επιδιώκεται δε με ανάλογες ασκήσεις. Επίσης, παρατηρούμε πως σε

πολλές ενότητες του Τετραδίου Δραστηριοτήτων, στο τέλος των οδηγιών της διδακτικής μεθοδολογίας, υπάρχει ένα ακόμη κείμενο, το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάσει στους μαθητές του, για να εκτιμήσει πόσο ικανοί είναι να κατανοούν τον προφορικό λόγο.

Από την άλλη, το Τετράδιο Δραστηριοτήτων 2, στοχεύει στον εμπλουτισμό του τρίτου επιπέδου με κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία από τις ελληνικές παροικίες και την εκάστοτε χώρα διαμονής (Αυστραλία, Βρετανία, ΗΠΑ, Καναδάς, Νότια Αφρική κ.ά.). Οι μαθητές εδώ καλούνται να επεξεργαστούν ή και να συνθέσουν μεγαλύτερες ενότητες λόγου, να εντοπίσουν σε αυτές το θεματικό κέντρο και να ιεραρχήσουν τις σχετικές πληροφορίες, με βάση κριτήρια τα οποία μπορεί να ποικίλλουν ανά περίπτωση. Οι πληροφορίες αυτές αναφέρονται σε βιώματα, παραστάσεις και εμπειρίες από τη ζωή παιδιών, τα οποία μπορούν να ταυτιστούν με το υλικό, αλλά και να βοηθηθούν να συνειδητοποιήσουν τη διαπολιτισμικότητά τους και να διαμορφώσουν μια ταυτότητα που να συνάδει με τις συνθήκες κοινωνικοποίησής τους, διπολιτισμικές ή πολυπολιτισμικές.

Δ. Τέταρτο επίπεδο

Βήματα μπροστά

Σειρά: Πράγματα και γράμματα



Επίπεδο: Τέταρτο Μέρος: 1ο (σελ. 136)

Το εγχειρίδιο «Βήματα μπροστά 1» συνοδεύεται από CD ήχου για χρήση στην τάξη (περιέχει κάποια ηχογραφημένα κείμενα και τα τεστ ακουστικής κατανόησης) και από Οδηγίες για τον/την εκπαιδευτικό. Το περιεχόμενό του διαρθρώνεται σε 16 ενότητες και περιλαμβάνει στοιχεία μορφολογίας-σύνταξης, λεκτικών/επικοινωνιακών πράξεων και λεξιλογίου. Αφορά μαθητές 13-14 ετών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Έχει σταλεί για δοκιμαστική εφαρμογή σε χώρες του Βορείου Ημισφαιρίου.

Βήματα μπροστά (μέρος: 2^ο)



Το περιεχόμενο του δεύτερου τεύχους διαρθρώνεται σε 12 ενότητες και περιλαμβάνει στοιχεία μορφολογίας-σύνταξης, λεκτικών/επικοινωνιακών πράξεων και λεξιλογίου. Αφορά μαθητές 14-15 ετών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Βήματα μπροστά (μέρος: 3^ο)

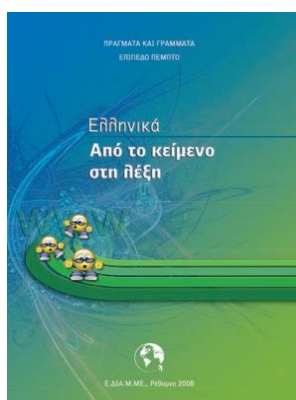


Το τρίτο τεύχος περιέχει 12 διδακτικές ενότητες με στόχο την καλλιέργεια για αυτόνομη παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Αφορά μαθητές ηλικίας 14-15 ετών (9η τάξη).

Ε. Πέμπτο επίπεδο

Από τη λέξη στο κείμενο (Εγχειρίδιο για προχωρημένους μαθητές της νέας ελληνικής)

Σειρά: Πράγματα και γράμματα (σελ. 230)



Το βιβλίο απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 16-18 ετών. (10η έως 12η τάξη). Το βιβλίο περιλαμβάνει 12 θεματικές ενότητες με στόχο την εξοικείωση στο γραπτό λόγο της έντυπης και ηλεκτρονικής ειδησεογραφίας παρέχοντας έναυσμα για διάλογο και επιχειρηματολογία. Βρίσκεται σε διαδικασία αξιολόγησης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πρόκειται για βοήθημα που στόχο του έχει την ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Κορμό του αποτελούν συγκεκριμένα κείμενα, τα οποία εμπίπτουν σε επιλεγμένες ενότητες με θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή. Μέσα σε αυτές τις ενότητες παρουσιάζονται, με παραδείγματα, οι συνώνυμες και αντίθετες λέξεις, καθώς και οι παράγωγες και σύνθετες λέξεις που κυρίως ενδιαφέρουν τους χρήστες.

Η ελληνική ως ξένη γλώσσα

2.2. Εκπαιδευτική σειρά «Γειά σας»

Ι. ΓΕΙΑ ΣΑΣ 1



Το «ΓΕΙΑ ΣΑΣ 1» αποτελεί την πρώτη γνωριμία των μαθητών με το σχολείο και τους συμμαθητές τους. Μαθαίνουν την αλφαβήτα και τους αριθμούς καθώς επίσης, και να σχηματίζουν συλλαβές. Απευθύνεται στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που βρίσκονται στο αρχάριο επίπεδο γλωσσομάθειας, για να αποκτήσουν τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα, έτσι ώστε να ενταχθούν στην ηλικιακή τους τάξη και γενικά στη σχολική κοινότητα.

Το βιβλίο περιέχει 14 θεματικές ενότητες εκ των οποίων οι τρεις αποτελούν επαναλήψεις των κεφαλαίων που προηγήθηκαν. Κάθε ενότητα περιλαμβάνει το βιβλίο του μαθητή, βιβλίο του δασκάλου, βιβλίο ελεύθερης ανάγνωσης με τον τίτλο «Διαβάζω», λεξικό με τίτλο «Το μικρό μου λεξικό», καρτέλες, αφίσες και κασέτες ήχου. Πιο συγκεκριμένα, το βιβλίο του μαθητή έχει ως κεντρικούς ήρωες μια παρέα παιδιών που αντιπροσωπεύουν όλες τις ηπείρους. Μέσα από τις δραστηριότητες των παιδιών αυτής της παρέας, που ανακαλύπτει ένα παλιό αλφαβητάρι, μαθαίνουν οι μαθητές την ελληνική γλώσσα και έρχονται σε επαφή με την ελληνική πραγματικότητα. Οι ασκήσεις που συνοδεύουν το βιβλίο στοχεύουν στην καλύτερη αφομοίωση των νέων γνώσεων και οδηγούν στη διεύρυνσή τους.

Η εικονογράφηση (αυθεντικές φωτογραφίες, σκίτσα, σχεδιαγράμματα, πίνακες, χάρτες) αποτελεί τον κορμό των ενότητων, καθώς ενισχύει την κατανόηση και την ανταπόκριση των μαθητών κατά τη διδακτική πράξη. Το παράλληλο υλικό (καρτέλες, αφίσες, κασέτες ήχου) χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό κατά βούληση, πριν ή μετά από την επεξεργασία της ενότητας, προκειμένου οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με μεγαλύτερη ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού και να δημιουργηθεί μέσα στην τάξη ευχάριστο και ψυχαγωγικό κλίμα.

II. ΓΕΙΑ ΣΑΣ 2



Το «ΓΕΙΑ ΣΑΣ 2» περιλαμβάνει συνολικά είκοσι τέσσερις διδακτικές ενότητες και καλύπτει τη θεματική ενότητα «Το σχολείο μου». Οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν με το χώρο του σχολείου, να γνωρίσουν τα πρόσωπα του σχολείου, να κατανοήσουν τη λογική και τη λειτουργία του σχολικού προγράμματος και γενικά να εξοικειωθούν με τη σχολική ζωή.

Απευθύνεται στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που βρίσκονται στο αρχάριο επίπεδο γλωσσομάθειας.

III. ΓΕΙΑ ΣΑΣ 3



Το «ΓΕΙΑ ΣΑΣ 3» περιλαμβάνει 14 μαθήματα, τα οποία καλύπτουν τη θεματική ενότητα «Η οικογένειά μου-Το σπίτι μου». Τα παιδιά της παρέας συνοδεύουν τους μαθητές στη γνωριμία περιστάσεων καθημερινής οικογενειακής ζωής καθώς και στα είδη κατοικίας εδώ και εκεί, άλλοτε και τώρα. Οι μαθητές παρουσιάζουν και περιγράφουν τις οικογένειές τους, μαθαίνουν να σχεδιάζουν το γενεαλογικό τους δέντρο, ενώ μιλούν και σχεδιάζουν τη γειτονιά τους. Απευθύνεται στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που βρίσκονται στο μεσαίο επίπεδο γλωσσομάθειας.

IV. ΓΕΙΑ ΣΑΣ 4



Το «ΓΕΙΑ ΣΑΣ 4» περιλαμβάνει συνολικά 17 μαθήματα, τα οποία καλύπτουν τη θεματική ενότητα «Η καθημερινή μου ζωή» με ιδιαίτερη έμφαση στο χρόνο και στην εναλλαγή των εποχών. Τα παιδιά της παρέας συνοδεύουν τους μαθητές σε περιστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Αναλυτικότερα περιγράφουν τις

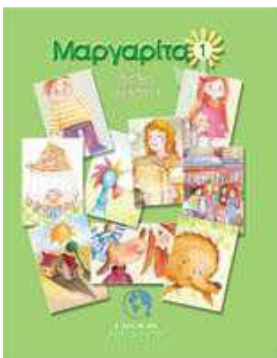
δραστηριότητες των μελών της οικογένειάς τους, αφηγούνται στιγμές της καθημερινότητάς τους, έρχονται σε επαφή με τον παροιμιώδη λόγο καθώς και με μύθους και θρύλους. Απευθύνεται στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που βρίσκονται στο προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας.

Η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού βασίζεται και υλοποιείται ανά επίπεδα γλωσσομάθειας, στα οποία αντιστοιχούν κατά προσέγγιση συγκεκριμένες σχολικές τάξεις και ηλικίες μαθητών, με βάση τα οποία θα κάνουμε και την παρουσίαση των εκπαιδευτικών σειρών.

2.3. Η εκπαιδευτική σειρά «Μαργαρίτα»

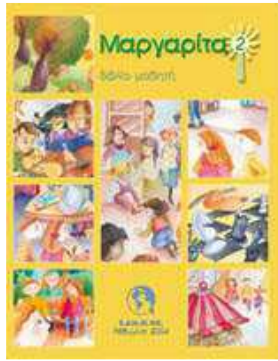
A. Πρώτο επίπεδο (Α΄ και Β΄ Τάξη)

I. Μαργαρίτα 1 - Α΄ Τάξη (βιβλίο μαθητή-καρτέλες-οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, τετράδιο δραστηριοτήτων και CD-ROM)



Το συγκεκριμένο υλικό με τίτλο, Μαργαρίτα 1, απευθύνεται σε παιδιά 6-7 χρονών, δηλαδή της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου στο εξωτερικό αλλά και σε αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν σε αντίστοιχες δομές στην Ελλάδα. Περιέχει 9 ενότητες με κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας που επισύρουν αντίστοιχες λεκτικές φράσεις και οι οποίες οδηγούν τους μαθητές στην κατανόηση και τη χρήση κυρίως του προφορικού λόγου. Στο τέλος αυτού του βιβλίου, οι μαθητές κατακτούν τις στοιχειώδεις γνώσεις της ελληνικής γλώσσας. Το τετράδιο δραστηριοτήτων που πλαισιώνει τη σειρά, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο το οποίο δίνει τη δυνατότητα άσκησης και εμπέδωσης των μαθημάτων του «βιβλίου του μαθητή» σε συνδυασμό με τις διάφορες καρτέλες, τα αυτοκόλλητα και το CD-ROM.

II. Μαργαρίτα 2 – Β΄ Τάξη (βιβλίο μαθητή, καρτέλες, οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, τετράδιο δραστηριοτήτων και CD-ROM.)



Το εκπαιδευτικό υλικό με τίτλο, Μαργαρίτα 2 απευθύνεται σε παιδιά 8-9 ετών, δηλαδή της δεύτερη τάξης του δημοτικού σχολείου. Περιέχει κι αυτό ως συνέχεια του προηγούμενου τεύχους, 9 ενότητες με κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας και καλύπτει το αρχικό, πρώτο στάδιο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Η ύλη της σειράς σε συνδυασμό με την πλούσια εικονογράφηση που συνοδεύει τα κείμενα βοηθούν τα παιδιά να μάθουν να μιλούν γρήγορα τα ελληνικά. Δίνεται, λοιπόν, η δυνατότητα με τη σειρά αυτή και συγκεκριμένα μέσω των κειμένων, του παιχνιδιού, των παραμυθιών και του τραγουδιού που περιλαμβάνει, να εκθέσουμε τα μικρά παιδιά σε καταστάσεις επικοινωνίας όπου έχουν την ευκαιρία να ρωτούν, να απαντούν, να σκέφτονται, να εντυπωσιάζονται, να θυμούνται, να συγκινούνται, δηλαδή να επικοινωνούν γλωσσικά στα ελληνικά. Το βιβλίο αυτό πλαισιώνεται από ένα τετράδιο δραστηριοτήτων, μια ευκαιρία εμπέδωσης και εφαρμογής των όσων περιλαμβάνονται στο βιβλίο, διάφορες καρτέλες, παιχνίδι, αυτοκόλλητα και ένα CD-ROM.

B. Δεύτερο επίπεδο (Γ΄ και Δ΄ Τάξη)

I. Μαργαρίτα 3 (βιβλίο μαθητή, οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, τετράδιο δραστηριοτήτων, CD-ROM)



Το βιβλίο αυτό απευθύνεται σε παιδιά της Γ΄ Τάξης Δημοτικού και αντιστοιχεί στο δεύτερο επίπεδο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από αλλοδαπούς μαθητές. Περιλαμβάνει 9 διδακτικές ενότητες με πλούσια εικονογράφηση γεγονός που καθιστά την διδασκαλία πιο ευχάριστη για τα παιδιά. Στο τέλος του βιβλίου παρατίθεται ένας πίνακας, ο οποίος περιέχει συγκεντρωτικά τον τίτλο αλλά και τη θεματολογία- λεξιλόγιο της κάθε ενότητας, λεκτικές πράξεις και την γραμματική που θα πρέπει να διδαχθεί σε κάθε μάθημα.

Ολοκληρώνοντας το βιβλίο τα παιδιά θα είναι σε θέση να ζητούν αλλά και να δίνουν πληροφορίες για τον εαυτό τους και για τους άλλους, για τον προσανατολισμό

στον χώρο, για γεγονότα αλλά και εμπειρίες τους που συνέβησαν στο παρελθόν, για την ηλικία τους, την ώρα και την ημερομηνία. Τέλος, θα είναι σε θέση να περιγράφουν ανθρώπους, ζώα και αντικείμενα, να δίνουν ευχές αλλά και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Το βιβλίο όπως και το προηγούμενο τεύχος του συνοδεύεται από ένα τετράδιο δραστηριοτήτων προς εμπέδωση και εφαρμογή των όσων συζητήθηκαν στην τάξη καθώς και από ένα CD-ROM.

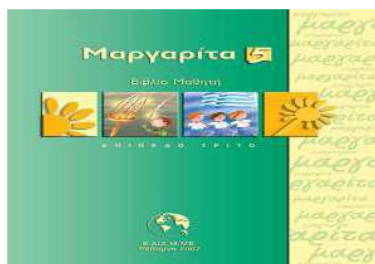
III. Μαργαρίτα 4 (βιβλίο μαθητή, οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, τετράδιο δραστηριοτήτων, CD-ROM)



Αυτό το βιβλίο μαθητή απευθύνεται σε παιδιά Δ΄ Τάξης Δημοτικού και αντιστοιχεί στο δεύτερο επίπεδο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από αλλοδαπούς μαθητές. Περιλαμβάνει 9 διδακτικές ενότητες και στο τέλος έναν πίνακα, ο οποίος περιέχει συγκεντρωτικά τον τίτλο αλλά και τη θεματολογία-λεξιλόγιο του κάθε μαθήματος, λεκτικές πράξεις και την γραμματική που θα πρέπει να διδαχθεί. Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο αυτό οι μαθητές θα κληθούν να συστηθούν στους άλλους, να περιγράψουν εξωτερικά χαρακτηριστικά, να ζητήσουν αλλά και να δώσουν πληροφορίες για όνομα-επώνυμο-ηλικία-καταγωγή. Θα είναι επίσης σε θέση να δώσουν εντολές και να προτρέπουν, να εκφράσουν αρέσκεια και δυσαρέσκεια, να εκφράζουν κρίση για ένα προϊόν, να κάνουν συγκρίσεις, να εύχονται σε ασθενή, να εκφράζουν ευχές, ευχαρίστηση, δυσάρεστα συναισθήματα, απορία, άγνοια κ.ά. Αξίζει τέλος να αναφέρουμε πως το βιβλίο συνοδεύεται από το αντίστοιχο τετράδιο εργασιών με ασκήσεις εφαρμογής και εμπέδωσης των όσων προηγήθηκαν καθώς και από ένα CD-ROM.

Γ. Τρίτο επίπεδο (Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξη)

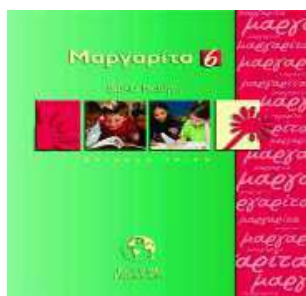
I. Μαργαρίτα 5 (βιβλίο μαθητή, τετράδιο δραστηριοτήτων και CD-ROM)



Το βιβλίο αυτό με τίτλο, Μαργαρίτα 5, απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 10-11 ετών, δηλαδή σε μαθητές Ε΄ τάξης Δημοτικού. Διαρθρώνεται σε 9 διδακτικές ενότητες και ολοκληρώνεται με διάφορα κείμενα για ακρόαση. Αποτελεί το προτελευταίο τεύχος

της σειράς αυτής κι ένα αξιόλογο εγχειρίδιο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές. Συνοδεύεται από το αντίστοιχο τετράδιο δραστηριοτήτων για την εφαρμογή και την εξάσκηση όσων διδάχθηκαν οι μαθητές καθώς και από ένα CD-ROM.

II. Μαργαρίτα 6 (βιβλίο μαθητή, τετράδιο δραστηριοτήτων και CD-ROM)



Η εκπαιδευτική σειρά, Μαργαρίτα, ολοκληρώνεται με το έκτο και τελευταίο τεύχος, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 11-12 ετών και αντιστοιχεί στην ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού. Περιλαμβάνει 9 θεματικές ενότητες, κείμενα για ακρόαση στο τέλος της διδασκαλίας και ένα συγκεντρωτικό πίνακα με τον τίτλο αλλά και τη θεματολογία-λεξιλόγιο του

κάθε μαθήματος, λεκτικές πράξεις και τη γραμματική που θα πρέπει να διδαχθεί. Η εκπαιδευτική σειρά ολοκληρώνεται με το αντίστοιχο Τετράδιο δραστηριοτήτων 6, προς εμπέδωση και εφαρμογή των διδαχθέντων καθώς και από ένα CD-ROM.

3. Αποτελέσματα

3.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Εγχειρίδια – καταγραφή λογοτεχνικών κειμένων

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Εγχειρίδιο Μαργαρίτα

Μαργαρίτα 1		
Τίτλος	Σελίδα	Θέμα (είδος)
Καμία αναφορά λογοτεχνικού κειμένου		
Σύνολο κειμένων: 23		

Μαργαρίτα 2		
Τίτλος	Σελίδα	Θέμα (είδος)
Η Εβδομάδα μου	Σελ. 20 (β.μ.)	Καθημερινή ζωή (ημερολόγιο)
Ντιάνα, γεια σου	Σελ. 53 (β.μ.)	Θέατρο (σημείωμα-μήνυμα)
Μια φορά κι έναν καιρό	Σελ. 64 (β.μ.)	Βασιλιάς και αηδόνι (Παραμύθι)
Το παραμύθι	Σελ.54 (τ.ε.)	Τραγούδι
Σύνολο κειμένων: 30		

Μαργαρίτα 3		
Τίτλος	Σελίδα	Θέμα (είδος)
Η επιστολή της Μαρίνας	Σελ. 11 (β.μ.)	Συστήνομαι (γράμμα)
Αγαπημένο μου ημερολόγιο	Σελ. 31 (β.μ.)	Αφήγηση γεγονότος (ημερολόγιο)
Μια φανταστική ιστορία	Σελ. 51 (β.μ.)	Αφήγηση εμπειρίας (περιγραφή)
Η ποδηλάτισσα (Ελύτης)	Σελ. 52 (β.μ.)	Ποδήλατο-καθημερινότητα (ποίημα)
Θα πάω στους Ολυμπιακούς αγώνες	Σελ. 61 (β.μ.)	Ολυμπιακοί αγώνες (περιγραφή)

Σύνολο κειμένων: 30

Μαργαρίτα 4		
Τίτλος	Σελίδα	Θέμα (είδος)
Ο Πέτρος γράφει ένα γράμμα	Σελ. 15 (β.μ.)	περιγραφή εξωτερικής εμφάνισης (γράμμα)
Γράμματα παιδιών σε περιοδικό (περιοδικό «ερευνητές»)	Σελ. 21 (β.μ.)	Χόμπι και συνήθειες παιδιών (επιστολή σε περιοδικό)
Τα μικρά παιδιά (Αρλέτα)	Σελ. 24 (β.μ.)	Συνήθειες μικρών παιδιών (ποίημα-τραγούδι)
Ο χορός των μπιζελιών (Λένα Πλάτωνος)	Σελ. 31 (β.μ.)	Φρούτα-λαχανικά (ποίημα-τραγούδι)
Χυμός φρουτέξ	Σελ. 39 (β.μ.)	Χυμοί φρούτων (διαφήμιση)
Μικρές αγγελίες	Σελ. 40 (β.μ.)	Αγγελίες αντικειμένων (μικρά σημειώματα)
Ανακοινώσεις	Σελ. 49 (β.μ.)	Διατροφή (ανακοίνωση)
Τα παιδιά στέλνουν e-mail	Σελ. 80 (β.μ.)	Διακοπές-ταξίδια (ηλεκτρονικό μήνυμα)
Παιδικός κινηματογράφος	Σελ. 86-87 (β.μ.)	Ιστορία ταινίας (περιγραφή πλοκής)
Μες το μουσείο (Κυπουργός)	Σελ. 92 (β.μ.)	Μουσείο (ποίημα-τραγούδι)
Μάγισσα Εξαρτισιάνα – η κυρά διατροφή	Σελ. 58 (τ.ε.)	Διατροφή – υγιεινές συνήθειες (ποίηματα)
Το κοχύλι	Σελ. 90 (τ.ε.)	Θάλασσα (ποίημα – παραγωγή γραπτού λόγου)
Σύνολο κειμένων: 43 + 12		
Μαργαρίτα 5		
Τίτλος	Σελίδα	Θέμα (είδος)

Η απάντηση του Πέτρου	Σελ. 14 (β.μ.)	Απάντηση σε αγγελία (επιστολή)
Η Μαρίνα μετακομίζει	Σελ. 39 (β.μ.)	Μετακόμιση (e-mail)
Καρναβάλια στο Ρίο και στη Πάτρα	Σελ. 84 (β.μ.)	Γιορτές - Καρναβάλι (πεζογράφημα)
Χριστούγεννα στην Ευρώπη	Σελ. 104-105 (β.μ.)	Γιορτές (πεζογράφημα)
Το γράμμα μου	Σελ. 21 (τ.ε.)	Παραγωγή γραπτού λόγου (ημερολόγιο)
Σύνολο κειμένων: 35 + 4		

Μαργαρίτα 6		
Τίτλος	Σελίδα	Θέμα (είδος)
Συνέντευξη με την Ανδριάνα Μπάμπαλη	Σελ. 16 (β.μ.)	Αθλητισμός-τέχνες (συνέντευξη)
Ο Βάνκα (Ντίνος Δημόπουλος)	Σελ. 31 (β.μ.)	Ζωή στην πόλη (πεζό) – ερωτήσεις κατανόησης
Πώς μας βλέπουν οι τουρίστες (Βημαγκαζίνο)	Σελ. 34 (β.μ.)	Τουρισμός (συνέντευξη)
Συνέντευξη με την Ναταλία Δραγούμη	Σελ. 42 (β.μ.)	Προσωπικότητες (συνέντευξη)
Στον Κινηματογράφο (Ντίνος Δημόπουλος)	Σελ. 49 (β.μ.)	Περιγραφή σε κινηματογράφο (πεζό)
Αγόρασέ το («Μικροί ερευνητές»)	Σελ. 57 (β.μ.)	Διαφημίσεις (πεζό)
Ποδόσφαιρο παντού (Μικροί ερευνητές)	Σελ. 65 (β.μ.)	Αθλητισμός (πεζό)
Ένας αλλιώτικος ποδοσφαιρικός αγώνας (Ανθολόγιο γ και δ δημοτικού)	Σελ. 68-69 (β.μ.)	Αθλητισμός (πεζό)
Οι σημαντικότεροι παράγοντες για να κρατήσει μια φιλία (Ελένη Γκαραβούνη)	Σελ. 78 (β.μ.)	Φιλία και σχέσεις (πεζό)

Πεζοπορία-ορειβασία- αναρρίχηση (www.travelgreece.gr)	Σελ. 89 (β.μ.)	Εκδρομές στο βουνό (πεζό)
Μύκονος, Μύκονος, Μύκονος (διαδίκτυο)	Σελ. 91 (β.μ.)	Εκδρομές στη θάλασσα (πεζό με αφήγηση)
Καρπούζι και πεπόνι...το αντίδοτο της ζέστης	Σελ. 103-104 (β.μ.)	Φρούτα και διατροφή (πεζό)
Η Ελλάδα μπαίνει στην εποχή του διαδικτύου	Σελ. 110 (β.μ.)	Διαδίκτυο (πεζό)
Το ίντερνετ	Σελ. 111 (β.μ.)	Διαδίκτυο (πεζό)
Βιογραφία Μιχάλη Χατζηγιάννη	Σελ. 11 (τ.ε.)	Σημαντικοί προσωπικότητες (βιογραφία) – πλαγιότιτλοι
Τα ελληνικά νησιά	Σελ. 25 (τ.ε.)	Μέρη της Ελλάδας (αφήγηση) – γραμματικές ασκήσεις
Θεσσαλονίκη: Υπάρχει ζωή και χωρίς ΙΧ (Αγγελιοφόρος, εφημερίδα)	Σελ. 26-27 (τ.ε.)	Ζωή στην πόλη (αφήγηση)
Συγκοινωνίες στη Θεσσαλονίκη	Σελ. 31 (τ.ε.)	Μεταφορικά μέσα (περιγραφή)
Ταξιδεύοντας με κάρο (Κυριάκος Ντελόπουλος)	Σελ. 42 (τ.ε.)	Η ζωή παλιά (απόσπασμα από μυθιστόρημα)
Το καλύτερο δώρο	Σελ. 48 (τ.ε.)	Χριστούγεννα (γράμμα)
Η πορεία προς την κορυφή	Σελ. 56 (τ.ε.)	Αθλητισμός (βιογραφία)
Ελένη Πέτα	Σελ. 64 (τ.ε.)	Τέχνη (συνέντευξη)
Ομαδικές εκδρομές	Σελ. 70 (τ.ε.)	Ταξίδια (πρόγραμμα εκδρομής)
Μεσογειακή διατροφή (διαδίκτυο)	Σελ. 79 (τ.ε.)	Διατροφή (άρθρο)
Πώς δεν θα πάρετε κιλά στις διακοπές (διαδίκτυο)	Σελ. 81 (τ.ε.)	Διατροφή (άρθρο)
Σύνολο κειμένων: 35 + 17		

Εγχειρίδιο Γεια σας

Γεια σας 1		
Τίτλος	Σελίδα	Θέμα (είδος)
Τα παραμύθια της γιαγιάς («το αλφαβητάρι μου»)	Σελ. 70 (β.μ.)	Οικογένεια (παραμύθι)
Το κρυφτό (Ντίνα Χατζηνικολάου)	Σελ. 154 (β.μ.)	Παιχνίδια (ποίημα)
Το κυκλάμινο (Βαλάση)	Σελ. 43 (β.μ.)	Φύση (ποίημα)
Σύνολο κειμένων: 37		

Γεια σας 2		
Τίτλος	Σελίδα	Θέμα (είδος)
Εγώ, εσύ κι εμείς	Σελ. 69 (β.μ.)	Παρέα (ποίημα)
Μια τσάντα μιλάει	Σελ. 82 (β.μ.)	Σχολική ζωή (ποίημα)
Στης δασκάλας την καρέκλα	Σελ. 110 (β.μ.)	Πρόσωπα σχολείου (ποίημα)
«Μαθήματα» (άτιτλο)	Σελ. 120 (β.μ.)	Σχολικά μαθήματα (ποίημα)
Ντούκου ντούκου μηχανάκι (Ελύτης)	Σελ. 127 (β.μ.)	Μέσα μεταφοράς (ποίημα)
Οχταποδόσφαιρο (Θέτη Χρορτιάτη)	Σελ. 178 (β.μ.)	Αθλητισμός-ζώα (ποίημα)
Τι είναι αυτό;	Σελ. 185 (β.μ.)	Παιχνίδια (κείμενο άρθρο)
Μια έκθεση ζωγραφικής στο άψε σβήσε	Σελ. 212 (β.μ.)	Τέχνη (πεζό)
Σύνολο κειμένων: 55		

Γεια σας 3		
Τίτλος	Σελίδα	Θέμα (είδος)

Καλώς να ρθει (Ρένα Καρθαίου)	Σελ. 24 (β.μ.)	Οικογένεια (ποίημα)
Μια τυφλόμυγα στην κουζίνα	Σελ. 67 (β.μ.)	Παιχνίδια (ποίημα)
Ο Ερμής	Σελ. 69 (β.μ.)	Ιστορία (ποίημα)
Λούνα παρκ	Σελ. 97 (β.μ.)	Χώροι αναψυχής (κείμενο, πεζό)
Ο παράξενος χαρταετός (Ζωή Βαλάση)	Σελ. 100 (β.μ.)	Παιχνίδια (πεζό)
Σπίτι (Αλέξης Αλεξόπουλος)	Σελ. 111 (β.μ.)	Περιγραφή σπιτιού (ποίημα)
Λατρεύω την κουζίνα του παππού	Σελ. 137 (β.μ.)	Σπίτι (πεζό)
Σπίτι με κήπον (Καβάφης)	Σελ. 169 (β.μ.)	Περιγραφή σπιτιού (ποίημα)
Σύνολο κειμένων: 36		

Γεια σας 4		
Τίτλος	Σελίδα	Θέμα (είδος)
Ο παπαγάλος (Ζ. Παπαντωνίου)	Σελ. 11 (β.μ.)	Ζώα (ποίημα)
Η καθημερινή ζωή στο χωριό	Σελ. 14 (β.μ.)	Καθημερινότητα (πεζό)
Ένα σύννεφο γεμάτο βροχή	Σελ. 22 (β.μ.)	Καιρικά φαινόμενα (απόσπασμα από πεζό)
Το θαλασσινό τριφύλλι (Ελύτης)	Σελ. 27 (β.μ.)	Πτηνά (ποίημα)
Μέρα νύχτα	Σελ. 62 (β.μ.)	Τοπικές ώρες (ποίημα)
Ο Ήλιος, η Σελήνη και ο Κικιρίκος (Τζιάνι Ροντάρι)	Σελ. 70 (β.μ.)	Ουράνια σώματα (πεζό)
Ο Ηρακλής	Σελ. 84 (β.μ.)	Ελληνική μυθολογία (πεζό)
Ο Γερο-γούτσ (Δημήτρης Κάσσαρης)	Σελ. 94 (β.μ.)	Ωράριο και συνήθειες (πεζό)

Εκδρομή στις Πρέσπες	Σελ. 100 (β.μ.)	Εκδρομές (αφήγηση σε πεζό)
Ο κύκλος με τους καινούριους φίλους	Σελ. 110 (β.μ.)	Παρέα-φιλία (πεζό)
Ο καιρός ο πρώτος	Σελ. 145-146 (β.μ.)	Φύση και εποχές (πεζό)
Ήλιος ο πρώτος (Ελύτης)	Σελ. 149 (β.μ.)	Φύση (ποίημα)
Ο τζίτζικας και ο μύρμηγκας (Αλέξανδρος Ραγκαβής)	Σελ. 150 (β.μ.)	Ζώα (ποίημα)
Από το ημερολόγιο της Άννα Φράνκ	Σελ. 156 (β.μ.)	Αφήγηση γεγονότων (ημερολόγιο από πεζό)
Η πτήση του Ίκαρου	Σελ. 168 (β.μ.)	Μυθολογία (πεζό)
Σύνολο κειμένων: 50		

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ

Διαβάζω και γράφω (1^ο επίπεδο)		
Τίτλος	Σελίδα	Θέμα (είδος)
Ποδήλατο (Κυνηγού-Φλάμπουρα)	11	Χόμπι (ποίημα)
Το μωρό μας (Άννα Γκέρτσο-Σαρρή)	13	Οικογένεια (πεζό)
Η μανούλα μου (Α. Καψάσκη-Λάμπρου)	17	Οικογένεια (ποίημα)
Η γιορτή του ΟΧΙ (Κώστας Καλαπανίδας)	21	Εθνική επέτειος (ποίημα)
Τα Σαράντα (Γιώργος Σουρέλης)	21	Εθνική επέτειος (ποίημα)
Πόλεμος ή ειρήνη (Ρούλα Ιωαννίδου-Σταύρου)	22	Σχέσεις (πεζό)
Ποιους αγαπώ (Ευγ. Παλαιολόγου-Πετρώνδα)	23	Οικογένεια (ποίημα)

Όταν κάνουνε πόλεμο (Γιώργος Μαρίνος)	23	Εθνική επέτειος (ποίημα-τραγούδι)
Χριστούγεννα (Στέλιος Σπεράντζας)	28	Χριστούγεννα (ποίημα-τραγούδι)
Έρχονται Χριστούγεννα (Χάρης Σακελλαρίου)	31	Γιορτές (ποίημα)
Φτάσανε οι γιορτές (Μαρία Κυνηγού-Φλαμουρά)	31	Γιορτές (ποίημα)
Άγιος Βασίλης (Δημοτικό)	31	Γιορτές (ποίημα-τραγούδι)
Το ραδιόφωνο (Ντόρα Γκάμπε)	35	Συνήθειες καθημερινότητας (πεζό)
Τι φοράει ο φίλος σου (Ραπτόπουλος-Σταμάτης Δ.Α.)	46	Συνήθειες παιδιών (πεζό)
Καρναβάλι (Ρένα Καρθαίου)	50	Γιορτές (ποίημα)
Χαρταετοί στον ουρανό (Ρένα Καρθαίου)	51	Γιορτές (ποίημα)
Τα κλεφτόπουλα (δημοτικό)	56	Εθνική επέτειος (ποίημα)
Σύνολο κειμένων: 51		

Μιλώ και γράφω στις γειτονιές του κόσμου (2^ο επίπεδο)		
Η μέλισσα	Σελ. 48	Παιχνίδια (πεζό)
Ο ερχομός των μάγων (Ευγενία Φακινού)	Σελ. 61	Χριστούγεννα (πεζό)
Ένας Έλληνας λαϊκός μουσικός στη Νέα Υόρκη (Κώστας Λουκέρης)	Σελ. 67	Ιστορίες ανθρώπων (πεζό)

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ο Αρλεκίνος	Σελ. 77	Απόκριες (παραμύθι)
Αετός με κουδούνια	Σελ. 78	Απόκριες (παραμύθι)
Ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου (Ν. Κοκκαλίδου-Ναχμία)	Σελ. 82	Χριστιανικές ιστορίες (πεζό)
Η κυρία Παραπατά, η σερβιτόρα (Άλαν και Τζάνετ Άλμπεργκ)	Σελ. 88	Επαγγέλματα (πεζό)
Η Πασχαλιά (Αλέξανδρος Κατακουζηνός)	Σελ. 96	Πάσχα (ποίημα)
Τα λουλούδια παίζουν με τα γράμματα	Σελ. 14	Φύση (ποίημα)
Ο караγκιόζης γραμματικός (Θανάσης Σπυρόπουλος)	Σελ. 100	Αστείες ιστορίες με караγκιόζη (απόσπασμα από θέατρο σκιών)
Γάιδαρος και λύκος (Ζ. Παπαντωνίου, διασκευή)	Σελ. 103	Ζώα (παραμύθι)
Η προσευχή των ψαριών (Φώντας Λάδης)	Σελ. 39	Θάλασσα (ποίημα)
Σύνολο κειμένων: 62 + 16		

Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο (2^ο επίπεδο)		
Παρέα με τον Μάρκο (Ιωάννα Καρατσαφέρη)	Σελ. 6	Ιστορία παιδιών (πεζό)

Ψάρεμα στη λίμνη Αλεξαντρίνα (Αντζελα Βασιλείου)	Σελ. 7	Συνήθειες (πεζό)
Η Μάγια (Οδυσσέας Ελύτης)	Σελ. 24	Αστερισμοί (ποίημα)
Πόλεμος και ειρήνη (Α. Βαρελά)	Σελ. 30	Πόλεμος και ειρήνη (πεζό)
Τα βάσανα του Άκη (Κυριάκος Ντελόπουλος)	Σελ. 35	Ιστορίες καθημερινότητας (πεζό)
Η ποδηλάτισσα (Οδυσσέας Ελύτης)	Σελ. 41	Χόμπι και δραστηριότητες (ποίημα)
Παίζουμε κρυφτό (Άννα Γκέρτσου)	Σελ. 45	Παιχνίδια (πεζό)
Παιχνίδια με τις λέξεις (Ντίνα Χατζηνικολάου)	Σελ. 51	Παιχνίδια παιδιών (ποίημα)
Στο σπήλαιο της Βηθλεέμ (Α. Καρκαβίτσας, διασκευή)	Σελ. 53	Χριστούγεννα (πεζό)
Το χριστουγεννιάτικο τραπέζι (Χανς Κρίστιαν Άντερσεν)	Σελ. 56	Χριστουγεννιάτικες ιστορίες (παραμύθι)
Αρχίζει το ματς (Λ. Κηληδόνης)	Σελ. 69	Ποδόσφαιρο (μελοποιημένο ποίημα)
Οι εκθέσεις του Φώτη (Αγγ. Βαρελά)	Σελ. 72	Ιστορίες παιδιών (πεζό)
Ποιος σου έδωσε το δικαίωμα (Κ.Α. Σφαέλλου-Βενιζέλου, διασκευή)	Σελ. 94	25^η Μαρτίου (πεζό)
Ο μικρός πρίγκηπας (Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ, διασκευή)	Σελ. 99	Βασιλιάδες και πρίγκηπες (παραμύθι, απόσπασμα)
Πασχαλινό (Έλλη Αλεξίου)	Σελ. 105	Πάσχα (ποίημα)

Το γαϊτανάκι (Ζωρζ Σαρή)	Σελ. 108	Ιστορίες παιδιών (πεζό)
Το ποδόσφαιρο (Τάσος Σταύρου)	Σελ. 129 (τ.ε.)	Αθλήματα (πεζό)
Τα Ελληνάκια (Οδυσσέας Ελύτης)	Σελ. 28 (τ.ε. 2 τ.)	25 ^η Μαρτίου (ποίημα)
Το θυμωμένο καράβι (Ζαχ. Παπαντωνίου)	Σελ. 29 (τ.ε. 2 τ.)	Μάχες επανάστασης (ποίημα)
Ο αγωνιστής με την πένα (Αγγ. Βαρελά)	Σελ. 74 (τ.ε. 2 τ.)	25 ^η Μαρτίου (πεζό)
Ο μικρός Χριστός (Γεώργιος Αθάνας)	Σελ. 82 (τ.ε. 2 τ.)	Πάσχα (ποίημα)
Ένας μεγάλο θυμάται (Αγγ. Βαρελά)	Σελ. 185	Χριστουγεννιάτικες ιστορίες (πεζό)
Το παραμύθι των Βουσμάνων	Σελ. 190 (τ.ε. 2 τ.)	Ζώα (παραμύθι)
Πασχαλιάτικο τραπέζι (Γ. Σουρέλης)	Σελ. 160 (τ.ε. 2 τ.)	Πάσχα (ποίημα)
Άνεμοι (Οδυσσέας Ελύτης)	Σελ. 96 (τ.ε. 2 τ.)	Φύση (ποίημα)
Το παγωμένο πουλάκι (Χάρης Σακελλαρίου)	Σελ. 106 (τ.ε. 2 τ.)	Ζώα (ποίημα)
Ο κουμπαράς της Πρωτοχρονιάς (Άλκη Τροπαιάτη)	Σελ. 118 (τ.ε. 2 τ.)	Πρωτοχρονιάτικες ιστορίες (πεζό)
Σύνολο κειμένων: 63 + 93 (β' τευ.) (+18, α' τευ.)		

Καθώς μεγαλώνουμε (3^ο επίπεδο)		
Αστραδενή (Ευγενία Φακίνου)	Σελ. 8	Ιστορίες παιδιών (πεζό)
Μια ειρηνική οικογένεια (Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου)	Σελ. 14	Οικογενειακές στιγμές (πεζό)
Το χρονικό μια εφημερίδας	Σελ. 22	Επαγγέλματα (πεζό)

Μια μέρα στο σχολείο (Άλκη Ζέη, διασκευή)	Σελ. 28	Σχολείο (πεζό)
Κυριακή απόγευμα (Άλκη Ζέη, διασκευή)	Σελ. 30	Καθημερινότητα (πεζό)
Ο κυρ-Θάνος του 1940 (Αγγελική Βαρελά, διασκευή)	Σελ. 36	Ιστορίες του 1940 (πεζό)
Οι μικροί ταξιδιώτες ανεβαίνουν στο βουνό (Ζ. Παπαντωνίου, διασκευή)	Σελ. 40	Περιπέτεια-εκδρομή (πεζό, απόσπασμα από μυθιστόρημα)
Ο φύλλος (Δημήτρης Σπύρου, διασκευή)	Σελ. 62	Σχολείο και δραστηριότητες (πεζό)
Χριστουγεννιάτικο δώρο (Κώστος Τζάμαλης)	Σελ. 70	Γιορτές Χριστουγέννων (πεζό)
Καλή χρονιά (Μ. Δ. Στασινόπουλος)	Σελ. 71	Γιορτές (ποίημα)
Το αλογάκι του Παρθενώνα (Αγγελική Βαρελά)	Σελ. 78	Ζώα και άνθρωποι (πεζό)
Μουσική μέσα στην τάξη (Θέτη Χορτιάτη, διασκευή)	Σελ. 106	Μουσική και παιδιά (πεζό)
Η σύλληψη του Ρήγα (Θανάσης Πετσάλης-Διομήδης, διασκευή)	Σελ. 114	Επανάσταση 1821 (πεζό)
Ανάσταση (Πηνελόπη Δέλτα, διασκευή)	Σελ. 122	Πάσχα (πεζό)
Πάμε στο μέλλον και στο διάστημα (Άρθρουρ Κλάρκ)	Σελ. 131	Διάστημα (πεζό)
Γλώσσα... γλώσσες... γλώσσες (Π. Νιρβάνας, διασκευή)	Σελ. 145	Γλώσσα (πεζό)

Ο πύργος της Βαβέλ (Ελίζαμπεθ Ζεμπόν, διασκευή)	Σελ. 146	Επικοινωνία ανθρώπων (πεζό)
Η αδερφή μου, η Κλάρα και τα φαντάσματα (Ντιμίτερ Ινκίοφ)	Σελ. 36 (τ.ε.)	Οικογενειακή ιστορία (πεζό)
Η Χιονάτη της Πάρνηθας (Ηλίας Βενέζης, διασκευή)	Σελ. 38 (τ.ε.)	Ιστορίες παιδιών (πεζό, απόσπασμα από μυθιστόρημα)
Ο παπαγάλος (Άντζελα Βασιλείου)	Σελ. 144 (τ.ε.)	Ζώα και άνθρωποι (ποίημα)
Τρία κορίτσια (Ελλη Αλεξίου)	Σελ. 29 (τ.ε., τ.2)	Σχολείο μιας άλλης εποχής (πεζό)
Χρυσοπράσινο φύλλο (Λεωνίδα Μαλένης)	Σελ. 66 (τ.ε., τ. 2)	Φύση (μελοποιημένο ποίημα)
Split Story (John Kallas)	Σελ. 119 (τ.ε., τ.2)	Προσαρμογή παιδιού σε ξένη χώρα (πεζό)
Για κάποια άλλη πασχαλιά (Φώτης Λίτσας, διασκευή)	Σελ. 113 (τ.ε., τ.2)	Πάσχα (πεζό)
Σχολείο Πυθαγόρας (Μοσχοβίτη Μαρίτσα)	Σελ. 157 (τ.ε., τ.2)	Σχολείο (πεζό)
Χιονοπόλεμος (Στ. Σπεράντζας)	Σελ. 179 (τ.ε., τ.2)	Χιόνι και φύση (μελοποιημένο ποίημα)
Σύνολο κειμένων: 44 (18, 40, 33)		

Ο κόσμος των ελληνικών (3^ο επίπεδο)		
Αξέχαστες καλοκαιρινές διακοπές (Μιχαήλ Βάμβουκας)	Σελ. 6	Διακοπές-ταξίδι (πεζό)

Μέγας Αλέξανδρος (Μ. Βάμβουκας)	Σελ. 20	Παιδιά σε σχολείο (πεζό)
Με το αυγουστιάτικο φεγγάρι στην Ακρόπολη (Βίτω Αγγελοπούλου)	Σελ. 26	Περιγραφή τοπίου (πεζό)
Μ' άσπρα πουλιά και σύννεφα (Νίκος Γκάτσος)	Σελ. 27	Περιγραφή πόλης (ποίημα μελοποιημένο)
Ένα αλλιώτικο τσαντίρι στον Καναδά (Αντώνης Μοσχόπουλος- διασκευή)	Σελ. 28	Ξενιτιά στον Καναδά (πεζό)
Ο Αίσωπος και ο οδοιπόρος (Ανθολόγιο «Τα χελιδόνια»)	Σελ. 34	Ελληνική μυθολογία (πεζό)
Το μοιρασμένο φλουρί της βασιλόπιτας (Πάυλος Νιρβάνας-διασκευή)	Σελ. 36	Χριστούγεννα (πεζό)
Ο Μαυρούκος (Λαϊκή, διασκευή: Μιχάλης Βάμβουκας)	Σελ. 44	Ζώα και άνθρωποι (πεζό)
Η πείνα και ο φόβος του Νίκου (Κ. Σφαέλλου, διασκευή από «μικροί αναγνώστες»)	Σελ. 46	Πείνα και φτώχεια (πεζό)
Χρησιμοποιήστε αφρόλουτρο «Μπλουμ μπλουμ» (Ούρσουλα Βέλφελ)	Σελ. 49	Διαφημίσεις (πεζό)
Η διαφήμιση (Μαρία Γουμενοπούλου)	Σελ. 51	Διαφημίσεις (ποίημα)
Στα δίχτυα του Διαδικτύου (Κ. Λουκέρης, Ν. Υόρκη)	Σελ. 52	Διαδίκτυο (πεζό)

Το δώρο του Πέτρου (Κ. Λουκέρης, Ν. Υόρκη)	Σελ. 53	Οικογενειακά δώρα (πεζό)
Η φτωχή και το αλάτι (Μιχάλης Βάμβουκας)	Σελ. 60	Συνέπειες φτώχειας (πεζό)
Ο κυρ Μιχάλης Κάσιαλος (Τατιάνα Μιλλιέξ)	Σελ. 64	Ιστορίες προσωπικοτήτων (πεζό)
Τηλέμαχος (Ανάργυρος Φατσέας, διασκευή)	Σελ. 73	Ιστορίες ανθρώπων ξενιτιάς (πεζό)
Ελλάδα (Γ. Κρόκος)	Σελ. 76	Γιορτή 25 ^{ης} Μαρτίου (ποίημα)
Πρωταπριλιά (Νίνα Κοκκαλίδου- Ναχμία)	Σελ. 78	Ιστορίες παιδιών (πεζό)
Παιδικό Πάσχα (Γρ. Ξενόπουλος, διασκευή)	Σελ. 80	Γιορτή Πάσχα (πεζό)
Η ημέρα της Λαμπρής (Διονύσιος Σολωμός)	Σελ. 82	Γιορτή Πάσχα (ποίημα)
Ανάσταση (Κώστας Βάρναλης)	Σελ. 83	Πάσχα (ποίημα)
Άλλοτε και τώρα (Κ. Λουκέρης)	Σελ. 85	Γιορτή Πρωτομαγιάς (πεζό)
Γιατροί χωρίς σύνορα (Γ. Ρίτσος)	Σελ. 96	Ισότητα παιδιών (ποίημα)
Ο Άι Βασίλης και η βασιλόπιτα (Καραπατάκης Κ.)	Σελ. 44 (τ.ε.)	Πρωτοχρονιά (πεζό)
Σύνολο κειμένων: 35 (+7)		

Ανθολόγιο διασποράς (4^ο επίπεδο)		
Η πόρτα (Χριστογιάννης- Γερμανία)	Σελ. 13	Ξενιτιά (ποίημα)

Το τρένο της ελπίδας (Θόδωρος Καλλιφατίδης- Σουηδία)	Σελ. 14	Ξενιτιά (πεζό)
Η μάνα του Ελπήνορα (Κωστής Παπακόγκος- Σουηδία)	Σελ. 16	Ξενιτιά (ποίημα)
Μην ξεχάσεις (Δέσποινα Κέσσογλου- Γερμανία)	Σελ. 17	Ξενιτιά (ποίημα)
Με το πρόσωπο του ήλιου (Άρης Χατζηνικολάου- Πολωνία)	Σελ. 18	Γέννηση (ποίημα)
Το δισάκι του μετανάστη (Ανδριανός Καζάς- Αυστραλία)	Σελ. 19	Μετανάστευση (ποίημα)
Φουστανελοφόροι στο Μόντρεαλ (Ιωάννης Φουριέζος- Καναδάς)	Σελ.20	Μετανάστευση στον Καναδά (πεζό)
Σε βλέπω (Λύντια Σκάλκου-Καναδάς)	Σελ. 23	Ημέρα γυναίκας (ποίημα)
Μετανάστρια στον άγνωστο τόπο (Μάρθα Ζέη- Καναδάς)	Σελ. 24	Μετανάστευση (πεζό)
Σύνολο κειμένων: 84		

Βήματα μπροστά (4^ο επίπεδο)		
Τίτλος	Σελίδα	Θέμα (είδος)

Ο Ούγκο στο σχολείο (Μαρία Γκρίπε)	Σελ. 47 (α')	Σχολείο (πεζό)
Τι ωραία που περνούσαμε (Ζωρζ Σαρή, διασκευή)	Σελ. 59 (α')	Διακοπές (πεζό)
Όλα δεν πάνε καλά (Ζωρζ Σαρή, διασκευή)	Σελ. 61 (α')	Περιπέτειες παιδιών (πεζό)
Τα βαρελάκια, τα σκλαβάκια, ο μπίκος και το κλέφτικο (Γιώργος Θεοτοκάς)	Σελ. 76 (α')	Ομαδικά παιχνίδια (πεζό)
Του κόσμου τα φαγητά (Ευγένιος Τριβιζάς)	Σελ. 86 (α')	Ιστορίες παιδιών (πεζό)
Αντώνης ο Ζουρλαντώνης	Σελ. 102 (α')	Περιγραφή παιδιών (πεζό)
Μαίρη, η γκουβερνάντα μάγισσα	Σελ. 103 (α')	Φανταστικές ιστορίες (πεζό)
Αρματοδρομίες το 2.000 μ.Χ. (Αγγελική Βαρελά)	Σελ. 122 (α')	Ολυμπιακοί (φανταστικοί στη διήγηση) αγώνες (πεζό)
Στην Αθήνα σε πολυκατοικία (Ευγενία Φακινού)	Σελ. 56 (β')	Η ζωή στην πόλη και το χωριό (πεζό)
Συντηρητής έργων τέχνης	Σελ. 87 (β')	Επαγγέλματα (πεζό)
Η μάνα δούλευε σαν άντρας στο καπνοχώραφο (Αλκυόνη Παπαδάκη)	Σελ. 99 (β')	Η ζωή των γυναικών στην επαρχία (πεζό)
Οικογενειακές στιγμές άλλοτε και τόρα (Πόπη Σκορδίλη-Νιωτάκη)	Σελ. 118 (β')	Παιδικά χρόνια παλαιότερα και τόρα (πεζό)
Ορκίσου να μην το πεις (Θέτις Χορτιάτη)	Σελ. 132 (β')	Παιδικές στιγμές (πεζό)

Ο ζηλιάρης Γκουμπλ Γκουμπόν (Lucy Baker)	Σελ. 158 (β')	Μύθος της Αυστραλίας (πεζό-μυθιστόρημα)
Η μικρή ρόδα (Ισαάκ Ασίμωφ)	Σελ. 171 (β')	Εξερεύνηση διαστήματος (πεζό)
Ένα αναπάντεχο δώρο (Πάνος Μανδραβέλης)	Σελ. 177 (β')	Παιδικά δώρα (πεζό)
Σύνολο κειμένων: 220 (3 τεύχη) – Λογοτεχνικά 30		

Από τη λέξη στο κείμενο (5^ο επίπεδο)		
Ο πιο καλός ο μαθητής	Σελ. 157	Σχολικά χρόνια (ποιητικό τραγούδι)
Όταν πηγαίναμε μαζί σχολείο	Σελ. 157	Σχολείο (ποίημα μελοποιημένο σε τραγούδι)
Σύνολο κειμένων: 94		

Ανθολόγιο κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας (5^ο επίπεδο)		
«Το μουστάκι»: ενώνοντας τις διαφορές (Αντώνης Σουρούνης)	Σελ. 18	Δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος (πεζό)
«... κι εμένα τώρα περνάει από μπροστά μου όλη μου τη ζωή στο Άαχεν» (Άλκη Ζέη)	Σελ. 26	Εκπαίδευση στη Γερμανία (πεζό)
Της ξενιτιάς (δημοτικό τραγούδι)	Σελ. 30	Ξενιτιά (τραγούδι)
Ελένη (Γιάννης Ρίτσος)	Σελ. 52	Μυθολογία (ποίημα)
Αστυνάξ (Γιώργος Σεφέρης)	Σελ. 65	Πόλεμος (ποίημα)
Η μάνα του Χριστού (Κώστας Βάρναλης)	Σελ. 70	Χριστιανισμός (ποίημα)
Επιτάφιος (Γιάννης Ρίτσος)	Σελ. 71	Θρησκεία – χριστιανισμός (ποίημα)
Ο Τσιρτσώνης (λαϊκό)	Σελ. 79	Περιπέτειες ηρώων (πεζό-παραμύθι)
Η βάρκα (Πηνελόπη Δέλτα)	Σελ. 85	Περιπέτεια (απόσπασμα από μυθιστόρημα)
Οι κουρσάροι (Νίκος Κασδαγλής)	Σελ. 89	Ιστορία του 1950 (πεζό)
Μαθαίνω να τρέχω με αναβάτη (Ελένη Βαλαβάνη)	Σελ. 96	Κόσμος των ανθρώπων (μυθιστόρημα)
Σαν βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη (Κ. Π. Καβάφης)	Σελ. 103	Το νόημα ζωής (ποίημα)
Γράμμα στο Τριέστι (Παντελής Πρεβελάκης)	Σελ. 105	Καθημερινή ζωή τον 19^ο αιώνα (απόσπασμα από βιβλίο)

Η Σκάλα και η θάλασσα (Ιωάννα Τσάτσου)	Σελ. 107	Ζωή ηρώων (πεζό)
«Πολύ χωνευτικό αυτό το αγίασμα» (Μαρία Ιορδανίδου)	Σελ. 110	Ιστορία από το Βυζάντιο (πεζό)
Τονισμένα βαριά στη λήγουσα (Μαρώ Δούκα)	Σελ. 114	Περιγραφή μέρους (πεζό)
Η Καθαρά Δευτέρα των Καστριών	Σελ. 116	Γιορτή καθαρής Δευτέρας (πεζό)
Τραμ και Ακρόπολις (Νίκος Εγγονόπουλος)	Σελ. 126	Περιγραφή μέσου μεταφοράς (ποίημα)
Του Αιγαίου (Οδυσσέας Ελύτης)	Σελ. 128	Εικόνες πελάγους (ποίημα)
Το ρήμα αγναντεύω (Ανδρέας Εμπειρικός)	Σελ. 131	Ζωή και φύση (ποίημα)
Πρόσωπα (Τίτος Πατρίκιος)	Σελ. 137	Πόλεμος και πρόσωπα (ποίημα)
Στο παιδί μου (Μανώλης Αναγνωστάκης)	Σελ. 140	Παιδί και πατέρας (ποίημα)
Επίπλωση (Άρης Αλεξάνδρου)	Σελ. 142	Προσαρμογή σε ξένη χώρα (ποίημα)
Η αγνώριστη (Διονύσιος Σολωμός)	Σελ. 147	Εξιδανίκευση γυναικείας μορφής (ποίημα)
Ο δείπνος (Άγγελος Σικελιανός)	Σελ. 149	Οικογενειακές στιγμές (ποίημα)
Σύνολο κειμένων: 48		

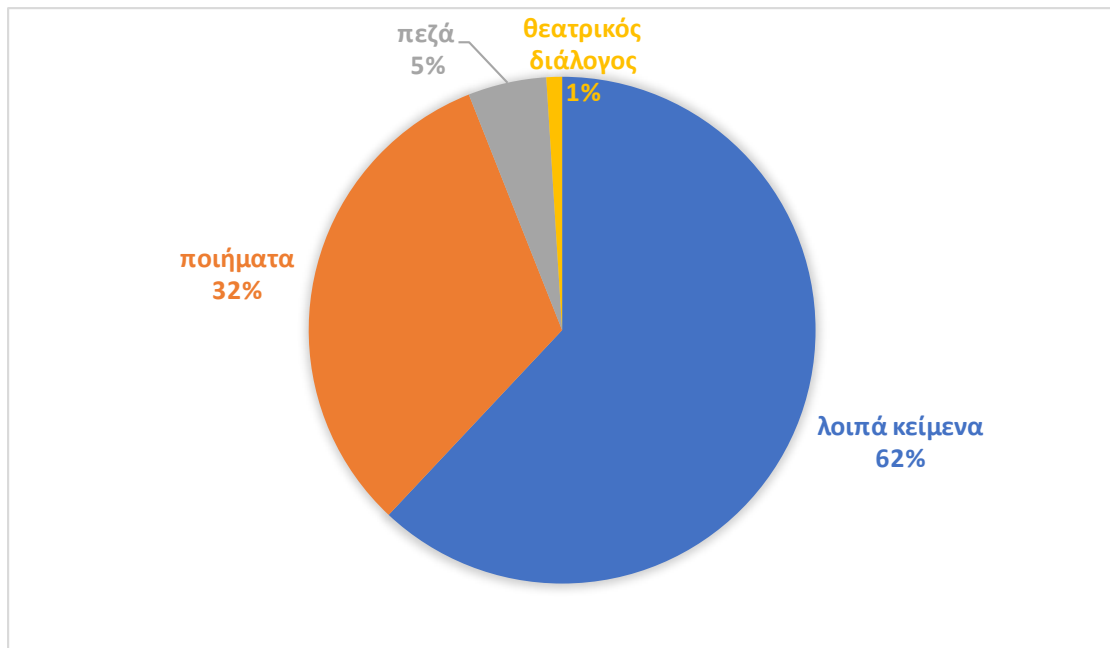
3.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων

3.2.1 Είδη λογοτεχνικών κειμένων – Συχνότητα εμφάνισης στα γλωσσικά εγχειρίδια

Σε αυτό το σημείο θα παρατεθεί με αριθμητικά στοιχεία το μέρος της λογοτεχνίας που καλύπτεται στο σύνολο των κειμένων στα γλωσσικά εγχειρίδια. Καταγράφοντας τα κείμενα ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, διαπιστώνει κανείς πως το μεγαλύτερο μέρος τους είναι κείμενα της συγγραφικής ομάδας των εγχειρίδιων (χαρακτηρίζονται ως «λοιπά κείμενα» στα αντίστοιχα γραφήματα που παρουσιάζονται κάτωθι) με ποσοστά που ξεκινούν από 62% και φτάνουν και το 100% σε συγκεκριμένα τετράδια εργασιών. Είναι πράγματι άξιο αναφοράς το γεγονός πως τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούνται πολύ περισσότερο στα βιβλία του μαθητή συγκριτικά με τα τετράδια εργασιών που απουσιάζουν παντελώς ή εμφανίζονται με πολύ μικρή συχνότητα (ποσοστά της τάξης του 90% και άνω στις περισσότερες περιπτώσεις). Ως προς το είδος των κειμένων, εκείνα που υπερτερούν είναι τα ποιήματα στα δύο πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας, με ποσοστά που κυμαίνονται από 5% έως 32%, ενώ στη συνέχεια όσο ανεβαίνουμε επίπεδο γλωσσομάθειας τη «μερίδα του λέοντος» κατέχουν τα λογοτεχνικά πεζά (χαρακτηρίζονται ως «πεζά» στα γραφήματα) με ποσοστά από 1% (στη συγκεκριμένη περίπτωση αποτελεί και το μοναδικό λογοτεχνικό κείμενο) έως 32%. ενώ πλέον σε συγκεκριμένα τεύχη όπως φαίνεται και στα γραφήματα υπάρχει παντελής απουσία των ποιημάτων. Διαφορετική είναι μόνο η περίπτωση των δύο ανθολογιών που εμφανίζονται στο πέμπτο επίπεδο, όπου υπάρχει ισορροπία μεταξύ ποίησης και πεζού (44% πεζά και 52% ποιήματα στο «Ανθολόγιο κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας», 43% πεζά και 48% ποιήματα στο «Ανθολόγιο της Διασποράς»).

Σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, τα είδη που ακολουθούν τις δύο μεγάλες κατηγορίες των πεζών και των ποιημάτων είναι το σε πολύ μικρότερα ποσοστά παραμύθι (από 1% έως 6%) και οι θεατρικοί διάλογοι (από 1% έως 7%).

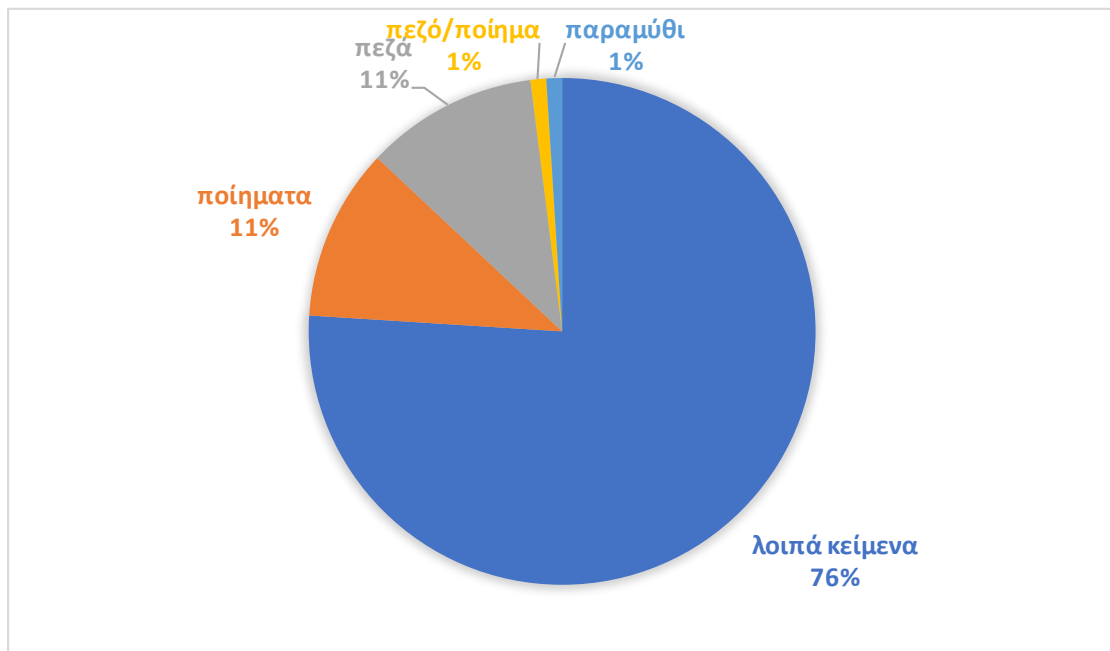
Πιο συγκεκριμένα, κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης, στο πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας, στα συνολικά δέκα βιβλία που μελετήθηκαν εντοπίστηκαν λογοτεχνικά κείμενα μόνο στο βιβλίο του μαθητή «Διαβάζω και γράφω». Αναλυτικά πρόκειται για 25 ποιήματα, 5 πεζά, 1 θεατρικό διάλογο και 51 κατασκευασμένα από τη συγγραφική ομάδα, με την ποσοστώς τους να φαίνεται στο γράφημα 1.



Γράφημα 1.

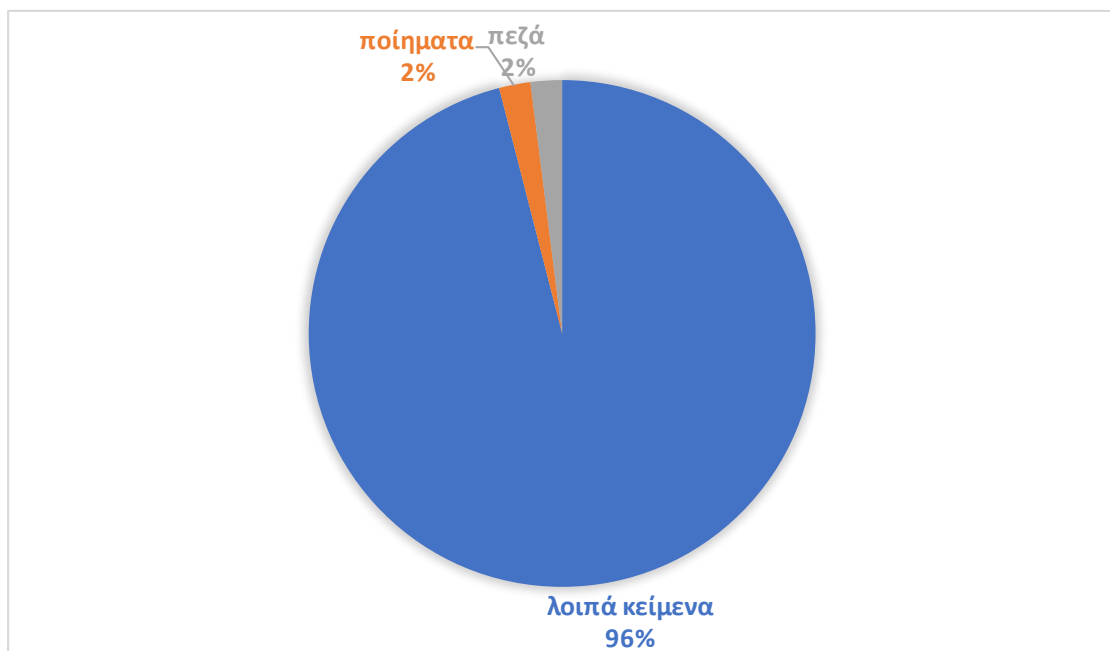
Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Διαβάζω και γράφω», επίπεδο γλωσσομάθειας 1.

Στο δεύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας, στο βιβλίο μαθητή «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο» εντοπίζονται 8 ποιήματα, 8 πεζά, 1 πεζό με ποίημα (πρόκειται για την ιδιαίτερη περίπτωση κειμένου της Ζωρζ Σαρή που συνδυάζει πεζό που εμπεριέχει απόσπασμα ποιήματος), 1 παραμύθι και 52 λοιπά κείμενα (γράφημα 2.) Στο πρώτο τετράδιο εργασιών δε συναντάμε κανένα λογοτεχνικό κείμενο, ενώ στο δεύτερο τετράδιο εργασιών απαντώνται 3 ποιήματα, 3 πεζά και 107 λοιπά κείμενα (γράφημα 3.). Στο βιβλίο μαθητή «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου» απαντώνται 4 ποιήματα, 3 πεζά, 2 θεατρικοί διάλογοι, 1 παραμύθι και 50 λοιπά κείμενα (γράφημα 4). Και αυτή τη φορά στο πρώτο τεύχος του τετραδίου εργασιών σε σύνολο 19 κειμένων δεν απαντάται κανένα λογοτεχνικό κείμενο, ενώ στο δεύτερο τεύχος του τετραδίου εργασιών υπάρχουν 4 ποιήματα, 1 πεζό και 75 λοιπά κείμενα.



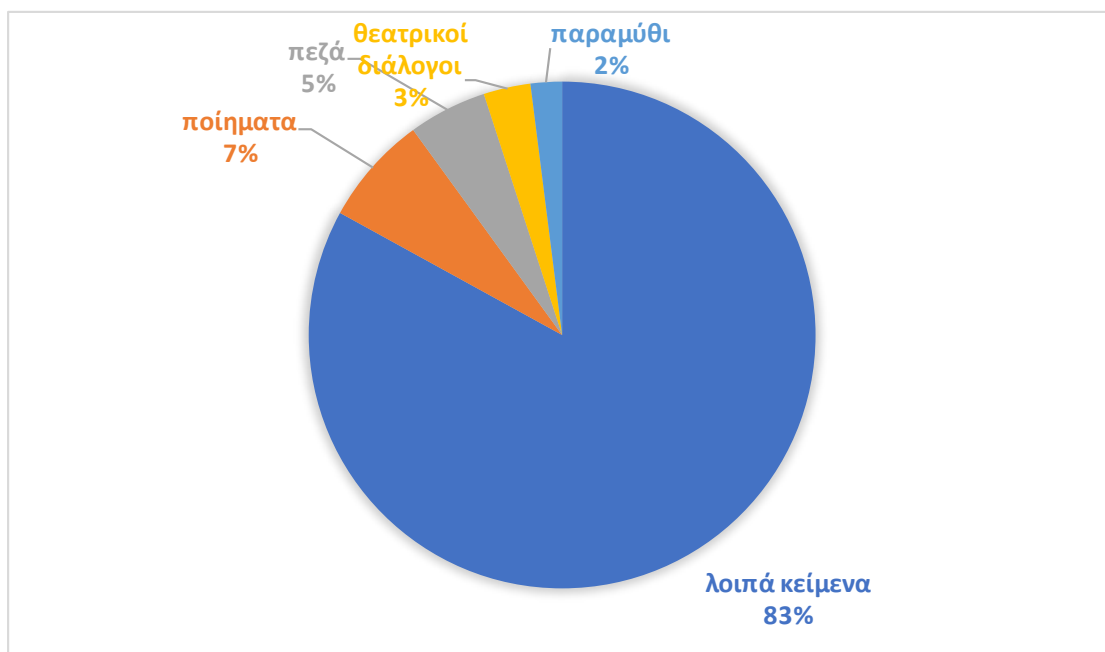
Γράφημα 2.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.



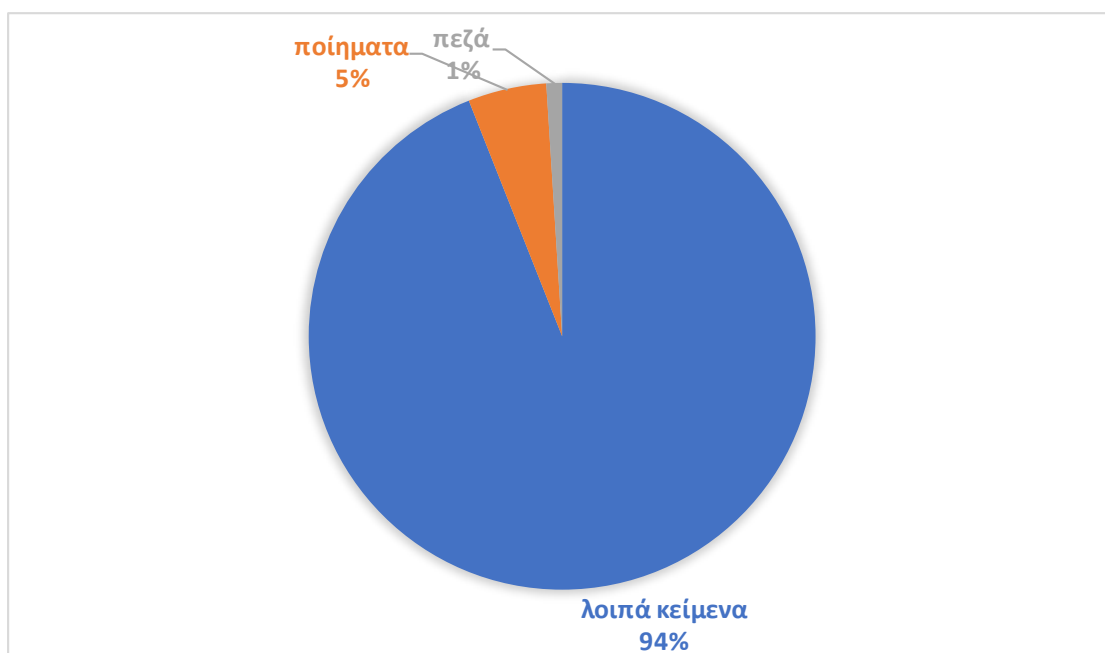
Γράφημα 3.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών β' τεύχος «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.



Γράφημα 4.

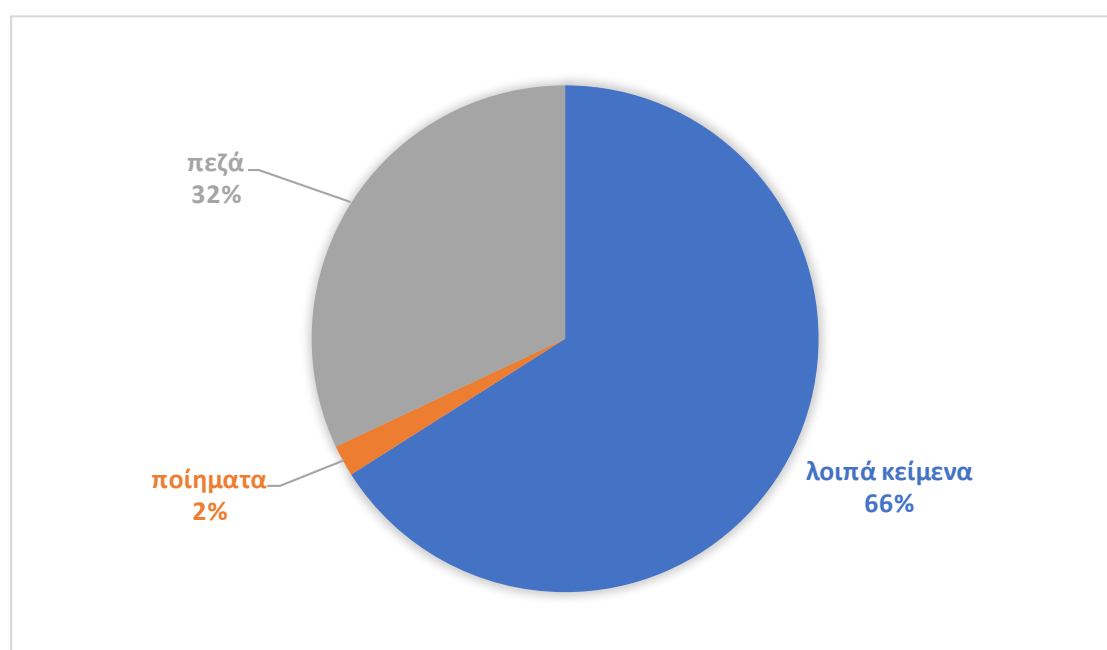
Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.



Γράφημα 5.

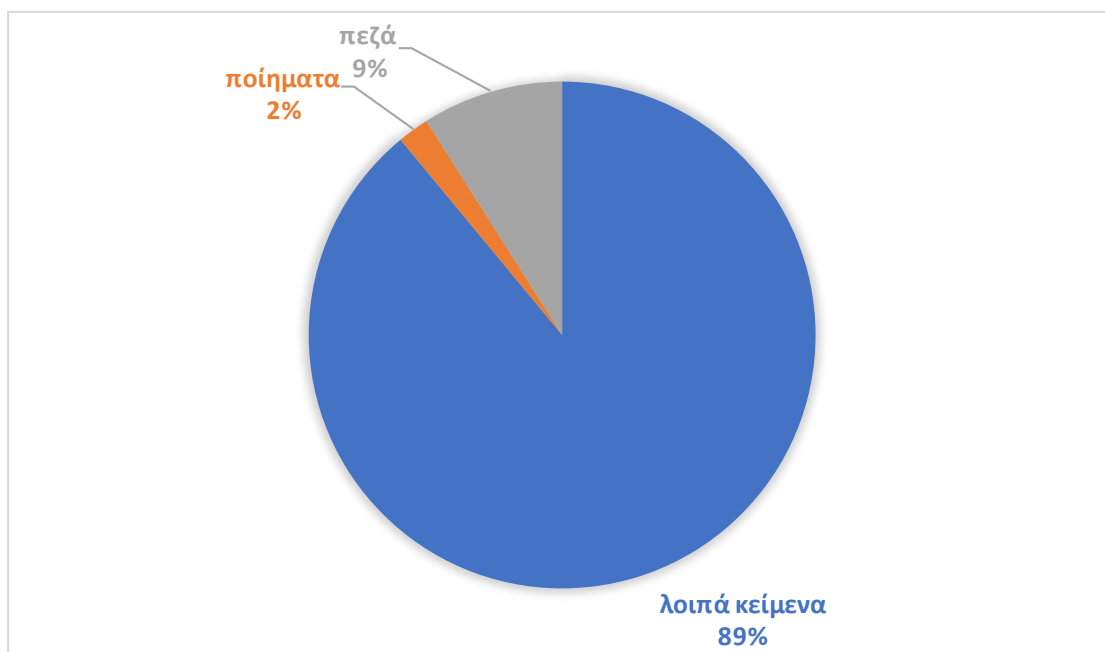
Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών β' τεύχος «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», επίπεδο γλωσσομάθειας

Συνεχίζοντας στο τρίτο επίπεδο γλωσσομάθειας, στο βιβλίο μαθητή «Καθώς μεγαλώνουμε» συναντάμε 1 ποίημα, 18 πεζά και 37 λοιπά κείμενα (γράφημα 6). Στο πρώτο τεύχος του τετραδίου εργασιών βρίσκουμε 1 ποίημα, 4 πεζά και 39 λοιπά κείμενα. Στο δεύτερο τεύχος του τετραδίου εργασιών απαντώνται 5 πεζά και λοιπά κείμενα 83. Στο βιβλίο μαθητή «Ο κόσμος των ελληνικών» εντοπίζονται 5 πεζά, 6 ποιήματα, 1 παραμύθι και 46 λοιπά κείμενα, ενώ στο αντίστοιχο τετράδιο εργασιών 1 πεζό στα συνολικά πέντε.



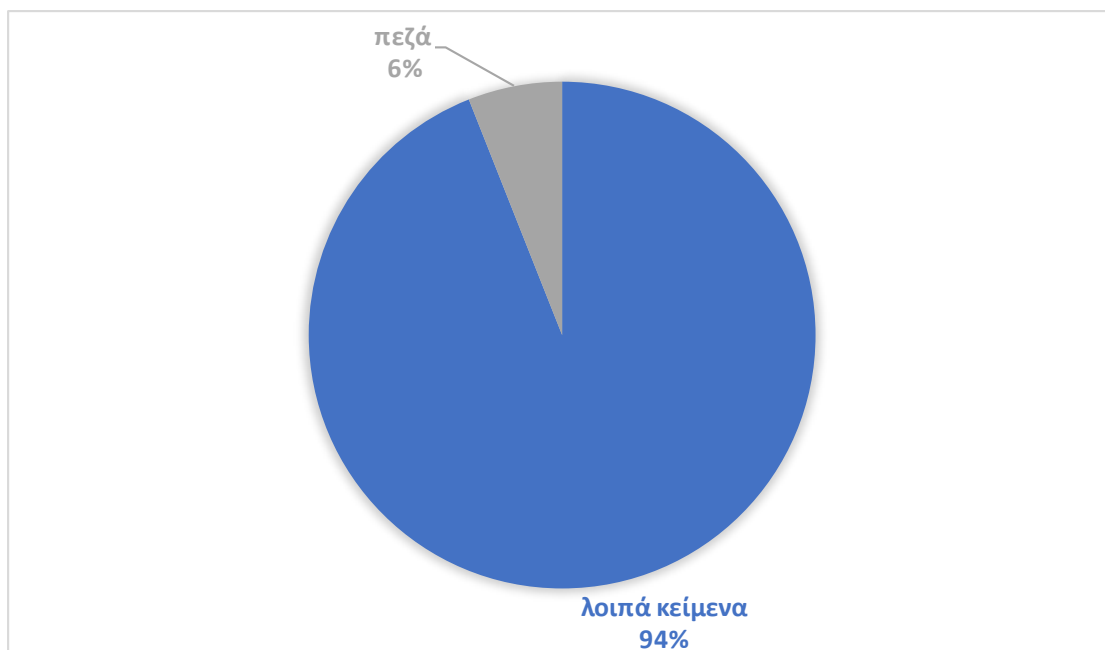
Γράφημα 6.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3.



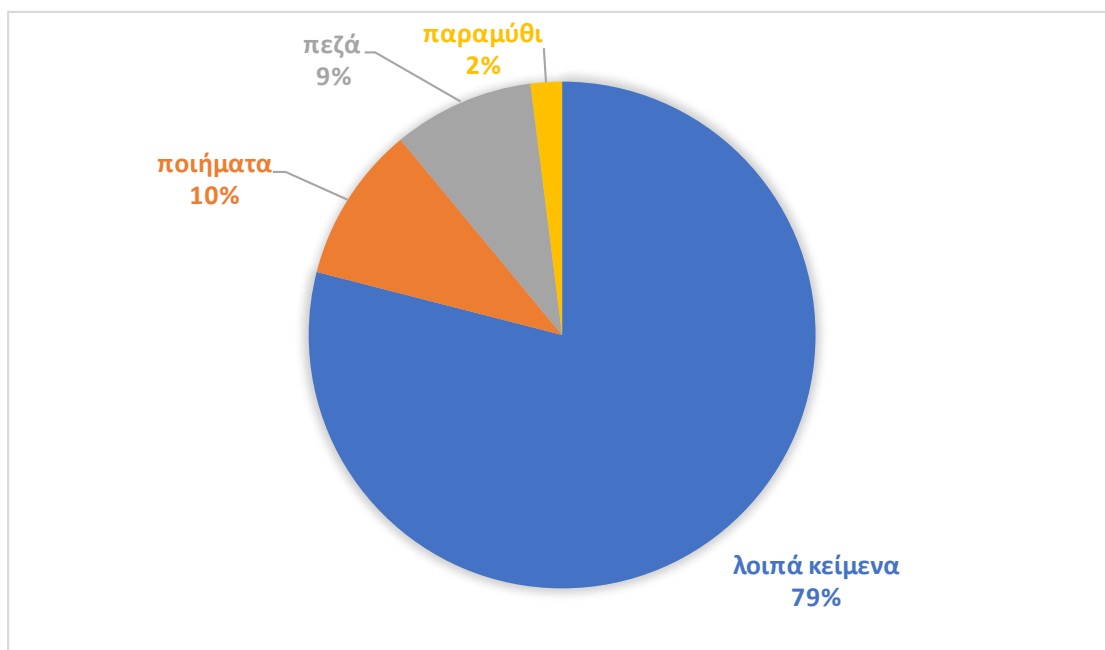
Γράφημα 7.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών α' τεύχος «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3.



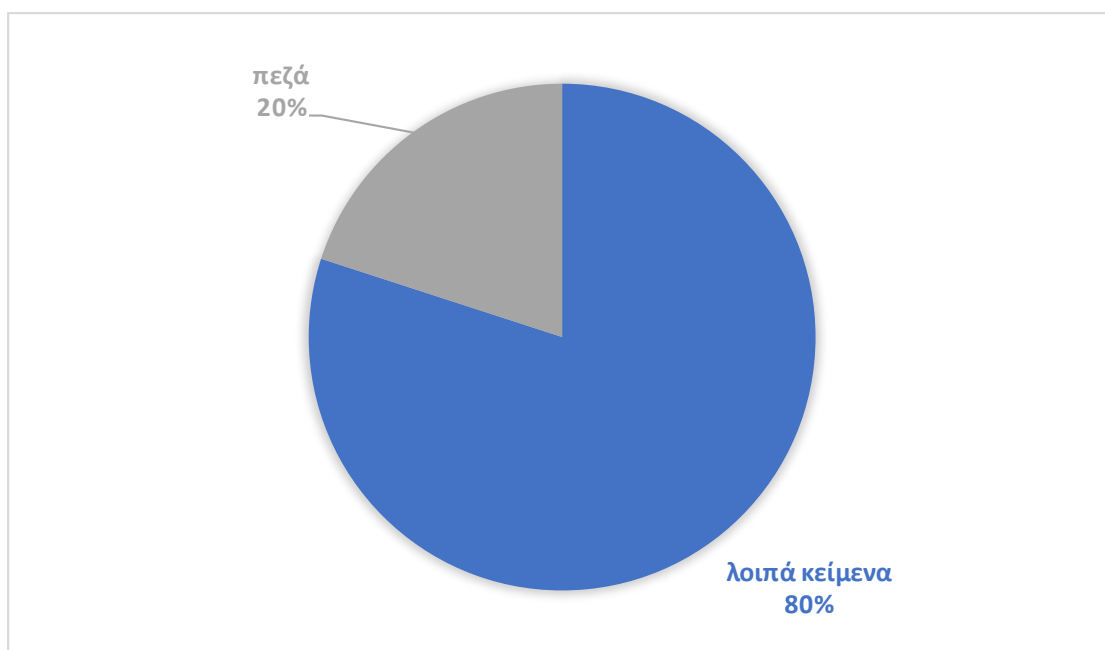
Γράφημα 8.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών β' τεύχος «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3.



Γράφημα 9.

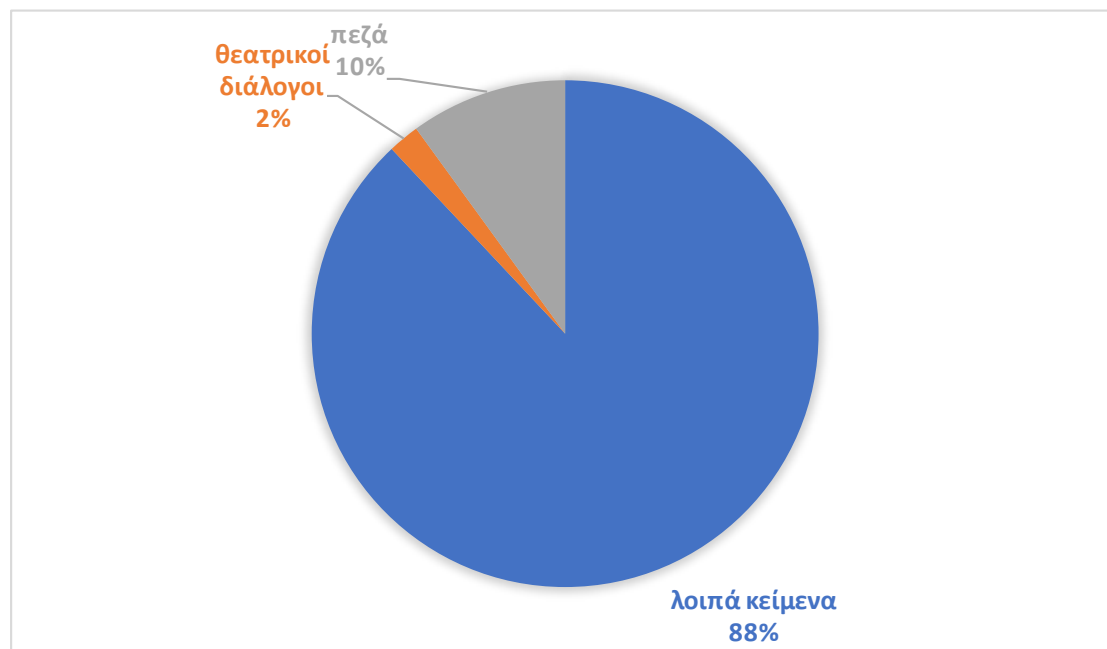
Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Ο κόσμος των ελληνικών», επίπεδο γλωσσομάθειας 3.



Γράφημα 10.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών «Ο κόσμος των ελληνικών», επίπεδο γλωσσομάθειας 3.

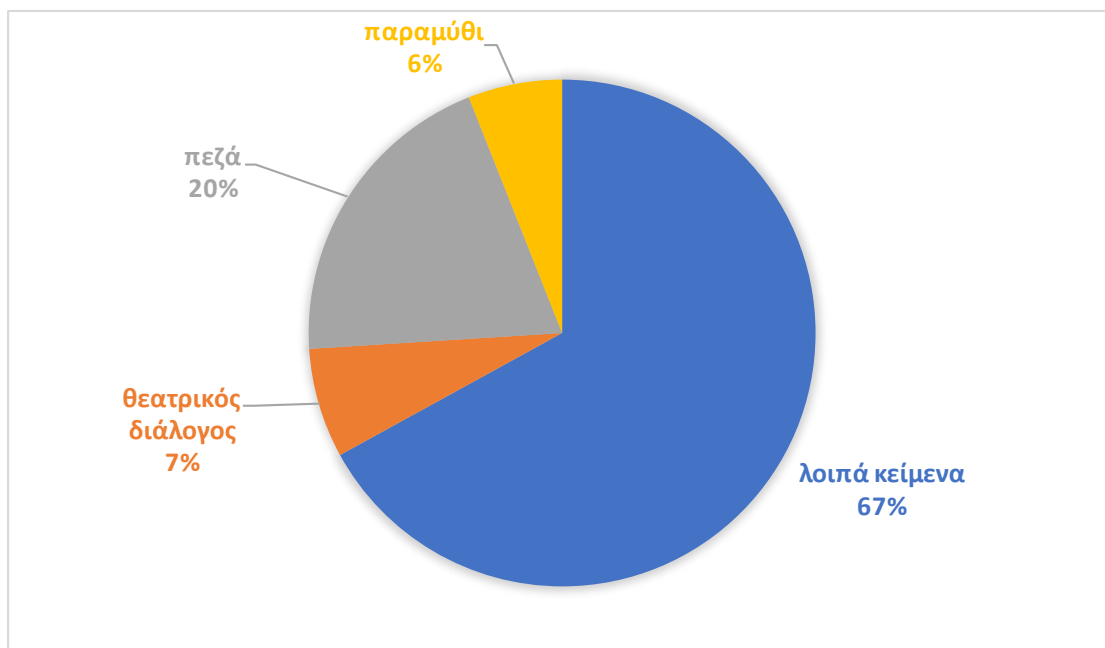
Στο τέταρτο επίπεδο γλωσσομάθειας στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 1» βιβλίο εντοπίζονται 6 πεζά, 1 θεατρικός διάλογος και λοιπά κείμενα 54 (γράφημα 11). Στο τετράδιο εργασιών του τα πεζά είναι 3, το παραμύθι 1, ο θεατρικός διάλογος 1, και τα λοιπά κείμενα αγγίζουν τα 10 (γράφημα 12). Στα Βήματα μπροστά 2 τα πεζά είναι 16, το παραμύθι 1 και τα λοιπά κείμενα 66 (γράφημα 13).



Γράφημα 11.

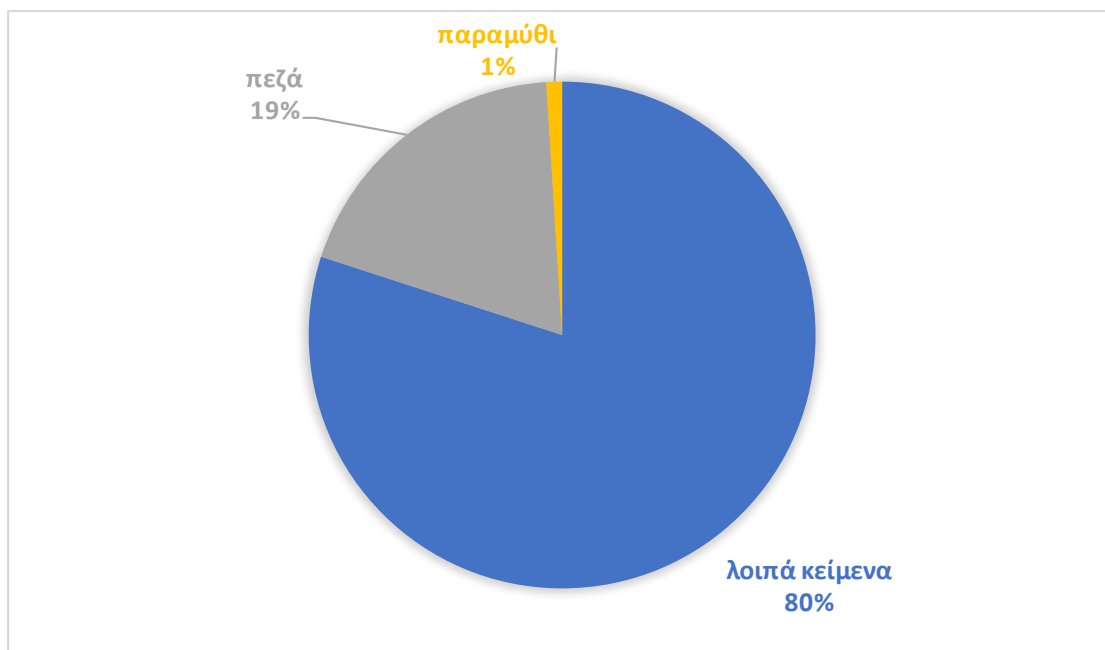
Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 1», επίπεδο γλωσσομάθειας 4.

Στο αντίστοιχο τετράδιο εργασιών δεν υπάρχει κανένα λογοτεχνικό κείμενο στα συνολικά 13. Τέλος, στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 3» απαντάται 1 μόλις πεζό στα συνολικά 46 κείμενα του βιβλίου (γράφημα 14), ενώ και πάλι στο τετράδιο εργασιών κανένα κείμενο από τα 6 δεν είναι λογοτεχνικό.



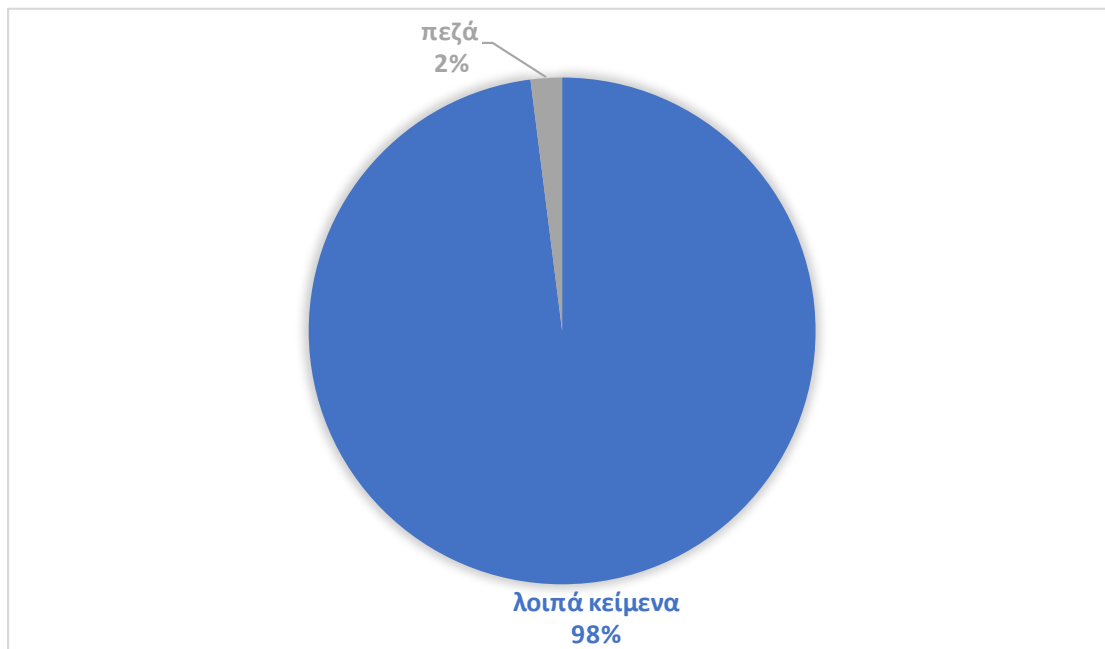
Γράφημα 12.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο τετράδιο εργασιών «Βήματα μπροστά 1», επίπεδο γλωσσομάθειας 4.



Γράφημα 13.

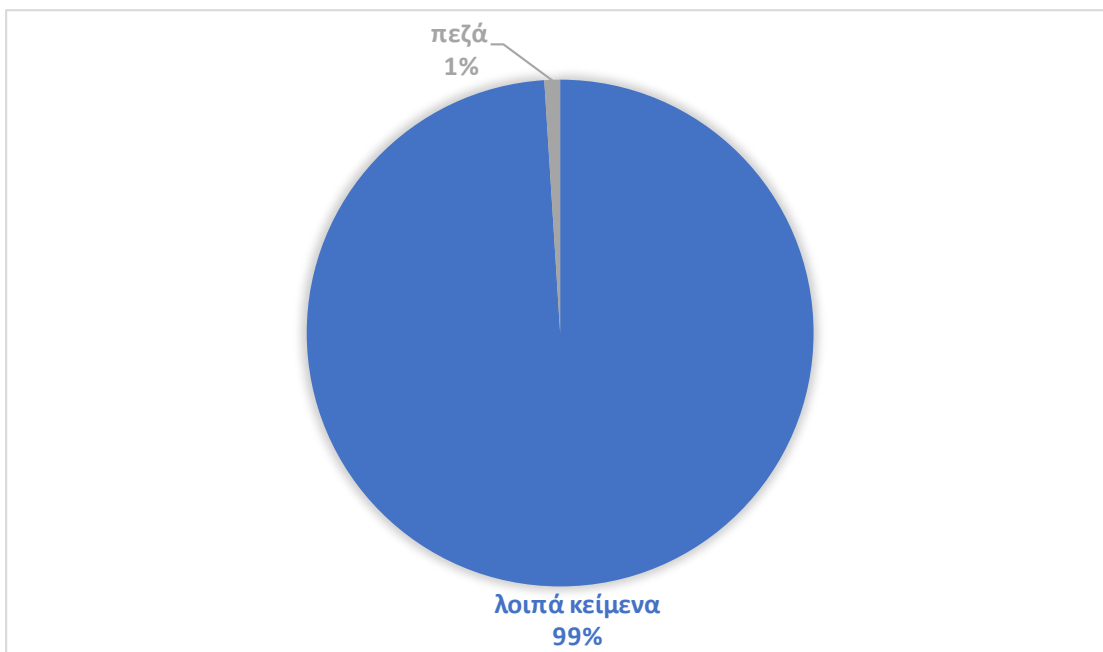
Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 2», επίπεδο γλωσσομάθειας 4.



Γράφημα 14.

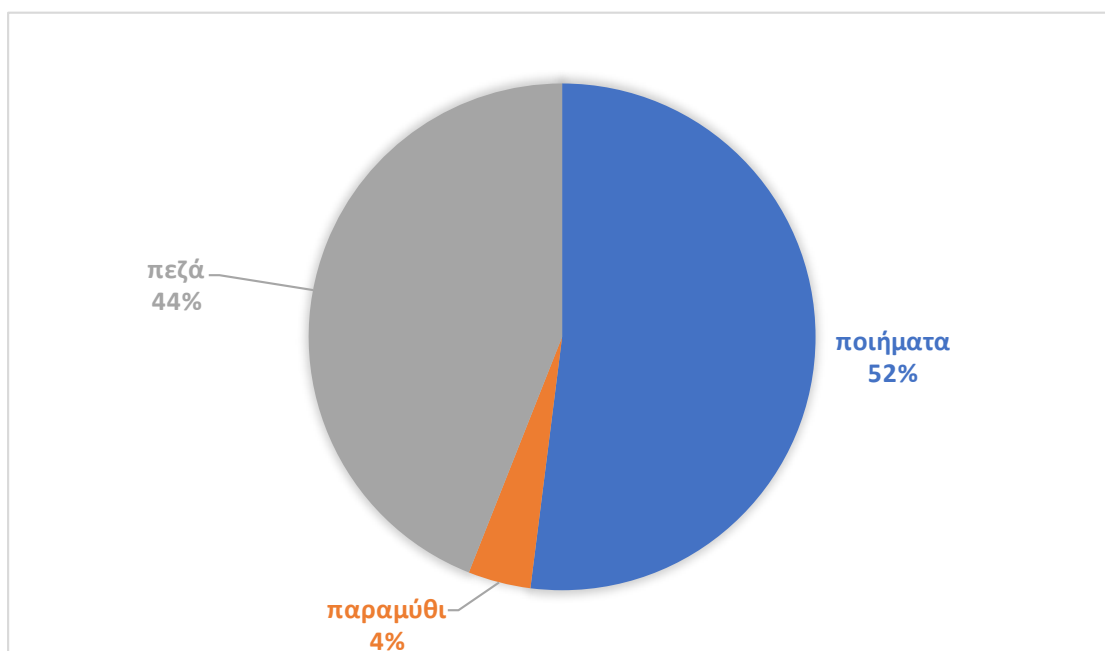
Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 3», επίπεδο γλωσσομάθειας 4.

Κλείνοντας στο πέμπτο επίπεδο γλωσσομάθειας, στο βιβλίο μαθητή «Από το κείμενο στη λέξη» έχουμε μόλις 1 πεζό στα 94 συνολικά κείμενα (γράφημα 15). Ιδιαίτερη είναι η περίπτωση των ανθολόγιων όπου συγκεντρώνονται και τα περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα. Έτσι στα συνολικά 35 κείμενα του «Ανθολόγιου κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας» (γράφημα 16) τα ποιήματα αγγίζουν τα 14, τα πεζά τα 12, ενώ τα υπόλοιπα κείμενα που τα πλαισιώνουν (οχτώ σε αριθμό) ανήκουν σε άλλα είδη (όπως π.χ. το σενάριο ταινίας). Στο «Ανθολόγιο της Διασποράς» συναντάμε 40 ποιήματα, 36 πεζά, 3 παραμύθια και 4 θεατρικούς διαλόγους (γράφημα 17).



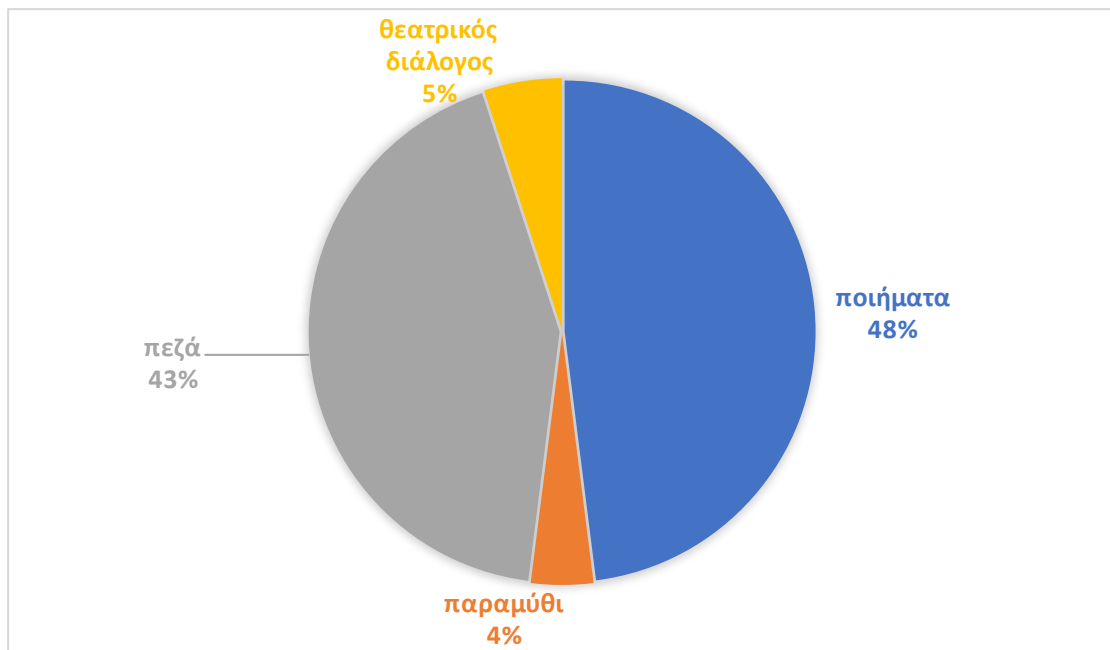
Γράφημα 15.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο βιβλίο μαθητή «Από τη λέξη στο κείμενο», επίπεδο γλωσσομάθειας 5.



Γράφημα 16.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο «Ανθολόγιο κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας», επίπεδο γλωσσομάθειας 5.



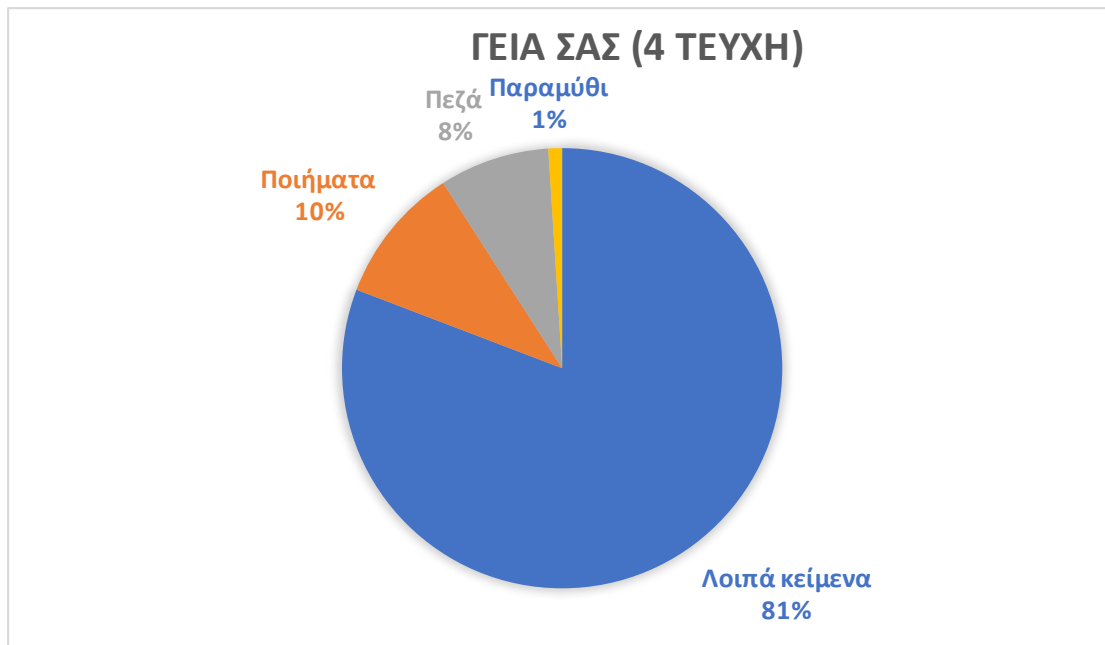
Γράφημα 17.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο «Ανθολόγιο της Διασποράς», επίπεδο γλωσσομάθειας 5.

Είναι σαφές ότι η ποικιλία των λογοτεχνικών κειμένων είναι περιορισμένη σε ένα σύνολο τριάντα βιβλίων, με εξαίρεση τα δύο ανθολόγια που εμφανίζονται στο πέμπτο επίπεδο γλωσσομάθειας. Αξιοσημείωτο επίσης θεωρείται ότι στο τέταρτο επίπεδο γλωσσομάθειας απουσιάζει ολοκληρωτικά η ποίηση.

Γεια σας

Στα 4 συνολικά τεύχη του βιβλίου μαθητή στο εγχειρίδιο για αλλόγλωσσους «Γεια σας», παρατηρούμε πως η πλειονότητα των κειμένων αφορούν γενικά γλωσσικά κείμενα και όχι λογοτεχνικά, όπως φαίνεται παρακάτω. Η λογοτεχνία καλύπτεται με ποιήματα κατά κύριο λόγο και μερικά πεζογραφικά κείμενα, ενώ τα παραμύθια σπανίζουν και βρίσκονται σε μικρή ποσότητα.

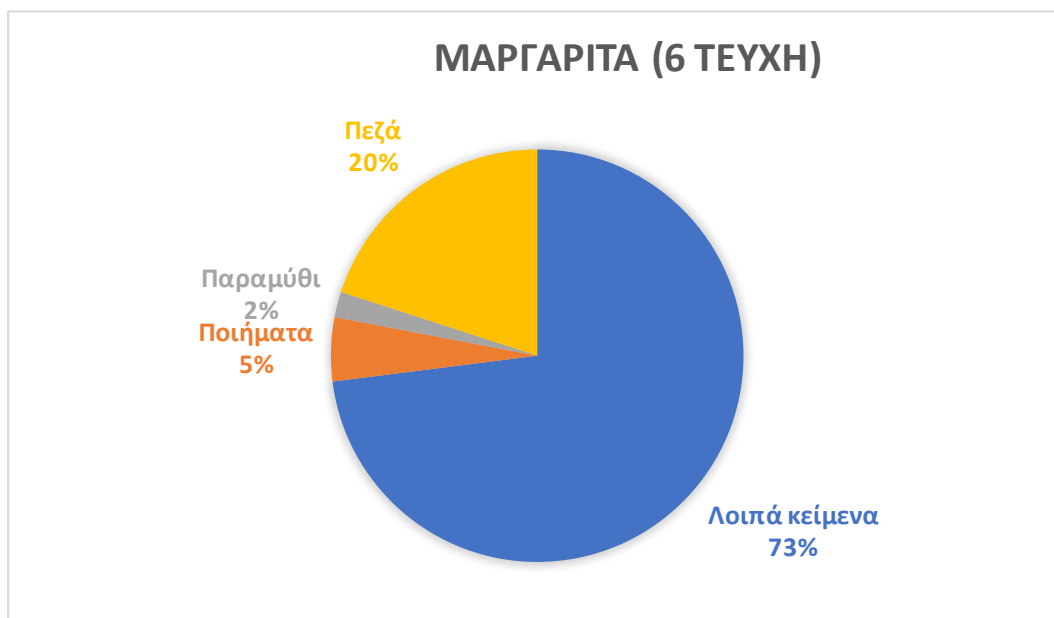


Γράφημα 18.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο «Γεια σας» (σύνολο 4 εγχειριδίων).

Μαργαρίτα (τεύχη 1-6)

Η λογοτεχνία καλύπτεται με πεζά, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα εγχειρίδια που μελετήθηκαν και αυτό δικαιολογείται εν μέρει στο ότι η σειρά «Μαργαρίτα» σε μεγαλύτερα επίπεδα γλωσσομάθειας απευθύνεται σε μαθητές με μεγαλύτερο γλωσσικό υπόβαθρο, κάτι που το είδος του πεζού λόγου απαιτεί για την επεξεργασία και τη νοηματική του απόδοση. Ακολουθούν σε μικρότερο ποσοστό, τα ποιήματα και στη συνέχεια μικρές αναφορές συναντάμε τα παραμύθια. Τη μερίδα του λέοντος και σε αυτά τα τεύχη εγχειριδίων κατέχουν τα λοιπά γλωσσικά κείμενα της συγγραφικής ομάδας προς επεξεργασία γραμματοσυντακτικών και νοηματικών σκοπών.



Γράφημα 19.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει είδους στο «Μαργαρίτα» στα βιβλία μαθητή και τετράδια εργασιών (6 τεύχη).

3.2.2 Θεματικοί άξονες – δομή τεύχους των εγχειριδίων

Η ελληνική ως ξένη γλώσσα

Γεια σας

Η σειρά βιβλίων “Γεια σας” έχει δημιουργηθεί για αλλόγλωσσους μαθητές Γ’-Στ’ τάξη με σκοπό την γρήγορη ένταξη των μαθητών αυτών στις ηλικιακές τους τάξεις (Γεια σας – Βιβλίο του Δασκάλου, 2007: 3). Τα βιβλία συνοδεύονται από βιβλίο του δασκάλου και αποσκοπούν στο να μάθουν τα παιδιά εύκολα και γρήγορα τα απαιτούμενα για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν σε επίπεδο ελληνομάθειας, λεξιλογίου, βασικής γραμματικής και σύνταξης αλλά και θεματικής τις τάξεις όπου φοιτούν οι συνομήλικοί τους. Οι συγγραφείς θεωρούν ότι το βιβλίο στηρίχτηκε στην επικοινωνιακή προσέγγιση, καθώς είναι η καταλληλότερη για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν θέσει.

Γεια σας 1

Το πρώτο βιβλίο στοχεύει σε επίπεδο αρχαρίων και είναι χωρισμένο σε (14) μαθήματα, τα οποία καλύπτουν 4 θεματικές κατηγορίες, απαραίτητες για την επικοινωνία των παιδιών: χαιρετισμοί, πώς συστηνόμαστε και παρουσιάζουμε τον εαυτό μας, το σχολείο, η οικογένεια και η καθημερινότητα ενός παιδιού. Στο βιβλίο του δασκάλου αναγράφονται για το καθένα οι διδακτικοί στόχοι και προτεινόμενη πορεία διδασκαλίας. Το βιβλίο ξεκινά με παρουσίαση του ελληνικού αλφάβητου και μία δραστηριότητα προγραφικής φύσης, Ακολουθεί η γνωριμία με τους πρωταγωνιστές του βιβλίου, όπου τα παιδιά εκπροσωπούν τις ηπείρους της γης, καθώς και την παρουσίαση των συμβόλων που χαρακτηρίζουν τις δραστηριότητες του βιβλίου. Τα πρώτα μαθήματα αφορούν το πώς χαιρετάμε και συστηνόμαστε, αναφέροντας και την χώρα καταγωγής μας. Σε κάθε ομάδα γραμμάτων ακολουθείται παρόμοια πορεία: παρουσίαση καρτέλας, γραφή κεφαλαίου και πεζού γράμματος, ακουστική και οπτική αναγνώριση, σύνθεση και αναγνώριση συλλαβών, συμπλήρωση συλλαβών, ανάγνωση και επαναληπτικές δραστηριότητες. Επιπλέον, διδάσκεται το οριστικό και αόριστο άρθρο, η αριθμηση ως το δώδεκα, η αλφαβητική σειρά και βασικοί μορφοσυντακτικοί κανόνες της πρότασης.

Γεια σας 2

Το δεύτερο βιβλίο της σειράς επικεντρώνεται στη θεματική του σχολείου. Οι διδακτικοί στόχοι του βιβλίου είναι να κατακτήσουν τους υπολειπόμενους φθόγγους από το πρώτο βιβλίο (δίψηφα σύμφωνα, δίψηφα φωνήεντα, συνδυασμοί ευ, αυ), να εξασκηθούν στην ανάγνωση και στη γραφή, να επεκτείνουν το λεξιλόγιό τους και να συνειδητοποιήσουν τους χώρους, τις λειτουργίες και τους ρόλους του σχολείου, να μάθουν να αντλούν πληροφορίες από εικόνες και κείμενα, να εξασκηθούν στην απλή δομή της πρότασης, να χρησιμοποιούν βασικά ρήματα, να κατανοήσουν βασικούς γραμματικούς όρους (π.χ. ουσιαστικό, ρήματα, αριθμοί). Στους στόχους του βιβλίου περιλαμβάνεται και η παραγωγή κειμένων (προφορικών και γραπτών) με δομημένο λόγο σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις. Το περιεχόμενο διαρθρώνεται σε 24 μαθήματα, κάποια από τα οποία είναι επαναληπτικά. Κάθε μάθημα φέρει έναν τίτλο αντιπροσωπευτικό του κειμένου και των στόχων.

Γεια σας 3

Το τρίτο βιβλίο της σειράς έχει τον τίτλο “η οικογένειά μου” και περιέχει 16 μαθήματα. Απευθύνεται σε μαθητές που έχουν γνώση της ελληνικής σε βασικό επίπεδο και οικοδομεί πάνω στις βασικές γνώσεις. Οι θεματικές του είναι χρήσιμες στην καθημερινότητα των παιδιών και έχουν καθολική απήχηση. Επομένως, θα μπορούν να ανταποκριθούν και να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως πολιτισμικών καταβολών. Ανατρέχοντας στο βιβλίο για τον δάσκαλο συνοψίζουμε τους στόχους του βιβλίου σε εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών σχετικά με την οικογένεια, τα επαγγέλματα, τις κατοικίες, να μάθουν να ψάχνουν και να κατασκευάζουν γενεαλογικά δέντρα, βασικές γεωγραφικές πληροφορίες για τη χώρα μας, σύνδεση του είδους της κατοικίας με το περιβάλλον, κατανόηση και σταδιακά δημιουργία περιγραφικών κειμένων, εξάσκηση ακουστικής ικανότητας, εκφοράς γνώμης και απαντητικής ετοιμότητας, καθώς και κάποιους γραμματικούς, συντακτικούς, ορθογραφικούς στόχους. Οι ενότητες εκκινούν με ένα κείμενο διαλογικής μορφής που αφορά τους χαρακτήρες που πρωταγωνιστούν στο βιβλίο και κάποιες δραστηριότητες κατανόησης και επεξεργασίας του κειμένου. Έπειτα παρουσιάζεται η γραμματική του μαθήματος και δραστηριότητες εμπέδωσης – εξάσκησης. Σε κάποιες ενότητες υπάρχει και άλλο κείμενο με τη μορφή εικόνας, περιγραφικό, ποίημα. Τα περισσότερα κείμενα είναι διαλογικής μορφής, αλλά υπάρχουν και κάποια που, αν και είναι δημιουργημένα, μοιάζουν με αυθεντικά, όπως οι επαγγελματικές κάρτες. Η ενότητα κλείνει με ασκήσεις για το σπίτι, με την ανάλογη σήμανση και διαφορετικό φόντο σελίδας. Η εικονογράφηση δεν είναι η καλύτερη δυνατή, ιδίως στα αρχικά κείμενα των μαθημάτων που πρωταγωνιστούν τα παιδιά.

Γεια σας 4

Το τέταρτο και τελευταίο μέρος της σειράς έχει τίτλο “η καθημερινή ζωή” και αποτελείται από 17 μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων και επαναληπτικών μαθημάτων. Το βιβλίο ασχολείται με την καθημερινότητα ενός παιδιού και την έννοια του χρόνου: μέρα, ώρα, εποχές, μήνες, οργάνωση χρόνου, πρόγραμμα, ελεύθερος χρόνος. Τα κείμενα μεγαλώνουν και γίνονται συνθετότερα. Το κεντρικό κείμενο της ενότητας δεν είναι πια αποκλειστικά διαλογικής μορφής, όπως μέχρι τώρα. Οι ήρωες διαφέρουν και η εικονογράφηση είναι πιο ελκυστική. Το κείμενο συνοδεύεται από κλειστού τύπου ή σύντομης απάντησης ερωτήσεις κατανόησης. Έχει κάποια αυθεντικά κείμενα (π.χ. πρόγραμμα τηλεόρασης) και δραστηριότητες παρατήρησης και άντλησης πληροφοριών από εικόνα.

Μαργαρίτα

Η σειρά βιβλίων “Μαργαρίτα”, δημιούργημα του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε σχολεία του εξωτερικού, είναι διαβαθμισμένη σε 7 επίπεδα, καθένα από τα οποία περιλαμβάνει βιβλίο μαθητή και τετράδιο εργασιών και ανά δύο επίπεδα περιγράφονται σε κοινό οδηγό για τον εκπαιδευτικό. Δεν αφορούν όλα τα βιβλία της σειράς το δημοτικό.

Μαργαρίτα 1

Το πρώτο επίπεδο της σειράς αφορά μαθητές στο εξωτερικό που έχουν μηδαμινή ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Περιλαμβάνει 9 ενότητες-μαθήματα που άπτονται της καθημερινότητας και των ενδιαφερόντων των παιδιών, ανεξαρτήτου πολιτισμικού περιβάλλοντος. Δεν υπάρχουν εθνικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διαφορές. Με λιτό τρόπο σε σύνταξη, γραμματική και δομή οι μαθητές μαθαίνουν βασικό λεξιλόγιο και εθίζονται διαισθητικά σε απλές ερωτήσεις και απαντήσεις (Τι είναι αυτό;, χαιρετισμοί, αρέσκεια-δυσαρέσκεια). Οι νέες λέξεις και φράσεις επαναλαμβάνονται και ενσωματώνονται και στα επόμενα κεφάλαια. Το περιεχόμενο αναφέρεται σε απλά θέματα, όπως χαιρετισμούς και συστάσεις, ζώα, αριθμούς, ρούχα, χρώματα, φαγητά. Το πρώτο επίπεδο της Μαργαρίτας μπορεί να χρησιμοποιηθεί και τόσο Ζ.Ε.Π. για παιδιά πρώτης δημοτικού ή και το επίπεδο κατοχής της ελληνικής είναι μηδενικό ή πολύ περιορισμένο (επίπεδο αρχαρίων), όσο και σε Δ.Υ.Ε.Π., αφού τα θέματά του αφορούν την καθημερινότητα των παιδιών, το επίπεδο γνώσεων είναι βασικό και παρέχεται σταδιακά, γίνεται χρήση εικόνων σε μεγάλο βαθμό, δεν δίνεται βάση στο γραπτό λόγο και υπάρχει και προγραφικό στάδιο.

Μαργαρίτα 2

Στο δεύτερο επίπεδο της σειράς “μαργαρίτα” για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης στη διασπορά συναντάμε ίδια δομή, φιλοσοφία και εικονογράφηση με το πρώτο τεύχος. Τα βιβλία (μαθητή και εργασιών) χωρίζονται σε 9 ενότητες, οργανωμένες έτσι ώστε οι γνώσεις τις μίας ενότητας να εντάσσονται και στις επόμενες, προς επανάληψη και καλύτερη εκμάθηση. Δίνεται μία χιουμοριστική πινελιά στα μαθήματα μέσω των ηρώων και ιδιαιτέρως του σκύλου της σειράς, του Φρίξου. Η εικονογράφηση παίζει πολύ σημαντικό, λειτουργικό ρόλο, είναι ευχάριστη και ζωντανή. Το κάθε μάθημα έχει ένα συγκεκριμένο θέμα, γύρω από το οποίο αναπτύσσονται τα κείμενα, οι εικόνες, οι δραστηριότητες.

Μαργαρίτα 3

Η Μαργαρίτα 3 απευθύνεται σε μαθητές σε σχολεία του εξωτερικού που διδάσκονται την ελληνική ως ξένη και κατέχουν ένα βασικό επίπεδο ελληνομάθειας. Η δομή, η εικονογράφηση και οι ήρωες παραμένουν ίδια με τα προηγούμενα βιβλία. Ωστόσο, το τρίτο μέρος της σειράς παρουσιάζει αρκετές διαφορές. Στις 9 ενότητες - μαθήματα του βιβλίου υπάρχουν θέματα που έχουν παρουσιαστεί στα προηγούμενα βιβλία και επεκτείνονται σε αυτό, αλλά παρουσιάζονται και νέα θέματα όπως ο αθλητισμός και οι φανταστικές ιστορίες. Η τελευταία ενότητα είναι επαναληπτική και συνοδεύεται από έναν συγκεντρωτικό πίνακα με τις θεματικές κάθε ενότητας, τις λεκτικές πράξεις και τους γραμματικούς στόχους, με χρήση μεταγλώσσας (μόνο στον πίνακα). Για πρώτη φορά παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τον ελληνικό πολιτισμό (ενότητα 8, θεοί του Ολύμπου). Οι ενότητες είναι μεγαλύτερες, περιέχουν περισσότερα κείμενα και εκτός από τις λεκτικές πράξεις, δίνεται βάρος και σε γραμματικά στοιχεία. Ο στόχος είναι να κατακτήσουν οι μαθητές τη γνώση (λεξιλογίου, γραμματικής, σύνταξης) βιωματικά, μέσα από καθοδηγούμενες προφορικές δραστηριότητες, με τη βοήθεια εποπτικού υλικού (καρτέλες) που δίνονται επίσης στον οδηγό. Τα κείμενα είναι μεγαλύτερα και συνθετότερα. Ενώ συνεχίζουν τα περισσότερα κείμενα να είναι διαλογικής μορφής, εμπεριέχονται και άλλα κειμενικά είδη, όπως αφηγήσεις, περιγραφές, ποιήματα.

Μαργαρίτα 4

Το τέταρτο επίπεδο της σειράς “Μαργαρίτα” απευθύνεται σε μαθητές που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως ξένη σε σχολεία του εξωτερικού με βασικό προς μέτριο επίπεδο γλωσσομάθειας. Το περιεχόμενό του διαρθρώνεται σε 9 ενότητες από την καθημερινότητα των παιδιών (χόμπι, αγορά), αλλά και γενικότερου ενδιαφέροντος (ταξίδια, ενημέρωση). Οι ενότητες ξεκινούν με μία ή περισσότερες αλληλένδετες εικόνες για παρατήρηση, περιγραφή και εισαγωγή στο θέμα και ακολουθούν κείμενα (περισσότερα από ένα) που προσεγγίσουν κάποια πτυχή του θέματος και κάποιες συνοδευτικές ερωτήσεις ή ασκήσεις κατανόησης.

Η ελληνική ως δεύτερη

Διαβάζω και γράφω

Το τέταρτο μέρος της σειράς “πράγματα και γράμματα” έχει τίτλο “διαβάζω και γράφω” και αποτελείται από τον οδηγό για τον εκπαιδευτικό (κοινός για τα τεύχη 2-5), το βιβλίο του μαθητή και το τετράδιο δραστηριοτήτων. Η ηλικιακή ομάδα που αφορά είναι τα παιδιά 7-8 χρονών στα σχολεία του εξωτερικού. Το βιβλίο στοχεύει στην κατάκτηση των μηχανισμών γραφής και ανάγνωσης, στην επέκταση του λεξιλογίου, στην εξάσκηση του προφορικού λόγου, αλλά και στην παρουσίαση στοιχείων του ελληνικού (28η Οκτωβρίου) και ελληνορθόδοξου πολιτισμού (Χριστούγεννα, βάπτιση). Στο βιβλίο μαθητή οι ενότητες έχουν μία θεματική, ένα σχετικό κεντρικό κείμενο, περιστασιακά και δεύτερο, και μεγάλη εικονογράφηση. Οι εικόνες δεν είναι απλά συνοδευτικές, είναι η προετοιμασία για το κείμενο. Πρέπει να παρατηρηθούν, να περιγραφούν, να σχολιαστούν, να αντληθούν πληροφορίες, να είναι η βάση υποθέσεων, οι οποίες θα επιβεβαιωθούν ή θα διαψευστούν με την ανάγνωση του κειμένου. Συμβάλουν στην κατανόηση, ενώ σε κάποιες ενότητες η εικονογράφηση είναι παροχή γνώσης. Προσφέρονται διαφορετικά είδη κειμένων, όπως πρόσκληση, πρόγραμμα, γράμμα, ποίημα.

Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου

Το “μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου” ανήκει στη σειρά βιβλίων “Πράγματα και γράμματα” και απευθύνεται σε παιδιά που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη στα σχολεία του εξωτερικού και κατέχουν ένα βασικό επίπεδο γλωσσομάθειας με στόχο την βαθμιαία ανάπτυξη και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, μέσα από ποικιλία κειμενικών ειδών με θέματα που σχετίζονται με την ηλικία των παιδιών. Οι ενότητες ασχολούνται με θέματα της καθημερινότητας που συνδέονται με τη ζωή ενός παιδιού. Εμπεριέχονται και πληροφορίες σχετικές με την ελληνική παράδοση, όπως η 28η Οκτωβρίου και τα Χριστούγεννα, Απόκριες, 25η Μαρτίου. Στο βιβλίο του μαθητή οι ενότητες ξεκινούν με ένα κείμενο σχετικό με την ενότητα, συνήθως διαλογικής μορφής, με συνοδευτική εικονογράφηση, που κάνει το μάθημα πιο ζωντανό και ευχάριστο, αλλά δεν συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση.

Υπάρχουν ερωτήσεις κατανόησης του βασικού κειμένου της ενότητας, λεξιλογικές, γραμματικές δραστηριότητες, κείμενα προς ανάγνωση, φράσεις προς εκμάθηση, καθώς και ημιδομημένες ασκήσεις επικοινωνίας γραπτές και προφορικές. Δεν χρησιμοποιούνται γραμματικοί, μεταγλωσσικοί όροι. Αρκετές από τις ασκήσεις

είναι δομικού χαρακτήρα. Εμπεριέχονται δραστηριότητες αναζήτησης πληροφοριών και αναφοράς στις χώρες καταγωγής των μαθητών. Και στα δύο βιβλία της σειράς παραμελείται η ακουστική ικανότητα. Ενώ υπάρχουν στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης, δεν εγκαταλείπεται η δομική προσέγγιση.

Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο

Το βιβλίο “Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο” απευθύνεται σε παιδιά 10–11 χρονών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε σχολεία της διασποράς. Η σειρά έχει σχεδιαστεί για να αναπτύσσει σε ικανοποιητικό βαθμό και τις τέσσερις δεξιότητες της γλώσσας, καθώς και τις ικανότητες συμμετοχής και διατήρησης συζήτησης. Η διάρθρωσή του είναι σε 22 ενότητες γενικού ενδιαφέροντος και κάποιες σχετικές με την ελληνική παράδοση και ιστορία (εθνικές επετείους, μεγάλες γιορτές). Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει πίνακας με συγκεντρωμένες τις λέξεις και τις φράσεις της ενότητας. Υπάρχουν διαφορετικά είδη κειμένων (συνταγή, κόμικ, γράμμα, λογοτεχνικό) αν και το συνηθέστερο είναι η διαλογική μορφή σε στυλ κόμικ (μιλάνε οι χαρακτήρες-βοηθοί του βιβλίου). Οι δραστηριότητες του βιβλίου αφορούν την κατανόηση του κειμένου. Στο τέλος του βιβλίου υπάρχει συγκεντρωτικός πίνακας ανάλυσης περιεχομένου όπου φαίνεται η θεματική, οι κοινωνικοπολιτισμικοί στόχοι, η μορφοσυντακτική στόχευση και η λεκτική πράξη κάθε ενότητας.

Καθώς μεγαλώνουμε

Το “Καθώς μεγαλώνουμε” δημιουργήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Παιδείας Ομογενών από το “Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών” του Πανεπιστημίου Κρήτης” και απαρτίζεται από βιβλίο μαθητή, 2 τετράδια εργασιών και οδηγίες για τον εκπαιδευτικό. Το βιβλίο στοχεύει σε προεφηβική ηλικία 11-12 χρονών, άρα στις 2 τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου σε σχολεία της διασποράς. Οι μαθητές δεν εξασκούνται σε πιο ρεαλιστικές συνθήκες προφορικού λόγου (διάλογος, τηλεφώνημα, ανακοίνωση). Το βιβλίο χωρίζεται σε 22 ενότητες γενικού ενδιαφέροντος και στο τέλος παρέχεται συνοπτικό διάγραμμα των εννοιών όπου παρουσιάζει τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία, τη γραμματική και τον επικοινωνιακό στόχο κάθε ενότητας. Χωρίς να έχει έντονη ή λειτουργική εικονογράφηση, είναι ελκυστικό: διαθέτει ωραία γραμματοσειρά, χρώματα στους

τίτλους, διαχωριστικές γραμμές και δεν είναι πυκνογραμμμένο. Οι ενότητες αποτελούνται από 1-2 κείμενα και κάποιες ερωτήσεις προς απάντηση, για να εξακριβωθεί η κατανόηση του κειμένου και η παραγωγή λόγου εξαντλείται σε αυτό το σημείο. Δεν δίνονται ευκαιρίες εξάσκησης και δημιουργικού λόγου. Στο τέλος κάθε ενότητας παρουσιάζεται συγκεντρωμένο το λεξιλόγιο της ενότητας και χρήσιμες φράσεις ανάλογα με τη θεματική της ενότητας, πράγμα σημαντικό και βοηθητικό.

Ο κόσμος των ελληνικών

Στο 3^ο επίπεδο, το εγχειρίδιο «Ο κόσμος των ελληνικών» πραγματεύεται θέματα της καθημερινής ζωής της ξενιτιάς, των συνθηκών διαβίωσης των Ελλήνων, της φύσης και του περιβάλλοντος. Σε μορφή ποιημάτων αλλά και αρκετών πεζογραφημάτων, αντλούνται θέματα από την ελληνική μυθολογία, ιστορικές περιόδους της ανθρωπότητας, εθνικές επετείες και τις γιορτές (Χριστούγεννα, Πάσχα, πρωτομαγιά).

Από τη λέξη στο κείμενο

Στο εγχειρίδιο «από τη λέξη στο κείμενο» στο 5^ο επίπεδο γλωσσομάθειας, στα ελάχιστα λογοτεχνικά κείμενα που συναντούμε, υπάρχουν ως θεματικές οι σχολικές εορτές και όλα τα δρώμενα που λαμβάνουν σε ένα σχολείο.

Βήματα μπροστά

Στο 4^ο επίπεδο, και το εγχειρίδιο «Βήματα μπροστά» τα κείμενα της λογοτεχνίας ασχολούνται νοηματικά με πιο ανάλαφρα θέματα της καθημερινότητας, όπως με τις διακοπές και τα ταξίδια, φανταστικές ιστορίες παιδιών αλλά και η περιγραφή της ζωής στην πόλη και το χωριό. Τα παλιά επαγγέλματα, η θέση της γυναίκας και οι συνήθειες προσφοράς δώρων σε παιδιά, «αποτυπώνονται» στα πεζά και ποιήματα των τριών τευχών του εγχειριδίου.

Ανθολόγιο διασποράς

Στο 4^ο επίπεδο ξανά, και το «ανθολόγιο της διασποράς», βρίθουν πεζά και ποιήματα με ανεξάντλητες πηγές θεμάτων της ζωής των ανθρώπων της διασποράς,

όπως η μετανάστευση, η ξενιτιά, οι άθλιες συνθήκες διαβίωσης, η οικονομική και η κοινωνική κατάσταση.

Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων

Στο 5^ο επίπεδο γλωσσομάθειας και το εγχειρίδιο «του ανθολογίου λογοτεχνικών κειμένων», τα κείμενα βρίθουν από ποικίλες θεματικές, όπως η εκπαίδευση στα χρόνια της προσφυγιάς, η ζωή των ανθρώπων εκείνη την περίοδο, οι μεγάλες εορτές χριστιανικές ή μη. Στα μυθιστορήματα και τα πεζογραφήματα, υπάρχουν η καθημερινότητα των ανθρώπων του 19^{ου} αιώνα, τα μέρη διαβίωσης και γενικότερα οι περιγραφές οικογενειακών στιγμών.

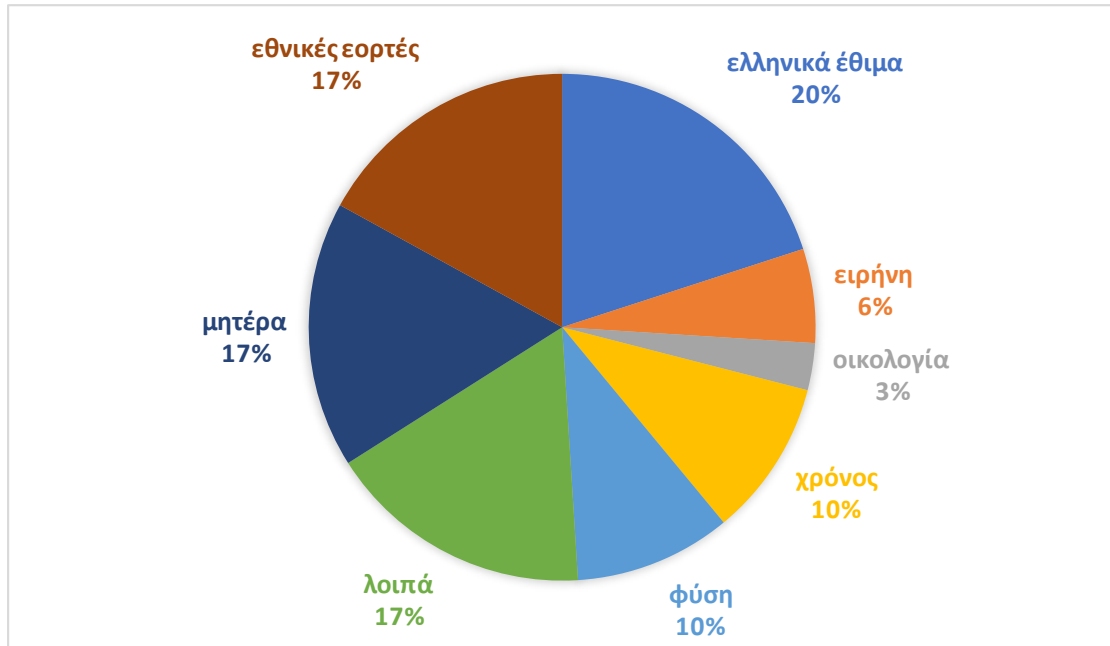
3.3. Περιεχόμενο λογοτεχνικών κειμένων

Στατιστική απεικόνιση

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειρίδιων είναι σύγχρονο και κατάλληλο να δημιουργήσει κίνητρα μάθησης στους μαθητές, τα κείμενα ταξινομήθηκαν βάσει της κεντρικής θεματικής ή ιδέας που τα διακρίνει. Εύκολα συμπεραίνει κανείς πως η θεματολογία στρέφεται γύρω από τους ίδιους άξονες, οι οποίοι παραμένουν σταθεροί σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Έτσι τα έθιμα και οι εθνικές εορτές εμφανίζονται πρώτα σε ποσόστωση όσον αφορά τη θεματική των κειμένων, ενώ η οικογένεια, η μητέρα, η φύση και η σχολική ζωή είναι αυτά που ακολουθούν.

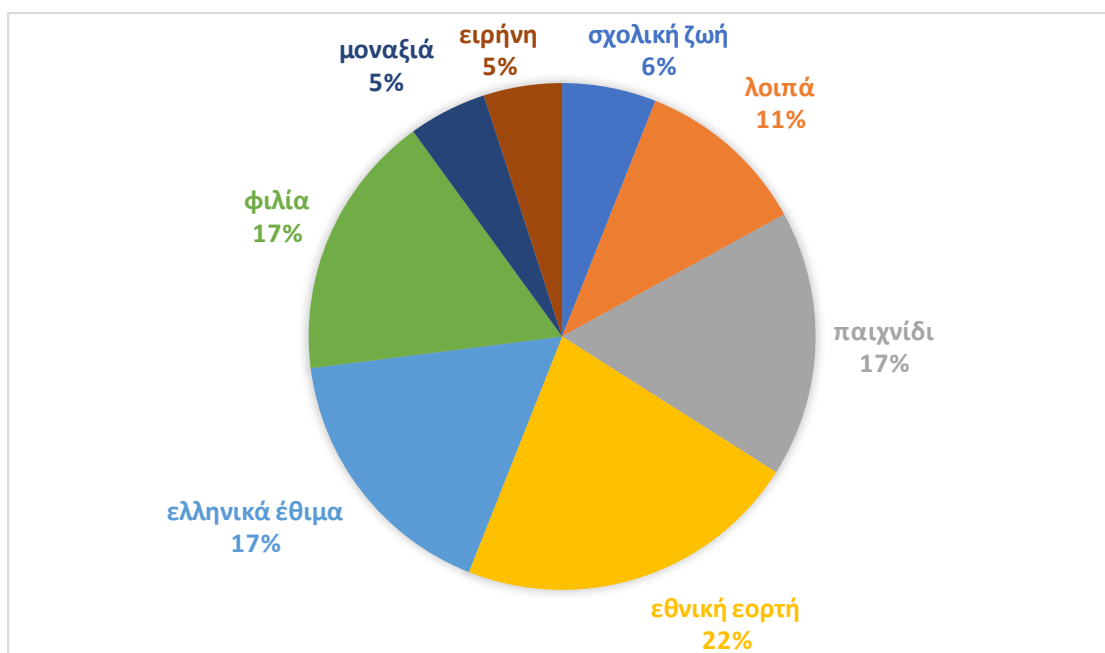
Πιο αναλυτικά, στο πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας, στο βιβλίο «Διαβάζω και γράφω» 5 κείμενα αναφέρονται στη μητέρα, 5 σε εθνικές εορτές, 6 σε ελληνικά έθιμα, 2 στην ειρήνη, 1 στην οικολογία, 3 στον χρόνο, 3 στη φύση και 5 ευρείας θεματικής

(λοιπά), δηλαδή δεν μπορούν να χαρακτηριστούν εύκολα μόνο από μια ιδέα (γράφημα 1).

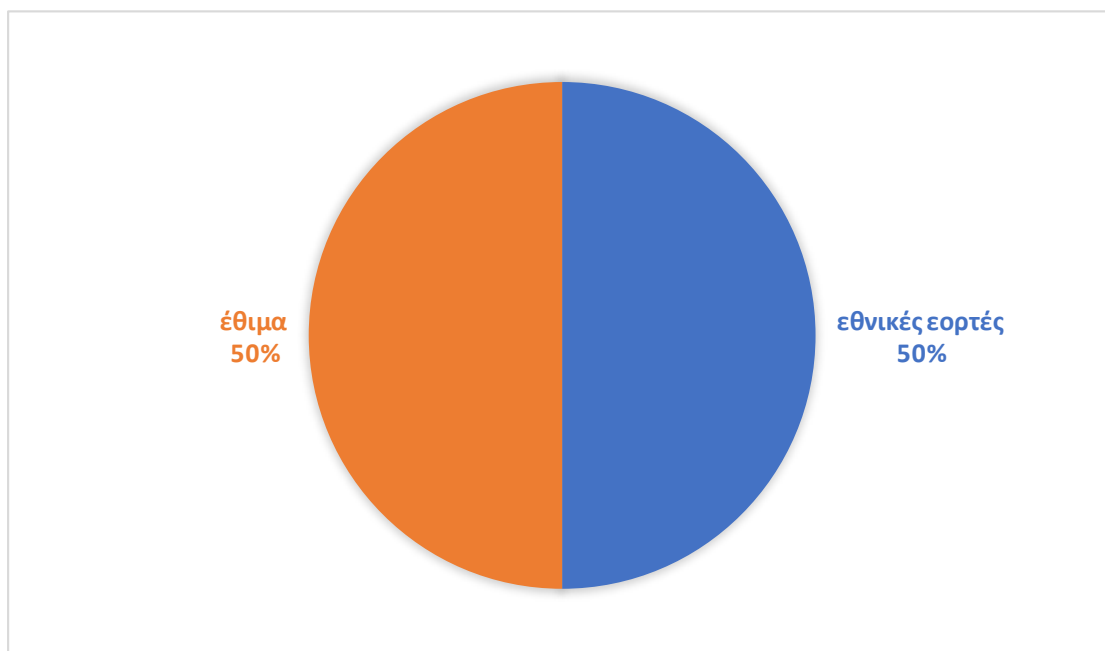


Γράφημα 1. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Διαβάζω και γράφω», επίπεδο γλωσσομάθειας 1.

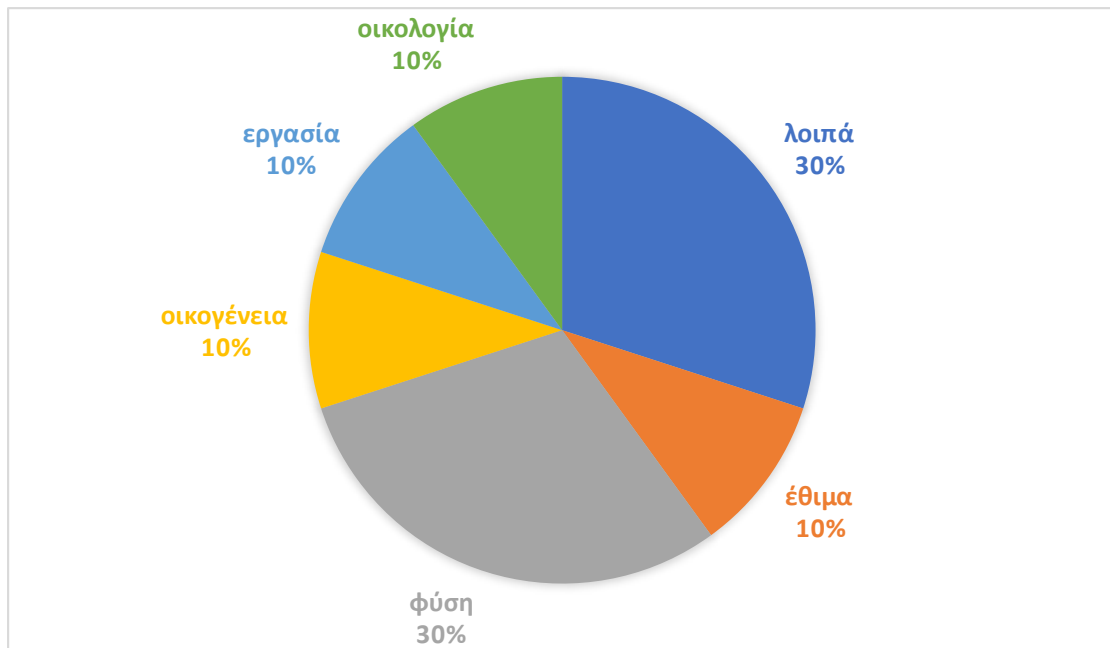
Στο δεύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας στο βιβλίο μαθητή «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο» 3 κείμενα αναφέρονται στο παιχνίδι, 4 σε εθνικές εορτές, 3 σε ελληνικά έθιμα, 3 στη φιλία, 1 στη μοναξιά, 1 στην ειρήνη, ένα στη σχολική ζωή και δύο ευρείας θεματικής (γράφημα 2). Στο δεύτερο τετράδιο εργασιών τα 6 κείμενα είναι ισόποσα κατανομημένα με τρία να αναφέρονται σε έθιμα και τρία σε εθνικές εορτές (γράφημα 3). Στο βιβλίο μαθητή «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου» 1 κείμενο αφορά σε έθιμα, 3 στη φύση, 1 σε οικογένεια, 1 στην εργασία, 1 στην οικολογία και τρία είναι ευρείας θεματικής (γράφημα 4). Αντίστοιχα στο τετράδιο εργασιών του, δύο κείμενα αφορούν στη φιλία, ένα στα έθιμα, ένα στη μητέρα και ένα είναι ευρείας θεματικής (γράφημα 5).



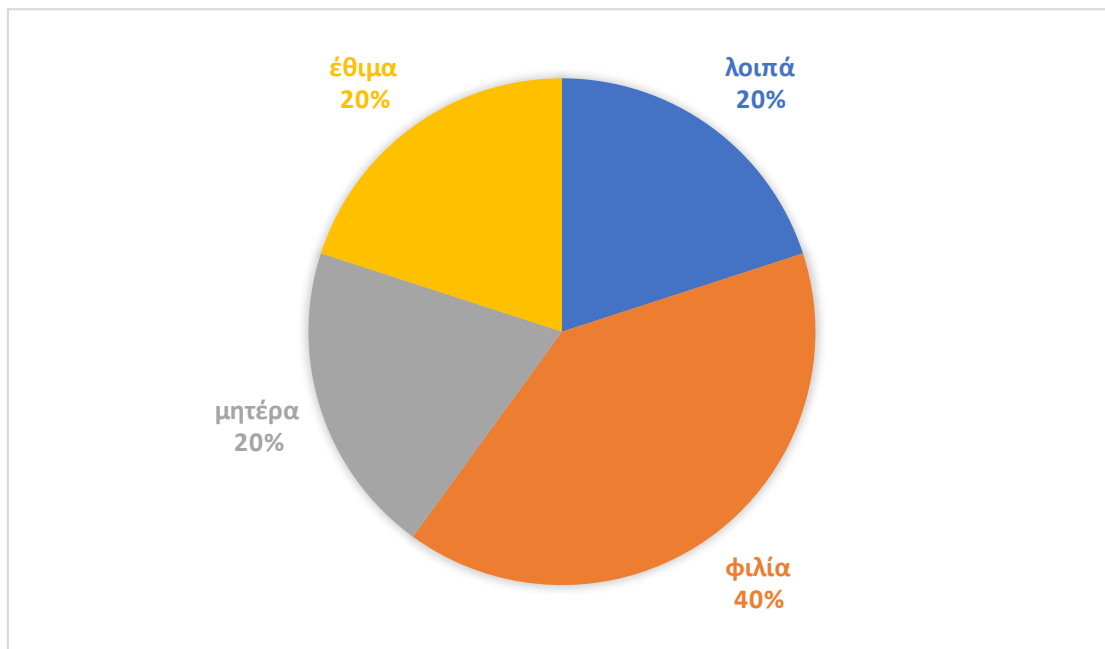
Γράφημα 2. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.



Γράφημα 3. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, β' τεύχος τετράδιο εργασιών «Γράμματα πάνε κι έρχονται Ελληνικά στον κόσμο», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.

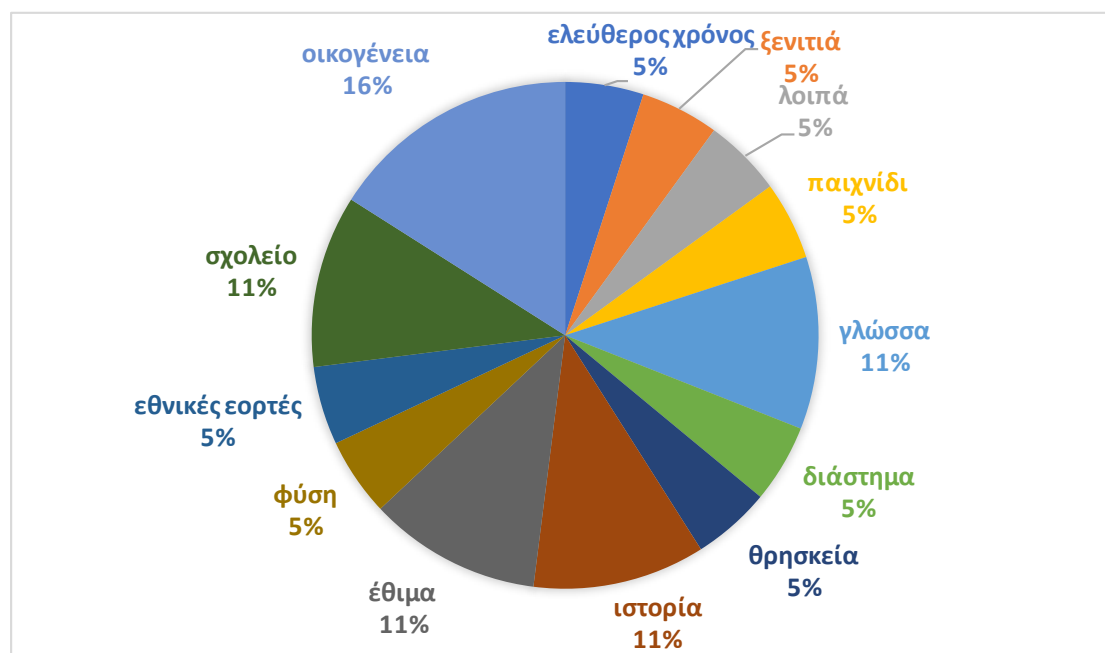


Γράφημα 4. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.

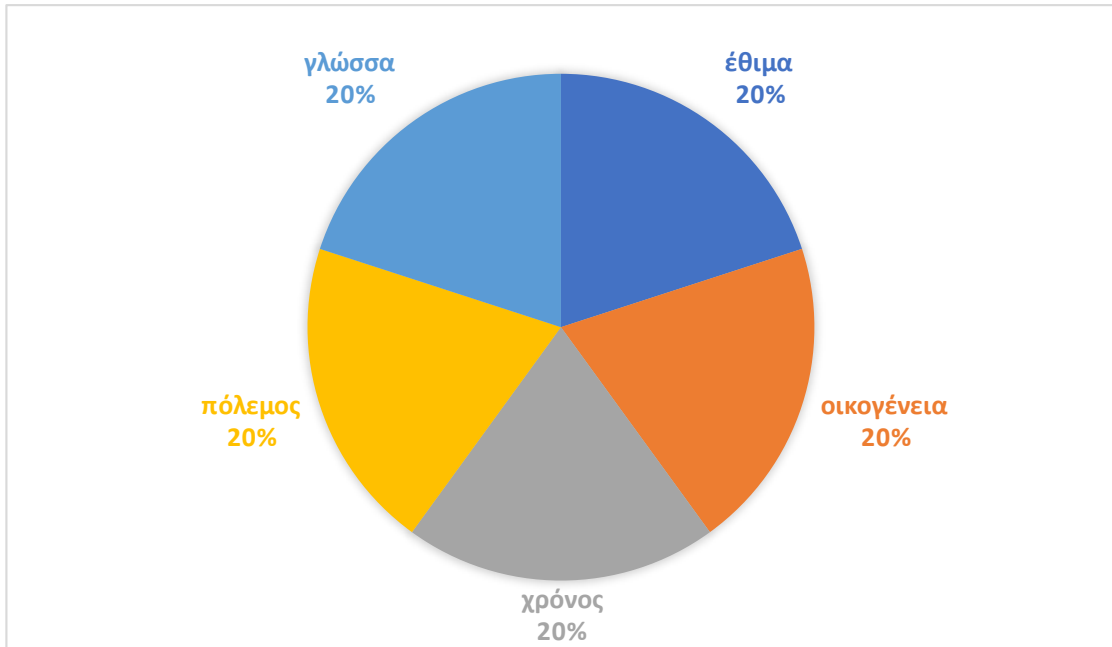


Γράφημα 5. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, τετράδιο εργασιών «Μιλώ και γράφω ελληνικά στις γειτονιές του κόσμου», επίπεδο γλωσσομάθειας 2.

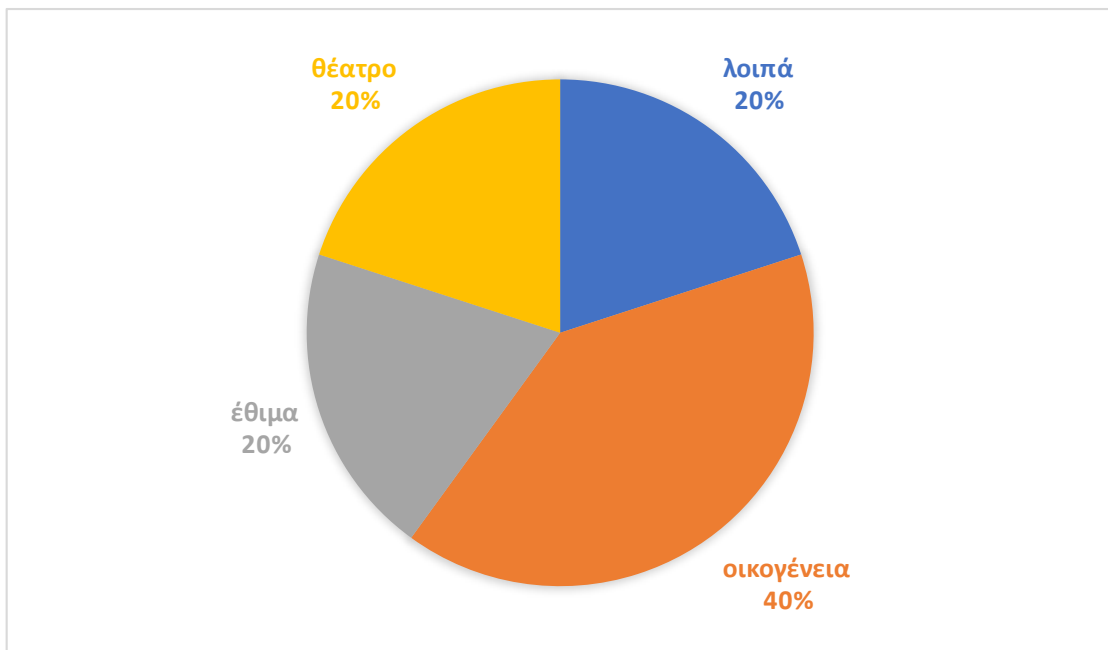
Στο τρίτο επίπεδο γλωσσομάθειας στο βιβλίο μαθητή «Καθώς μεγαλώνουμε» 3 κείμενα αφορούν την οικογένεια, 2 το σχολείο, 1 τις εθνικές εορτές, 1 τη φύση, 2 τα έθιμα, 2 την ιστορία, 1 τη θρησκεία, 1 το διάστημα, 2 τη γλώσσα, 1 το παιχνίδι, 1 τη ξενιτιά και 1 τον ελεύθερο χρόνο (γράφημα 6). Στο πρώτο τετράδιο εργασιών 1 κείμενο αναφέρεται στην οικογένεια, 1 στον χρόνο, 1 στον πόλεμο, 1 στη γλώσσα και 1 στα έθιμα (γράφημα 7) ενώ στο δεύτερο τετράδιο εργασιών 2 κείμενα αναφέρονται στην οικογένεια, 1 στα έθιμα, 1 στο θέατρο και 1 είναι ευρείας θεματικής (γράφημα 8). Ακολούθως στο βιβλίο μαθητή «Ο κόσμος των ελληνικών» 1 κείμενο έχει σχέση με τα ταξίδια, 3 με έθιμα, 2 με εθνικές εορτές, 1 με την αγάπη, 1 με τη διαφήμιση, 1 με τον πόλεμο και δύο είναι ευρείας θεματικής (γράφημα 9). Στο αντίστοιχο τετράδιο εργασιών ένα μόνο κείμενο στα πέντε συνολικά αφορά τα έθιμα.



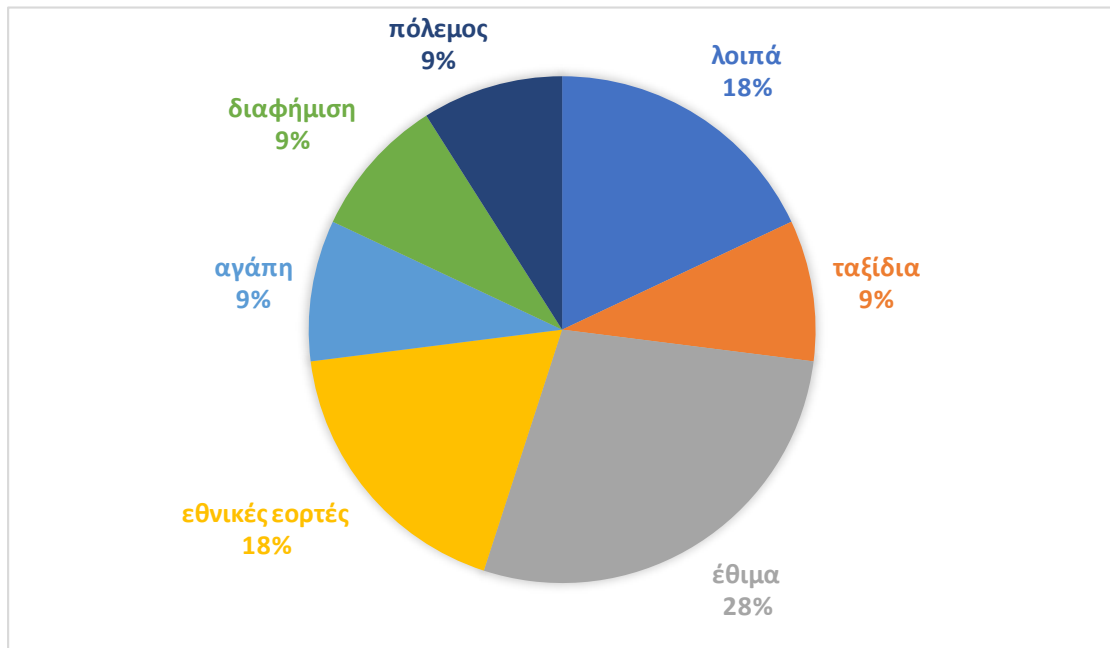
Γράφημα 6. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3



Γράφημα 7. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, α' τεύχος εργασιών «Καθώς μεγαλώνουμε», επίπεδο γλωσσομάθειας 3

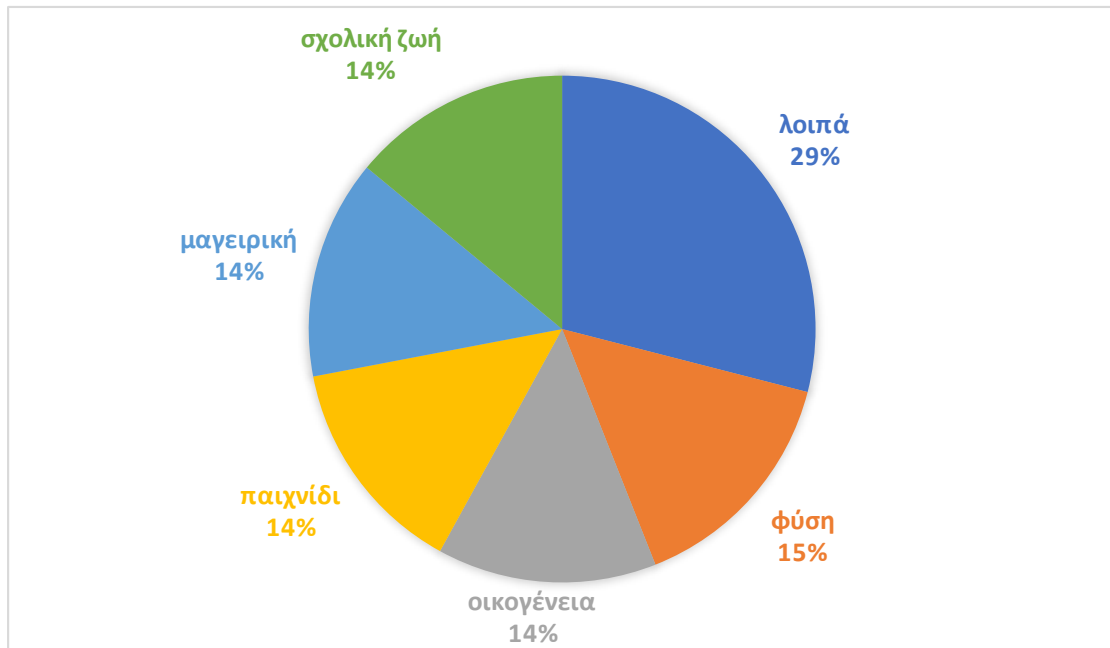


Γράφημα 8. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, β' τεύχος εργασιών «Καθώς μεγαλώνουμε» επίπεδο γλωσσομάθειας 3

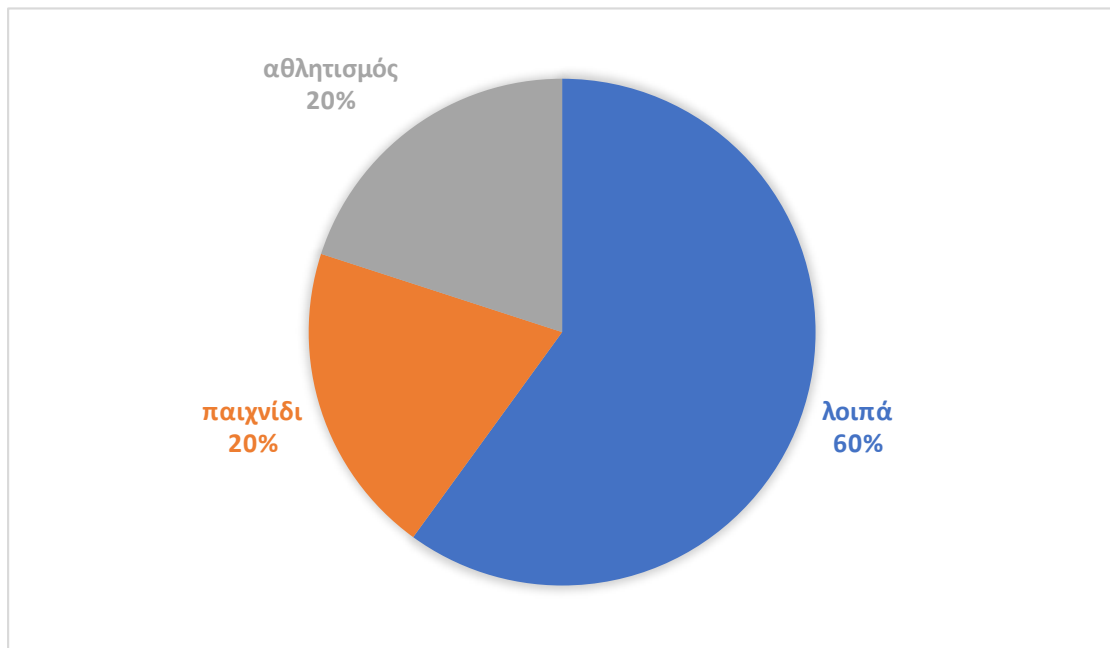


Γράφημα 9. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Ο κόσμος των ελληνικών», επίπεδο γλωσσομάθειας 3

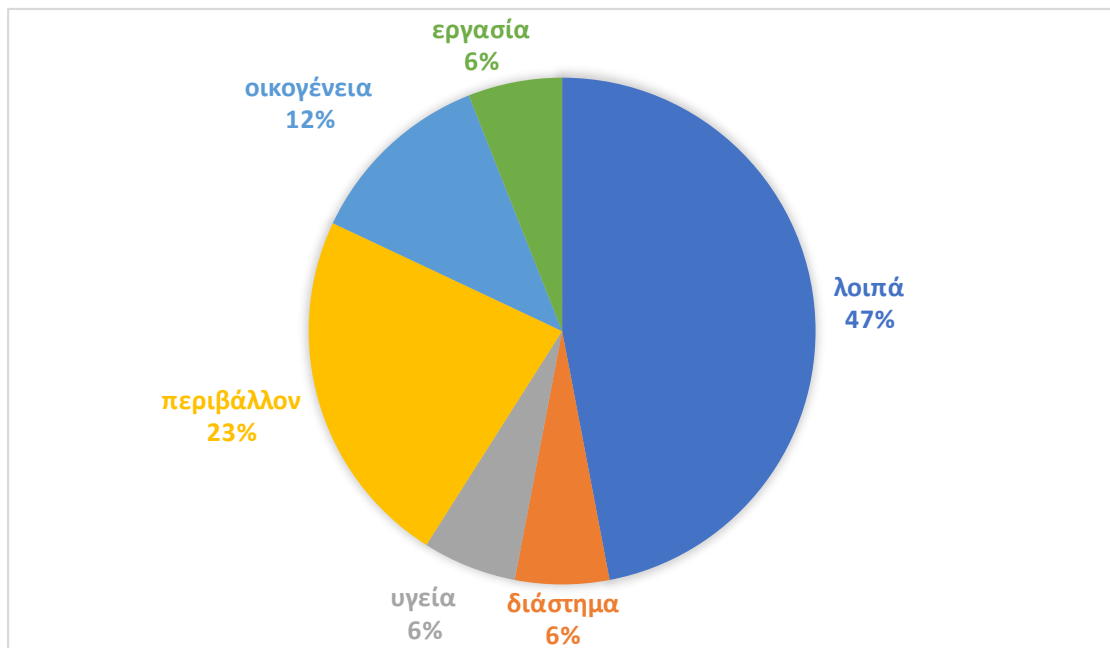
Στο τέταρτο επίπεδο γλωσσομάθειας στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 1» εντοπίζουμε 1 κείμενο για τη φύση, 1 για την οικογένεια, 1 για το παιχνίδι, 1 για τη μαγειρική, 1 για τη σχολική ζωή και 2 ευρείας θεματικής (γράφημα 10). Στο πρώτο τετράδιο εργασιών έχουμε 1 κείμενο για το παιχνίδι, 1 για τον αθλητισμό και 3 ευρείας θεματικής (γράφημα 11). Στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 2» 1 κείμενο σχετίζεται με την εργασία, 1 με την οικογένεια, 4 με το περιβάλλον, 1 με την υγεία, 1 για το διάστημα και 8 ευρείας θεματικής (γράφημα 12). Στο βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 3» το ένα κείμενο που εμφανίζεται είναι ευρείας θεματικής.



Γράφημα 10. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 1», επίπεδο γλωσσομάθειας 4

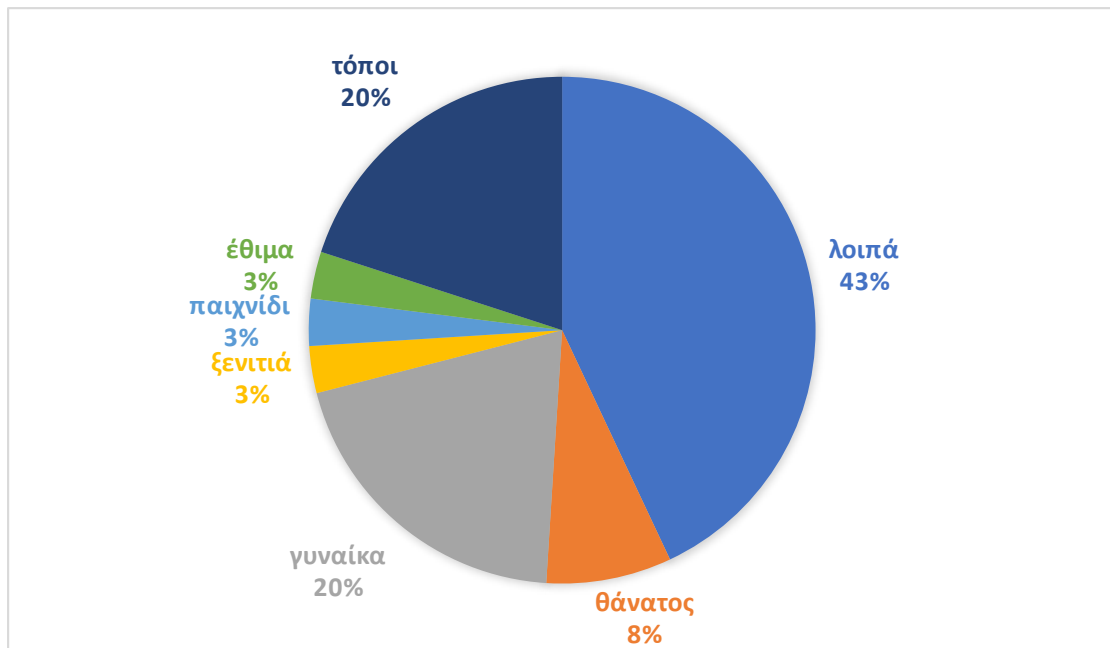


Γράφημα 11. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, τετράδιο εργασιών «Βήματα μπροστά 1», επίπεδο γλωσσομάθειας 4

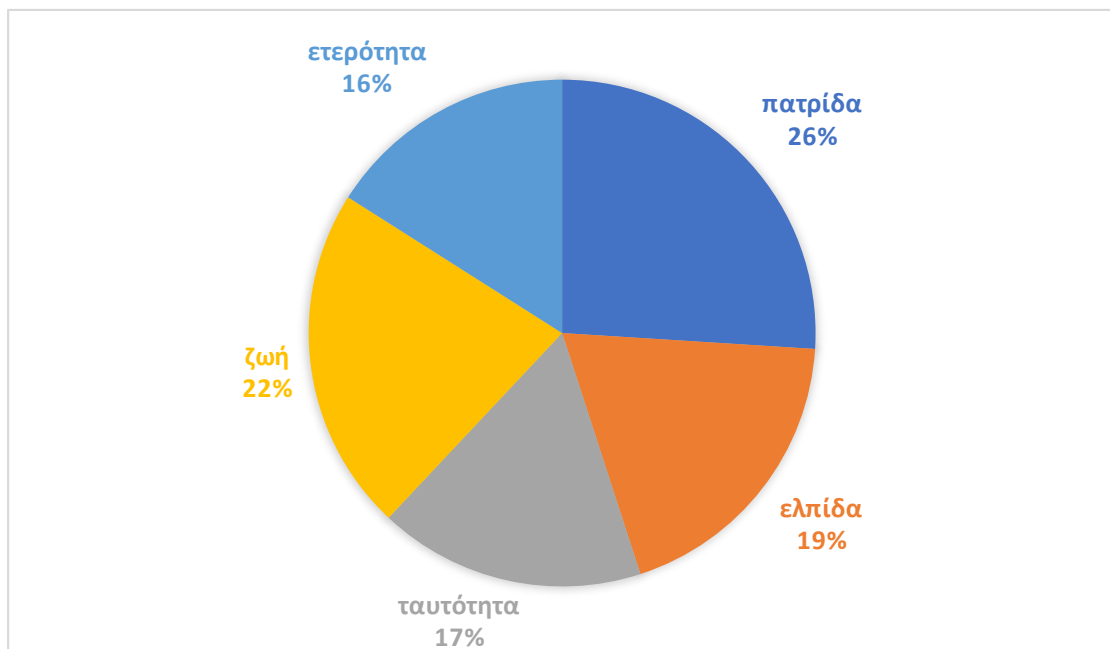


Γράφημα 12. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, βιβλίο μαθητή «Βήματα μπροστά 2», επίπεδο γλωσσομάθειας 4

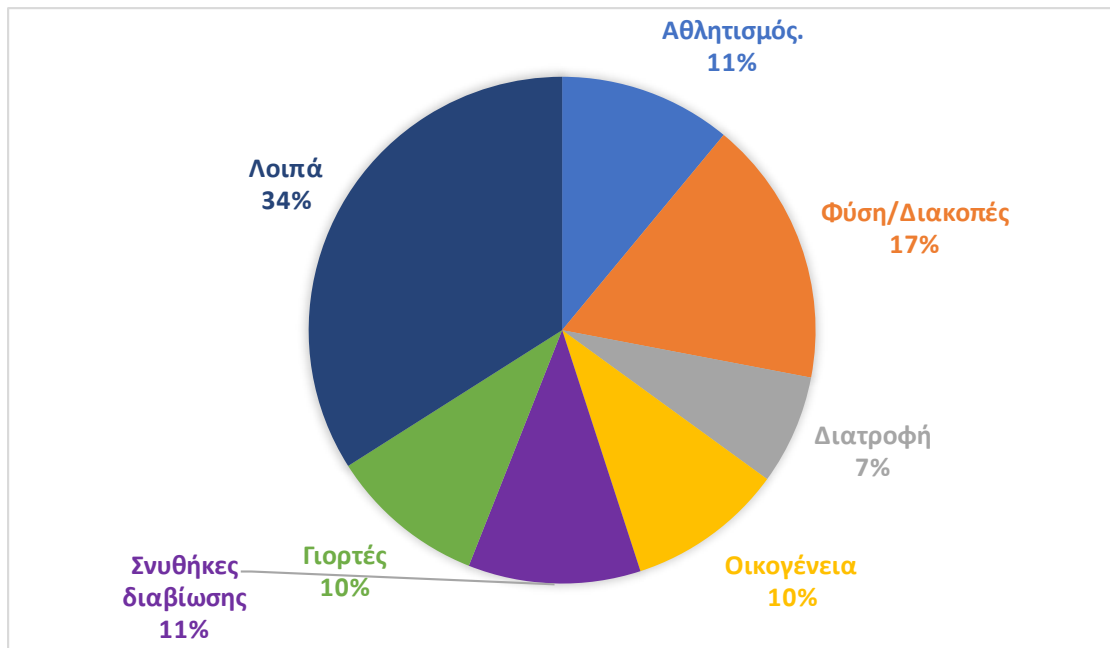
Τέλος, στο πέμπτο επίπεδο γλωσσομάθειας ενώ στο βιβλίο «Από το κείμενο στη λέξη» το ένα κείμενο είναι ευρείας θεματικής, αξίζει να σταθούμε στις θεματικές των ανθολογίων αν και πρόκειται για συμπληρωματικά εγχειρίδια. Έτσι στο «Ανθολόγιο κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνίας» (γράφημα 13) στον θάνατο αναφέρονται 3 κείμενα, στη γυναίκα 7, στη ξενιτιά 1, στο παιχνίδι 1, στα έθιμα 1, στους τόπους 7 και τα υπόλοιπα 15 είναι ευρείας θεματικής. Στο «Ανθολόγιο της Διασποράς» η κατανομή των κειμένων είναι πιο συγκεκριμένη, κάτι που φαίνεται και στα περιεχόμενα του βιβλίου μιλώντας για την ελπίδα 16 κείμενα, για την ταυτότητα 14, για τη ζωή 18, για την ετερότητα 13 και για την πατρίδα 22 (γράφημα 14).



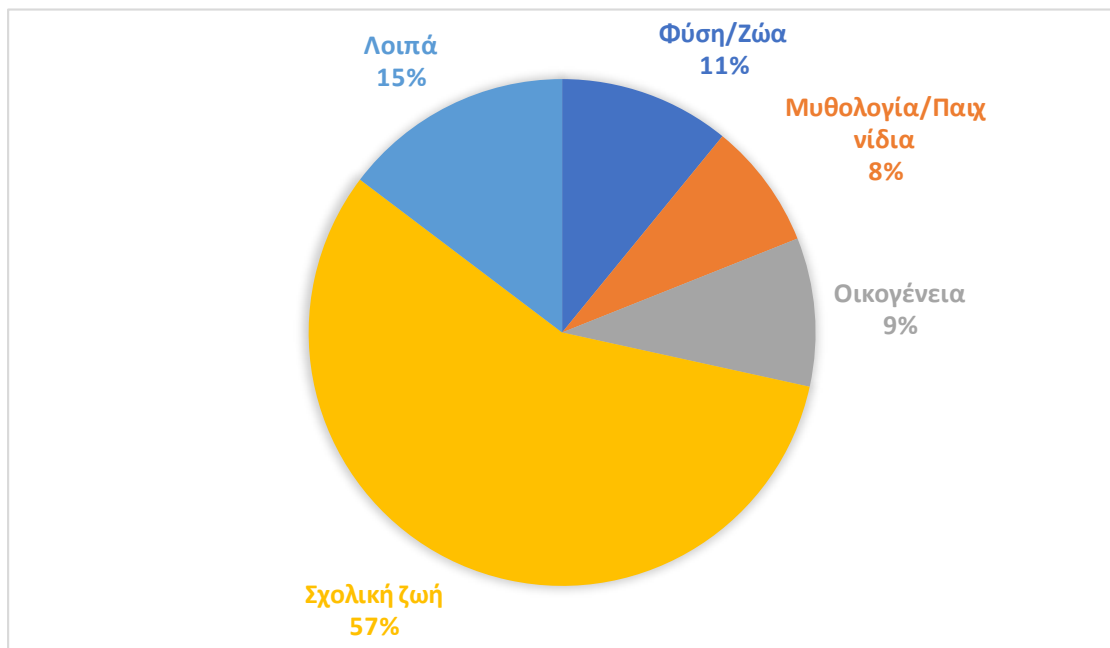
Γράφημα 13. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, Ανθολόγιο κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνίας, επίπεδο γλωσσομάθειας 5



Γράφημα 14. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, Ανθολόγιο της διασποράς, επίπεδο γλωσσομάθειας 5



Γράφημα 15. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, Μαργαρίτα (ελληνική ως ξένη)



Γράφημα 16. Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει θεματικής, Γειασας (ελληνική ως ξένη)

Είναι κατανοητό πως τα κείμενα που έχουν επιλεγεί διαμορφώνονται βάσει της όλης φιλοσοφίας συγγραφής των εγχειριδίων και έχουμε ήδη δει πως το μεγαλύτερο ποσοστό των κειμένων επικεντρώνονται στη νοηματική επεξεργασία. Η

μεγάλη έκταση των κειμένων που αφορούν σε εθνικές εορτές και έθιμα του τόπου μας είναι σεβαστή και επιθυμητή, όμως όταν ήδη τα λογοτεχνικά κείμενα είναι λίγα σε έκταση και ο μεγαλύτερος όγκος τους αφορά εκεί, πόσο ενδιαφέροντα μπορούν να φανούν στους μαθητές; Τα κείμενα από την παγκόσμια λογοτεχνία είναι ελάχιστα, ενώ παρατηρείται επίσης μια προτίμηση σε συγκεκριμένους συγγραφείς και ποιητές όπως τον Κρόκο, τον Παπαντωνίου, τον Ελύτη.

Η φύση, το περιβάλλον, η οικολογία είναι έννοιες που αφορούν σαφώς σε παγκόσμιο επίπεδο τους μαθητές, όμως αρκούν για να ενεργοποιήσουν τους μηχανισμούς εκείνους που θα καταστήσουν τα λογοτεχνικά κείμενα «πολιτισμική πράξη»; Το βέβαιο είναι πως η ποικιλία των θεματικών είναι και εδώ περιορισμένη όταν τόσο η ελληνική, όσο και η παγκόσμια λογοτεχνία προσφέρει τεράστιο εύρος θεματικών. Όταν όμως τα λογοτεχνικά κείμενα είναι ελάχιστα είναι εύλογο πως και οι θεματικές τους θα είναι περιορισμένες, ειδικά όταν εξυπηρετούν την ευρύτερη θεματική της κάθε ενότητας.

3.4. Θέση λογοτεχνικών κειμένων στα εγχειρίδια

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 73% ενώ μόλις το 27% των λογοτεχνικών κειμένων βρίσκονται στην αρχή της ενότητας και κατέχουν θέση κύριου κειμένου.

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.

<i>Λογοτεχνικά κείμενα</i>	<i>Σύνολο εγχειριδίων</i>		<i>Εγχειρίδια «διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης»</i>		<i>Εγχειρίδια «διδασκαλίας ελληνικής ως ξένης»</i>	
	N	%	n	%	n	%
Θέση						
Κύρια	<u>67</u>	<u>27%</u>	37	55%	30	45%
Παράλληλα	<u>176</u>	<u>73%</u>	121	69%	55	31%
Σύνολο	<u>243</u>	<u>100%</u>	158	65%	85	35%

Πίνακας 1. Κατανομή κειμένων ως προς τη θέση τους

3.5. Σύγχρονο περιεχόμενο – συνυφασμένο με τα ενδιαφέροντα μαθητών

Μια άλλη παράμετρος που θεωρήθηκε σημαντική να μελετηθεί είναι αν και σε ποιο βαθμό τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν υποστεί αλλαγές ή παρατίθενται αυτούσια τα αποσπάσματα μέσα στα εγχειρίδια. Εξετάστηκαν επομένως αν τα κείμενα είναι αυθεντικά ή διασκευασμένα και με σύγχρονο ή μη περιεχόμενο, συνυφασμένο με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών.

Ο Widdowson (1996) ορίζει την αυθεντικότητα ως μεταφορά υλικού στην τάξη χωρίς αλλαγές και προσαρμογές. 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.

Όπως γίνεται αντιληπτό στον παρακάτω πίνακα, 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.

<i>Λογοτεχνικά κείμενα</i>	<i>Σύνολο εγχειριδίων</i>		<i>Εγχειρίδια «διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης»</i>		<i>Εγχειρίδια «διδασκαλίας ελληνικής ως ξένης»</i>	
	Ν	%	n	%	n	%
Αυθεντικά κείμενα	<u>171</u>	<u>70%</u>	126	74%	45	26%
Διασκευασμένα κείμενα	<u>72</u>	<u>30%</u>	32	44%	40	56%
Σύνολο	<u>243</u>	<u>100%</u>	158	65%	85	35%

Πίνακας 2. Κατανομή των κειμένων ως προς την αυθεντικότητά τους

3.6. Η επικοινωνιακή διάσταση των λογοτεχνικών κειμένων στα εγχειρίδια

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 μπορούν να χαρακτηριστούν ως ένα βαθμό «κοινότητες» καθώς τις συναντάμε πολύ συχνά στα διδακτικά εγχειρίδια. Στη προκειμένη περίπτωση, βέβαια, επειδή αναφερόμαστε στο 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 ήταν πιο χρήσιμο να είχαν έναν μεγαλύτερο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Αφού 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 μεγάλο μέρος

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 κόμικς, αφαιρεί ενδεχομένως κάτι από το ενδιαφέρον των μαθητών. Εξαιρέση 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.

3.7. Λογοτεχνικά κείμενα και διδακτική αξιοποίηση κατά τη διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης

Μελετώντας τα λογοτεχνικά κείμενα (στους πίνακες που ακολουθούν εμφανίζονται μόνο τα τεύχη εκείνα που περιλαμβάνουν λογοτεχνικά κείμενα) εύκολα καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως το μεγαλύτερο ποσοστό τους αφορά την νοηματική επεξεργασία ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων που τίθενται (ποσοστά που κυμαίνονται από 64.1% μέχρι 87%). Η δομή του εκάστοτε βιβλίου είναι τέτοια ώστε τα περισσότερα κείμενα να αποτελούν κυρίως κείμενα κατανόησης με ερωτήσεις να έπονται μετά την παράθεσή τους. Πολλά ποιήματα επίσης τοποθετούνται σε παραθέματα ή σε πλευρικές στήλες ώστε ουσιαστικά να συμπληρώνουν εννοιολογικά κάποιο άλλο κείμενο ίδιας θεματικής. Τα αμιγώς λογοτεχνικά βιβλία του πέμπτου επιπέδου (ανθολόγια) δε συμπεριλήφθηκαν στην καταμέτρηση των κειμένων ακριβώς για τον λόγο ότι πρόκειται για συμπληρωματικά βιβλία.

Αν και όλα τα κείμενα μπορούν να προσφερθούν για μελέτη γραμματικών και μορφολογικό-συντακτικών φαινομένων, έγινε προσπάθεια να εντοπιστεί πιο εστιασμένα η λειτουργική τους χρήση και έτσι κείμενα που προσφέρονται τόσο για νοηματική όσο και για γραμματολογική επεξεργασία αγγίζουν ποσοστά που κυμαίνονται από 3,3% ως 34,1%. Τα κείμενα που προορίζονται αποκλειστικά για γραμματικά φαινόμενα ή μορφολογικο-συντακτικά είναι σαφώς λιγότερα με ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά όπως φαίνονται στους πίνακες 1 έως 5.

Σε αυτό το σημείο βαρύτητα πρέπει να δοθεί στο βιβλίο του πέμπτου επίπεδου γλωσσομάθειας «Από το κείμενο στη λέξη» (πίνακας 5) όπου το μοναδικό λογοτεχνικό κείμενο κρίνεται πως προσφέρεται για μορφολογικο-συντακτική ανάλυση. Το συγκεκριμένο βιβλίο είναι εξ' ολοκλήρου στημένο στη φιλοσοφία των αυθεντικών κειμένων με πηγές διαδικτυακές και κυρίως προερχόμενες από δημοσιογραφική αρθρογραφία.

Μια άλλη σημαντική παρατήρηση που συνάδει και με τα αποτελέσματα της προηγούμενης ενότητας είναι η περιορισμένη παρουσία λογοτεχνικών κειμένων στα τετράδια εργασίας, η οποία εκτός από περιορισμένη αριθμητικά είναι επίσης και λειτουργικά αφού εμμένει στη νοηματική επεξεργασία, με δραστηριότητες και ασκήσεις που δεν εξυπηρετούν επ' ουδενί τη λογική του κριτικού γραμματισμού. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως η προσφορά των κειμένων για νοηματική επεξεργασία στα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας είναι δικαιολογημένη λόγω του αντίστοιχου επιπέδου των μαθητών, ωστόσο εύκολα παρατηρεί κανείς πως αυτό είναι κάτι που σχετίζεται με την ευρύτερη φιλοσοφία της δομής των βιβλίων. Αν σε όλα αυτά προσθέσει κανείς το γεγονός ότι τα περισσότερα κείμενα είναι κατασκευασμένα από τη συγγραφική ομάδα, τότε το μέγεθος της διδακτικής αξιοποίησης της λογοτεχνίας φαίνεται ακόμα μικρότερο στο όλο πλαίσιο.

Επίπεδο 1		
Διδακτική αξιοποίηση κειμένων	%	n
Γραμματικό φαινόμενο	0%	0
Νοηματική επεξεργασία	87%	27
Γραμματικό φαινόμενο και νοηματική επεξεργασία	13%	4
Συντακτικό-μορφολογία γλώσσας	0%	0
Σύνολο	100%	31

Πίνακας 1.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας (βιβλίο μαθητή «Διαβάζω και γράφω»).

Επίπεδο 2			ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΝΕ ΚΑΙ ΕΡΧΟΝΤΑΙ ΒΙΒΛΙΟ	ΤΕΥΧΟΣ Β΄ ΤΕΤ. ΕΡΓ.	ΜΙΑΩ ΚΑΙ ΓΡΑΦΩ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΤΙΣ ΓΕΙΤΟΝΙΕΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ	ΤΕΥΧΟΣ Β΄ ΤΕΤ. ΕΡΓ.
Διδακτική αξιοποίηση κειμένων	N	%	n	n	n	n
Γραμματικό φαινόμενο	0	0%	0	0	0	0
Νοηματική επεξεργασία	25	64,1%	10	4	6	5
Γραμματικό φαινόμενο και νοηματική επεξεργασία	13	33,4%	8	2	3	0
Συντακτικό-μορφολογία γλώσσας	1	2,5%	0	0	1	0
Σύνολο	39	100%	18	6	10	5

Πίνακας 2.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο δεύτερο επίπεδο γλωσσομάθειας

Επίπεδο 3			ΚΑΘΩΣ ΜΕΓΑΛΩΝΟ ΥΜΕ	ΤΕΥΧΟΣ Α΄ ΤΕΤ. ΕΡΓ.	ΤΕΥΧΟΣ Β΄ ΤΕΤ. ΕΡΓ.	Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ	ΤΕΤ. ΕΡΓ.
Διδακτική αξιοποίηση κειμένων	N	%	n	n	n	n	
Γραμματικό φαινόμενο	0	0%	0	0	0	0	0
Νοηματική επεξεργασία	24	57,1%	11	3	3	7	0
Γραμματικό φαινόμενο και νοηματική επεξεργασία	16	38,1%	7	2	1	5	1
Συντακτικό-μορφολογία γλώσσας	2	4,8%	1	0	1	0	0
Σύνολο	42	100%	19	5	5	12	1

Πίνακας 3.

Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο τρίτο επίπεδο γλωσσομάθειας

Επίπεδο 4			ΤΕΥΧΟΣ Α΄ ΒΙΒΛΙΟ	ΤΕΥΧΟΣ Α΄ ΤΕΤ. ΕΡΓ.	ΤΕΥΧΟΣ Β΄ ΒΙΒΛΙΟ	ΤΕΥΧΟΣ Γ΄ ΒΙΒΛΙΟ
Διδακτική αξιοποίηση κειμένων	N	%	n	n	n	n
Γραμματικό φαινόμενο	2	6,7%	1	1	0	0
Νοηματική επεξεργασία	22	73,3%	5	2	14	1
Γραμματικό φαινόμενο και νοηματική επεξεργασία	11	3,3%	1	0	0	0
Συντακτικό- μορφολογία γλώσσας	5	16,7%	0	2	3	0
Σύνολο	30	100%	7	5	17	1

Πίνακας 4.

**Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο τέταρτο επίπεδο
γλωσσομάθειας**

Επίπεδο 5		
Διδακτική αξιοποίηση κειμένων	%	n
Γραμματικό φαινόμενο	0%	0
Νοηματική επεξεργασία	0%	0
Γραμματικό φαινόμενο και νοηματική επεξεργασία	0%	0
Συντακτικό-μορφολογία γλώσσας	100%	1
Σύνολο	100%	1

Πίνακας 5.

**Κατανομή λογοτεχνικών κειμένων βάσει διδακτικής αξιοποίησής στο πέμπτο επίπεδο
γλωσσομάθειας (Από τη λέξη στο κείμενο)**

3.7.1. Κριτική της διδακτικής αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων στα εγχειρίδια

Είναι λοιπόν φανερό, πώς από τα παραπάνω αποτελέσματα η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης δεν συνάδουν σε καμία περίπτωση με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και γενικότερα τη χρήση εργασιών τέτοιων που να εμπλέκουν ενεργά μέσα στο λογοτεχνικό περιβάλλον κάθε κείμενου. Οι δραστηριότητες παραμένουν καθαρά γλωσσολογικές δομιστικού τύπου και η δομή των εγχειριδίων συνηγορεί προς αυτή την κατεύθυνση μη δίνοντας τα απαραίτητα μέσα στον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Τα κείμενα λογοτεχνίας που παρουσιάζονται στα εγχειρίδια δεν είναι σύγχρονα και απέχουν από τις νέες αρχές και αξίες που προωθεί η Διδακτική Γλώσσας και Λογοτεχνίας, με αποτέλεσμα το μάθημα να προορίζεται με δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα. Οι μαθητές διαφορετικής από την ελληνική καταγωγής, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα λογοτεχνικά κείμενα λόγω του περιεχομένου τους, των θεμάτων που πραγματεύονται που είναι αρκετά παρωχημένα και δεν κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους.

Η χρήση του πεζού λόγου ως είδος στα περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα καθιστά πιο δυσνόητη τη κατανόηση, ενώ παράλληλα η πεζογραφία δεν παρέχει την λυρικότητα, τη μεταφορική χρήση της γλώσσας, το ευχάριστο κλίμα αλλά και τα πολλαπλά νοήματα που προσφέρουν αντίστοιχα τα ποιήματα. Επιπλέον, η απουσία άλλων κειμενικών ειδών και σε συνδυασμό αποκλειστικά με τη χρήση αφήγησης ως επί το πλείστον στα λογοτεχνικά κείμενα, 'εξουθενώνουν' πνευματικά τους μαθητές που μελετούν, αλλά και δεν εγείρουν τη φαντασία τους, ούτε δεν διευρύνει την κριτική τους σκέψη. Η μη χρήση δημιουργικών δραστηριοτήτων που δεν ενυπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα των εγχειριδίων του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ που μελετήθηκαν, καθιστούν τους μαθητές παθητικούς ακροατές με καμία διάθεση «μαθησιακής ενέργειας».

Για τους λόγους αυτούς, παρακάτω, παρατίθεται οι νέες τάσεις στη διδακτική της Λογοτεχνίας γενικότερα αλλά και στον τομέα της διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης, και στη συνέχεια επιχειρείται μια αναλυτική παρουσίαση διαθεματικών προγραμμάτων και σεναρίων διδασκαλίας με στόχους, στάδια διδασκαλίας και διδακτικό υλικό για να μπορούν άμεσα να τεθούν σε εφαρμογή και να αξιοποιηθούν στο έπακρο από εκπαιδευτικούς προς όφελος των μαθητών που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη, κάνοντας το γλωσσικό μάθημα πιο ευχάριστο, προσιτό αλλά και ενδιαφέρον δίνοντάς τους μαθησιακά κίνητρα για ενεργή εμπλοκή στην τάξη.

4. Πρόταση εναλλακτικής αξιοποίησης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας των τελευταίων δύο δεκαετιών αντανακλάται απολύτως και στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Γνώση, σεβασμός και αποδοχή του διαφορετικού σε επίπεδο καταγωγής, γλώσσας και πολιτισμού ως διαλεκτική σχέση αλληλεπίδρασης στόχων και διδακτικών ενεργειών αφορά και την Ελλάδα – χώρα υποδοχής και τις χώρες προέλευσης των μαθητών / -τριών. Η λογοτεχνία με την ποικιλία των κειμένων, ποικιλία ιστορική, ειδολογική, θεματική κρίνεται ικανή να συμβάλει ουσιαστικά προς αυτή την κατεύθυνση, υπηρετώντας τη σύγχρονη κοινωνική δυναμική και υποχρεώνοντας την κοινωνία να διαμορφώσει διαφορετική αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης και του / της εκπαιδευτικού καθώς και των γνωστικών αντικειμένων.

Έχει διατυπωθεί η άποψη, η οποία και μας βρίσκει σύμφωνους, ότι η λογοτεχνία ως φορέας διαπολιτισμικότητας υπερβαίνει τη γλώσσα, υπέρβαση η οποία προκύπτει από τη μορφοποίηση της γλώσσας στη λογοτεχνική της χρήση και τη δυνατότητα κτήσης του συμβολικού νοήματος. Η συνύπαρξη των τριών συνιστωσών της λογοτεχνικής ανάγνωσης, γνωστικής, συγκινησιακής και παρωθητικής, συνεπικουρούμενη από την αυτόνομη λειτουργία του μαθητή αναγνώστη / της μαθήτριας αναγνώστριας απέναντι στο κείμενο, οδηγεί στη διαμόρφωση θετικών στάσεων για άλλους πολιτισμούς, όπως βιώνονται μέσα από τις δράσεις των ηρώων και τις κειμενικές δομές. Η χρήση λογοτεχνικών κειμένων, μεταξύ άλλων, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες διεξαγωγής της εκπαιδευτικής πράξης (Μητακίδου, 2001), συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος μέσα στη σχολική αίθουσα που θα κινητοποιήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να συμμετέχουν σε κάθε επίπεδο και κατά το δυνατό, με περισσότερες γλωσσικές δεξιότητες στην πράξη της διδασκαλίας - εφόσον η χρήση της λογοτεχνίας ως μέσου διδασκαλίας συνιστά μία διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση στη διδασκαλία. Η χρήση της λογοτεχνίας στην τάξη προκαλεί σχεδόν αυτόματα την ενεργητική ανταπόκριση όλων των παιδιών κι ευνοεί τη γλωσσική ανάπτυξη καθώς παρέχει πληθώρα παραδειγμάτων όσον αφορά τη χρήση του διαλόγου, της περιγραφής, της αφήγησης, των καλολογικών στοιχείων, του λεξιλογίου και της γραμματικοσυντακτικής δομής της γλώσσας.

Μία σημαντική παράμετρος αυτής της προσπάθειας είναι η προετοιμασία, ο προγραμματισμός δηλαδή και η οργάνωση του μαθήματος από τον / την εκπαιδευτικό, καθώς και η παράθεση των στόχων της διδασκαλίας, αφενός σε ένα επίπεδο μικρο-διδασκαλίας (ωριαίου μαθήματος) και αφετέρου μακρο-διδασκαλίας (των ευρύτερων σκοπών της διδασκαλίας).²³ Αμφότεροι, στόχοι και σκοποί συντάσσονται σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών/-τριών της αίθουσας. Οι ανάγκες αφορούν και υπαγορεύονται από το επίπεδο γλωσσομάθειας αυτών των παιδιών (Ρεπούσης, 2000) ή αν αυτό είναι δυνατό, τις συγκεκριμένες ανάγκες που αναγνωρίζουν και θέτουν οι ίδιοι οι μαθητές / -τριες. Η συνισταμένη των παραπάνω παραμέτρων θα κατευθύνει προς την επιλογή του κειμένου ή των κειμένων που θα κρίνει ο / η εκπαιδευτικός ότι είναι επαρκή ή κατάλληλα για τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών. Η επιλογή του κειμένου μπορεί φυσικά να είναι το αποτέλεσμα μίας συζήτησης όλων των μελών της σχολικής αίθουσας. Όπως και να έχει, η επιμονή στη συμμετοχή των παιδιών κατά τις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων που αφορούν στόχους και σκοπούς ή το περιεχόμενο της διδασκαλίας καθιστά μαθητές και μαθήτριες ισότιμους συνομιλητές / συνομιλήτριες και κοινωνούς της εκπαιδευτικής πράξης, διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει σε μία ουσιαστική εμπλοκή των παιδιών με τη διδασκαλία.

4.1. Η θέση των προγραμμάτων λογοτεχνίας στο σύγχρονο σχολείο

Σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ (2003) και τα ΝΑΠΣ (2011), η Λογοτεχνία προτείνεται να υποστηρίζεται με την αξιοποίηση των σχεδίων δράσης project. Συνεπώς, ο ρόλος της στην εκπαίδευση καθιστά το πολυπολιτισμικό σχολείο σύγχρονο και αποτελεσματικό ως προς την διάπλαση ενεργών πολιτών και σφαιρικά αναπτυγμένων ανθρώπων που έχουν κατακτήσει ποικίλες δεξιότητες για την απόκτηση της ακαδημαϊκής γνώσης και τη ζωή μέσω της επικοινωνίας και της δημιουργικότητας. Ο ρόλος της ως καινοτόμας εφαρμογής στις εκπαιδευτικές δομές αφορά: (α) στα σχολεία ΕΑΕΠ, (β) στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης, (γ) στο ολόημερο σχολείο, (δ) στην ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών θεμάτων, Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σε (ε) ελάχιστα εργαστήρια σχηματισμού δράσεων δημιουργικής απασχόλησης (ΔΔΑ).

Σύμφωνα με τις αρχές της «διαπολιτισμικής παιδαγωγικής», η Λογοτεχνία προωθεί την εκπαιδευτική καινοτομία ως προς τον τρόπο αξιοποίησης των μοντέλων κατάκτησης του «γραμματισμού» της ελληνικής, θέτοντας σε διαρκή «συνομιλία» και

αλληλεπίδραση τις γλώσσες και τους πολιτισμούς μέσω των κειμένων. Παρέχει δυνατότητες αξιοποίησης του «κριτικού» γραμματισμού μέσω της ανάπτυξης των ικανοτήτων του μαθητή να αναλύει και να αποδομεί κριτικά το κείμενο σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις λειτουργίες του, αναδεικνύοντας ποιες αξίες, ιδεολογίες και κοινωνικές πρακτικές προβάλλονται, ποιες διαβάλλονται και ποιες παραθεωρούνται, (Ματσαγγούρας, 2007: 155-156). Αξιοποιεί την καλλιέργεια του «πολυπολιτισμικού» γραμματισμού μέσω της αρχής για την ανοχή των τοπικών γραμματισμών (UNESCO, 1949: Άρθρο 1, 4), καθώς και του «διαπολιτισμικού» γραμματισμού μέσω της ανάπτυξης της ικανότητας του μαθητή για αποτελεσματική χρήση της γλώσσας σε ποικίλα επικοινωνιακά περιβαλλοντικά πλαίσια. Συνεπώς, με την αξιοποίηση της Λογοτεχνίας ως προς τους παραπάνω πυλώνες το πολυπολιτισμικό σχολείο γίνεται «σύγχρονο» και ικανό να αναπτύσσει αντιστάσεις εμπρός στην απειλή της «σχολικής διαρροής» μέσω της γνωριμίας των λαών και της «συμβουλευτικής καθοδήγησης» που προκύπτει από τη σχέση αυτή. Ως εκ τούτου, γίνεται ικανό επίσης για την καλλιέργεια και την αξιοποίηση της «προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης» εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων.

Η Λογοτεχνία προτείνεται να αξιοποιείται με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους: μέσω της καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας των μαθητών, της γνωριμίας τους με τους συγγραφείς των κειμένων και των κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων κατά τα οποία δημιουργούνται, μέσω της λογοτεχνικής αξιοποίησης της εικόνας, της δημιουργικής γραφής, του κειμένου, του λογοτεχνικού βιβλίου, των τεχνολογικών μέσων, του λαϊκού πολιτισμού κ.ά. Με τη μελέτη των πολιτισμικών - διαπολιτισμικών λογοτεχνικών κειμένων η γνώση της γλώσσας προσεγγίζεται με τρόπο προφορικό, γραπτό, ψηφιακό, πολυτροπικό και πολύτροπο, μέσω της τέχνης και μέσω της αξιοποίησης των λεξικών ενώ καλλιεργούνται παράλληλα τα στοιχεία του συστήματος της γλώσσας μέσω της κατάκτησης της γραμματικής στο επίπεδο της φωνολογίας, της μορφολογίας, της σύνταξης, της σημασιολογίας, του λεξιλογίου, των πραγματολογικών στοιχείων της γλώσσας (ΝΑΠΣ, 2011: 12).

Ειδικότερα, ο στόχος για την κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού επιτυγχάνεται και μέσω της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και της ταυτόχρονης κατάκτησης του ψηφιακού γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, από τα ΝΑΠΣ προτείνεται η υιοθέτηση διδακτικών ενεργειών της εξέτασης των λογοτεχνικών κειμένων ως οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικοπολιτισμικών και ιδεολογικών

συμφραζόμενων, εξετάζοντας ταυτόχρονα και την ιστορικότητα των διαφόρων πολιτισμικών παραδόσεων (ό.π.: 5).

Μεθοδολογικές προτάσεις αξιοποίησης της Λογοτεχνίας –Διδακτική πρόταση

Με βασικό στόχο:

- τη διερεύνηση και αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων των μαθητών και την αναγωγή των εμπειριών και βιωμάτων σε γνώσεις,
- την κατάκτηση της γνώσης μέσω της αξιοποίησης πολυτροπικού και πολύτροπου-πολύμορφου υλικού (έντυπου, ηλεκτρονικού, προφορικού λόγου διαφορετικών κοινωνικών συνθηκών, κουλτούρας των λαών κ.ά.),
- την παραγωγή διαφόρων ειδών προφορικού και γραπτού λόγου από όλους τους μαθητές με σεβασμό στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά,

Μέσω:

- της αξιοποίησης διαθεματικών σχεδίων δράσης (project), και
- της λειτουργίας των γραμματικών μερών σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής της γλώσσας (ΝΑΠΣ, 2011: 11).

Ως βασικός σκοπός των ΔΕΠΠΣ και των ΝΑΠΣ παραμένει η κατάκτηση των τεσσάρων (4) βασικών δεξιοτήτων:

- *Της κατανόησης προφορικού λόγου*
- *Της παραγωγής προφορικού λόγου*
- *Της κατανόησης γραπτού λόγου*
- *Της παραγωγής γραπτού λόγου*

Οι διδακτικές ενέργειες οφείλουν να αξιοποιούν τη θεωρία του μοντέλου της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, να δίνουν έμφαση στην πολύτροπη αξιοποίηση των διδακτικών μεθόδων και την παρουσίαση κειμένων με διαφοροποιημένο τρόπο, προβαίνοντας ποικιλότροπα και συνδυαστικά σε μεικτές συνδυαστικού τύπου διδακτικές διαδικασίες τόσο δασκαλοκεντρικών όσο και μαθητοκεντρικών μεθόδων.

Να συνδυάζουν κατά περίπτωση τις παλιές, εξειδικευμένες μεθόδους, τις σύγχρονες και τις παιδοκεντρικές μεθόδους με την αναδυόμενη μέθοδο (Δημάση, 2002: 34).

A. Μέσω των λογοτεχνικών κειμένων να αξιοποιούν συνδυαστικά μεταξύ τους τις παλιές εξειδικευμένες μέθοδοι:

(α) *Δασκαλοκεντρική αλφαβητική μέθοδος* με έμφαση στον τύπο, την αποστήθιση και τη γραμματική, όπου το γράμμα διδάσκεται με το όνομά του κατά σειρά από την αρχή προς το τέλος και αντίστροφα από το τέλος προς την αρχή ή κατά ζεύγη. *Η αξιοποίηση της παρούσας μεθόδου προτείνεται μόνο στις περιπτώσεις εκμάθησης των μηχανισμών συνειδητοποίησης από τον προφορικό στον γραπτό λόγο.*

(β) *Φωνητική ή φθογγική ή φθογοσχηματική μέθοδος* όπου προηγείται η διδασκαλία των φωνηέντων, των συμφώνων του συνδυασμού των γραμμάτων σε συλλαβές, των συλλαβών σε λέξεις και των λέξεων σε προτάσεις με μηχανιστικές διαδικασίες και απομιμήσεις της φωνής ανθρώπων, ζώων ή φυσικών ήχων. *Η αξιοποίηση της παρούσας μεθόδου προτείνεται για τη γρήγορη κατάκτηση του μηχανισμού αυτόματης σύνδεσης φωνημάτων και γραφημάτων.*

(γ) *Συλλαβική μέθοδος* όπου στοιχείο της μεθόδου δεν αποτελεί το γράμμα αλλά η συλλαβή. Με τη χρήση μονοσύλλαβων λέξεων που σταδιακά αυξάνονται από μονοσύλλαβες σε δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις, σχηματίζοντας τις πρώτες μικρές προτάσεις. Με τη μέθοδο του τροχού καλλιεργείται η ανάπτυξη του προφορικού λόγου των μαθητών μέσω της διαπραγμάτευσης, της παρατήρησης, της οπτικής σύγκρισης των συλλαβών και της αντιπαράθεσης με στόχο να διασφαλιστεί το πέρασμα προς την κατανόηση του γραπτού κώδικα επικοινωνίας. Προτείνεται στις περιπτώσεις καλλιέργειας της φωνολογικής συνειδητοποίησης. *Ειδικότερη πρόταση: διερεύνηση προηγούμενων γνώσεων των μαθητών, σύμφωνα με τις αρχές της αναδυόμενης μάθησης, και συνδυαστικά από την (γ), στη (β) και κατόπιν στην (α) ή και από την (β) στη (γ) και κατόπιν στην (α).*

B. Μέσω των λογοτεχνικών κειμένων να αξιοποιηθούν συνδυαστικά μεταξύ τους οι παλιές εξειδικευμένες μέθοδοι, καθώς και με τις σύγχρονες (ό.π.):

(α) *Ολική μέθοδος και η μέθοδος που στηρίζεται στην ιδεοπτική παρουσίαση λέξεων, προτάσεων, κειμένων όπου η διδασκαλία αρχίζει με την οπτική, ακουστική και γραφοκινητική αισθητοποίηση του όλου. Η συμβολική εικόνα του αντικειμένου, το οποίο συνοδεύεται από τη λέξη όνομα αποκωδικοποιείται με τη βοήθεια της ήδη γνωστής φωνημικής παράστασης. Προτείνεται για την παραγωγή υποθέσεων του νοήματος λέξεων, προτάσεων, κειμένων μέσω της αξιοποίησης του περιεχόμενου, καθώς οι άγνωστες περιοχές του κειμένου «φωτίζονται» από διαδικασίες διατύπωσης υποθέσεων, αποκρυπτογράφησης και αναγνώρισης βάσει των συμφραζόμενων.*

(β) *Εκλεκτική αναλυτικοσυνθετική μέθοδος, η οποία προϋποθέτει την επιλογή ενός ορισμένου αριθμού λέξεων, προτάσεων, απλών κειμένων που παρουσιάζουν αυξανόμενη αναγνωστική δυσκολία. Με ανάλυση, σύγκριση και σύνθεση οι μαθητές γνωρίζουν τα στοιχεία της γραπτής μορφής της γλώσσας και τον μηχανισμό της ανάγνωσης. Αξιοποιούνται κείμενα με αυστηρό περιεχόμενο αναλυτικοσυνθετικών ασκήσεων. Προτείνεται στις περιπτώσεις της ταυτόχρονης προώθησης της ανάγνωσης, γραφής, ανάλυσης και σύνθεσης της λέξης, πρότασης και του κειμένου.*

Γ. Μέσω των λογοτεχνικών κειμένων να αξιοποιηθούν συνδυαστικά οι παλιές εξειδικευμένες μέθοδοι και οι σύγχρονες με τις παιδοκεντρικές (ό.π.):

(α) *Μέθοδος αξιοποίησης κειμένων που συντάχθηκαν από ειδικούς επιστήμονες όπου με την συναρπαστική διήγηση μιας ιστορίας με την πλούσια εικονογράφηση επιτυγχάνεται η πνευματική καλλιέργεια και ανάπτυξη των μαθητών, ενώ η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μπορεί να αποτελεί δευτερεύοντα στόχο. Προτείνεται μέσω της αξιοποίησης κινηματογραφικών προβολών και άλλων πολυτροπικών κειμένων στις περιπτώσεις όπου υπάρχει η ανάγκη δημιουργίας απόστασης από τις υπάρχουσες εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών.*

(β) *Μέθοδος αξιοποίησης κειμένων που συντάχθηκαν από τους μαθητές και τους δασκάλους, τα οποία στηρίζονται στα άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών. Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται και διατυπώνουν μία ή περισσότερες προτάσεις σε θέματα που τους απασχολούν. Με δημοκρατικό διάλογο διαμορφώνεται ένα αναγνωστικό κείμενο, το οποίο τελικά συντάσσεται από τον διδάσκοντα. Προτείνεται στις περιπτώσεις που υπάρχει η ανάγκη παραγωγής εμπλουτισμένου προφορικού λόγου.*

(γ) *Μέθοδος αξιοποίησης κειμένων που συντάχθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές όπου πρωτοστατεί η απόλυτη ελευθερία σκέψης και δράσης του μαθητή με βάση στην ολική*

αντίληψη του έργου της αγωγής χωρίς η ανάγνωση και η γραφή να συνιστά ιδιαίτερο μάθημα. Τα μαθήματα συνυφαίνονται σε ενιαίο όλον και τα κείμενα πηγάζουν από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, υπερβαίνοντας σε δυσκολία τον φυσικό τους λόγο. Προτείνεται στις περιπτώσεις αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής και της ανάπτυξης της δημιουργικότητας των μαθητών.

Δ. Μέσω των λογοτεχνικών κειμένων να αξιοποιούν συνδυαστικά παλιές εξειδικευμένες μέθοδοι, σύγχρονες, παιδοκεντρικές με την αναδυόμενη μέθοδο (ό.π.):

(α) Μέθοδος της αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων ως βασικής μονάδας επικοινωνίας περιλαμβάνει πρακτικές σύνδεσης του προφορικού και του γραπτού λόγου μέσω της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και της καλλιέργειας της φιλιανγνωσίας. Προτείνεται στις περιπτώσεις καλλιέργειας της στενής σχέσης μεταξύ των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων, δηλαδή μεταξύ της ακρόασης - ομιλίας και της ανάγνωσης - γραφής.

1^ο παράδειγμα εφαρμογής – «Το παραμύθι αλλιώς...»

Διαθεματικό σχέδιο εργασίας (project) με θέμα: Η δημιουργική αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού για την κατάκτηση του γραμματισμού της ελληνικής μέσα από κείμενα Λαϊκών Παραμυθιών, σύμφωνα με τις «σύγχρονες μεθόδους» διδασκαλίας για τη σύνταξη κειμένων από τους μαθητές (παιδοκεντρική μέθοδος) με έμφαση στον λαϊκό πολιτισμό – κουλτούρες των μαθητών (ΝΑΠΣ, 2011: 11)

Διδακτικό σενάριο

Στόχοι: Οι μαθητές πρέπει: **(α)** να γνωρίσουν το παραμύθι ως είδος της λαϊκής λογοτεχνίας, και μία τεχνική δημιουργίας δομημένου παραμυθιακού λόγου με αρχή-μέση-τέλος και πλοκή, **(β)** να ασκηθούν σε δραστηριότητες ανάπτυξης και κατανόησης του νοηματικού και συντακτικού άξονα της γλώσσας, **(γ)** να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο των βασικών αρχών και ηθικών αξιών στην καθημερινή ζωή άλλοτε και σήμερα, εδώ και αλλού

Γνωστικά αντικείμενα: Γλώσσα, Λογοτεχνία, Μελέτη περιβάλλοντος, Μαθηματικά, Αισθητική αγωγή, Νέες τεχνολογίες

Πρακτική: Οι μαθητές μαθαίνουν να δομούν - να γράφουν παραμύθια μέσω της αποδόμησης των συστατικών τους μερών.

Για την Α΄ τάξη (1^ο επίπεδο γλωσσομάθειας), σύμφωνα με τα ΝΑΠΣ (2011, σ. 118) κατά τον Ροντάρι (1985) και τον Προπ (1991)

1ο Βήμα: Οι μαθητές αφηγούνται, ακούνε ή διαβάζουν παραμύθια. Σύμφωνα με την τεχνική του Ροντάρι (1985: 16) «η πέτρα στη λίμνη», οι μαθητές εκφράζουν συνειρμούς, περιγράφοντας την αντίδραση του περιβάλλοντος στο συγκεκριμένο κείμενο παραμυθιού και μέσω της διάδρασης που δημιουργείται, παίζοντας με τις λέξεις με διάφορους τρόπους συνθέτουν τη δική τους ιστορία-παραμύθι, λ.χ. «Πούλια-Αυγερινός»: ακροστιχίδα, σταυρόλεξο, αντιστοίχιση, δίστιχα, συνώνυμα-αντώνυμα, ονοματοδοσία, συσχετισμοί με ήρωες άλλων παραμυθιών κ.ά.

2ο Βήμα: Κατά την τεχνική «παραμυθοσαλάτα» του Ροντάρι (ό.π.: 83) εικονογραφούν τους ήρωες και την πλοκή του παραμυθιού, σύμφωνα με τις λειτουργίες του Προπ (1991). Π.χ. ζωγραφίζουν ή αναζητούν στο διαδίκτυο εικόνες για την «απομάκρυνση» του ήρωα ή των ηρώων κ.ά. Γράφουν τη λέξη της λειτουργίας στην καρτέλα που δημιουργούν «απομάκρυνση» και συνεχίζουν με τον ίδιο τρόπο ως προς όλες τις λειτουργίες που διακρίνουν και ανακαλύπτουν μετά από διάλογο. Διαπιστώνουν ότι υπάρχουν κοινοί ήρωες και κοινές λειτουργίες στα διάφορα παραμύθια, ανακαλύπτουν ομοιότητες μεταξύ των παραμυθιών από διαφορετικές χώρες. Επιλέγουν τα σημεία πλοκής του δικού τους παραμυθιού, συνδυάζουν εκ νέου τους ήρωες, τις λειτουργίες και τα παραμύθια για να ανασυνθέσουν δημιουργικά τις προϋπάρχουσες δομές των παραμυθιών.

Για τη Β΄ τάξη (2^ο επίπεδο γλωσσομάθειας), σύμφωνα με τα ΝΑΠΣ (2011: 119) κατά τον Προπ (1991)

1ο Βήμα: Οι μαθητές, αφηγούνται, ακούνε ή διαβάζουν παραμύθια. Παρουσιάζουν τα πρόσωπα και στη συνέχεια τις λειτουργίες που διακρίνουν, σύμφωνα με τον Προπ, όπως π.χ. «η απομάκρυνση», «ο αποχωρισμός», «το μαγικό μέσο» κ.ά. Διατυπώνουν λέξεις-κλειδιά, συσχετίζουν πρόσωπα και λειτουργίες, εικονογραφούν καρτέλες μόνο με εικόνα (Α΄ τάξη) ή με εικόνα και λέξη-κλειδί, δηλαδή το ουσιαστικό, την λειτουργία (Β΄ τάξη). Δημιουργούν τα μοτίβα της ιστορίας, συνθέτοντας μία ολοκληρωμένη πρόταση σχετική με την εκάστοτε λειτουργία, προφέροντας και συγγράφοντας μία-μία τις παραγράφους και τις συνδέουν μεταξύ τους. Δημιουργούν το δικό τους μοτίβο με

αρχή-μέση και τέλος και στη συνέχεια τα συνδέουν μεταξύ τους, γράφοντας το δικό τους παραμύθι.

2ο Βήμα: Εικονογραφούν τους ήρωες, την απομάκρυνση λ.χ. στο δάσος ή τη διαμεσολάβηση λ.χ. του ήρωα κ.ό.κ. Συσχετίζουν τις λειτουργίες ως προς τους ήρωες και τη δομή του παραμυθιού με άλλα παραμύθια που γνωρίζουν. Ανακαλύπτουν κοινές λειτουργίες με το παραμύθι του Ανθολογίων της Α΄ και Β΄ τάξης λ.χ. «το χρυσό κορίτσι» (βουλγαρικό παραμύθι) με το παραμύθι του Ανθολογίου με τίτλο «το γιασεμί, η ροδιά και η χαρουπιά», δημιουργώντας τα δικά τους παραμύθια, σύμφωνα με την τεχνική της «παραμυθοσαλάτας» του Ροντάρι (ό.π.) κ.ο.κ

2^ο παράδειγμα εφαρμογής

«Μια θάλασσα μικρή...»: ένα project λογοτεχνίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Πρόκειται για ένα διαθεματικό πρόγραμμα λογοτεχνίας για αλλόγλωσσους ενήλικες σπουδαστές (ή και ανήλικους με αναπροσαρμογές στο διδακτικό σενάριο και προσαρμοσμένο στις μαθησιακές ανάγκες τους) στο πλαίσιο της Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning, CLIL στο εξής).

Η προσέγγιση CLIL συνιστά μια θεματική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία, η οποία αποσκοπεί στη μελέτη του περιεχομένου μέσω της Γ2 αλλά και στην απόκτηση της Γ2 μέσω της έκθεσης σε υλικό συγκεκριμένου περιεχομένου. Έτσι, από τη μια πλευρά η γλώσσα αποτελεί το εργαλείο της μάθησης και της επικοινωνίας, ενώ από την άλλη το περιεχόμενο καθορίζει τα υπό εκμάθηση γλωσσικά εισερχόμενα. Η προσέγγιση αυτή προσφέρει μια λειτουργική θέαση της γλώσσας, εφόσον η διαχείριση των γλωσσικών εισερχομένων εξαρτάται από τα αξιοποιούμενα κείμενα και το περιεχόμενό τους (Coyle et al. 2010). Για το λόγο αυτό, προϋποθέτει μια μαθησιακή διαδικασία η οποία συντελείται μέσω έργων (tasks). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο λεξιλόγιο αλλά και στα συνομιλιακά χαρακτηριστικά των προφορικών και γραπτών κειμένων.

Στο παρόν project υιοθετείται η τυπολογία στρατηγικών των Chamot και O'Malley (1987), με βάση την οποία οι στρατηγικές χωρίζονται σε :α) μεταγνωστικές, με τις οποίες ο μαθητής σχεδιάζει τη μάθηση, παρακολουθεί την κατανόηση και την παραγωγή λόγου και αξιολογεί την πρόσληψη του αντικειμένου μάθησης, όπως είναι

η εστίαση της προσοχής για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών, ή η κατάρτιση σχεδίου για τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας ή την επίλυση προβλήματος β) γνωστικές, με τις οποίες ο μαθητής διαδρά με το αντικείμενο μάθησης, όπως είναι η παρακολούθηση του γενικού νοήματος ενός κειμένου ή η αξιοποίηση των συμφραζομένων για την εξαγωγή της σημασίας άγνωστων λέξεων και γ) κοινωνικές-συναισθηματικές, με τις οποίες ο μαθητής διαδρά με άλλο πρόσωπο είτε δουλεύοντας ομαδικά είτε ρωτώντας τον δάσκαλο για διευκρινίσεις.

Ως γενικός στόχος του project ορίζεται η εξοικείωση των σπουδαστών με το περιεχόμενο διηγημάτων, παραμυθιών και ποιημάτων που έχουν ως θέμα τη θάλασσα, καθώς και με τους γλωσσικούς μηχανισμούς και τα πολιτισμικά στοιχεία που τα χαρακτηρίζουν. Για τη συγκρότηση του γλωσσικού υλικού που θα αποτελεί τον πυρήνα της διδασκαλίας, θα επιλεγθεί ο θεματικός άξονας **‘Θάλασσα’**, γύρω από τον οποίο θα προσανατολιστεί η αναζήτηση των λογοτεχνικών κειμένων και των μουσικών κομματιών που υποστηρίζουν τη διδασκαλία, δεδομένου ότι η θάλασσα αποτελεί για τους Έλληνες στοιχείο άρρηκτα συνυφασμένο με την υπόστασή τους, υπήρξε πηγή ζωής, πηγή δεινών, πηγή έμπνευσης για λογοτέχνες, ζωγράφους και μουσικούς, ενώ και για τους συμμετέχοντες σπουδαστές το θέμα θα είναι εξίσου οικείο, εφόσον στη μεγάλη τους πλειοψηφία προέρχονταν από χώρες (υποθετικά, για τις ανάγκες του παρόντος σεναρίου), στις οποίες το «υγρό στοιχείο» παίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων. Ως πηγές συγκρότησης του γλωσσικού υλικού χρησιμοποιήθηκαν αποσπάσματα κειμένων Ελλήνων λογοτεχνών (ποιητών και πεζογράφων) που είχαν ως θέμα τη θάλασσα, υποβοηθούμενα από ζωγραφικούς πίνακες, καθώς και έντεχνα και λαϊκά τραγούδια με το ίδιο θέμα. Ειδικότερα το γλωσσικό υλικό αποτέλεσαν:

- Απόσπασμα διηγήματος από τη συλλογή *«Τα λόγια της πλώρης»* του Α. Καρκαβίτσα, με θέμα τα προβλήματα και τις δυσκολίες των Ελλήνων ναυτικών
- Ελαφρώς διασκευασμένο απόσπασμα του διηγήματος του Α. Παπαδιαμάντη *«Το αγνάντεμα»*
- Απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Ν. Καββαδία *«Βάρδια»*.
- Λαϊκό ελληνικό παραμύθι με τίτλο *«Η Γοργόνα»*, http://www.snhell.gr/kids/content.asp?id=184&cat_id=7
- Ποιήματα των: Κ.Π. Καβάφη, Γ. Σεφέρη, Κ. Βάρναλη και Ν. Καββαδία
- Πίνακες ζωγραφικής των: Μ. Βολανάκη, Γ. Τσαρούχη, Ν. Λύτρα, Monet, Van Gogh

- Φωτογραφικό υλικό με θέμα τη θάλασσα
- Μελοποιημένα ποιήματα του Νίκου Καββαδία
- Ελληνικά δημοτικά τραγούδια με θέμα τη θάλασσα

Πιο συγκεκριμένα, η συγκρότηση του γλωσσικού υλικού, αλλά και η οργάνωση της διδασκαλίας θα περιστραφεί γύρω από το δίπολο Θάλασσα-πηγή ζωής vs Θάλασσα-πηγή δεινών, που αποτελούν τις δύο όψεις του φαινομένου: της θετικής και της αρνητικής/ τραγικής της διάστασης. Αυτές οι δύο διαστάσεις της θάλασσας συνυπάρχουν και διατρέχουν την ελληνική τέχνη, τη ζωγραφική, τη μουσική, αλλά και τη λογοτεχνία.

1. Οι στόχοι της διδασκαλίας

1.1. Κοινωνικοί-συναισθηματικοί στόχοι

Μέσω του συγκεκριμένου project, οι μαθητές αναμένεται να:

- έρθουν σε επαφή με κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας και με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού
- απολαύσουν αισθητικά τα λογοτεχνικά κείμενα
- αναπτύξουν διαπολιτισμική ενσυναίσθηση/ επίγνωση, αναζητώντας κοινά πολιτισμικά στοιχεία σε διαφορετικούς λαούς και προβαίνοντας συνειδητά ή ασύνειδα σε συγκρίσεις με την αντίστοιχη παραγωγή που υπάρχει στη Γ1
- αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας.

1.2. Γλωσσικοί στόχοι

Σε γλωσσικό επίπεδο, επιδιώκεται οι σπουδαστές να είναι σε θέση:

- να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης του γραπτού και προφορικού λογοτεχνικού λόγου, αξιοποιώντας τις κατάλληλες στρατηγικές
- να εξοικειωθούν με λεξιλόγιο σχετικό με τη θάλασσα, το οποίο χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα ύφους: α) καθημερινό λεξιλόγιο, π.χ. λέξεις χαμηλής συχνότητας που ανήκουν στο βασικό λεξιλόγιο και β) επίσημο, εξεζητημένο ή/ και ακαδημαϊκό λεξιλόγιο: π.χ. λέξεις υψηλής συχνότητας που εντάσσονται στη ναυτική ορολογία

- να διακρίνουν και να κατανοήσουν τους γλωσσικούς μηχανισμούς που χαρακτηρίζουν σε μεγάλο βαθμό το λογοτεχνικό λόγο, π.χ. συγκέντρωση κατασκευασμένων (σύνθετων και παράγωγων λέξεων με διαφανή η ημι- διαφανή σημασία), αυξημένη χρήση της μεταφοράς, σύνθετες γραμματικοσυντακτικές δομές
- να αναπτύξουν δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου με λεξιλόγιο σχετικό με τη θάλασσα, αξιοποιώντας τεχνικές της δημιουργικής γραφής
- να ασκήσουν προφορικά κριτική στα υπό μελέτη λογοτεχνικά κείμενα, αιτιολογώντας τις απόψεις τους με βάση το αν τους άρεσε ή όχι το περιεχόμενό τους
- να εξασκηθούν σε φωνολογικό επίπεδο, προσπαθώντας να βελτιώσουν την προφορά τους, ιδιαίτερα στην περίπτωση μη ορθών πραγματώσεων που οφείλονται σε επίδραση της Γ1.

1.2. Τα στάδια της διδασκαλίας

Για την αφορμή της διδασκαλίας, θα αξιοποιηθούν εικόνες και πίνακες ζωγραφική Ελλήνων και ευρωπαϊών ζωγράφων με θέμα τη θάλασσα, έτσι ώστε οι σπουδαστές να προβούν σε προβλέψεις σχετικά με το θέμα της και να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους. Θα αναφερθούν λέξεις-κλειδιά, οι οποίες συνιστούν συνώνυμα, υπώνυμα ή υπερώνυμα της λέξης θάλασσα, π.χ. πόντος, γιαλός, ακρογιαλιά, ωκεανός κ.ά., εν παράλληλα εκδηλώθηκε ενδιαφέρον από αρκετούς σπουδαστές για την ετυμολογία των λέξεων στη Γ2, στη Γ1 αλλά και σε άλλες γλώσσες (π.χ. θάλασσα από το ἄλς-άλός, salt από sale, more (ρωσ.) από το λατινικό mare κτλ. Στη συνέχεια, μέσω της τεχνικής του καταγισμού ιδεών θα επιδιωχθεί να ενεργοποιηθεί το θεματικό λεξιλόγιο που υπάρχει αποθηκευμένο στη μακροπρόθεσμη μνήμη των σπουδαστών και να προκληθεί συζήτηση, καθώς θα τους ζητηθεί να αναφέρουν όσες λέξεις γνωρίζουν σχετικά με τη θάλασσα· έτσι, θα σχολιαστεί ο λεξιλογικός πλούτος της ελληνικής στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο, ενώ πιθανώς να προκύψουν επίσης και στερεότυπες εκφράσεις με θέμα τη θάλασσα, λ.χ. *«τα έκανα θάλασσα, πέρασε από σαράντα κύματα»*, κ.ά. καθώς και παροιμίες, λ.χ. *«εδώ καράβια χάνονται, βαρκούλες αρμενίζουν, ο καλός ο καπετάνιος στη φουρτούνα φαίνεται»*, κ.ά. Η σημασία των εκφράσεων και των παροιμιών θα εξαχθεί μέσα από τη συνεργασία διδασκόντων και σπουδαστών, με έμφαση στα βασικά/ πρωτοτυπικά χαρακτηριστικά του ουσιαστικού που δέσποζε στην πρόταση.

Κατόπιν, οι σπουδαστές θα χωριστούν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και θα ξεκινήσει η επεξεργασία κειμένων που σχετίζονται με τη θετική όψη της θάλασσας: ως πρώτο κείμενο θα επιλεγεί ένας θρύλος της λαϊκής παράδοσης με τίτλο «*Η Γοργόνα*», με στόχο την πρώτη επαφή τους με την ελληνική λογοτεχνία. Επιδιώκοντας να τους ασκήσουμε σε στρατηγικές κατανόησης, όπως ο εντοπισμός της γενικής ιδέας αλλά και συγκεκριμένων πληροφοριών του κειμένου (όπως: *Ποιοί είναι οι βασικοί «πρωταγωνιστές»;, Ποιο είναι το κεντρικό του νόημα;, Τι είδους κείμενο είναι αυτό;*), θα τους ζητηθεί να προβούν αρχικά σε γρήγορη ανάγνωση και να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το περιεχόμενό του κι έπειτα σε λεπτομερή ανάγνωση και να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η επεξεργασία του κειμένου θα συνοδευτεί από ερωτήσεις εμπλουτισμού του λεξιλογίου (όπως: *Μπορείς να αναλύσεις τις παρακάτω λέξεις στα μέρη τους: Αλέξανδρος, Βουκεφάλας, αγριοκρεμμυδιά, ανοιγοσφαλούν, караβοκύρης, πολυχρονεμένος;*), ενώ μετά από την ολοκλήρωσή της θα συζητηθεί το θέμα της εμφάνισης της Γοργόνας και στον πολιτισμό άλλων λαών, προκειμένου να καλλιεργηθεί ο προφορικός λόγος και να εντοπιστούν διαπολιτισμικά στοιχεία (όπως: *α) Υπάρχει κάποιος θρύλος που να ερμηνεύει την ύπαρξη της γοργόνας στη χώρα σου;, β) Τι ξέρεις για τη Σκύλλα και τη Χάρυβδη;*).

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν αποσπάσματα τριών ποιημάτων: το «*Επί σκηνής*» του Γ. Σεφέρη, το «*Να σ' αγναντεύω θάλασσα*» του Κ. Βάρναλη και το «*Φωνή απ' την θάλασσα*» του Κ.Π. Καβάφη, με στόχο κυρίως την εξοικείωση των σπουδαστών με την ελληνική ποίηση και τις στάσεις που διαφαίνονται μέσω αυτής, π.χ. φυσιολατρία, νοσταλγία κτλ. Στη φάση αυτή πρωταρχικός στόχος θα υπάρξει η αισθητική απόλαυση των κειμένων και η εξοικείωση των σπουδαστών με την ποιητική λειτουργία της ελληνικής γλώσσας. Θα ακολουθήσει η ακρόαση του μελοποιημένου ποιήματος του Ν. Καββαδία «*Θεσσαλονίκη*», η οποία θα λειτουργήσει-όπως και η ακρόαση των περισσότερων μελοποιημένων ποιημάτων ή των δημοτικών τραγουδιών-περισσότερο υποστηρικτικά, χωρίς να υπηρετεί απαραίτητα την ανάπτυξη κάποιας συγκεκριμένης δεξιότητας.

Στο επόμενο στάδιο, οι σπουδαστές θα έρθουν σε επαφή με την τραγική όψη της θάλασσας, όπως διαφαίνεται μέσα από τα διηγήματα «*Τα ναύαγια*» του Α. Καρκαβίτσα και «*Το αγνάντεμα*» του Α. Παπαδιαμάντη, τα οποία αναφέρονται στη σκληρή ζωή των ναυτικών αλλά και των Ελληνίδων γυναικών που περιμένουν του άντρες τους να γυρίσουν από το ταξίδι. Στο ίδιο πνεύμα θα κινηθεί και το απόσπασμα

από το μυθιστόρημα «Βάρδια» του Ν. Καββαδία. Όλα τα κείμενα θα συνοδευτούν από δραστηριότητες εστίασης στο γενικό νόημα των κειμένων ερμηνείας, άντλησης συγκεκριμένων πληροφοριών, εμπλουτισμού του λεξιλογίου και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

Μέσα από κάθε στάδιο της διδασκαλίας θα επιδιωχθεί η εξάσκηση των σπουδαστών στην ορθή προφορά. Η επιλογή των υπό εξάσκηση γλωσσικών ήχων θα γίνει με βάση το φωνολογικό σύστημα της μητρικής γλώσσας των σπουδαστών και τις δυσκολίες προφοράς που προκύπτουν από αυτό (π.χ. πραγμάτωση του [θ] ως [f], του [l] ως [l̥] στην περίπτωση γειννίασης με οπίσθια φωνήεντα, του [γ] ως [g], καθώς και του [j] ως [j̥]). Η εξάσκηση θα πραγματοποιηθεί α) με παιχνίδια υπόδυσης ρόλων, όπως το «*Κάνε τον ηθοποιό*», στο οποίο οι σπουδαστές θα κληθούν να υποδυθούν τον πρωταγωνιστή ενός λογοτεχνικού κειμένου που προφέρει μια φράση με διαφορετικά συναισθήματα: π.χ. «*Θεέ μου! Δε θέλω να πιστέψω πως μι μέρα θα πεθάνει ο αδερφός μου*» (από το θρύλο της Γοργόνας), εκφράζοντας απόγνωση, θλίψη, θυμό κτλ. και β) με εμφατική απαγγελία στίχων από γνωστά ποιήματα της ελληνικής λογοτεχνίας, π.χ. «*είχε ο γιαλός της γλύκας γυρογάλι*», «*άχαρή μου χαρά, φτωχοί μου στίχοι*» (Λ. Μαβίλης). Η διδασκαλία των κειμένων θα ολοκληρωθεί με την ακρόαση του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού «*Ανάθεμά σε θάλασσα*» κι ενός ρεμπέτικου τραγουδιού «*Τα καβουράκια*». Βασικός στόχος θα υπάρξει η πολιτισμική επαφή των σπουδαστών με τα συγκεκριμένα μουσικά είδη αλλά και η αισθητική απόλαυση τραγουδιών που αναδεικνύουν την άσχημη όψη της θάλασσας.

Στο επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου, οι σπουδαστές αξιοποιώντας τεχνικές της δημιουργικής γραφής θα δημιουργήσουν τα δικά τους πρωτότυπα κείμενα με θέμα τη θάλασσα. Στην κατεύθυνση αυτή θα μοιραστούν ατομικά φύλλα εργασίας, στα οποία ο καθένας έπρεπε να απαντήσει σε ερωτήσεις του τύπου: *Τι ακούτε όταν περπατάτε δίπλα στη θάλασσα; Τι αισθάνεστε όταν περπατάτε ξυπόλητοι πάνω σε χαλίκια; Περιγράψτε το πέταγμα του γάρου, ποια είναι η γεύση του αλατιού; Περιγράψτε την. κ.ά.* Οι απαντήσεις αυτές θα αποτελέσουν το γλωσσικό υλικό με το οποίο ο κάθε σπουδαστής θα δημιουργήσει το δικό του προσωπικό κείμενο με θέμα τη θάλασσα, χωρίς περιορισμούς και συμβάσεις· έτσι, τα κείμενα που θα δημιουργηθούν θα είναι είτε ποιήματα, είτε σύντομα αφηγήματα μικρότερης ή μεγαλύτερης έκτασης. Επιπλέον, οι σπουδαστές θα εργαστούν ομαδικά, προκειμένου να συνθέσουν ένα λίμερικ με θέμα τη θάλασσα, αξιοποιώντας το λεξιλόγιο που διδάχθηκαν και εν γένει το γλωσσικό υλικό με το οποίο ήρθαν σε επαφή. Η

ιδιαιτερότητα του ποιήματος αυτού θα δημιουργήσει ένα κλίμα χαλάρωσης στην τάξη και θα σφραγίσει με έναν παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, προκειμένου να ασκηθούν στην παραγωγή προφορικού λόγου, οι σπουδαστές θα αναλάβουν να προσχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν κατά ζεύγη μικρές συνεντεύξεις, στις οποίες ο συνεντευξιζόμενος θα υποβάλει συγκεκριμένες ερωτήσεις, προκειμένου να διερευνήσει ποια λογοτεχνικά κείμενα άρεσαν στον συμφοιτητή του και γιατί, ενώ ο συνεντευξιζόμενος θα επιχειρηματολογήσει κατάλληλα, αξιοποιώντας τα γλωσσικά μέσα που είχε συναντήσει στη διάρκεια του project.

1.3. Οι στρατηγικές μάθησης του λεξιλογίου

Κατά τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στο λεξιλόγιο, το οποίο θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας στην εκμάθησή της, όταν η διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών δομών έχει ολοκληρωθεί (Huckin et al. 1993, Nation, 2001), δεδομένου ότι το λεξιλόγιο δε μεταφέρει απλώς ένα μήνυμα, αλλά παρέχει συντακτικές, πραγματολογικές, ακόμα και συναισθηματικές πληροφορίες, κατά συνέπεια συνδέεται άμεσα με την κατανόηση κειμένων (Gu and Jonhson, 1996). Κατά την επεξεργασία των κειμένων αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου:

- ✓ **ομαδοποίηση των λέξεων** με βάση ένα βασικό/ πρωτοτυπικό σημασιακό χαρακτηριστικό τους (το χρώμα, το μέγεθος, τη λειτουργία, την καλή ή κακή σημασία, λ.χ. επίθετα για τη θάλασσα με κακή ή καλή σημασία αντίστοιχα: *ήρεμη, γαλήνια ≠ αγριεμένη, πικροκυματούσα*)
- ✓ **χρήση πηγών:** αξιοποιήθηκε η θεματική ενότητα Στο λιμάνι από το εικονογραφημένο λεξικό των Αντωνίου & Δετσούδη (2004), προκειμένου να εξοικειωθούν οι σπουδαστές με λέξεις που η κατανόησή τους καθίσταται δύσκολη λόγω του ότι παραπέμπουν σε ένα αντικείμενο αναφοράς περιορισμένης χρήσης και συχνότητας: π.χ. τα μέρη του πλοίου (*πλώρη, πρύμνη, κ.ά.*), τα είδη πλεούμενων (*βάρκα, μπρίκι, σκούνα, κ.ά.*), οι χρηστικοί χώροι του λιμανιού (*προβλήτα, προκυμαία, κ.ά.*)
- ✓ **εξαγωγή της σημασίας μίας λέξης από τα συμφραζόμενα, π.χ. Με το μπρίκι του καπετάν Φαράση αρμένιζα εκείνη τη νύχτα....**

- ✓ **μορφολογικός τεμαχισμός:** πρόκειται για την ανάλυση μιας κατασκευασμένης λέξης στα συστατικά της, προκειμένου να εξαχθεί η σημασία της, λ.χ. συρματόσκοινο, σκαρώνω, ναυτολογώ κτλ.
- ✓ **σύνδεση των προς εκμάθηση λέξεων με άλλες γνωστές:** π.χ. ένας ναυτικός *μπαρκάρει* με το πλοίο, αλλά ένας επιβάτης *επιβιβάζεται* στο πλοίο
- ✓ **δημιουργία εννοιολογικού χάρτη:** οι λέξεις τοποθετούνται σε διάγραμμα, η λέξη κλειδί βρίσκεται στο κέντρο και οι άλλες λέξεις συνδέονται μεταξύ τους και με την κεντρική λέξη
- ✓ **ετυμολόγηση των λέξεων:** λ.χ. γιαλός >αίγιαλός> «έναιγιάλός»: στο κύμα της θάλασσας
- ✓ **ανακάλυψη της παραγωγικότητας των λέξεων:** δημιουργία παράγωγων τύπων, με το ρηματικό παράγωγο ουσιαστικό ή επίθετο να δίνεται μέσα σε ένα λεκτικό σύνολο, λ.χ. *οι γυναίκες των ναυτικών αγναντεύουν το πέλαγος* → *Το αγνάντεμα/αγνάντι των γυναικών*
- ✓ **ανακάλυψη των σημασιολογικών σχέσεων:** αντωνυμία, λ.χ. *μπαρκάρω* ≠ *πιάνω λιμάνι*, συνωνυμία, λ.χ. *ακροθαλασσιά, περιγιάλι, ακρογιάλι*, υπωνυμία, λ.χ. *ωκεανός-θάλασσα, υπερωνυμία, θάλασσα-γιαλός*.

4.2. Παρατηρήσεις στις δύο προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης λογοτεχνίας στην ελληνική ως δεύτερη

1^ο διδακτικό project

Η καινοτομία στην εκπαίδευση προάγεται μέσω των project Λογοτεχνίας, μετατρέποντας τον δάσκαλο σε εμπνευστή και τον μαθητή σε δημιουργό. Καθώς τα βιώματα γίνονται γνώσεις αναδύονται στοιχεία της βιογραφίας του μαθητή. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις και τα βιώματα αναδεικνύονται στην ετερογενή σχολική τάξη με δημιουργικές πρακτικές και απελευθερώνουν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, οδηγώντας στην προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μαθαίνοντας να σέβονται τη διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση του «Άλλου» ωθούνται από κοινού στην ανακάλυψη της γνώσης. Ως εργαλείο μάθησης, εμπύχωσης και ενδυνάμωσης αλλόγλωσσων και μη αλλόγλωσσων μαθητών αποτελούν εργαλείο αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής. Η διδασκαλία της γλώσσας μέσω των project της Λογοτεχνίας αποκτά θέση και ρόλο δημιουργικό, καθώς επιτελείται με παιγνιώδεις διαδικασίες μάθησης και συνδυαστικές εφαρμογές των μοντέλων διδασκαλίας,

σύμφωνα με τις παραπάνω προτάσεις, και ενώνει τη Λογοτεχνία με τα διδακτικά αντικείμενα.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, καθώς και για την ανάπτυξη της ικανότητας της κριτικής σκέψης το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο οφείλει να διατηρεί για τη Λογοτεχνία μία εξέχουσα θέση στον χώρο και τον χρόνο του. Η θέση αυτή αφορά στη γενίκευση της δημιουργίας του σύγχρονου πολυπολιτισμικού λογοτεχνικού εργαστηρίου για τον σχηματισμό δράσεων δημιουργικής απασχόλησης σε κάθε τύπο σχολείου με στόχο τόσο την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές -με τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής- όσο και την αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής.

2^ο διδακτικό project

Η διδακτική εφαρμογή, θα παρέχει ορισμένα στοιχεία ως προς την αποτελεσματικότητά της, τα οποία προκύπτουν από την προσωπική εκτίμηση σε σχέση με την επίτευξη των διδακτικών στόχων, από την αξιολόγηση της συμμετοχής των σπουδαστών στις ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες και από την παραγωγή των προφορικών και γραπτών κειμένων που αποτέλεσαν τα τελικά προϊόντα του project. Πιο συγκεκριμένα, οι γενικοί και ειδικότεροι διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι ενδέχεται να επιτευχθούν, ενώ η ανταπόκριση των σπουδαστών και η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, ομαδικές και ατομικές, θα υπάρξει θερμή αντανακλώντας την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον που θα τους παρέχει η ενασχόληση με τα συγκεκριμένα λογοτεχνικά και μουσικά κείμενα. Τέλος, οι τεχνικές της δημιουργικής γραφής που χρησιμοποιήθηκαν, θα οδηγήσουν σε μια φυσική, αβίαστη και αυθόρμητη επαφή των σπουδαστών με την ελληνική γλώσσα, μέσω της οποίας θα εκφράσουν πια όχι μόνο σκέψεις, αλλά και συναισθήματα.

Το μάθημα της Λογοτεχνίας δημιουργεί από μόνο του ένα κατάλληλο έδαφος για διαπολιτισμικές παρεμβάσεις, καθώς ανακινεί ζητήματα κοινωνικών αξιών, αρχών και κανόνων που διέπουν τη συνύπαρξη και τη συνεργασία των ανθρώπων μέσα σε έναν κόσμο όπου η ποικιλία και η διαφορά δεν αποτελούν την εξαίρεση αλλά τον κανόνα. Με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων οι μαθητές μιας πολυπολιτισμικής τάξης πλαταίνουν και πλουτίζουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, αντλούν ευχαρίστηση (Norton, 1999) και έτσι το μάθημα της Λογοτεχνίας γίνεται μαθητεία για τη ζωή. Στις πολυπολιτισμικές τάξεις της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η Λογοτεχνία καλείται να λειτουργήσει, συγχρόνως, ως πεδίο διαπραγμάτευσης και επαναπροσδιορισμού των ταυτοτήτων, ως εργαλείο για την καλλιέργεια της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας, ως έναυσμα συγκρότησης αναγνωστικών κοινοτήτων από μαθητές με μικτές γλωσσικές ικανότητες και ως αγωγός μετάγγισης οικουμενικών.

5. Συμπεράσματα – συζήτηση

Η έκταση των λογοτεχνικών κείμενων συγκριτικά με την έκταση των υπόλοιπων κείμενων που αξιοποιούνται από τα διδακτικά εγχειρίδια που προτείνει το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. κρίνεται ως περιορισμένη και μάλιστα ο όγκος των κειμένων είναι ανάλογος του επιπέδου γλωσσομάθειας. Το γεγονός αυτός θα μπορούσε να αποδοθεί στην άποψη πως οι μαθητές των πρώτων επιπέδων είτε ηλικιακά είτε γλωσσολογικά δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός λογοτεχνικού κειμένου, ωστόσο όπως είδαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο, η επαφή του μαθητή ακόμα και στα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας με τη λογοτεχνία έχει βάσει ερευνών θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Ωστόσο, τα περισσότερα κείμενα μέχρι και το τέταρτο επίπεδο γλωσσομάθειας είναι κατασκευασμένα από τη συγγραφική ομάδα των βιβλίων, ενώ στο πέμπτο επίπεδο, εξαιρουμένων των δύο ανθολογιών, τα κείμενα αν και τα περισσότερα αυθεντικά (π.χ. διαδικτυακά άρθρα) έχουν ανάμεσά τους μόλις ένα λογοτεχνικό κείμενο, δείχνοντας ξεκάθαρα πως η λογική στο τελευταίο επίπεδο προσπαθεί να ακολουθήσει τις τελευταίες γλωσσολογικές τάσεις στη διδακτική της γλώσσας, αποκλείοντας ωστόσο το λογοτεχνικό κείμενο ως αυθεντικό κείμενο.

Χαρακτηριστική είναι επίσης η παντελής απουσία λογοτεχνικών κειμένων από τα περισσότερα τετράδια εργασιών, γεγονός που επιβεβαιώνει πως τα περισσότερα κείμενα προορίζονται για νοηματική επεξεργασία, αν και είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να τα αξιοποιήσει περαιτέρω γραμματικά και μορφολογο-συντακτικά.

Ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει είναι ότι αναφορικά με τα λογοτεχνικά γένη ο πεζός λόγος στο σύνολό του υπερισχύει με τον λυρικό λόγο να έπεται και τον δραματικό να εμφανίζεται σε ελάχιστη ποσότητα. Η πληθώρα των πεζών κειμένων

αλλά και ο τρόπος που παρουσιάζονται στα βιβλία του μαθητή επιβεβαιώνουν για μια ακόμη φορά τη βαρύτητα στη νοηματική επεξεργασία τους. Η απουσία παραλογοτεχνικών κειμένων είναι δεδομένη και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα κείμενα που επιλέγονται είναι από συγκεκριμένους Έλληνες συγγραφείς και ποιητές – οι οποίοι συναντώνται σε περισσότερα του ενός τεύχους βιβλία, όπως ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου και η Ζωρζ Σαρή, με την παγκόσμια λογοτεχνία να τιμάται σποραδικά θέτει το ερώτημα κατά πόσο σύγχρονα και ενδιαφέροντα μπορεί να είναι τα κείμενα αυτά για τους μαθητές.

Τέλος η θεματολογία είναι και αυτή περιορισμένης φύσης. Αν και ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των κειμένων αφορά περιεχόμενο ευρείας θεματικής, δηλαδή καλύπτει περισσότερες της μίας κεντρικής ιδέας, το μεγαλύτερο μέρος των κειμένων στρέφεται γύρω από ελληνικά έθιμα, όπως αυτά των Χριστουγέννων και του Πάσχα και τις μεγάλες εθνικές εορτές μας. Έπονται θέματα όπως η μητέρα, η οικογένεια, η σχολική ζωή, το περιβάλλον και η οικολογία τα οποία λίγο πολύ είναι αναμενόμενα, διότι παρουσιάζονται εδώ και δεκαετίες σε πολλές σειρές σχολικών εγχειριδίων. Αυτή ακριβώς η προβλεψιμότητα του περιεχομένου τους, σε συνδυασμό με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των νέων που διαφοροποιούνται σε μια εποχή τεχνολογίας και παγκοσμιοποίησης, προβληματίζει ως προς την επάρκειά τους στον τομέα δημιουργίας μαθησιακών κινήτρων.

Η παρουσία των λογοτεχνικών κειμένων στη διδακτική σειρά «Βήματα Μπροστά» δε θα χαρακτηριζόταν 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 κειμενικούς 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.

Τέλος, στα εγχειρίδια της σειράς «Μαργαρίτα», για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης δεν ακολούθησε την φιλοσοφία που χαρακτήριζε τις παλιότερες αντίστοιχες σειρές. Η Ελλάδα, και η ορθοδοξία δεν παρουσιάζονται εξιδανικευτικά και οι αναφορές σε προκαταλήψεις και στερεότυπα είναι ελάχιστες, ενώ τα βιβλία είναι γεμάτα από συγχρονικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, στα βιβλία της σειράς «Μαργαρίτα» δεν καλλιεργείται ο εθνικισμός και δεν υπάρχουν εθνοκεντρικά στοιχεία.

Απουσιάζουν εικόνες που αναπαράγουν μίσος για τους λαούς που ιστορικά υπήρξαν αντίπαλοι της Ελλάδας και παράλληλα παρουσιάζονται εικόνες που προωθούν την αποδοχή στη διαφορετικότητα, την οικουμενικότητα και την αλληλεγγύη. Η Ελλάδα προβάλλεται ως μια πολυπολιτισμική κοινωνία, χωρίς όμως να περιέχονται μειωτικοί χαρακτηρισμοί για τους λαούς και πολιτισμούς που φιλοξενούνται στη χώρα. Οι αναφορές στην ελληνική ιστορία είναι ελάχιστες, χωρίς να δημιουργούνται θετικές αναπαραστάσεις για τον εθνικό «εαυτό» και αντίστοιχα αρνητικές για τον εθνικό «άλλο».

Ο τρόπος που παρουσιάζεται ο πολιτισμός, αλλά και η ελληνική κοινωνία και ο καθημερινός τρόπος ζωής είναι αρκετά ρεαλιστικός, αν και λείπουν εικόνες από την καθημερινότητα της ζωής των Ελλήνων στην ύπαιθρο. Σε γενικές γραμμές, δεν υπάρχουν εξιδανικεύσεις και ωραιοποιήσεις. Αντίθετα, αφήνονται σε κάποια σημεία αιχμές για στοιχεία της ελληνικής παθογένειας, τα οποία αφορούν είτε τον κρατικό μηχανισμό, είτε τη συμπεριφορά των Ελλήνων πολιτών. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι αποφεύχθηκαν να χρησιμοποιηθούν εικόνες φολκλορικών στοιχείων της Ελλάδας.

Ορισμένες φορές, όμως, δεν είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς αν πρόκειται για ρεαλιστική ή στερεοτυπική εικόνα της Ελλάδας και των Ελλήνων. Οι περιπτώσεις που καλλιεργούνται τα στερεότυπα στα βιβλία της σειράς «Μαργαρίτα» είναι λίγες, αλλά υπαρκτές. Τα στερεοτυπικά θέματα που συναντάμε έχουν να κάνουν, κυρίως, με τις καλοκαιρινές διακοπές στην Ελλάδα, τα ελληνικά νησιά, το φαγητό, τα φύλλα, τους ρόλους στην οικογένεια, την προσωπικότητα των Ελλήνων και τις θρησκευτικές εορτές.

Όσον αφορά τη θρησκεία, πέρα από τις αναφορές στις θρησκευτικές εορτές και στα έθιμα που τις συνοδεύουν, δεν προβάλλεται συχνά η ορθόδοξη πίστη και η Εκκλησία και σε καμία περίπτωση δεν γίνεται προσπάθεια κατήχησης. Αντίθετα, δεν ταυτίζεται ο Έλληνας με τον χριστιανό και δεν παρουσιάζονται εξιδανικευμένες εικόνες για την Εκκλησία και τον χριστιανισμό.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η Ελλάδα στα σχολικά εγχειρίδια της σειράς «Μαργαρίτα» παρουσιάζεται ως μια όμορφη, ελκυστική χώρα, με φυσικό κάλλος, πλούσιες παραδόσεις, υπερήφανη για το αρχαίο της παρελθόν, αλλά παράλληλα και μια χώρα που δημιουργεί σύγχρονο πολιτισμό, που ακολουθεί τις εξελίξεις και δεν υστερεί σε τίποτα σε σχέση με άλλα ευρωπαϊκά κράτη. Με άλλα

λόγια, η Ελλάδα φαίνεται να ακροβατεί ανάμεσα στην παράδοση και στον δυτικό τρόπο ζωής και οι Έλληνες αντίστοιχα παρουσιάζονται, παρά τις αδυναμίες τους, να προσπαθούν να εξελίσσονται και να προοδεύουν. Ο ρεαλιστικός τρόπος παρουσίασης της Ελλάδας και της θρησκείας, η μη μυθοποίηση της ιστορίας, η έλλειψη εθνοκεντρικών στοιχείων, προκαταλήψεων, εμμονών στο παρελθόν και η διαπολιτισμική διάσταση των βιβλίων σε συνδυασμό με την επίκαιρη, πλούσια θεματολογία και την ελκυστική εικονογράφηση, καθιστούν τη σειρά εγχειριδίων διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένη, «Μαργαρίτα» ως ένα διδακτικό εργαλείο διαφορετικό από τα προηγούμενα, προοδευτικό, το οποίο συμβάλλει στην διαμόρφωση μιας ρεαλιστικής εθνικής ταυτότητας των ομογενών μαθητών που το μελετούν.

6. Επίλογος – Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και μετά από τα συμπεράσματα όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω κρίνεται ως αναγκαία αρχικά η 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 χαρακτηρίζεται επίσης κρίσιμος 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 ζωνφό 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. 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.

Επιπλέον, η θεματολογία και το περιεχόμενό τους πρέπει να συνάδουν με την ηλικία, την καθημερινότητα, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η απήχηση των δικών τους σκέψεων και προβληματισμών πρέπει να είναι καταλυτική για να κερδίζουν έτσι το ενδιαφέρον και την προσοχή τους και τα λογοτεχνικά κείμενα πρέπει να κρατήσουν την αυθεντικότητα και τον επικοινωνιακό τους χαρακτήρα, ώστε να μεταφέρονται αυτούσια χωρίς να γίνονται παρεμβάσεις που ίσως αλλοιώσουν το ύφος και την ατμόσφαιρα που επιδιώκουν να δημιουργήσουν.

Ο όγκος όμως των κειμένων δε θα σημαίνει πραγματικά τίποτα, αν συνεχίζουν να αξιοποιούνται από τον διδάσκοντα με την ίδια λογική, δηλαδή της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μόνο ως αποσπάσματος, διασκευασμένου πολλές φορές, που προσφέρεται για καθαρά γλωσσική και πραγματολογική επεξεργασία, δηλαδή απλές νοηματικές αναφορές –κεντρική ιδέα, χαρακτήρες κ.λπ.–, ανάγνωση, εύρεση άγνωστου λεξιλογίου, εντοπισμό γραμματικών και μορφολογο-συντακτικών στοιχείων, ακόμα και αν γίνεται επέκταση σε θέματα βιογραφίας των δημιουργών του εκάστοτε κειμένου.

Επιπρόσθετα, όταν στα βιβλία η ομαδοποίηση των κειμένων βάσει θεματικών είναι δύσκολη και διάσπαρτη, χωρίς μια οργάνωση που θα προκύψει από υφολογικά, χρονολογικά -όσον αφορά τη συγγραφή- και λοιπά κριτήρια, ο μαθητής επιβαρύνεται ο ίδιος με την τοποθέτησή του απέναντι στο κείμενο, νιώθοντας ακόμη πιο ανεπαρκής στην κατανόηση του πολιτισμικού φορτίου που φέρει το κάθε κείμενο. Αν σε όλο αυτό προσθέσει κανείς πως ένα κείμενο που είναι συνδεδεμένο αυστηρά με την ιδέα μιας υποχρεωτικής μαθησιακής άσκησης μπορεί να στερήσει από τον μαθητή τη μαγεία της επαφής μαζί του και να τον καταστήσει αρνητικό απέναντί του -μια πραγματικότητα

που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν από την εμπειρία τους-, τότε κατανοεί ότι ένας απλός εμπλουτισμός των εγχειριδίων με λογοτεχνικά κείμενα πράγματι δεν αρκεί.

Από τη στιγμή που η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης είναι το ζητούμενο, αυτομάτως η χρήση της λογοτεχνίας στη διαδικασία εκμάθησης ανάγεται σε κάτι που ξεπερνά το διεξαγωγικό, διευκολυντικό κομμάτι, μετουσιώνεται σε πολιτισμική πράξη που προσεγγίζει με σεβασμό την ετερότητα στο πλαίσιο ενός «εμείς» διαμορφωμένου από κοινές, πανανθρώπινες αξίες.

Η αντίληψη αυτή για το πώς πρέπει να ενταχθεί η λογοτεχνία στα σχολικά εγχειρίδια χρειάζεται συνοχή και γερά θεμέλια τα οποία θα έπρεπε να τεθούν από τα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας, ξεπερνώντας τη φοβική εκείνη κρίση ότι η λογοτεχνία είναι δυσνόητος και άβατος τομέας για τους γλωσσικά ανεπαρκείς μαθητές. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η όλη προσέγγιση που θα γίνεται στη διδασκαλία της γλώσσας με τη χρήση της λογοτεχνίας να μην είναι περιστασιακή και εστιασμένη σε καθαρά γλωσσολογικούς στόχους, αλλά με άξονά της μια οικουμενική πανανθρώπινη ιδέα ή αξία, όπως ο έρωτας, το ταξίδι, ο θάνατος, η μοναξιά, να εμβαθύνει στην ανθρώπινη ουσία, να τολμήσει να αγγίξει οριακά και θεμελιώδη φιλοσοφικά ερωτήματα, διατηρώντας μεν την ταυτότητα της ελληνικής κουλτούρας αλλά καταργώντας τα σύνορα και τα τείχη που ορθώνονται γύρω από αυτή.

Η λογοτεχνία είναι ένα πεδίο πρόσφορο στον τομέα της δεύτερης γλώσσας για μελέτες που μπορούν να προεκτείνουν την προσέγγιση της παρούσας και να σταθούν είτε σε άλλες πτυχές είτε να εξειδικευτούν σε συγκεκριμένα μέρη, όπως την τεκμηριωμένη ανάλυση ασκήσεων που μπορούν να προταθούν για να συνοδεύουν κείμενα που θα δομηθούν πάνω σε έναν πολυσήμαντο και διαχρονικό άξονα. Το μόνο σίγουρο είναι πως η λογοτεχνία ζει και εξελίσσεται μαζί με τον άνθρωπο, είναι ένας ζωντανός οργανισμός που συνεχώς αναδομείται όπως η γλώσσα, και αυτή η εξέλιξη πάντα θα δίνει τροφή για αναστοχασμό και προσπάθεια για πλήρη εκμετάλλευσή της στην παιδεία και στην αγωγή των ανθρώπων κάθε κοινωνίας.

7. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). «Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας», *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1): 228-236.

Αθανασίου, Λ. (2001). *Γλώσσα- Γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Γ' Έκδοση. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, σ. 15

Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ., Χοντολίδου, Ε. (2016). *Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή*, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, Υπουργείο Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης, Ψηφιακή Βιβλιοθήκη, ανάκτηση στις 10 Οκτωβρίου 2021 στο <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/319>

Βελουδής Γ. (1989). *Συγκριτική Γραμματολογία. Εισαγωγή*, περιοδικό Σύγκριση, τχ 1, Απρίλιος, σ. 11.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών μειονοτήτων και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. Στο Χ. Σταυρόπουλος (Επιμ.). *Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία. 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο*. Πάτρα, 3 – 5 Μαΐου 1996. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μία αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 7. Πάτρα: Επιστημονική Αυτοέκδοση.

Γκικόπουλος, Φ. (2015). Η χρήση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Όπως ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου 2021 από: <http://www.avgi.gr/article/10812/5363617/e-chrese-tou-logotechnikou-keimenou-ste-didaskalia-tes-xenes-glossas>

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Δαμανάκης, Μ. (2003). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*. 2η έκδοση. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Δεμίρογλου, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και γλώσσα – Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση*, στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 6ος, Πάτρα: Αυτοέκδοση, σ. 32.

Δενδρινού, Β. (2001). *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*, στο: Πύλη για την Ελληνική γλώσσα – *Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*. Τελευταία προσπέλαση 17 Αυγούστου, 2021, στο http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e3/index.html.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (2007). *Φιλολογικές Διαδρομές Γ', Δημιουργοί και αναγνώσεις*, Αθήνα: Πατάκης

Κοκκινίδου, Μ. (2011) *Λογοτεχνία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ενηλίκους*. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31. Αθήνα: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη σσ. 237-249

Κοκκινίδου, Μ. (2014). *Η διαπολιτισμική διάσταση της λογοτεχνίας και η αξιοποίησή της στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενηλίκους σπουδαστές σε Σημειώσεις Ετήσιου Διαπανεπιστημιακού Διαδικτυακού Σεμιναρίου 2013-2014 για την απόκτηση Επάρκειας και Ετοιμότητας στη Διδακτική και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Ε.Λ.Π.ΠΟ

Κολλιοπούλου, Κ., (2016). *Γλωσσική διδασκαλία (Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία) Δημοτικού. Προτάσεις Διαχείρισης της Διδακτέας Ύλης*, <http://blogs.sch.gr/symdim-dath43/files/2016/09/%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%94%CE%99%CE%94%CE%91%CE%A3%CE%9A%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%91.pdf>

Lukasvili, N. (2009). *Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας*. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (Επιμ.), *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, τμήμα νηπιαγωγών*,

εργαστήριο γλώσσας και προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας, με θέμα *διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύ-τερης/ξένης)*. Φλώρινα, Ελλάδα.

Μανίκα, Δ. (2005). *Περιγραφική Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg

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

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

Νάτσινα, Α. (2007). *Η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως ανώτερου επιπέδου γλωσσομάθεια για ξενόγλωσσους ενήλικους: στόχοι και μεθοδολογία*. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. *Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 28.

Νικολάου Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Ορφανίδης, Ν., Γαλάζης, Λ., Αντωνέλλος, Σ., Παπαμαργαρίτη, Σ., Παπακυριακού, Κ., Παπαλεοντίου, Μ. & Καλοζώης, Γ. (2016). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Λογοτεχνίας Κοινού Κορμού Α' Λυκείου. Περίγραμμα Περιεχομένου 2016-2017*, http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/deiktes_epitychias_eparkeias/per_ly_k_logotechnia_kk.pdf.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*, ΕΣΠΑ 2007-13/ΕΠΕ & ΔΒΜ/Α.Π.1-2-3. Στο «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450, Με Συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Κ.Τ.), *Επιστημονικό Πεδίο: Γλώσσα - Λογοτεχνία*. Ηλεκτρονική Διεύθυνση: Ψηφιακό Σχολείο (σ. 8-68) (22-09-2011)

Πασχαλίδης, Γ. (2002). *Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Εκδόσεις Κάλλιπος.

Πόρποδας, Κ. (2011). *Μάθηση και Γνώση στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοτελές έργο.

Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Προπ, Β., Γ. (1991). *Μορφολογία του Παραμυθιού, Η διαμάχη του Κ. Λεβί-Στρως με τον Β. Γ. Προπ και Άλλα Κείμενα*. (Α. Παρίση, Μεταφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Ροντάρι, Τ. (1985). *Γραμματική της Φαντασίας, Πώς να Φτιάχνουμε Ιστορίες για Παιδιά*. Αθήνα: Τεκμήριο.

Ρουμπής Ν. (2016). *Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, *Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών*, προσπελάστηκε στις 9 Σεπτεμβρίου 2021 στο

http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK EwiTwJChInLAhXkiJokHXNvDMcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eens.org%2FEENS_congresses%2F2014%2Froubis_nikos.pdf&usg=AFQjCNEfkVJ7mCBQGu5KCthkrHz1EGgZYw&sig2=QthqsDDebSZ00nj6aG8-YA&bvm=bv.114733917,d.bGs

Σακελλαροπούλου, Ε. (2013). «*Διγλωσσία και τρόπου διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη*»,

Σκούρτου, Ε. & Κούρτη- Καζούλλη, Β. (2015). «*Εισαγωγή*», στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη- Καζούλη (επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία δεύτερης γλώσσας*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasia9/ypodrasia9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20%20%CE%9B%CE

[%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf](#)

(Ανακτήθηκε στις 10/08/2021)

Σπανός, Γ. (2002). «*Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη νεοελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*», στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, σ σ. 69-74, Θεσσαλονίκη: Τυπωθήτω.

Σωτηριάδου, Α. (2000). Η εκπαίδευση και η πολιτισμική ανάπτυξη των αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου – Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (Επιμ.). «*Εμείς*» και οι Άλλοι: αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τριάρχη – Hermann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία – Μία ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2004). Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία, Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκη

ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι..(2003α) *Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό*

ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι..(2003β). *Δ.Ε.Π.Π.Σ- Α.Π.Σ Νεοελληνικής λογοτεχνίας για το γυμνάσιο*

ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας για την υποχρεωτική εκπαίδευση*

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2010). *Η κουλτούρα στην αίθουσα διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας*. Η περίπτωση της νέας ελληνικής στο Ντίνας, Κ. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Α. Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ). Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «*Η Διδασκαλία της Ελληνικής (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*». 4-6 Σεπτεμβρίου 2009.

Ξενόγλωσση

- Acedo, C., Ferrer, F., & Pamies, J. (2009). "Inclusive education: open debates and the road ahead", *Prospects*, 39 (3), 227-238.
- Al Kaboody, M. (2013). *Second Language Motivation; The Role of Teachers in Learners' Motivation*. Journal of Academic and Applied Studies Vol. 3(4), February, pp. 45-54
- Asgari, A. (2011). «*The Type of Vocabulary Learning Strategies Used by ESL Students in University Putra Malaysia*». English Language Teaching. Vol. 4, No. 2: 84-90.
- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Επιμ. Ε. Κουτσουβάνου, Μτφρ. Ν. Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Banks, J. A. & McGee Banks, C. A. (2010). *Multicultural education. Issues and perspectives*. New Jersey: Wiley.
- Bottino, O. (1999). *Literature and Language Learning*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp.211-212
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents , 4th ed.
- Byram, M. (2003). *On being 'bicultural' and 'intercultural'*. In G. Alred, M. Byram & M.
- Chamot, A. & O' Malley, J.M. (1987) : *The Cognitive Academic Language Learning Approach: A bridge to the mainstream*. TESOL Quarterly, 21(3) 227-249
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Coyle. D., Hood, P. & Marsh, D (2010).: *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP
- Chamot, A. & O' Malley, J.M.: *The Cognitive Academic Language Learning Approach: A bridge to the mainstream*. TESOL Quarterly, 21(3) (1987) 227-249.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press

- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη), Αθήνα: Gutenberg, σ. 127.
- Dunkel, P. (1991). «*Listening in the Native and Second/Foreign Language: Toward an Integration of Research and Practice*». TESOL Quarterly. Vol. 25, Issue 3: 431-457.
- Ehrman, M. E. Leaverb, B. L. & Oxford, R. L. (2003). *A brief overview of individual differences in second language learning*. Oxford.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2000). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford. UK and Cambridge, USA: Blackwell.
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου μάθηση*. Επ. Επιμέλεια Ηλ. Γ. Μπεζεβέγκης. (Τόμος 1^{ος}), Εκδόσεις Gutenberg: Αθήνα.
- Firth, A & Wagner, J. (2007). «Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA». *The Modern Language Journal*. Vol. 91. Issue 1: 800-819.
- Hişmanoğlu, M. (2005). *Teaching English Through Literature*. Journal of Language and Linguistic Studies Vol.1 (1), April p.55
- Hoffman, D. (2009). *Συναισθηματικός εγγραμματισμός στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*. Θεματικός τόμος: Γλώσσα και Λογοτεχνία, 11, 13.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Επ. Επιμέλεια Αλ. Χαντζή. Εκδόσεις Gutenberg: Αθήνα.
- Huckin, Th., Haynes, M. & Coady, J (1993).: *Second language reading and vocabulary learning*. New Jersey: Norwood
- Ipek, H. (2009). «Comparing and Contrasting First and Second Language Acquisition: Implications for Language Teachers». *English Language Teaching*. Vol. 2: 155-163.

- Krashen, S. (1982). *Theory versus practice in language training*. In R. W. Blair (Ed.), *Innovative approaches to language teaching* (pp. 15-24). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications.
- Maley, A. (2001): "Literature in language classroom". In: R. Carter & D. Numan (Eds.) *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Others Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 180-185.
- Mehrpour, S. & Fortunan, A. (2015). «*Theories of First Language Acquisition*». *Journal of Language, Linguistics and Literature*. Vol. 1. No. 2: 30-40.
- Mustafa, E. (2015). The role of teachers in teaching literature. Thesis International Research Review No.3, Όπως ανακτήθηκε Οκτώβριος 14, 2021 από: <https://aab-edu.net/assets/uploads/2016/12/03-2015-EN-06-Mustafa-Erdem.pdf>
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norling, T. (2009). *Aims and objectives in the teaching of English literature at upper secondary school*. Όπως ανακτήθηκε Οκτώβριος 14, 2021 από: <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:292256/fulltext01>
- Norton, N. (1999). *Through the Eye of a Child: An Introduction to Children's Literature*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice Hall
- Oxford, R.L (1990).: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Englewood Cliffs, NJ: Newbury House
- Oxford, R. L. (1993). «*Instructional Implications of Gender Differences in Second/Foreign Language (L2) Learning Styles and Strategies*». *Applied Language Learning*, Vol. 4 No. 1-2 pp. 65-94.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships, *IRAL* Vol. 41: 271-278.

- Punchihetti, S. (2013). *First, second and foreign language learning: how distinctive are they from one another?* Official Conference Proceedings of The European Conference on Language Learning. Sri Lanka: University of Sri Jayawardenapura.
- Schmitt, N. (2007). «*Current trends in vocabulary learning and teaching*». Cummins, J and Davison, C. (eds). *The International Handbook of English Language Teaching*. Vol. 2 Springer: pp. 745-757.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: the Education of Minorities*, Multilingual Matters, pp. 10-30.
- Skutnabb-Kangas, T. & McCarty, T. L. (1981). «*Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological And Empirical Foundations In Volume 5*», *Bilingual Education*, eds Jim Cummins & Nancy Hornberger. *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition. New York: Springer, 3-17.
- Tripp, S. M. P. (1974) «*Is Second Language Learning Like the First*». *TESOL Quarterly* Vol. 8, No. 2: 111-127.
- Visnja, P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Weist, V. D. (2004). Literature in lower-level courses: Making progress in both language and reading skills. *Foreign Language Annals*, 37(2), 209-225.

ΑΝΘΡΩΠΟ
1

Αξέκαστες Καλοκαιρινές Διακοπές



Το περασμένο καλοκαίρι η Νουσικά και ο Παύλος με τους γονείς τους πήγαν διακοπές στην Ελλάδα. Από χρόνια οι γονείς σχεδίαζαν ένα ταξίδι στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Το είχαν υποσχεθεί στα παιδιά τους. Και οι ίδιοι ήθελαν να επισκεφθούν τα μέρη όπου γεννήθηκαν οι γονείς τους, οι παππούδες και οι γιαγιάδες του Παύλου και της Νουσικάς.

Το ταξίδι τους ήταν κουραστικό αλλά ευχάριστο. Ποτέ δεν θα ξεχάσουν όσα είδαν, άκουσαν και έζησαν. Μέχρι την Αθήνα ταξίδεψαν με αεροπλάνο. Εκεί έμειναν τέσσερα βράδια. Ανέβηκαν στην Ακρόπολη και θαύμασαν τον Παρθενώνα της. Μεγάλη εντύπωση έκανε στα παιδιά η αλλαγή της φρουράς στο Μνημείο του Αγνωστου Στρατιώτη μπροστά στο κτίριο της Βουλής. Τράβηξαν πολλές φωτογραφίες του εύζωνα (πολιτά) φρουρού σε διαφορετικές στάσεις...

Με τρένο πήγαν στη Θεσσαλονίκη. Εδώ θαύμασαν το Λευκό Πύργο της πόλης και τα εκθέματα του Βυζαντινού Μουσείου της. Ένα πρωί με ταξί πήγαν στην Πέλλα, όπου γεννήθηκε ο Μέγας Αλέξανδρος. Εκεί είδαν με θαυμασμό τους τάφους του βασιλιά Φιλίππου του Β', του πατέρα του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Οι τάφοι αυτοί, όπως τους είπε ο ξεναγός, ανακαλύφθηκαν το 1977 από τον καθηγητή Μανόλη Ανδρόνικο.

Κοντά στην Πέλλα, σ' ένα μικρό χωριό, μένει ο εγγεγενός του πατέρα τους, ο θεός Σωκράτης. Τους είχε καλέσει και τον επισκέφθηκαν. Πολλοί συγγενείς ήρθαν στο σπίτι και τους καλωσόρισαν. Η συγκίνηση των συγγενών ήταν μεγάλη γιατί τους ξανάβλεπαν ύστερα από πολλά χρόνια.

Η Νουσικά και ο Παύλος δεν καταλάβαναν πολύ καλά τα Ελληνικά.

Στο χωριό έμειναν δυο μέρες. Μετά πήραν το λεωφορείο κι



▲ Αγνωστος Στρατιώτης



▲ Λευκός Πύργος



▲ Πέλλα

έφυγαν για την Αθήνα. Ήθελαν να πάνε και στην Κύπρο απ' όπου κατάγεται η μητέρα τους.

Με το αεροπλάνο ταξίδεψαν από την Αθήνα στη Λάρνακα. Ήθελαν να επισκεφθούν τη Μόρφου, όπου έχει γεννηθεί η μητέρα τους. Δεν μπορούσαν όμως να πάνε γιατί την όμορφη και πλούσια Μόρφου κατέχει από το 1974 ο τουρκικός στρατός.

Γι' αυτό αναγκάστηκαν να πάνε στη Λεμεσό. Εκεί ζει πρόσφυγας μια ξαδέλφη της μητέρας με τα παιδιά της: τον Ευαγόρα, την Κλειώ και τον Χρυσάνθο. Όταν συναντήθηκαν η χαρά και η συγκίνηση δεν περιγράφονται. Φιλιά, κλάματα, δάκρυα...

Ο Παύλος και η Νουσικά παρέμειναν με τα ξαδέλφια τους πήγαν-ναν κάθε μέρα για κολύμπι.

Η θάλασσα ήταν πεντακάθαρη και ολογόλανη. Εκεί συναντούσαν κι άλλα αγόρια και κορίτσια. Όλα μαζί κολυμπούσαν, έπαιζαν πεντόβολα κι άλλα παιχνίδια, έλεγαν ξεκαρδιστικές ιστορίες και ανέκδοτα και διάβασαν ιστορίες και παραμύθια από την Ελλάδα και την Κύπρο.

Κάποια μέρα όμως οι διακοπές τελειώνουν. Η άδεια του πατέρα και της μητέρας πλησίαζε στο τέλος της. Και τα μαθήματα των παιδιών σε λίγες μέρες θα ξανάρχιζαν. Έπρεπε να φύγουν, να επιστρέψουν στο σπίτι τους.

Ο Παύλος και η Νουσικά ήταν πολύ ευχαριστημένοι από τις διακοπές τους στην Ελλάδα.



Στο επόμενο ταξίδι μας στην Ελλάδα θα μιλούμε καλύτερα ελληνικά, υποσχέθηκαν στους γονείς τους. Θα διαβάζουμε περισσότερο στο ελληνικό σχολείο και θα γράφουμε συχνά στα ξαδέλφια μας στην Ελλάδα και στην Κύπρο, βεβαιώναν τους γονείς τους ο Παύλος και η Νουσικά.



▲ Κερύνια

Μαρίλης Γ. Βαμβουκας



7

Εγχειρίδιο: Ο Κόσμος των Ελληνικών



ΑΝΘΡΩΠΟ
5

Με τ' αυχουσιτιάτικο φεγγάρι στην ακρόπολη

Μένει πως ο Αύγουστος έχει το πιο λαμπερό φεγγάρι. Όμως, αν το δεις πάνω από την Ακρόπολη, γίνεται και μαγευτικό. Είχε βροδιάσει όταν αυπνορίζαμε. Μαζί μας και πολλοί άλλοι. Το φεγγάρι ολοστρόγγυλο, μόλις που είχε ξεπροβάλλει. Το φως έπαυε και έλουζε τα ιερά μάρμαρα. Δεν αφήσαμε να ανεβούμε στον Παρθενώνα. Θεέ μου! Τι υπέροχο θέαμα! Στον ουρανό χιλιάδες αστέρια κι ένα πελώριο, λαμπερό φεγγάρι! Στο βάθος η θάλασσα ασπμένια, πανίμορφη, γαλήνια. Από κάτω μας, η Αθήνα, φωτεινή, πολύβουη, απέραντη.

Και μεις, εδώ στο βράχο, μαγεμένοι, αμίλητοι, ακήνητοι, ένα με τις κολώνες...

Ένα σωρό θρόνους έχουνε πλέει γύρω από τα μάρμαρα της Ακρόπολης. Ένας θρόνος λέει ότι οι Καρύστιδες ήτανε μαρμαρωμένες βασιλοπούλες από τα χρόνια τα παλιά, αγαπημένες αδελφές που είχανε μείνει εκεί πάνω. Κι όταν ο Έλγιν άρπαξε τη μη σ' αυτές, η πολιτεία ολοκληρή δεν κοιμήθηκε από το θρήνο τους. Έκλαγε η πεντάμορφη, πλαγιασμένη στη ρίζα του κάστρου όπου την είχανε πετάξει, ώσπου να την μαρκάρουν για τα ξένα.



Κι από πάνω απανοτούσαν οι άλλες βασιλοπούλες. Θρήνησαν κι αυτές για το χωρισμό και τη φωνάζαν να γυρίσει πίσω, κοντά τους. Το μαρολόγι τους, αγνάο και πένθιμο, ράγιζε την καρδιά κάθε ανθρώπου. Παρόλο, όμως, το θρήνο, που τον άκουσε ολοκληρή η πολιτεία, την πήραν την Καρυτιάδα μακριά από τις αδελφές της και τη γαλήνη πατρίδας της. Και τώρα βρίσκεται στο Βρετανικό μουσείο, στο Λονδίνο, κοντά στα γλυπτά του Παρθενώνα, τριγυρισμένη από τις ομίχλες ενός γκριζού ουρανού, ξενητεμένη κι έρημη.

Βου Αγγελισσοπούλου

26

Στην Αθήνα, σε πολυκατοικία...

Η Ασπραδενή είναι ένα κορίτσι 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... κατασκοτεινά. Ανάβει ένα φως.

«Εδώ», μας λέει, «είναι το κολ». 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 ανάψει φως, είναι σκοτεινά.

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

Πο, πο, λούσα!

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

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



3

[...] Στη Σύμη εμείς τα παιδιά παίζαμε στην αυλή, αν ήταν καλοσύνη¹. Αλλιώς, καθόμασταν 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 «σκαλιό». 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 κουτσουλές², 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 αλλιώςίτικα. Το είδα αυτό μόλις μπήκα και μου έκανε εντύπωση. Εδώ, τα παράθυρα είναι, πώς να το πω, αδύνατα. Σ' εμάς, έκανε ένα πολύ φαρδύ περβάσι από τη μέσα μεριά. Εκεί ακουμπάμε διάφορα πράγματα. Μάλιστα, το ένα παράθυρο της κουζίνας έχει το περβάσι του φτιαγμένο νεραοχότη. Γέρνει δηλαδή λίγο προς τα έξω κι έχει μια τρύπα φαρδιά που διώνει τα σαπουνόνερα έξω. Κάτω από το παράθυρο φυτεύουμε μελιτζανές, δυόσμο, βασιλικά, κατηφέδες³.

(Ευγενίας Φακίνου Ασπραδενή)



1. Τι κάνει εντύπωση στην Ασπραδενή όταν μπαίνει στο διαμέρισμα;
2. Τι διαφορές παρατηρεί η Ασπραδενή ανάμεσα στο διαμέρισμα της Αθήνας και στο σπίτι τους στη Σύμη;

Εγχειρίδιο: Βήματα Μπροστά (τεύχος 2)

Ο ερχομός των Μάγων

Οι τρεις παράξενοι γέροντες φάνηκαν να έρχονται βιαστικά. Πλησίασαν τους βοσκούς και κέπ τους ρώτησαν. Εκείνοι τούς έδειξαν τη σπηλιά. Το αστεράκι ήθελε πολύ να μάθει. Τι ήταν αυτό το μωράκι; Γιατί οι βοσκοί είχαν γονατίσει στην άμμο. Γιατί αυτοί οι τρεις παράξενοι γέροντες είχαν έρθει από τόσο μακριά γι' αυτό το μωρό; Και τι γνώριζαν άραγε τώρα μέσα στη σπηλιά;

Το αστεράκι, πλησίασε ακόμη περισσότερο. Είδε μέσα στη σπηλιά τους τρεις γέροντες γονατιστούς μπροστά σε μια φάτνη, να προσφέρουν στο μωράκι σμίρνα, χρυσό και λιβάνι.

Ένα φως γύρω από τη φάτνη φώτιζε το πρόσωπο της μητέρας και του μωρού. Το αστεράκι πρόλαβε να δει και τα μάτια του μωρού που το κοιτάζαν γλυκά. Τίποτε άλλο...

Έπειτα έσβησε σαν κεράκι και χάθηκε απ' τον ουρανό.

Διασκευή από το βιβλίο
"Το αστέρι των Χριστουγέννων" της Ευγενίας Φακίνου



Ερωτήσεις

1. Τι ζητούσαν να μάθουν οι γέροντες;
2. Τι είδε το αστεράκι, όταν πλησίασε στη σπηλιά;

Εγχειρίδιο: Μιλώ και γράφω στις γειτονιές του κόσμου

Η Πασχαλιά



Ήρθε πάλι η Πασχαλιά
με αγάπη και φιλιά,
με αβγό και με αρνί!
Χαίρετε, Χριστιανοί!

Τι φορέματα καλά,
τι γλυκίσματα πολλά,
τι τραγούδια τι φωνή!
Χαίρετε, Χριστιανοί!

Νέαι, γέροι και παιδιά
ανεβαίνουν στην πλατιά
και γλέντάνε τη λαμπρή!
Χαίρετε, Χριστιανοί!

Αλέξανδρος Κατακουζηνός



Λεξιλόγιο

ο Επτάκιος
η Ανάσταση
το Πάσχα
η λαμπρή
η εκκλησία
η Ωραία Πύλη
το Άγιο Φως
οι Χριστιανοί

το έθιμο
η λαμπάδα
το αβγό
το κουλούρι
το τσουρέκι
η προετοιμασία

σουβιζίζω (το αρνί)
τσουγκρίζω (το αβγό)
γιορτάζω

πασχαλινός,-ή,-ό
πασχαλιάπκος,-η,-ο
χαρμόσυνος,-η,-ο
κόκκινος,-η,-ο

- Χριστός Ανέστη!
- Αληθώς Ανέστη!

Ποιήματα

Τα λουλούδια παίζουν με τα γράμματα!



Το θυμάρι και το θρούμπι*
ντύνουν μ' άρωμα τη γη
κι οι μακρές οι μελισσοούλες
στήνουν γύρω τους γιορτή.

Δεντρολίβανο και δυόσμος
είναι φίλοι γκαρδικαίοι.
Δε στολίζουνε τα βάζα,
νοστιμίζουν το φαί.

Τον ουρανό βαρέθηκαν
αστέρια και πλανήτες,
στη γη μας κατεβήκανε
και γίναν μαργαρίτες.

Ένα τρελό τριαντάφυλλο
κόκκινο και μικρό
τριάντα φουστες φόρεσε
και πάει στο χορό.

Στη λαύρα του καλοκαιριού
μάκινθος ανθίζει,
καράβι μωσκοκάταρτο
στον κήπο αρμενίζει....

Λούζεται το καλοκαίρι
στο κύμα τ' ασημί
κι ύστερα στολίζεται
μ' ανθάκια γιασεμί.

* Βρούμπι, το: αρωματικός θάμνος

Από το βιβλίο: Ζωή Βαλάση, Η Αλφαβήτα των Λουλουδιών, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

Εγχειρίδιο: Μιλώ και γράφω στις γειτονιές του κόσμου

Μην ξεχάσεις!



Στην Ερντεϊά
πηγαίνοντας
φρόντισε μην ξεχάσεις
κρυμμένο στην καρδιά
μαζί να πάρεις
ένα μικρό συρτάρι.
Μέσα του να 'ναι
οι αναμνήσεις
στοβαγμένες.
Για τους άλλους
δίχως σημασία.
Για σένα όμως
ολόκληρη ζωή.

Δέσποινα Κέσοουλου
(Γερμανία)

Σε βλέπω

Αφιερωμένο στην 8η Μάρτη Διεθνή Ημέρα της Γυναίκας



Σε βλέπω στην πόρτα του εργοστασίου,
να κοιτάς με ανέκφραστο βλέμμα
το γκρίζο μάκρος του ουρανού,
ενός ουρανού ατελείωτου,
που δεν υπόσχεται τίποτα.

Σε βλέπω σκιωμένη στη βαριά μηχανή
να ράβεις βαριεστημένα
το αμφιβαλο μέλλον σου.

Σε βλέπω στις εργατικές διαδηλώσεις
με τα πανώ σηκωμένα ψηλά
σ' έναν αέρα που μυρίζει
εκμετάλλευση και βία.

Σε βλέπω σκυφτή πάνω στο δειπνο
των παιδιών και του άντρα σου,
να περιμένεις το φανάρι
του καινούργιου κόσμου,
μέσα από τη χαράμια
της χαλασμένης μπαλκονόπορτας,
που μπάζει ανελέητα το κρύο
και την παγωνιά του κόσμου.

Λύντια Σκόλκου
(Καναδάς)

Εγχειρίδιο: Ανθολόγιο διασποράς

Πασχαλινό

Πέντε μέρες μόνο μένουν για ν' αρχίσουν οι γιορτές της Μεγάλης Εβδομάδας κι οι πασχαλινές χαρές.



Πώς μ' αρέσουν οι καμπάνες να χτυπούν νυχτερινές... Και μοσκοβολούν οι φούρνοι απ' τις τόσες μυρωδιές... Τα τραπέζια κοκκινίζουν απ' τα κόκκινα αβγά κι ένας τ' άλλου τα τσουγκρίζουν και του λεν: ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΛΛΑ...



Έλλη Αλεξίου

Λεξιλόγιο

ο Επιτάφιος ο Σταυρός ο φούρνος	ανοιγμένος, -η, -ο ευλογημένος, -η, -ο	χαμηλόφωνα η Μεγάλη Εβδομάδα η λαμπρή η Κυριακή του Πάσχα
οι πιστοί	βάφω ευλογώ ζητώ	το Ευαγγέλιο του Ματθαίου το Ευαγγέλιο του Λουκά το Ευαγγέλιο του Μάρκου το Ευαγγέλιο του Ιωάννη τα Δώδεκα Ευαγγέλια
η ακολουθία η λαμπάδα η μαγειρίτσα η μυρουδιά η Ανάσταση η Σταύρωση	κοινωνώ κοκκινίζω μοσκοβολώ νηστεύω στολιζώ τοποθετώ τσουγκρίζω τυλίγω	ο Μυστικός Δείπνος Χριστός Ανέστη! Αληθώς Ανέστη!
το Ευαγγέλιο το κρασί το δημέρωμα το σεντόνι	ανασταίνωμαι	

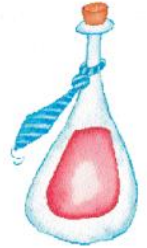
Τι παιχνίδια κάνει η γλώσσα!
...κι εγώ φτιάχνω άλλα τόσα!

Πάλι καλά !

Καμιά φορά λυπάμαι τα τραπέζια που έχουν πόδια, αλλά δεν μπορούν να περπατήσουν. Σκέφτομαι, όμως: «Καλύτερα που δεν έχουν πόδια και δεν μπορούν να κλοτσήσουν. Πάλι καλά !...»



Καμιά φορά, πάλι, λυπάμαι τα μολύβια που έχουν μύτη, αλλά δεν μπορούν να μυρίσουν. Μετά, όμως, σκέφτομαι πως είναι τυχερά που δεν παθαίνουν γρίπη, δεν τους τρέχει η μύτη και δεν μένουν όλη μέρα κλεισμένα στο σπίτι. Πάλι καλά !... [.....]



Τι να πουν και οι μπουκάλες που έχουνε λαίμα, αλλά δεν μπορούν να καταπιούν...



Διακοπές με τον Ευγένιο Τριβιζά στο Νησί των Πυροτεχνημάτων

Εγχειρίδιο: Γράμματα πάνε κι έρχονται ελληνικά στον κόσμο

2. Τονίζω.

«Το θαλασσινό τριφύλλι»

Μια φορά στα χίλια χρόνια κελαιθδουν αλλιώς τ' αηδονία. Δε γελανε μητε κλαινε μονο λενε μονο λενε: Μια φορά στα χίλια χρόνια γινεται η αγαπη αιωνια. Να' χεις τυχη να' χεις τυχη κι η χρονια να σου πετυχει. Κι απο τ' ουρανου τα μερη την αγαπη να σου φερει. Το θαλασσινο τριφυλλι ποιος θα βρει να μου το στελει.

Οδυσσέας Ελύτης

Η ΠΟΔΗΛΑΤΙΣΣΑ

Οδυσσέας Ελύτης

Το δρόμο πλάι στη θάλασσα περπάτησα πού 'κανε κάθε μέρα η ποδηλάτισσα.



Βρήκα τα φρούτα που 'χε το πανέρι της το δαχτυλίδι που 'πεσε απ' τ'ό χέρι της.



Βρήκα το κουδουνάκι και το σάλι της, τις ρόδες, το τιμόνι, το πεντάλι της.



Βρήκα τη ζώνη της, βρήκα σε μίαν άκρη μια πέτρα διάφανη που 'μοιαζε με δάκρυ.

Τα μάξεια ένα ένα και τα κράτησα κι έλεγα πού 'ναι πού 'ναι η ποδηλάτισσα.



Την είδα να περνά πάνω απ' τα κύματα, την άλλη μέρα πάνω από τα μνήματα.

Την τρίτη νύχτωσ' έχασα τ' ακνάρια της, στους ουρανούς ανάψαν τα φανάρια της.

Μεγάλης Τραγουδάσας: Η ποδηλάτισσα
Τραγούδι: Αφροίτη Μάνου

4. Διαβάζω και απαντώ στις ερωτήσεις.



Ήλιος ο πρώτος

Πάει καιρός που ακούστηκε η τελευταία βροχή πάνω από τα μυρμήγκια και τις σαύρες. Τώρα ο ουρανός καίει απέραντος, τα φρούτα βάφουνε το στόμα τους, της γης οι πόροι ανοίγονται σιγά-σιγά, και πλάι απ' το νερό που στάζει συλλαβίζοντας ένα πελώριο φυτό κοπάει κατάματα τον ήλιο!

Οδυσσέας Ελύτης

Ποιος έγραψε αυτό το ποίημα;

Ποιος είναι ο τίτλος του;

Σε ποια εποχή του χρόνου αντιστοιχούν οι εικόνες που περιγράφει ο ποιητής;

149

Εγχειρίδιο: Γεια σας (τεύχος 4)

Εγχειρίδιο: Μαργαρίτα (τεύχος 3)