

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



**Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας**

Διπλωματική Εργασία

**«Στοιχεία διαπολιτισμικότητας και γλωσσικής διαμεσολάβησης στο βιβλίο της
Β' Γυμνασίου του Προγράμματος "Modern Greek Paideia"»**

του

Πήγα Αλέξανδρου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γρίβα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΔΜ

Εξεταστές: Ντίνος Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΠΔΜ

Στάμου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΔΜ

Φλώρινα, Ιούνιος 2019

τὸ τῶν Ἑλλήνων ὄνομα πεποίηκε μηκέτι τοῦ γένους
ἀλλὰ τῆς διανοίας δοκεῖν εἶναι καὶ μᾶλλον Ἕλληνας καλεῖσθαι τοὺς τῆς
παιδείσεως τῆς ἡμετέρας ἢ τοὺς τῆς κοινῆς φύσεως μετέχοντας...

(Ἰσοκράτης, Πανηγυρικός 50)

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Ελένη Γρίβα, για το ενδιαφέρον, τη διαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση της, την άμεση ανταπόκρισή της σε ό,τι χρειαζόμουν, αλλά και για τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επόπτες καθηγητές, κύριο Κωνσταντίνο Ντίνα και κυρία Αναστασία Στάμου, για τις γνώσεις και τη σημαντική συνεισφορά τους σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Θα ήταν παράλειψη εκ μέρους μου να μην ευχαριστήσω τα άτομα του οικογενειακού και φιλικού μου περιβάλλοντος, τον καθένα ξεχωριστά για τη δική του συμβολή και συμπαράσταση στην ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας, καθώς και για την κατανόησή τους στις υποχρεώσεις μου. Έτσι, ευχαριστώ τους γονείς μου, Γιάννη και Αλεξάνδρα, που ήταν πάντα δίπλα μου πολύτιμοι αρωγοί και συμπαραστάτες, τα αδέρφια μου Βαγγέλη και Παναγιώτα, οι οποίοι ήταν πάντα εκεί για να με βοηθήσουν, να με συμβουλέψουν σε ό,τι χρειαζόμουν, αλλά και κατευνάζουν το άγχος μου.

Copyright © Αλέξανδρος Πήγας, 2019.

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.

Όνοματεπώνυμο: Πήγας Αλέξανδρος

A.E.M.: 858

Ηλεκτρονική διεύθυνση: alexpihas@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2017-2018

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: «Στοιχεία διαπολιτισμικότητας και γλωσσικής διαμεσολάβησης στο βιβλίο της Β' Γυμνασίου του Προγράμματος "Modern GreekPaideia"».

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

Ο δηλών

Πήγας Αλέξανδρος

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Πνευματικά δικαιώματα	3
Υπεύθυνη Δήλωση	4
Περίληψη	15
Abstract.....	16
Εισαγωγή	17

Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η Διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας	
1.1. Μέθοδοι διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας	21
1.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της «δεύτερης», της «ξένης» και της γλώσσας κληρονομιάς/καταγωγής.....	21
1.1.2. Η μέθοδος μετάφρασης της γραμματικής (Grammar-Translation Method).....	24
1.1.3. Η Άμεση Μέθοδος (Direct Method).....	25
1.1.4. Η προφορική προσέγγιση (Oral Approach).....	26
1.1.5. Η ακουστικο-προφορική μέθοδος (Audiolingual Method)	27
1.1.6. Οπτικοακουστική Μέθοδος (Audiovisual Method).....	28
1.1.7. Η επικοινωνιακή μέθοδος.....	29
1.2. Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας	33
1.2.1. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά.....	33
1.2.2. Φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά.....	34
1.2.3. Ο μαθητικός πληθυσμός της Ελληνικής Διασποράς	35
1.2.4 Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα στη διασπορά	36

1.2.5. Σχέση κέντρου – διασποράς και το θεσμικό πλαίσιο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά	38
1.2.6. Άξονες παρέμβασης στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά	42
2. Διαπολιτισμική κατανόηση και Επικοινωνία	
2.1. Πολιτισμική κατανόηση και διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας...	45
2.2.1. Γλώσσα και πολιτισμός	45
2.2.2. Πολιτισμική επίγνωση	47
2.2. Πολιτισμικός γραμματισμός και διαπολιτισμική κατανόηση.....	48
2.2.1. Ο πολιτισμικός και διαπολιτισμικός γραμματισμός	48
2.2.2. Η διαπολιτισμική επίγνωση	50
2.3. Διαπολιτισμική Επικοινωνιακή Ικανότητα και Διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας	53
2.3.1. Διαπολιτισμική επικοινωνία	53
2.3.2. Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα	53
2.4. Η γλωσσική διαμεσολάβηση στη διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας.....	61
2.4.1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις	61
2.4.2. Είδη διαμεσολάβησης	63
2.4.3. Η διαμεσολάβηση στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες	65
2.4.4. Δεξιότητες και Στρατηγικές για τη γλωσσική διαμεσολάβηση.	69
3. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικό Υλικό στη διδασκαλία της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας	
3.1. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα	71
3.1.1. Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα	71

3.1.2. Πολιτικές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας	73
3.1.3. Λογισμικά για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα.....	75
3.1.4. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας	79
3.1.5. Εκπαιδευτικοπολιτικός σχεδιασμός στην ελληνική διασπορά..	80
3.2. Εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσα.....	82
3.2.1. Γλωσσικό Εκπαιδευτικό Υλικό	82
3.2.2. Το σχολικό εγχειρίδιο	85
3.2.3. Τα εγχειρίδια της δεύτερης/ξένης γλώσσας	87
3.2.4 Χαρακτηριστικά σχεδιασμού του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού	89
3.3. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού	93
3.3.1. Κριτήρια Αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου.....	93
3.2.2. Η αξιολόγηση των εγχειριδίων υπό το πρίσμα του πολιτισμού.	98

B' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Η Έρευνα	100
4.1. Ο σκοπός της έρευνας.....	100
4.2. Μεθοδολογία της έρευνας	101
4.3. Το υλικό της έρευνας.....	104
4.3.1. Το υπό έρευνα υλικό και τα κριτήρια επιλογής του	104
4.3.2. Συνθήκες διαμόρφωσης του υπό έρευνα υλικού και τα τυπικά χαρακτηριστικά του	105
4.3.2.1 Οι συνθήκες συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων.....	105
4.3.2.2. Αρχές και στόχοι των εγχειριδίων	107
4.3.2.3. Δομή και Περιεχόμενο του διδακτικού υλικού.....	109
4.3.2.4. Χρηστικές διευκολύνσεις.....	116

4.4. Αναλυτική παρουσίαση του σχολικού εγχειριδίου	117
4.4.1. Η πρώτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου	117
4.4.2. Η δεύτερη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου	124
4.4.3. Η τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου	130
4.4.4. Η τέταρτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου.....	137
4.4.5. Η πέμπτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου.....	144
5. Τα πολιτισμικά στοιχεία και η διαμεσολάβηση στο σχολικό εγχειρίδιο.....	150
5.1. Κριτήρια ανάλυσης των εγχειριδίων	150
5.2. Τα πολιτισμικά στοιχεία στην πρώτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου .	154
5.2.1. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πρώτο μάθημα της ενότητας, «Ειρήνη»	154
5.2.2. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο δεύτερο μάθημα της πρώτης ενότητας, «Το ραγισμένο δοχείο»	158
5.2.3. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Ο εγωιστής γίγαντας»	162
5.2.4. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Ο Μάγκας»	166
5.2.5. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πέμπτο μάθημα της πρώτης ενότητας, «Το παιδί με τα σπύρτα»	170
5.2.6. Συνολικά τα πολιτισμικά στοιχεία στην πρώτη ενότητα	174
5.3. Η διαμεσολάβηση στην πρώτη ενότητα, «Λογοτεχνία».....	176
5.3.1. Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της ενότητας, «Ειρήνη»	176

5.3.2. Η διαμεσολάβηση στο δεύτερο μάθημα της ενότητας,	
«Το ραγισμένο δοχείο».....	177
5.3.3. Η διαμεσολάβηση στο τρίτο μάθημα της ενότητας,	
«Ο εγωιστής γίγαντας»	178
5.3.4. Η διαμεσολάβηση στο τέταρτο μάθημα της ενότητας,	
«Ο Μάγκας».....	179
5.3.5. Η διαμεσολάβηση στο πέμπτο μάθημα της ενότητας,	
«Το παιδί με τα σπύρτα»	180
5.4. Τα πολιτισμικά στοιχεία στη δεύτερη ενότητα του μαθήματος	181
5.4.1. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πρώτο μάθημα της ενότητας,	
«Το Παγκόσμιο Κύπελλο Ποδοσφαίρου»	182
5.4.2. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο δεύτερο μάθημα,	
«Οι αρχαίοι Ολυμπιακοί Αγώνες».....	185
5.4.3. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τρίτο μάθημα της ενότητας,	
«Οι Σύγχρονοι Ολυμπιακοί Αγώνες»	190
5.4.4. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τέταρτο μάθημα της ενότητας,	
«Συνέντευξη με μια Ολυμπιονίκη».....	194
5.4.5. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πέμπτο μάθημα της ενότητας,	
«Το αγαπημένο μου άθλημα».....	197
5.4.6. Τα πολιτισμικά στοιχεία σε ολόκληρη την ενότητα	
«Αθλητισμός»	201
5.5. Η διαμεσολάβηση στη δεύτερη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου,	
«Αθλητισμός».....	201

5.5.1. Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της ενότητας	
«Το παγκόσμιο κύπελλο ποδοσφαίρου».....	201
5.5.2. Η διαμεσολάβηση στο δεύτερο μάθημα της ενότητας, «Οι αρχαίοι Ολυμπιακοί Αγώνες».....	203
5.5.3. Η διαμεσολάβηση στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Οι Σύγχρονοι Ολυμπιακοί Αγώνες».....	203
5.5.4. Η διαμεσολάβηση στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Συνέντευξη με μια Ολυμπιονίκη».....	204
5.5.5. Η διαμεσολάβηση στο πέμπτο μάθημα της ενότητας, «Το αγαπημένο μου άθλημα».....	205
5.6. Τα πολιτισμικά στοιχεία στην τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου...	206
5.6.1. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πρώτο μάθημα της τρίτης ενότητας, «Η Γλυπτική».....	206
5.6.2. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο δεύτερο μάθημα της τρίτης ενότητας, «Κόμικς: Η ένατη τέχνη».....	210
5.6.3. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τρίτο μάθημα της τρίτης ενότητας, «Κλασική Μουσική».....	214
5.6.4. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τέταρτο μάθημα της τρίτης ενότητας, «Ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος».....	217
5.6.5. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πέμπτο μάθημα της τρίτης ενότητας, «Ο ζωγράφος Pablo Picasso».....	220
5.6.6. Συνολικά τα πολιτισμικά στοιχεία στην ενότητα «Καλές Τέχνες».....	223
5.7. Η διαμεσολάβηση στην ενότητα «Καλές Τέχνες».....	224

5.7.1. Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της ενότητας, «Γλυπτική»	225
5.7.2. Η διαμεσολάβηση στο δεύτερο μάθημα της ενότητας, «Κόμικς: η Ένατη Τέχνη»	226
5.7.3. Η διαμεσολάβηση στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Κλασική Μουσική»	227
5.7.4. Η διαμεσολάβηση στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος».....	227
5.7.5. Η διαμεσολάβηση στο πέμπτο μάθημα της ενότητας, «Ο Pablo Picasso».....	228
5.8. Τα πολιτισμικά στοιχεία στην τέταρτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου	229
5.8.1. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πρώτο μάθημα της ενότητας, «Ο Ηρακλής»	230
5.8.2. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο δεύτερο μάθημα της ενότητας, «Ο Θησέας»	234
5.8.3. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Ο Ιάσωνας».....	238
5.8.4. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Ο Αχιλλέας».....	242
5.8.5. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πέμπτο μάθημα της ενότητας, «Ο Οδυσσέας»	246
5.8.6. Συνολικά τα πολιτισμικά στοιχεία στην ενότητα «Ηρωες της Μυθολογίας».....	249

5.9. Η διαμεσολάβηση στην τέταρτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, «Ηρωες της Μυθολογίας»	250
5.9.1. Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της ενότητας, «Ο Ηρακλής»	251
5.9.2. Η διαμεσολάβηση στο δεύτερο μάθημα της ενότητας, «Ο Θησέας»	251
5.9.3. Η διαμεσολάβηση στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Ο Ιάσοντας».....	252
5.9.4. Η διαμεσολάβηση στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Ο Αχιλλέας».....	252
5.9.5. Η διαμεσολάβηση στο πέμπτο μάθημα της ενότητας, «Ο Οδυσσέας»	253
5.10. Τα πολιτισμικά στοιχεία στην πέμπτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου.....	254
5.10.1. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πρώτο μάθημα της ενότητας, «Οι επτά σοφοί».....	254
5.10.2. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο δεύτερο μάθημα της ενότητας, «Ο Σωκράτης»	258
5.10.3. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Ο Περικλής»	262
5.10.4. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Ο Λεωνίδας».....	265
5.10.5. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πέμπτο μάθημα της ενότητας, «Ο Μέγας Αλέξανδρος»	270

5.10.6. Συνολικά τα πολιτισμικά στοιχεία στην ενότητα	
«Προσωπικότητες»	273
5.11. Η διαμεσολάβηση στην πέμπτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου,	
«Προσωπικότητες»	274
5.11.1. Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της ενότητας,	
«Οι Επτά Σοφοί».....	274
5.11.2. Η διαμεσολάβηση στο δεύτερο μάθημα της ενότητας,	
«Ο Σωκράτης»	275
5.11.3. Η διαμεσολάβηση στο τρίτο μάθημα της ενότητας,	
«Ο Περικλής»	275
5.11.4. Η διαμεσολάβηση στο τέταρτο μάθημα της ενότητας,	
«Ο Λεωνίδας».....	276
5.11.5. Η διαμεσολάβηση στο πέμπτο μάθημα της ενότητας,	
«Ο Μέγας Αλέξανδρος»	277
6. Συζήτηση/Συμπεράσματα	278
7. Βιβλιογραφία	283
7.1. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	283
7.2. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	306

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει να εξετάσει τα στοιχεία διαπολιτισμικότητας και διαγλωσσικής επικοινωνίας που εμφανίζονται στο βιβλίο της 8^{ης} τάξης του προγράμματος «Modern Greek Paideia», των ειδικά σχεδιασμένων βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας καταγωγής/κληρονομιάς (heritage language).

Πιο ειδικά, με τη χρήση της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου, επιχειρείται η λεπτομερής καταγραφή συνόλου των πολιτισμικών στοιχείων που συμβάλλουν στην εξοικείωση με την ετερότητα, στην απόκτηση διαπολιτισμικής συνείδησης και στην καλλιέργεια μιας συμβολικής ελληνικής ταυτότητας, τόσο στα κείμενα και στις δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου, όσο και στις οπτικές απεικονίσεις που τα συνοδεύουν. Παράλληλα, διερευνάται και η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας, η οποία αποτελεί μία από τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δραστηριότητες κατά τις οποίες ενεργοποιείται η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα του μαθητή/ χρήστη της γλώσσας.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο πραγματοποιείται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, την διαπολιτισμική επικοινωνία και τη διδασκαλία της ελληνικής στη διασπορά. Στο δεύτερο, πραγματοποιείται η ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου, αναφορικά με τα πολιτισμικά στοιχεία που αυτό φέρει, καθώς και τη γλωσσική διαμεσολάβηση. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας και πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμικά στοιχεία, γλωσσική διαμεσολάβηση, διδασκαλία ελληνικής, γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής, Modern Greek Paideia.

Abstract

“Identifying elements of interculturalism and language mediation in the 8th grade of the “Modern Greek paideia” program”

The aim of the present study is to identify the intercultural elements and language mediation in the textbooks of the 8th grade of the program “Modern Greek Paideia”, which is being used for the teaching of Greek as heritage language in “Aristotle” school, the only primary school in Toronto that is recognized by the Hellenic Republic.

More precisely, using the discourse analysis as method, will be undertaken the reconstitution of the whole cultural relationship between the dominant culture and the target-culture, through the cultural elements, which are existing in the textbook’s activities and images. All this aim to show that textbooks in the foreign language teaching play an important role in the configuration of multicultural societies with intercultural competence and the acquisition of the second language in diasporic environments.

The present study is structured into the following two parts: in the first is being held a literature review of second/foreign language acquisition theories, intercultural education and teaching Greek in diasporas. In the second part, the textbook is being analyzed, study’s results are being presented and a discussion about teaching Greek as a heritage language is being held.

Key words: intercultural elements, language mediation, teaching Greek as second/foreign language, heritage language, Modern Greek Paideia

Εισαγωγή

Οι κοινωνικοπολιτικές και οι οικονομικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων, καθώς και οι διαρκείς μετακινήσεις των πληθυσμών που χαρακτηρίζουν τη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης, όπως και η παρουσία ανθρώπων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο δημιουργούν νέες συνθήκες στη γλωσσική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη, σε μια πολυπολιτισμικής φύσεως τάξη, η ενασχόληση, πέρα από τη γλώσσα και με την κουλτούρα του κάθε μαθητή, ώστε να καθίσταται εφικτή η διαπολιτισμική επικοινωνία.

Το ενδιαφέρον, μάλιστα, για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας έγινε εντονότερο τα τελευταία χρόνια, λόγω των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών που φτάνουν στην Ελλάδα. Η γλώσσα, άλλωστε αποτελεί το κύριο μέσο κοινωνικοποίησης, ένταξης και ενσωμάτωσης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, η γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο της ταυτότητας ενός λαού και λειτουργεί ως ενοποιητικός παράγοντας μεταξύ των μελών μιας εθνικής ομάδας, ενώ μέσω αυτής μεταδίδεται από γενιά σε γενιά η πολιτισμική κληρονομιά ενός λαού. Έτσι, τα εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας και γενικότερα το εκπαιδευτικό καλούνται να προσαρμοστούν σε αυτές τις συνθήκες, οι οποίες οδηγούν στη συγκρότηση πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Πέρα από τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, οι οποίοι διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελεί και η διδασκαλία της στη διασπορά. Αυτό συμβαίνει γιατί, η ελληνική γλώσσα και τα ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία, μαζί με τα στοιχεία του πολιτισμού του περιβάλλοντος, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μελών των διασπορικών κοινοτήτων. Μέσα από τα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής γνωρίζουν την ελληνική σε συμβολικό επίπεδο, ως πολιτισμικό αγαθό και φορέα νοημάτων, αλλά και σε γνωστικό επίπεδο, ως γλωσσικό σύστημα και μέσο επικοινωνίας. Παράλληλα, αντιλαμβάνονται τη συγχρονία των συστημικών σχέσεων με το κέντρο, οι οποίες οριοθετούνται από την αμφίδρομη επικοινωνία και την ισότιμη διαπολιτισμική ανταλλαγή (Fuchs, 2001: 37).

Αναφορικά με τους Έλληνες της διασποράς, ένα κράτος στο οποίο η ελληνική παρουσία είναι έντονη, είναι ο Καναδάς. Η μετανάστευση των Ελλήνων στον Καναδά

ξεκίνησε ουσιαστικά στο τέλος του 19^{ου} αιώνα και έλαβε σημαντικές διαστάσεις μετά τον ελληνικό εμφύλιο, με κορύφωση τη δεκαετία του 1960, ενώ τα τελευταία χρόνια, λόγω των οικονομικών συνθηκών στην Ελλάδα έχει γεννηθεί ένα νέο μεταναστευτικό ρεύμα προς τον Καναδά, μικρότερης, όμως, έντασης. Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Απόδημου ελληνισμού, στον Καναδά διαμένουν περίπου 350.000 άνθρωποι ελληνικής καταγωγής, όπως φαίνεται και στον ψηφιακό χάρτη της ελληνικής διασποράς (<http://seesoxdiaspora.org/the-greek-diaspora-map>). Οι περισσότεροι βρίσκονται στην ευρύτερη περιφέρεια του Τορόντο, στο Μόντρεαλ και το Βανκούβερ και είναι οργανωμένοι σε αστικές ή θρησκευτικές (ελληνορθόδοξες) κοινότητες ή εξακολουθούν να κατοικούν σε συμπαγείς ελληνικές γειτονίες, ενώ συμμετέχουν έντονα στα πολιτικά και κοινωνικά τεκταινόμενα των πόλεων, στις οποίες μένουν (Chimbos, 2004: 89-91).

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στους μαθητές και τις μαθήτριες με ελληνική καταγωγή στον Καναδά πραγματοποιείται μέσω Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας, τα οποία είτε εντάσσονται στο καναδικό εκπαιδευτικό σύστημα, είτε είναι απογευματινά ή σαββατιανά τμήματα διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας, τα οποία έχουν ως φορείς ελληνικές οργανώσεις ή την εκκλησία. Παράλληλα, υπάρχουν και αμιγώς ελληνόγλωσσα σχολεία, τα οποία υποστηρίζονται τόσο από την ελληνική πολιτεία, όσο και από τους συλλόγους των ομογενών και την εκκλησία.

Το ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους ομογενείς του Καναδά οδήγησε στη συγγραφή πολυτροπικού διδακτικού υλικού, όπως τα διδακτικά εγχειρίδια του προγράμματος «Modern Greek Paideia», τα οποία σχεδιάστηκαν με βάση τις αρχές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ), αλλά και τις οδηγίες του Οντάριο για τη διδασκαλία των γλωσσών (Ontario Curriculum) για όλες τις τάξεις του σχολείου «Αριστοτέλης» του Τορόντο (από την Α' Δημοτικού, έως και την Γ' Λυκείου), ένα δείγμα από τα οποία μελετάται στην παρούσα εργασία.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία στηρίζεται στην ανίχνευση των πολιτισμικών στοιχείων στις δραστηριότητες και στις οπτικές απεικονίσεις των μαθημάτων όλων των ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου της 8^{ης} τάξης του προγράμματος «Modern Greek Paideia» (Β' Γυμνασίου), αλλά και στον εντοπισμό της ενδογλωσσικής και διαγλωσσικής διαμεσολάβησης (mediation), τα οποία αποτελούν χαρακτηριστικά της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμβάλλουν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης (intercultural awareness), στη δημιουργία μιας γέφυρας πολιτισμού για την Ελλάδα στον κόσμο, στο συσχετισμό της κουλτούρας της γλώσσας καταγωγής/κληρονομιάς (heritage language) με τον πολιτισμό του περιβάλλοντος, και τελικά στην κατασκευή μιας συμβολικής ελληνικής ταυτότητας των μαθητών.

Τα τρία πρώτα κεφάλαια της εργασίας αποτελούν το θεωρητικό της μέρος. Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιούνται κάποιες εννοιολογικές διασαφηνίσεις σχετικά με τους όρους «πρώτη γλώσσα», «δεύτερη γλώσσα», «ξένη γλώσσα» οι οποίοι χαρακτηρίζουν γενικά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, καθώς και του όρου «γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής» (heritage language), ο οποίος σχετίζεται με τη διδασκαλία της ελληνικής στη διασπορά. Στη συνέχεια, έχοντας ως βάση τη σχετική βιβλιογραφία, πραγματοποιείται μια αναδρομή στις μεθόδους διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Έτσι, παρουσιάζονται κατά σειρά η μέθοδος της μετάφρασης της γραμματικής, η άμεση μέθοδος, η ακουστική και η ακουστικο-προφορική μέθοδος, η οπτικοακουστική μέθοδος, και η επικοινωνιακή μέθοδος. Έπειτα, πραγματοποιείται η ανασκόπηση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στη διασπορά, με την αναφορά στους φορείς εκπαίδευσης, στον μαθητικό πληθυσμό της διασποράς, την εθνοπολιτισμική ταυτότητα που καλλιεργείται στη διασπορά, ενώ καταγράφεται και το θεσμικό πλαίσιο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά, αλλά και οι άξονες παρέμβασης σε αυτή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για ένα ουσιώδες χαρακτηριστικό του διδακτικού υλικού, τη διαπολιτισμικότητα. Ειδικότερα σε αυτό το κεφάλαιο, λαμβάνοντας ως αφορμή την άρρηκτη σχέση γλώσσας και πολιτισμού, δίνεται έμφαση στον πολιτισμικό γραμματισμό και τη διαπολιτισμική κατανόηση και επίγνωση. Επιπροσθέτως, παρουσιάζεται η σχέση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και της γλωσσικής διαμεσολάβησης, όπως αυτή εμφανίζεται στο ΚΕΠΑ, με τη διδασκαλία της δεύτερης – ξένης γλώσσας, μέσα από την έκθεση των δεξιοτήτων και των στρατηγικών που είναι απαραίτητες για τη γλωσσική διαμεσολάβηση.

Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει αναλυτικά τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα αφενός καταγράφονται οι πολιτικές και τα εκπαιδευτικά λογισμικά για τη διδασκαλία της και αφετέρου το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό,

δηλαδή η σημασία και τα χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων. Τέλος, γίνεται αναφορά και στην αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων, τόσο γενικώς, όσο και υπό το πρίσμα του πολιτισμού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο δηλώνεται ο γενικός σκοπός της έρευνας καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων. Στη συνέχεια, καταγράφονται τα τυπικά χαρακτηριστικά και η δομή του υπό έρευνα υλικού, αναλύονται οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε ως αντικείμενο της έρευνας και, τέλος, παρουσιάζεται αναλυτικά η κάθε ενότητα μαθημάτων του σχολικού εγχειριδίου.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανάλυση του περιεχομένου της κάθε ενότητας, και του κάθε μαθήματος του σχολικού εγχειριδίου, ως προς τα πολιτισμικά στοιχεία και τη διαμεσολάβηση, αφού πρώτα εκτεθούν τα κριτήρια με βάση τα οποία θα πραγματοποιηθεί η πολιτισμική ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου.

Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από την πολιτισμική ανάλυση του εγχειριδίου και καταγράφεται η βιβλιογραφία, η οποία χρησιμοποιήθηκε για την κατανόηση και τη σύνθεση της παρούσας εργασίας

1. Η Διδασκαλία μιας Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

1.1 Μέθοδοι διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας

1.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της «δεύτερης», της «ξένης» και της γλώσσας κληρονομιάς/καταγωγής

Οι κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που είχαν ως αποτέλεσμα τη μετακίνηση πληθυσμών, καθώς και η ανάπτυξη της τεχνολογίας καθιστούν αναγκαία τη συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Λόγω της συνύπαρξης ανθρώπων διαφορετικής εθνότητας και κουλτούρας, οι ξένες γλώσσες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, ως μέσα για την επικοινωνία και την επίτευξη δεσμών συνεργασίας

Η γλωσσική εκπαίδευση, ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών, επαναπροσδιορίζει τους στόχους της, οι οποίοι εστιάζονται στην ολιστική προσέγγιση της γλώσσας ως κειμένου και ως κοινωνικής πρακτικής, σ' ένα πλαίσιο αξιοποίησης του εγγραμματος, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικής φύσης της κοινωνίας. Έτσι, η διδασκαλία/εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας δεν αποτελεί μια διαδικασία μετάδοσης και μηχανιστικής πρόσληψης των γνώσεων, αλλά μία σύνθεση μεθοδολογικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών πρακτικών, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν κίνητρα μάθησης και χρήσης της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας και πρόσβασης σε νέες γνώσεις και πληροφορίες. Παράλληλα, δεν διδάσκεται μόνο η γλώσσα, αλλά και η προσαρμογή της στα κοινωνικά δεδομένα, δηλαδή όσες νόρμες είναι απαραίτητες για να γίνει αυτή κοινό κτήμα των ομιλητών (Lopriore & Grazzi, 2016: 24).

Σε αυτό το πλαίσιο, η γλώσσα μπορεί να ειδοθεί ως ένα πολυσύνθετο σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει άλλα γλωσσικά συστήματα που επηρεάζουν το ένα το άλλο με στόχο τόσο την κοινή κατανόηση, όσο και την πολυγλωσσική επίγνωση, δρώντας ως σύνθετα συστήματα διάδρασης με το περιβάλλον τους (Mauranen, 2012: 44). Έτσι, η φύση της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας περιλαμβάνει την κατανόηση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως διεύρυνση κοινωνικών, πολιτισμικών και πολιτικών όρων με στόχο την κριτική παιδαγωγική και τη γνωστική και διανοητική ανάπτυξη του ανθρώπου (Pennycook, 1990: 303 Μητακίδου 1999: 18).

Στο σημείο αυτό, είναι κρίσιμη η διάκριση μεταξύ μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας, αλλά και της γλώσσας κληρονομιάς (heritage language). Η μητρική γλώσσα (mother tongue) θα μπορούσε να οριστεί ως η γλώσσα που μαθαίνει το άτομο από την μητέρα του, η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει γενικώς ή αυτή που έχει μεγαλύτερη ισχύ σε κάθε χρονική στιγμή της ζωής του (Baker, 2001: 61-62). Ωστόσο, σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές μελέτες, η πρώτη γλώσσα δεν είναι απαραίτητα η γλώσσα της μητέρας, αλλά οποιουδήποτε άλλου ατόμου βρίσκεται σε συνεχή επαφή με το παιδί, ενώ υπάρχουν και έφηβοι που έμαθαν να χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη ακρίβεια μια γλώσσα διαφορετική από αυτή της παιδικής τους ηλικίας (Παπαπαύλου, 1997: 35-36).

Η Skutnabb-Kangas (1981: 14-18) κατηγοριοποιεί με διάφορα κριτήρια για τη νοηματοδότηση της μητρικής γλώσσας (L1) περιγράφοντας όλες τις διαστάσεις και τις ποικίλες εκφάνσεις που στοιχειοθετούν τον όρο. Πρώτο κριτήριο τίθεται η προέλευση της γλώσσας, η οποία σχετίζεται με τη γλώσσα που μαθαίνει κάποιος πρώτα. Το δεύτερο κριτήριο αφορά την ικανότητα/επάρκεια του ομιλητή, ο οποίος κατέχει/γνωρίζει τη μητρική του γλώσσα. Ως τρίτο κριτήριο καθίσταται η λειτουργία/χρήση της γλώσσας, δηλαδή αυτή που χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον από κάποιον. Το τέταρτο κριτήριο, οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα, συνιστά την ταύτιση του ίδιου του ομιλητή με τη γλώσσα του (εσωτερική ταύτιση), ή την ταύτιση που ορίζουν οι άλλοι με τον ομιλητή και την αντίστοιχη γλώσσα του (εξωτερική ταύτιση). Επιπροσθέτως, παρατίθεται ως πέμπτο κριτήριο, η κοσμοθεωρία ή οι αυτοματισμοί, για τον ορισμό της μητρικής γλώσσας. Γι' αυτό το λόγο στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος μπορεί να αντικατασταθεί από τον όρο πρώτη γλώσσα (L1).

Κανονικά «δεύτερη» (L2) αποκαλείται μια γλώσσα η οποία μαθαίνεται μετά την μητρική (Larsen-Freeman & Long, 1991: 7· Sharwood Smith, 1994: 7) και συνεπώς μαθαίνεται με τη γνωστική ή συμπεριφορική συμβολή της μητρικής γλώσσας. Σύμφωνα με αυτή την παράμετρο, η δεύτερη γλώσσα πραγματοποιείται μέσω της επαφής με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας αυτής, σε φυσικό περιβάλλον, έστω και αν υπάρχει πρόσθετη βοήθεια μέσω φροντιστηριακού ή σχολικού μαθήματος. Δεύτερη γλώσσα, επομένως, είναι η γλώσσα της χώρας υποδοχής που είναι διαφορετική από τη μητρική και την εκμάθηση της οποίας επιδιώκουν τα άτομα που μεταναστεύουν εκεί, καθώς τους χρησιμεύει τόσο στις καθημερινές επαφές τους, όσο και στην προσπάθειά τους να ενταχθούν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής (Μητακίδου, 1999: 21· Τριάρχη

– Herrmann, 2000: 55). Πρόκειται για τη διδασκαλία μιας γλωσσικής μορφής σε άτομα που δεν την γνωρίζουν, αλλά δρουν σε ένα περιβάλλον που τη χρησιμοποιεί είτε γενικά, είτε σε ειδικές συνθήκες. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι ξένοι ή «άλλες πολιτιστικές ομάδες» που ζουν στην Ελλάδα και μαθαίνουν τα ελληνικά, αλλά και οι ομογενείς που διδάσκονται την ελληνική, αφού εκεί η ελληνική είναι μια απ' τις χρησιμοποιούμενες γλώσσες σε περιβάλλον διγλωσσίας (Δαμανάκης, 2000: 4· Klein, 1986: 19-20· Burnaby, 2008: 334).

Σε αντίθεση με τη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα που εξυπηρετούν επικοινωνιακές ανάγκες του ανθρώπου στο παρόν, η ξένη γλώσσα επιδιώκεται για να καλύψει πιθανές μελλοντικές ανάγκες του ατόμου, λαμβάνει χώρα σε φροντιστηριακή ή σχολική τάξη, μερικές ώρες την εβδομάδα, χωρίς την παρουσία κάποιου φυσικού ομιλητή και στην εκμάθησή της δεν παίζει ρόλο η γλωσσική κοινότητα. Πρόκειται συνεπώς, για τη γλωσσική μορφή που διδάσκεται σε άτομα που ζουν και δρουν μέσα σε ένα περιβάλλον που χρησιμοποιεί μια γλώσσα διαφορετική από τη διδασκόμενη τόσο σε γενικές όσο και σε ειδικές συνθήκες. Μάλιστα, στις περιπτώσεις αυτές τα άτομα δεν έχουν άλλες ευκαιρίες, πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας, να συμμετέχουν ως ισότιμοι συνομιλητές σε ζωντανή γλωσσική δραστηριότητα. (Μητακίδου, 1999: 21· Sercu, 2004: 9· Τριάρχη – Herrmann, 2000: 55).

Παράλληλα με αυτούς τους όρους, στη διεθνή βιβλιογραφία, εμφανίζεται και ο όρος γλώσσα κληρονομιάς (heritage language), ο οποίος χρησιμοποιείται για την αποσαφήνιση μη κυρίαρχων γλωσσών σε ένα κοινωνικό περικείμενο (Kelleher, 2010: 1). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στον Καναδά τις δεκαετίες του 1970 και 1980, αναφερόμενος κυρίως στις γλώσσες που ομιλούσαν οι μετανάστες (Cummins, 2014: 1-2) και προοδευτικά θεωρήθηκε συνώνυμος με τον όρο γλώσσα μεταναστευτικής μειονότητας (immigrant minority language). Οι αμφιβολίες, ωστόσο, για την ουσία της κληρονομιάς που συνεπάγεται περισσότερο γνώση των παραδόσεων παρά την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν σημασία για την εκπαιδευτική και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, οδήγησαν στην αντικατάσταση του όρου, σε πολλές περιπτώσεις, από τον όρο διεθνής γλώσσα (international language). Πάντως η ίδια η γλώσσα κληρονομιάς, αποτελεί μια γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι και διαφέρει από την επίσημη σχολική ή κρατική, η εκμάθησή της δεν γίνεται σε βάθος και χρησιμοποιείται κυρίως από μετανάστες πρώτης ή και δεύτερης γενιάς

(Cummins, 2014: 2). Ειδικότερα, οι ομιλητές αυτής διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: πρώτον σε αυτούς που έχουν οικογενειακή ή πολιτισμική σύνδεση με την ίδια τη γλώσσα κληρονομιάς, αλλά δεν έχουν πραγματική ικανότητα χρήσης αυτής (broad definition, Polinsky & Kagan, 2007: 368 · Van-Deuser Scholl, 2003: 222) και σε αυτούς που κατέχουν τη γλώσσα σε κάποιο βαθμό, αλλά όχι σε άριστο πριν γίνει η αλλαγή στην κυρίαρχη γλώσσα στο περιβάλλον τους (narrow definition, Polinsky & Kagan, 2007: 369). Αυτή, βέβαια, δεν μπορεί να αποτελεί εμπόδιο στην γλωσσική εκμάθηση της γλώσσας της πλειονότητας, αλλά αντίθετα μπορεί να αποτελέσει υποστηρικτικό εργαλείο, γι' αυτό και κρίνεται σημαντική η διδασκαλία της στο σχολικό πλαίσιο (Griva et.al, 2017: 1 · Baker, 2001).

Σε κάθε περίπτωση πάντως, η διδασκαλία και η γνώση μιας γλώσσας, είτε αυτή είναι δεύτερη, είτε είναι ξένη επηρεάζεται από την κοινωνική και ψυχολογική απόσταση από την πρώτη γλώσσα (Ellis, 1999: 252 · Νικολάου, 2011: 223-224), αφού η εκμάθηση μιας γλώσσας αποτελεί στην ουσία την εκμάθηση των χαρακτηριστικών μιας εθνο-γλωσσικής κοινότητας και την εφαρμογή των στοιχείων της «άλλης» κουλτούρας στην καθημερινότητα ενός ατόμου (Gardner, 1979: 73 · Berry et al., 1992: 307). Η ίδια η γλώσσα, εξάλλου, αποτελεί το όχημα από το οποίο αναδύεται ο πολιτισμός, οι αξίες και τα πιστεύω μιας κοινωνίας (Sun, 2013: 371). Έτσι, γενικότερο στόχο της διδασκαλίας αποτελεί η απόκτηση από τους μαθητές επαρκούς χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ανάλογες κάθε φορά επικοινωνιακές ανάγκες.

1.1.2. Η μέθοδος μετάφρασης της γραμματικής (Grammar-Translation Method)

Δεν αποτελούσε, βέβαια, πάντοτε αυτός τον βασικό στόχο της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας, αφού αρχικά εφαρμόστηκε η μέθοδος της γραμματικής – μετάφρασης, όπου οι διδάσκοντες έπρεπε να διδάσκουν λεξιλογικά και γραμματικά ένα κείμενο, να διεξέρχονται πλήθος ερωτήσεων κατανόησης πάνω στο κείμενο και τελικά να ζητούν από τους μαθητές να απαντήσουν σε δραστηριότητες γραμματικής δεξιότητας (Gatenby, 1966 · Brown, 2007: 18). Στην ουσία, η μέθοδος αυτή έμοιαζε με εκείνη της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών (Richards & Rodgers, 2001: 4), με την παράλληλα χρήση της μητρικής γλώσσας του μαθητή ως εργαλείο αναφοράς (Stern, 1983: 455).

Με βάση αυτή τη μέθοδο, τα κείμενα για μετάφραση διαλέγονταν αναφορικά με τις δυνατότητες που παρέχουν για γραμματική ανάλυση, και όχι με βάση το περιεχόμενο, ενώ συχνά οι ασκήσεις βασίζονται μόνο σε μεταφράσεις ασύνδετων προτάσεων από τη διδασκόμενη στη μητρική (Prator & Celce-Murcia, 1979: 3). Παράλληλα, το λεξιλόγιο διδάσκεται με τη μορφή απομονωμένων λιστών ως μια αποτύπωση της γραμματικής, αφού οι λέξεις μαθαίνονται εκτός περικειμένου, σαν να διαφέρουν μόνο ηχητικά και ως προς την οπτική απεικόνιση και όχι με βάση τη σημασία και τη συμβατότητα (Richards & Rodgers, 2001: 4).

1.1.3. Η Άμεση Μέθοδος (Direct Method)

Στα τέλη ωστόσο του 19^{ου} αιώνα, η μέθοδος της μετάφρασης της γραμματικής αντικαταστάθηκε από άμεσες μεθόδους για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Ειδικότερα, υιοθετήθηκαν μέθοδοι σύμφωνα με τις οποίες η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας πρέπει να προσομοιάζει τον τρόπο μάθησης της μητρικής γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι η προφορική αλληλεπίδραση και η αυθόρμητη χρήση είναι αναγκαία χαρακτηριστικά, ενώ η μετάφραση είναι απαγορευτική και η ανάλυση των γραμματικών κανόνων έχει δευτερεύουσα σημασία (Larsen – Freeman, 1986: 23· Howatt, 2000: 171).

Έτσι, η άμεση μέθοδος διδασκαλίας στοχεύει στην οικοδόμηση ενός άμεσου δρόμου στον κόσμο της γλώσσας-στόχου, δημιουργώντας μια σχέση μεταξύ εμπειρίας και γλώσσας, με την προϋπόθεση ότι ο μαθητής θα βιώσει τη νέα γλώσσα με τον τρόπο που βίωσε τη μητρική του, χωρίς να εξετάσει την ύπαρξη αυτής. Γι' αυτό το λόγο, οι οδηγίες δίνονται αποκλειστικά στη γλώσσα εκμάθησης και η διδακτέα ύλη περιλαμβάνει μόνο καθημερινό λεξιλόγιο, το οποίο διδάσκεται μέσω της χρήσης σε πρόταση με τη βοήθεια αντικειμένων ή και εικόνων, ενώ στην περίπτωση αφηρημένων εννοιών γίνεται συσχέτιση με ιδέες (Richard & Rodgers, 1986: 9-10).

Παράλληλα, οι προφορικές ικανότητες των μαθητών αναπτύσσονται σταδιακά σε μια οργανωμένη εναλλαγή ερώτησης και απάντησης μεταξύ καθηγητή και μαθητών, διευκολύνοντας έτσι την ενεργή συμμετοχή τους καθώς και την ευχέρειάς τους στην ομιλία (Hamevathi, 2013: 68· Lightbown & Spada, 2006: 142). Αυτά γίνονται ευκολότερα, καθώς η εφαρμογή της μεθόδου πραγματοποιείται σε μικρές και εντατικές

τάξεις, με την ταυτόχρονη ανάπτυξη των δεξιοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής (Richard & Rodgers, 1986: 10).

Ωστόσο, τόσο η άγνοια των πραγματικών συνθηκών μιας τάξης (Richards & Rodgers, 2001: 12-13) και η δυσκολία σύνδεσης των διαλόγων και των καταστάσεων που παρουσιάζονταν στην τάξη με την κοινωνικό περιβάλλον, όσο και η απουσία χρόνου και του απαραίτητου υποβάθρου από τους καθηγητές (Sánchez, 2010: 145) υπήρξαν παράγοντες που έδρασαν καταλυτικά στην ατόνηση της συγκεκριμένης μεθόδου και στην επιστροφή στη μέθοδο μετάφρασης της γραμματικής.

Μετά τον πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, το βασικό ζητούμενο για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν ήταν πλέον η παροχή γνώσεων για τη γλώσσα και τις μορφές έκφρασης μιας εθνο-γλωσσικής κοινότητας, αλλά οι τεχνικές δεξιότητες σε μια ή δύο το πολύ γλώσσες διεθνούς κύρους, η γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος θεωρήθηκε αναχρονιστική. Επιπλέον, άρχισαν να διατυπώνονται και νέες αρχές οι οποίες θα έπρεπε να διέπουν τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και να ρυθμίζουν τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών. Έτσι, νέες προσεγγίσεις υιοθέτησαν το νέο «ανασυγκροτησιακό» μοντέλο εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Clark, 1987· Δενδρινού, 1992) και κάποιες από τις αρχές της άμεσης μεθόδου, με κοινή επιδίωξη την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, ώστε οι μαθητές να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο με ορθή γραμματικοσυντακτική δομή.

1.1.4. Η προφορική προσέγγιση (Oral Approach)

Στηριζόμενη στις θεωρητικές αρχές του βρετανικού δομισμού, σύμφωνα με τις οποίες ο προφορικός λόγος αποτελεί τη βάση της γλώσσας γεννήθηκε η προφορική προσέγγιση (oral approach) ή καταστασιακή γλωσσική διδασκαλία (Situational Language Teaching) για την εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Μήτσης, 1998: 100· Richards & Rodgers, 1986: 35). Η γλώσσα διδασκαλίας θεωρείται ότι πρέπει να είναι η γλώσσα-στόχος και για πρώτη φορά η σημασία του λεξιλογίου έρχεται στο επίκεντρο, καθώς θεωρείται από τα σημαντικότερα στοιχεία της γλωσσικής διδασκαλίας μέσω βασικών γλωσσικών δομών σε σημαντικές επικοινωνιακά ασκήσεις καθορίζοντας θεματικά την επιλογή του περιεχομένου των γλωσσικών μαθημάτων (Μήτσης 1998: 99-100). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Richards & Rodgers (1986:

34), η ύλη διδάσκεται κατά τις αρχές της επιλογής (selection), της ιεράρχησης (gradation) και της παρουσίασης (presentation), πριν περάσει στη γραπτή μορφή, η νέα γλώσσα παρουσιάζεται και εξασκείται μέσω περιστάσεων και οι δεξιότητες του γραπτού λόγου εισάγονται μετά την επιβεβαιωμένη κατάκτηση επαρκούς λεξιλογικού και γραμματικού υποβάθρου.

1.1.5. Η ακουστικο-προφορική μέθοδος (Audiolingual Method)

Μια μέθοδος που ασπάζεται τις βασικές αρχές της άμεσης μεθόδου είναι η ακουστικο-προφορική μέθοδος (audiolingual method), γνωστή και ως νέο κλειδί (new key), η οποία εμφανίστηκε στις ΗΠΑ μετά το ξέσπασμα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, καθώς το Πεντάγωνο θέλησε να εκπαιδεύσει το στρατιωτικό του προσωπικό στις ξένες γλώσσες, με έμφαση στην ικανότητα για προφορική επικοινωνία (Richards & Rodgers, 2001: 50-51). Θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της μεθόδου υπήρξαν οι αρχές του αμερικάνικου δομισμού και της ψυχολογικής σχολής του συμπεριφορισμού (behaviorism), η οποία μετατόπισε το ενδιαφέρον από τη γλώσσα ως σύστημα δομών στη γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου.

Όπως και στην άμεση προσέγγιση, η γλώσσα αναφοράς είναι από τα πρώτα στάδια αποκλειστικά η ξένη γλώσσα, ενώ σε καμία φάση της διδασκαλίας δεν προβλέπεται η χρήση της μητρικής γλώσσας. Ωστόσο, αντίθετα με την άμεση μέθοδο, η ακουστικο-προφορική δεν επικεντρώνεται στο λεξιλόγιο, αλλά στη συστηματική κλιμάκωση της ύλης ανάλογα με το βαθμό διδασκαλίας των γλωσσικών δομών. Η γλώσσα εξετάζεται σε προτασιακό επίπεδο και η πρόταση αναλύεται σύμφωνα με τα μορφολογικά της χαρακτηριστικά, αλλά και σε κατηγορίες βάσει του συνταγματικού και του παραδειγματικού άξονα. Σ' αυτό το πλαίσιο ιδιαίτερα βοηθητικές είναι οι ασκήσεις αντικατάστασης, συμπλήρωσης κενών, μετασχηματισμού προτάσεων και η αναπαράσταση μοντέλων διαλόγου (Sánchez, 2010: 145).

Η γραμματική, μάλιστα, διδάσκεται επαγωγικά, με αποτέλεσμα οι μαθητές να καταλήγουν στον κανόνα μέσα από παραδείγματα, κι όχι γιατί γίνεται ρητή αναφορά του κανόνα, ενώ συχνά ακολουθείται και μια διαδικασία συγκριτικής ανάλυσης των δομών της γλώσσας στόχου και της μητρικής, ώστε να αποφεύγονται λάθη παρεμβολών (Δενδρινού, 2001: 248). Έτσι, στην περίπτωση αυτή το αναλυτικό πρόγραμμα συνεπάγεται αφενός την επιλογή και την ταξινόμηση των γλωσσικών

χαρακτηριστικών βάσει κριτηρίων που καθορίζονται από την άποψη ότι η γλώσσα είναι ένα ενοποιημένο σύστημα γλωσσικών κανόνων, και αφετέρου τον προσδιορισμό στόχων ως προς τις διανοητικές πράξεις και τις γνωσιακές ενέργειες που απαιτούνται για την κατανόηση και παραγωγή κειμένων.

Παράλληλα, λόγω της ανάπτυξης των τεχνολογιών μαγνητοφώνησης και αναπαραγωγής ήχου, χρησιμοποιείται το γλωσσικό εργαστήριο, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με αυθεντικά μοντέλα συνομιλίας. Η ακοή, έτσι θεωρείται σημαντική για την ανάπτυξη της ικανότητας ομιλίας, αφού ακούγοντας ήχους η άρθρωση είναι πιο ακριβής, με τη διαφοροποίηση των ήχων, την απομνημόνευση και την εσωτερικοποίηση των κατάλληλων ακουστικών εικόνων (Allen et.al., 1972: 98-100).

1.1.6. Οπτικοακουστική Μέθοδος (Audiovisual Method)

Ταυτόχρονα με την οπτικο-γλωσσική μέθοδο, αναπτύχθηκε η οπτικοακουστική μέθοδος, με βασικό χαρακτηριστικό την χρήση οπτικού υλικού στο ξενόγλωσσο μάθημα. Έτσι, ως εναύσματα για την παραγωγή προφορικού λόγου ή για την οπτικοποίηση λέξεων και εννοιών χρησιμοποιούνται διαφάνειες, ταινίες, εικόνες και προτζέκτορες (Dale, 1954: 291).

Στηρίχθηκε και αυτή με τη σειρά της στη θεωρία του συμπεριφορισμού και βασίστηκε στην αντίληψη ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας συνεπάγεται σταδιακά τη διαμόρφωση της γλωσσικής συμπεριφοράς, η οποία διαμορφώνεται μέσα από τη μηχανιστική άσκηση και τη συνεχή επανάληψη γραμματικά ορθών προτάσεων (Δενδρινού, 2001: 247), ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον προφορικό λόγο (Σακελλαρίου, 2000: 16).

Στοιχείο που διαφοροποιεί την οπτικοακουστική μέθοδο από την οπτικο-γλωσσική είναι ότι στην περίπτωση αυτή υπάρχει συνδυασμός οπτικού και γλωσσικού ερεθίσματος. Οι διάλογοι, μάλιστα, τοποθετούνται σε μια επικοινωνιακή περίσταση με τη χρήση εικόνων και συχνά το γλωσσικό στοιχείο αντικαθίσταται από ένα οπτικό (Larsen - Freeman, 2000: 38).

Βέβαια, και στις δυο προσεγγίσεις είναι έκδηλα τα στοιχεία της δομιστικής αντίληψης για τη γλώσσα, η οποία ακολουθεί τα διδάγματα του Saussure για την κατασκευή μηχανιστικών ασκήσεων για την απόκτηση αυτοματισμών στη νέα γλώσσα, με την

εστίαση να πραγματοποιείται στο ίδιο το σύστημα της γλώσσας και όχι στη σχέση μεταξύ αυτού του συστήματος και μιας άλλης πραγματικότητας πέραν της σηματοδότησης (Σακελλαρίου, 2000: 16). Μάλιστα, με βάση αυτές τις δυο προσεγγίσεις κατασκευάστηκαν και γλωσσικά προγράμματα που περιλαμβάνουν ασκήσεις επανάληψης (repetitive language drills), γνωστές και ως «επανάλαβε και εξασκήσου» (drill-and-practice), μέσω κεντρικών μονάδων ηλεκτρονικών υπολογιστών (Hart, 1981: 12· Warschauer & Healey, 1998: 57-60).

Στην ίδια την αρχή της προφορικότητας έγκειται και η αδυναμία αυτών των μεθόδων, καθώς παρά την απαίτηση για χρήση κατά τη διδασκαλία αυθεντικού υλικού από την καθημερινότητα του πολιτισμού της γλώσσας, είναι αδύνατο σε αρχάριους μαθητές να κατανοήσουν εξαρχής αποσπάσματα αυθεντικού λόγου. Παράλληλα, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μονότονη, αφού κυρίαρχο στοιχείο των ασκήσεων είναι η επανάληψη της γραμματικής δομής, με τον ρόλο του καθηγητή να υποβαθμίζεται σε απλό χειριστή των μέσων διδασκαλίας (Neuner & Hunfeld, 1993: 65-66).

1.1.7. Η επικοινωνιακή μέθοδος

Η αντίδραση σε αυτές ήρθε από τον Chomsky (1965), ο οποίος υιοθετεί κάποιες από τις αρχές του δομισμού, αλλά προτείνει τη γενετική-μετασχηματιστική γραμματική (generative transformational grammar). Ο Chomsky αναφέρει ότι η γλώσσα είναι έμφυτη και μας οδηγεί βάσιμα στην υπόθεση για την ύπαρξη γλωσσικών καθολικών, γενικευμένων δομών και περιορισμών στους οποίους υπακούν όλες οι φυσικές γλώσσες, παρά την μεγάλη ποικιλία τους. Επομένως, για την εκμάθηση μιας γλώσσας δεν είναι χρήσιμοι οι αυτοματισμοί, αφού δεν συνεπάγονται την κατανόηση των γλωσσικών φαινομένων, αλλά σχήματα όπου φαίνονται οι σχέσεις των όρων και η μετατροπή των προτάσεων σε άλλες ισοδύναμες. Προτείνει επίσης να χρησιμοποιούνται εξίσου ο γραπτός και ο προφορικός λόγος, η μητρική γλώσσα των μαθητών και οπτικοακουστικά μέσα για την εκμάθηση των δομών και των σημασιών μιας ξένης γλώσσας.

Με βάση την κριτική αυτή, την ανάπτυξη της κοινωνιογλωσσολογίας και την ολοένα αυξανόμενη μεταναστευτική κίνηση του δεύτερου μισού του περασμένου αιώνα, υιοθετείται η αντίληψη ότι τα εκφωνήματα δεν μπορούν να ερμηνευθούν αν γνωρίζουμε μόνο την πρόταση που χρησιμοποιείται και όχι την περίσταση. Η μέθοδος

αυτή στηρίζεται στην επικοινωνιακή χρήση του γλωσσικού συστήματος, με στόχο την ανάπτυξη όχι μόνο της γλωσσικής, αλλά και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Συνεπώς, η γλωσσική ύλη οργανώνεται γύρω από ζητήματα που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι φυσικοί ομιλητές εκφράζονται όταν χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα, και οι διδακτικοί στόχοι αποσκοπούν στην ανάπτυξη των απαραίτητων κοινωνιογλωσσικών δεξιοτήτων, ώστε να εναρμονίζονται με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου και να κατανοείται και το πολιτισμικό στοιχείο της γλώσσας-στόχου (Johnson, 1982).

Ο προσανατολισμός στην επικοινωνιακή προσέγγιση οδήγησε στην υιοθέτηση ενός μαθητοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου, που έχει τις ρίζες του στη νέα λογική των αναλυτικών προγραμμάτων, εφόσον η επιλογή των επικοινωνιακών κατηγοριών τους γίνεται με βάση τις επικοινωνιακές ανάγκες τις οποίες οι μαθητές της ξένης γλώσσας προβλέπεται ότι θα κληθούν να καλύψουν. Έτσι, προωθήθηκαν αλλαγές στην οργάνωση της ξενόγλωσσης τάξης, στις στρατηγικές διδασκαλίας και στο ρόλο του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Γεωργογιάννης, 2009: 55-57). Παράλληλα, στην επικοινωνιακή προσέγγιση χρησιμοποιείται η αρχή της πρόκλησης του ενδιαφέροντος (Μήτσης, 2004: 30-31), δηλαδή η σύνδεση της διδασκαλίας με περιστάσεις που αφορούν τους μαθητές και ανταποκρίνονται στις εμπειρίες τους, καθιστώντας μαθητοκεντρικό το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Έτσι, η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία (communicative approach) γίνεται η επικρατέστερη προσέγγιση διάρθρωσης των προγραμμάτων διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται η ενοποίηση για χάρη της γλωσσικής διδασκαλίας και εκμάθησης δυο πόλων, αυτού της δομής και εκείνου της χρήσης, με αποτέλεσμα η γλωσσική ικανότητα να αντιμετωπίζεται ως δεξιότητα και όχι ως γνώση (Johnson & Johnson, 1998) και η επικοινωνία να στηρίζεται στο συνδυασμό διαφόρων γλωσσικών δεξιοτήτων (Richards & Rodgers, 2001: 172· Μπέλλα, 2007: 225).

Με άλλα λόγια, είναι σημαντική η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας (communicative competence), της ικανότητας που έχουν οι ομιλητές όχι μόνο να παράγουν και να κατανοούν γραμματικά ορθές προτάσεις, αλλά και να γνωρίζουν τις κοινωνικές συνθήκες της χρήσης αυτών των προτάσεων σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, αφού τόσο η λεκτική, όσο και η μη λεκτική επικοινωνία γίνεται σε πολιτισμικό περιεχόμενο (Douglas, 2000: 26· Τσιπλάκου κ.ά., 2006: 581). Σύμφωνα με

τον Omaggio (1986: 6-7), συνιστώσες αυτής αποτελούν η γραμματική ικανότητα (grammatical competence), κοινωνιογλωσσική ικανότητα (sociolinguistic competence), η στρατηγική ικανότητα (strategic competence) και η συνομιλιακή ικανότητα (discourse competence), ενώ πιο πρόσφατα σ' αυτές ο Byram (1997) πρόσθεσε την διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (intercultural communicative competence).

Πιο αναλυτικά, η γραμματική ικανότητα αναφέρεται στο βαθμό κατοχής και χρήσης του γλωσσικού κώδικα, που περιλαμβάνει το λεξιλόγιο, τους κανόνες προφοράς, ορθογραφίας και δομής των προτάσεων (Omaggio, 1986: 8). Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα αναφέρεται στην κατανόηση του γλωσσικού περιεχόμενου στο οποίο εξελίσσεται η επικοινωνία, του σκοπού της, καθώς επίσης και των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων αυτής (Richards & Rodgers, 2001: 160· Hall, 2002: 105). Η στρατηγική ικανότητα σχετίζεται με τις στρατηγικές, λεκτικές και μη, που καθιστούν δυνατή οποιαδήποτε ανακατεύθυνση την πορεία της επικοινωνίας, ενώ η συνομιλιακή ικανότητα περιλαμβάνει τη συνολική σκοπιμότητα αναφορικά με την συνοχή στη μορφή και τη συνεκτικότητα στη σκέψη (Hall, 2002: 106· Omaggio, 1986: 7). Τέλος, η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα εμπεριέχει στάσεις, γνώσεις, ικανότητες ερμηνείας της γλώσσας και της συμπεριφοράς της κοινότητας όπου εντάσσεται η ξένη γλώσσα, καθώς και συσχέτισης και διάδρασης με άτομα από άλλες χώρες μέσω γλωσσικών σημείων (Byram, 1997: 73· Corbett, 2003: 2).

Πάντως, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς (ΚΕΠΑ) για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, η προσέγγιση που υιοθετήθηκε για την εκμάθηση μιας γλώσσας έχει προσανατολισμό στη δράση, γιατί θεωρεί τους μαθητές και τους χρήστες της ως «κοινωνικούς παράγοντες», δηλαδή μέλη μιας κοινωνίας που πρέπει να διεκπεραιώσουν καθήκοντα σε ένα σύνολο περιστάσεων σε συγκεκριμένο περιβάλλον και σε κάποιο πεδίο δράσης. Αυτό συμβαίνει γιατί όλοι αξιοποιούν τις ικανότητες που διαθέτουν σε διάφορα περιεχόμενα και παράλληλα ενεργοποιούν εκείνες τις στρατηγικές που φαίνονται οι πιο κατάλληλες για τη διεκπεραίωση των γλωσσικών δραστηριοτήτων (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ΚΕΠΑ (2001: 156), πέρα από την κατάκτηση του γλωσσικού τομέα μιας γλώσσας, ο οποίος περιλαμβάνει τη γνώση του φωνητικού συστήματος, του λεξιλογίου και της σύνταξης αυτής, κατά τη διδασκαλία λαμβάνεται

υπόψιν και η ανάπτυξη διαφόρων ικανοτήτων και στρατηγικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τα οποία έχουν γλωσσική διάσταση. Από την άποψη των γενικών ικανοτήτων του μαθητή στόχοι αποτελούν η μετάδοση θετικής γνώσης (savoir) για την ίδια τη γλώσσα ή κάποιο χαρακτηριστικό της και η απόκτηση δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας για δράση (savoir faire). Σε άλλες περιπτώσεις, η γλωσσική εκμάθηση θεωρείται το μέσο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των στάσεων του μαθητή (savoir etre) και της ικανότητάς του για μάθηση (savoir apprendre), παρατήρηση και συμμετοχή σε νέες εμπειρίες, οι οποίες ενσωματώνονται στην ήδη υπάρχουσα γνώση.

Επιπροσθέτως, στόχο των προγραμμάτων διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας αποτελεί και η απόκτηση της αποτελεσματικότητας στις αντιληπτικές δραστηριότητες κατανόησης προφορικού ή γραπτού λόγου ή ακόμα και στη μεσολάβηση ή στη συνδιαλλαγή πρόσωπο με πρόσωπο με άτομα του «άλλου» πολιτισμού. Πέρα, δηλαδή, από την απόκτηση της πολιτισμικής επίγνωσης (cultural awareness), η οποία συνίσταται στην ικανότητα επίγνωσης τόσο της προσωπικής, όσο και της έτερης πολιτισμικής συμπεριφοράς, στην ικανότητα για εξήγηση αυτής και ανάπτυξης αλληλεπίδρασης μεταξύ πολιτισμών και γλωσσών (CEFR, 2001: 168· Tomalin & Stempleski, 1993: 5), καλλιεργείται και η διαπολιτισμική επίγνωση (intercultural awareness), η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης της πολιτισμικής κατασκευής και συμβάλλει στην διαπολιτισμική πολιτότητα (Byram, 2008· Griva, & Chostelidou, 2012). Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν σε διαπολιτισμικό πλαίσιο και να γίνουν διαπολιτισμικοί συνομιλητές (Kramersch, 1993: 253-259).

Ταυτόχρονα, η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (intercultural communicative competence), δηλαδή του συνόλου των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την ορθή γλωσσική επιτέλεση, όταν κάποιος αλληλεπιδρά με άλλους, με τους οποίους διαφέρει γλωσσικά και πολιτισμικά (Karras, in Griva & Zorbas, 2018: 11), ολοκληρώνει το πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό πανόραμα της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας και οδηγεί την διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε νέα μονοπάτια. Συνεπώς, η διαπολιτισμική προσέγγιση τοποθετείται μεταξύ της οικουμενικότητας (universalism) και του σχετικισμού (relativism), ενθαρρύνοντας τον διάλογο και την ίση σχέση των πολιτισμικών οντοτήτων (Grant & Portera, 2011: 20). Τα τελευταία χρόνια, πάντως, έχει γίνει αποδεκτή η άποψη ότι η

διδασκτική των γλωσσών απαιτεί μία πολυμεθοδολογική προσέγγιση, η οποία επικεντρώνεται στον ίδιο το μαθητή, την ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών του δεξιοτήτων και στρατηγικών (Γρίβα & Σέμογλου, 2015: 56).

1.2. Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερη /Ξένη Γλώσσα

1.2.1. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά

Σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα αποτελεί η διδασκαλία της στο χώρο της ελληνικής διασποράς, όπως αυτή απαντάται σήμερα στις πέντε ηπείρους και είναι δημιούργημα ιστορικών γεγονότων και προπάντων μετακινήσεων ελληνικών πληθυσμών. Αυτή, ορίζεται σε συνάρτηση με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και δόμησης της ταυτότητας των ατόμων που ζουν σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα ή γενικότερα σε συνθήκες συνάντησης πολιτισμών. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007: 45), με τον όρο διασπορά νοείται ο γεωγραφικός διασκορπισμός εθνοτικών ομάδων, οι οποίες αποκομμένες, αλλά όχι οπωσδήποτε αποξενωμένες, από την ομάδα προέλευσης/αναφοράς τους ή τον εθνοτικό κορμό, ζουν ως εθνοτικές ομάδες ή ως εθνοτικές μειονότητες στο πλαίσιο μιας πολιτισμικά διαφορετικής κοινωνίας, κινούνται μεταξύ δύο ομάδων αναφοράς και μεταξύ δύο πολιτισμικών συστημάτων και ως εκ τούτου διαμορφώνεται κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες η ταυτότητά τους. Αυτές, μάλιστα, νοούνται ως φανταστικές κοινότητες (imagined communities), οι οποίες φέρουν την ιδεολογία του κέντρου, όχι μόνο με την έννοια της κοινής καταγωγής, αλλά και αυτής της θέασης του κόσμου (Anderson, 1991).

Η νεοελληνική διασπορά ξεκινά με τις μετακινήσεις των Ελλήνων μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης και την ίδρυση παροικιών και εμπορικών σταθμών σε διάφορα μέρη της δυτικής, κεντροαντολικής και νοτιοανατολικής Ευρώπης. Αντίστοιχα, μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους το 1830 και μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, σημειώνονται μετακινήσεις πληθυσμών είτε εκουσίως (μετανάστευση στις ΗΠΑ) είτε λόγω εξαναγκασμού (μεγάλοι ελληνικοί πληθυσμοί μετακινήθηκαν μεταξύ 1917 και 1920 από τον Πόντο στην Υπερκαυκασία, κυρίως στη Γεωργία εξαιτίας της ανόδου του τουρκικού εθνικισμού). Τέλος, μετά το 1950 παρατηρείται οργανωμένη εργατική μετανάστευση Ελλήνων σε υπερπόντιες (Αυστραλία, ΗΠΑ, Καναδάς) αλλά και σε ευρωπαϊκές χώρες (Βέλγιο, Γερμανία, Σουηδία, Ολλανδία), η οποία θέτει τις βάσεις

για τις μεταναστευτικές πλέον κοινότητες (Δαμανάκης, 2007: 47· Χασιώτης κ.α. 2006: 17-19). Η νέα μετανάστευση, για οικονομικούς κυρίως λόγους στα χρόνια της κρίσης, θέτει νέες βάσεις στην φύση της ελληνικής διασποράς, στη σχέση κέντρου και διασποράς, αλλά και στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση σε αυτές τις περιοχές.

1.2.2. Φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά

Οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες: στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους υποδοχής/διαμονής, στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους προέλευσης και σε εκείνους της παροικίας – συμπεριλαμβανομένης και της Εκκλησίας. Αναλυτικότερα, ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λειτουργούν: οι κρατικές υπηρεσίες της χώρας προέλευσης και υποδοχής/διαμονής, παροικιακές οργανώσεις και η εκκλησία. Ιδιαίτερα στις Η.Π.Α. φορέας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία Αμερικής. Αντίθετα, στο χώρο της Ευρώπης φορείς είναι, κατά κανόνα, οι κρατικές υπηρεσίες, με εξαίρεση τη Γερμανία, όπου η ελληνόγλωσση εκπαίδευση χρηματοδοτείται και εποπτεύεται και από την Ελλάδα. Στις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης υπάρχουν μεν κρατικοί φορείς, όμως οι περισσότερες πρωτοβουλίες ίδρυσης σχολείων (δηλαδή Τμημάτων Διδασκαλίας της Ελληνικής ξεκινούν από παροικιακούς φορείς (Δαμανάκης 2007: 79). Μάλιστα, με τον νόμο 4027/2011 (ΦΕΚ 233 Α/4-11-2011), πέρα από τις ελληνικές προξενικές αρχές και τους φορείς της διασποράς, ιδρύθηκαν από ελληνικής πλευράς τα «Κέντρα – Λόγος», τα οποία είναι εκπαιδευτικές μονάδες που παρουσιάζουν έργο αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής στη διασπορά, ενώ έχουν τη δυνατότητα να παράγουν και τα ίδια εκπαιδευτικό υλικό για τη μαθησιακή διαδικασία (Μαργαρώνη, στο Γεωργογιάννης, 2011: 131).

Συνήθης μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι τα λεγόμενα Ημερήσια Σχολεία, τα οποία λειτουργούν πρωί ή και απόγευμα κατά τις εργάσιμες μέρες, καλύπτουν πλήρως την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών και λειτουργούν με βάση το θεσμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής. Σε μια ξεχωριστή κατηγορία σχολικών μονάδων θα μπορούσαν να ενταχθούν Δίγλωσσα Κρατικά Σχολεία που ιδρύονται, εποπτεύονται και χρηματοδοτούνται εξ ολοκλήρου ή κατά το μεγαλύτερο μέρος, από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες των κρατών διαμονής, ενώ σε κάποιες χώρες απαντάται και η διδασκαλία της ελληνικής στις «κανονικές» τάξεις (Δαμανάκης, 2010: 26-27).

Ο πλέον διαδεδομένος, όμως, φορέας διδασκαλίας της ελληνικής στη διασπορά είναι τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ), τα οποία είτε είναι απογευματινά, είτε Σαββατιανά και λειτουργούν υπό τη σκέπη των διασπορικών σωματείων ή της εκεί εκκλησίας. Υπάρχουν, βέβαια και τμήματα ελληνικής γλώσσας, τα οποία υποστηρίζονται από τη χώρα διαμονής, όπως στον Καναδά και στη Γερμανία και στην περίπτωση αυτή, λειτουργούν εντός του σχολικού πλαισίου, μέσα στο πρωινό ωράριο.

Σε κάποιες χώρες, βέβαια, όπως στην Αυστραλία, η ελληνική διδάσκεται ως προαιρετικό μάθημα σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως καταγωγής, μία φορά την εβδομάδα (πρόγραμμα διδασκαλίας Άλλων Γλωσσών πέραν της Αγγλικής, Languages Other Than English/LOTE). Σε άλλες χώρες, όπως π.χ. στη Γερμανία, λειτουργούν δίγλωσσες τάξεις μέσα στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα, με μαθητές είτε αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής είτε όχι, όπου ορισμένα μαθήματα διδάσκονται και στις δύο γλώσσες. Ωστόσο, αυτού του είδους οι τάξεις είναι πολύ περιορισμένες σε αριθμό (Χατζηδάκη, στο Σκούρτου & Κούρτη – Καζούλη, 2015: 76).

1.2.3. Ο μαθητικός πληθυσμός της Ελληνικής Διασποράς

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν για τη διδασκαλία, όπως φαίνεται και από την παραπάνω διάρθρωση των φορέων που είναι επιφορτισμένοι με αυτή, ο μαθητικός πληθυσμός της ελληνικής διασποράς είναι αρκετά διαφοροποιημένος, τόσο βάσει εθνοτικού, όσο και γλωσσικού κριτηρίου.

Ειδικότερα, μπορούν να διακριθούν τρεις ομάδες μαθητών. Πρώτον σε μαθητές που είναι ομοεθνείς και ελληνόγλωσσοι, έχουν, δηλαδή, έστω και κάποια περιορισμένη επάρκεια στην ελληνική. Δεύτερον, μαθητές που είναι μεν ομοεθνείς, αλλά δεν έχουν γνώση της γλώσσας, παρά μόνο κάποιες ελληνογενείς πολιτισμικές προϋποθέσεις. Τρίτον, μαθητές που είναι αλλοεθνείς, αλλά και αλλόγλωσσοι, και μαθαίνουν την ελληνική από μηδενική βάση (Δαμανάκης, 2004: 64).

Στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές προέρχονται από οικογένειες οι οποίες είναι δεύτερης ή και τρίτης γενιάς, ενδεχομένως και εθνοτικά μεικτές, αλλά διατηρούν σχέσεις με την οργανωμένη παροικία και την Ελλάδα και έχουν συνείδηση της εθνοπολιτισμικής τους προέλευσης. Μάλιστα, στις οικογένειες αυτές γίνεται κάποια χρήση της ελληνικής γλώσσας, παράλληλα με την κυρίαρχη στο περιβάλλον γλώσσα, με αποτέλεσμα το παιδί να διαθέτει μια επικοινωνιακή ικανότητα στα ελληνικά,

δηλαδή να είναι σε θέση να επικοινωνήσει σε απλές, καθημερινές περιστάσεις, χωρίς βεβαίως να έχει κατακτήσει επαρκώς τη δομή της ελληνικής γλώσσας. Έχουν, συνεπώς, μια λανθάνουσα ικανότητα στην ελληνική, η οποία πρέπει σαφώς να συστηματοποιηθεί και να εμπλουτιστεί (Κατσιμαλή, 1999: 287).

Στη δεύτερη περίπτωση, οι μαθητές προέρχονται κυρίως από οικογένειες μεταναστών δεύτερης ή τρίτης γενιάς, με επιτυχημένη ένταξη στη χώρα διαμονής, οι οποίες, αν και δεν χρησιμοποιούν τα ελληνικά στην καθημερινότητά τους, επιθυμούν να διδαχθεί το παιδί τους τη γλώσσα αυτή για τη διατήρηση κάποιας σύνδεσης με την πατρίδα. Πολλά από αυτά τα παιδιά γνωρίζουν κάποιες λίγες λέξεις στην ελληνική, αλλά κυρίως είναι εξοικειωμένα με τα ήθη, τα έθιμα και τα πολιτισμικά στοιχεία της Ελλάδας (Δαμανάκης, 2007: 227).

Πάντως, σε όποιο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού και αν απευθύνονται τα προγράμματα για την ελληνόγλωσση διδασκαλία στη διασπορά, προωθούν τον διαπολιτισμικό διάλογο και την ανάπτυξη δημοκρατικών πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Bleszynska, 2008: 542), καθώς γι' αυτή η ταυτότητα εκλαμβάνεται ως μια δυναμική διαδικασία με μετασηματιστικό στόχο που μπορεί να επιτευχθεί δια μέσου της πολιτισμικής αντανάκλασης και κατανόησης σ' ένα κριτικά προσανατολισμένο παιδαγωγικό πλαίσιο και σχετίζεται με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιεχόμενο (Varghese et.al., 2005: 35).

1.2.4. Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα στη διασπορά

Σε κάθε περίπτωση, σε πολλές περιπτώσεις η ελληνόγλωσση εκπαίδευση εναπόκειται στους φορείς της διασποράς, γι' αυτό και η διδασκαλία της ελληνικής συνδέεται με την ταυτότητα των ατόμων που συγκροτούν το διασπορικό δίκτυο, δηλαδή, με τα συγχρονικά και διαχρονικά στοιχεία που αφορούν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό και σε μια συμβολική «ελληνικότητα/εθνικότητα», προϊόν του αυτοπροσδιορισμού των μελών της κοινότητας (Δαμανάκης, 2000: 390-394).

Αυτές οι εκφάνσεις της ελληνικότητας αναφέρονται σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση της ίδιας της ταυτότητας και περιλαμβάνουν μια εξωελλαδική και ελλαδοκεντρική ελληνικότητα και μια ελληνικότητα, όπως προσλαμβάνεται και εκφράζεται στις ισχυρές ομάδες. Στόχο, πάντα, αποτελεί η αμφίδρομη σχέση κέντρου και διασποράς, μια έκφραση των δυνάμεων του απανταχού ελληνισμού και γι' αυτό τελικά

κατασκευάζεται μια ενδοελληνική διαπολιτισμική ταυτότητα. Αυτή, με τη σειρά της, αποτελεί μια δυναμική διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης και αλληλοεμπλουτισμού των πολλαπλών εκφάνσεων της ελληνικότητας. Χρησιμοποιείται, στο πλαίσιο αυτό, ο «πολιτισμικός εμπλουτισμός», ως εναλλακτική λύση στην αφομοίωση και στην εθνική ομογενοποίηση (Hohmann, 1989: 28-30).

Δημιουργείται έτσι το διασπορικό τρίπολο, με βάση το οποίο κατασκευάζεται η ταυτότητα, μεταξύ της χώρας προέλευσης, της χώρας υποδοχής και της οργανωμένης διασποράς (Cohen, 2001: 315-316). Με βάση αυτό, η ταυτότητα επηρεάζεται από την έννοια της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας (global – local approach), τη διεθνικότητα, με τη μορφή της υπέρβασης των πολιτισμικών και κρατικών ορίων σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, και την τοπικότητα, η κατασκευή της οποίας είναι πολυεπίπεδη και συμβάλλει στην ανασύνθεση της προσωπικής ταυτότητας με πολιτισμικά στοιχεία βιωματικής μάθησης (Καραγιάννης, 2006: 23-25).

Παράλληλα, σε αυτό το πλαίσιο, η παγκόσμια επίγνωση και η διαπολιτισμική ματιά ενισχύει την κατανόηση της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας (Hayden & Wong, 1997: 358). Σε αυτό το πλαίσιο το ανήκειν μπορεί να ειδοθεί ως μια διαδικασία αέναης μεταμόρφωσης, διαπραγμάτευσης και περιθωριοποίησης των πολιτισμικών διαφορών (Tsolidis, 2011: 2). Έτσι, οι ελληνόπαιδες αποκτούν την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα ως παιδιά τρίτης κουλτούρας (third culture kids), καθώς μεγαλώνουν σε διαπολιτισμικό περιβάλλον, εκτός της γονεϊκής κουλτούρας, το οποίο συνεχώς μεταβάλλεται και δρουν όντας διαπολιτισμικά ικανά άτομα που έχουν παθητική ανοχή στην διαφορετικότητα (Pearce, 2003: 159).

Αποκτούν, δηλαδή, τη λεγόμενη διασπορική επίγνωση (diaspora consciousness), της προσωπικής ή συλλογικής άποψης για το «εδώ» και το «εκεί», το οποίο συνδέεται με τη γλώσσα, τη θρησκεία, τα έθιμα και τους συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ της διασποράς και του κέντρου (Vertovec, 1999: 450). Αυτός ο δεσμός δημιουργεί μια συνοχή στην εικόνα της ελληνικής παραδοσιακής ταυτότητας, η οποία, μάλιστα, αναδημιουργείται μέσω του νου, των πολιτισμικών πεπραγμένων και μιας κοινής φαντασίας (Cohen, 2001: 516). Τέλος, η εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα επηρεάζεται και από τη σχέση του περιβάλλοντός τους με το εθνογλωσσικό κέντρο της γλώσσας που χρησιμοποιούν μόνο ενδοπαροικιακά ή ακόμα μόνο ενδοοικογενειακά, αλλά και

από το γενικότερο θεσμικό πλαίσιο της γλωσσικής παιδείας που λαμβάνουν (Γκότοβος, 2001: 25-30).

1.2.5. Σχέση κέντρου – διασποράς και το θεσμικό πλαίσιο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά

Με την ίδρυση του ελληνικού κράτους, ο ελληνισμός χωρίζεται με βάση τον τόπο διαβίωσης στον εντός επικράτειας «ελλαδικό ελληνισμό» και στον εκτός επικράτειας «περιφερειακό ελληνισμό», οι οποίοι συναποτελούν τον «μείζονα ελληνισμό» (Σβορώνος, 1986: 91). Αρχικά, η μεταξύ τους σχέση ήταν ασύμμετρη δεδομένης της οικονομικής ευρωστίας του απόδημου ελληνισμού και της στήριξης της ελληνικής εκπαίδευσης σχεδόν αποκλειστικά σε αυτή την οικονομική ευχέρεια.

Μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας, το εθνικό κέντρο, αναγνωρίζοντας την προσφορά του απόδημου ελληνισμού, μεριμνά γι' αυτόν με το άρθρο 108 παρ.1 του συντάγματος του 1975, το οποίο μεταξύ άλλων προέβλεπε: «Το Κράτος μεριμνά δια την ζώνη του απόδημου ελληνισμού και την διατήρησιν των δεσμών του με την μητέρα Πατρίδα. Επίσης μεριμνά δια την παιδείαν και την κοινωνική και επαγγελματική προαγωγήν των εκτός της επικράτειας εργαζομένων Ελλήνων». Δημιουργήθηκε, έτσι, μια πατερναλιστική σχέση, τα εκπαιδευτικά μοντέλα ήταν αμιγώς ελλαδοκεντρικά και η μεταξύ τους σχέση είχε τη μορφή του δίπολου κέντρου-περιφέρειας (Γεωργογιάννης, 2008: 171-189).

Στη συνέχεια, πάντα υπό το πρίσμα του εξουσιάζοντος κέντρου και της εξουσιαζόμενης περιφέρειας, το 1983, ιδρύθηκε η Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, η οποία αποτέλεσε επιτελικό φορέα για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της κυβερνητικής πολιτικής για τη διασπορά (Π.Δ. 122/2003), ενώ το 1995 συστήθηκε το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού, για την έκφραση όλων των δυνάμεων του απόδημου ελληνισμού, την αντιμετώπιση των θεμάτων της ελληνικής διασποράς, της καλύτερης επικοινωνίας με την πατρίδα και την διατήρηση και εξάπλωση της ελληνικής γλώσσας (Π.Δ. 196/Α' 105/13-06-1995, Νόμος 3480/2006 ΦΕΚ 161/02-08-2006).

Η πρώτη προσπάθεια μετατροπής του ελλαδοκεντρικού εκπαιδευτικού μοντέλου σε ελληνοκεντρικό, λαμβάνοντας υπόψιν και τις διαπολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησης των Ελλήνων ομογενών, έγινε με τον νόμο για την ελληνική παιδεία

για το εξωτερικό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124 Α'/17-6-1996). Με βάση αυτή την απόπειρα, προστίθεται στους σκοπούς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά η ανάδειξη της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας, η διαμόρφωση της προσωπικότητας των ελληνοπαίδων, ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων της διασποράς και η συμβολή στην αμοιβαία κατανόηση και στη συνεργασία ατόμων με διαφορετική πολιτισμική παράδοση που, όμως, ζουν στην ίδια πολυπολιτισμική κοινωνία (Γεωργογιάννης, 2008: 171-189).

Σταδιακά, έγινε κατανοητό πως η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, αποτελεί παράγοντα ανάπτυξης και διαμόρφωσης της ελληνικότητας, μέσω της προώθησης του ελληνικού πολιτισμού, της συνδιαμόρφωσης της πολιτότητας των απόδημων και της καλλιέργειας νέων μορφών επικοινωνίας, διαπολιτισμικής επίγνωσης και αλληλόδρασης του ελληνικού πληθυσμού που διαμένει εκτός Ελλάδος, τόσο με το κέντρο, όσο και με το κοινωνικό τους περιβάλλον (Αρβανίτη, 2013: 177). Στο πλαίσιο αυτό, υιοθετείται η αντίληψη της διαφοροποιημένης παρέμβασης μέσω ενός περιφερειακού σχεδιασμού. Ο πλουραλισμός των προτεραιοτήτων των κοινοτήτων της διασποράς, που συχνά είναι και αντικρουόμενες, αναδεικνύει τόσο τον σημαντικό ρόλο των κοινωνικών πρωταγωνιστών όσο και τον στρατηγικό ρόλο της ελληνικής πολιτείας. Η τελευταία καλείται να ανταποκριθεί στη γλωσσική και πολιτισμική διατήρηση με τη δημιουργία ενός πλαισίου εξορθολογισμένης και αποτελεσματικής παρέμβασης που στηρίζεται στην αρχή της αμοιβαιότητας (reciprocity) (Singh, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω και τις νέες ανάγκες για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, η Ελλάδα στέκεται αρωγός στις αυτές τις προσπάθειες για εξέλιξη των ομογενών και στην δημιουργία πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων, δηλαδή ανθρώπων που είναι εξοπλισμένοι με πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας τους, αλλά έχουν την ικανότητα να υιοθετούν επιπλέον πολιτισμικά στοιχεία, τα οποία μπορούν να συγκρίνουν με τα δικά τους (Bredella, 2003: 230-233 · Κεσίδου, 2008: 77). Σε αυτό το πλαίσιο κινείται και ο νόμος 4027/2011 για την Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό.

Πιο ειδικά, με βάση την αιτιολογική έκθεση προκύπτει ότι το ζήτημα της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό είναι κομβικό για δύο λόγους. Αφενός μεν, για την οργανωμένη παρουσία της χώρας στο σύγχρονο κόσμο και την ανάδειξη του ανθρωπιστικού περιεχομένου της ελληνικής παιδείας και του πολιτισμού στην

εκπαίδευση των σύγχρονων πολιτών του κόσμου με την προώθηση της ιδέας της ειρηνικής συμβίωσης και συνεργασίας ατόμων και ομάδων διαφορετικής προέλευσης. Αφετέρου δε, για την υποστήριξη των Ελλήνων της διασποράς στις διαδικασίες μόρφωσης και ένταξής τους στις κοινωνίες μόνιμης πλέον εγκατάστασης, με την παράλληλη διατήρηση των γλωσσικών και πολιτιστικών δεσμών τους με τη χώρα καταγωγής τους αλλά και μεταξύ των άλλων πόλων και δικτύων που δημιουργούν μεταξύ τους (ΦΕΚ 233 Α/4-11-2011).

Στόχο, λοιπόν, αποτελεί η αποκρυστάλλωση μια συνεκτικής πρότασης για την ανάδειξη της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας και διαφορετικότητας της διασποράς, του υπερεθνικού χαρακτήρα συγκρότησης της ελληνικότητας και τη διδασκαλία της ελληνικής. Παράλληλα, στον νόμο αναγνωρίζεται η αξία των διασπορικών δικτύων ως διεθνικού κοινωνιογνωσιακού πεδίου μάθησης και ως βασικού ερμηνευτικού εργαλείου των σχέσεων κέντρου και περιφέρειας (Δαμανάκης 2007: 177-178). Η σχέση αυτή, μεταβάλλεται στο πλαίσιο της αναστοχαστικής νεωτερικότητας και περιλαμβάνει μια νέα κοινωνικοπολιτική και οικονομική πραγματικότητα, που εμποδώνει διαδικασίες αναστοχασμού, αμοιβαίας επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των νέων κοινωνικών πρωταγωνιστών και της πολιτισμικής δράσης (Beck, Giddens & Lash, 1994: 179 · Clogg, 2004: 30). Παράλληλα, στο διασπορικό πλαίσιο υφίσταται τόσο πολιτισμικός μετασχηματισμός, όσο και διαπολιτισμική διασύνδεση, μέσω της εντατικοποίησης των κοινωνικών σχέσεων (μικτοί γάμοι, διασπορικά δίκτυα και κοινότητες) και των υβριδικών πολιτισμικών πρακτικών, και αυτά αναπόφευκτα επηρεάζουν τις σχέσεις κέντρου- διασποράς και τα προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας (Hall 2002: 55).

Σύμφωνα με τα άρθρα 2 και 6 του νόμου 4027 (ΦΕΚ 233 Α/4-11-2011), κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη διασπορά, αξιοποιείται το κεφάλαιο της μάθησης των παροίκων, καθώς και η ήδη υπάρχουσα επικοινωνιακή τους ικανότητα στην ελληνική, παράλληλα με τους αναστοχασμούς σε θέματα πολιτισμικού, πολιτικού και κοινωνικού πλουραλισμού. Αυτοί, λαμβάνουν χώρα με στόχο την καλλιέργεια τη πολιτότητας, της κατανόησης και της διαχείρισης της πολυμορφίας και της διαφορετικότητας σε ένα κόσμο που συνεχώς αλλάζει, αλλά και για την δημιουργία μιας παγκόσμιας συνείδησης της ελληνικότητας. Με βάση αυτή τη σκοποθεσία, η ελληνική γλώσσα προσφέρεται στους ομοεθνείς σε δυο επίπεδα.

Πρώτον, ως πολιτισμικό αγαθό και ως φορέας πολιτισμικών στοιχείων και νοημάτων αλλά και ως στοιχείο εμπλουτιστικό και συνθετικό της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας (συμβολικό επίπεδο) και δεύτερον ως σύστημα (δομή, λεξιλόγιο, χρήση) και άρα ως μέσο επικοινωνίας και μάθησης (γνωστικό επίπεδο).

Έτσι, ο εκπαιδευτικοπολιτικός σχεδιασμός προσβλέπει σε μια ολοκληρωμένη γλωσσική πολιτική στο πλαίσιο της ελληνικής διασποράς και στην προοπτική της μετασχηματιστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Αρβανίτη, 2013: 12-13), με αποτέλεσμα οι ελληνόπαιδες της διασποράς να αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες για την κατανόηση, με τρόπο απελευθερωτικό, των πολιτισμικών διαφορών και να συμμετέχουν ως ισορροπημένες προσωπικότητες στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (Kalantzis & Cope, 2012: 75-76).

Στο πλαίσιο αυτό, άλλωστε, υλοποιήθηκε και το Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (ΕΔΙΑΜΜΕ), το οποίο στοχεύει στη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό και ειδικότερα στην ελληνική διασπορά, μέσω της βελτίωσης της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, συμβάλλοντας συγχρόνως στην ομαλή ένταξη των παιδιών τόσο στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό-πολιτισμικό σύστημα της χώρας διαμονής όσο και στην παροικία τους (ΦΕΚ 807/4-7-2006).

Η οργανωτική δομή του έργου ανάγεται στην αρχική θεωρητική σύλληψη ως προς τη σχέση μεταξύ κέντρου και διασποράς, η οποία συμπυκνώνεται με τον όρο «ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα», που σημαίνει, δυναμική συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλοεμπλουτισμός των πολλαπλών ελληνικών ταυτοτήτων. Έτσι, η έκφραση των δυνάμεων του απανταχού ελληνισμού αποκτά νόημα και περιεχόμενο όταν δεν εκφράζεται μόνο από κάθε διασπορά ξεχωριστά, αλλά ως κοινή συνισταμένη μιας δυναμικής διαδικασίας συνάντησης, αλληλεπίδρασης και αλληλοεμπλουτισμού των διασπορών μεταξύ τους και με το κέντρο.

1.2.6. Άξονες παρέμβασης στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά

Το νέο θεσμικό πλαίσιο προσανατολίζεται σε μια συνεκτική εκπαιδευτική πολιτική για την ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση που αφενός συνυπολογίζει τις ανάγκες και τις προτεραιότητες/επιδιώξεις της ελληνικής διασποράς, αφετέρου υποστηρίζει τις ενταγμένες μορφές εκπαίδευσης ορίζοντας ένα ευρύτερο πλαίσιο προτεραιοτήτων και αξόνων παρέμβασης.

Ο καθορισμός της στοχοθεσίας και των εκπαιδευτικών αναγκών, πλέον, καθορίζεται ανά περιφέρεια μάθησης, με τη συνεργασία αφενός των αρμόδιων φορέων στην Ελλάδα για τον προγραμματισμό των δράσεων για την ελληνόγλωσση παιδεία στη διασπορά και αφετέρου των περιφερειακών δομών για την υλοποίηση των ad hoc πολιτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά προϋποθέτει τόσο τη γλωσσική διατήρηση μέσα από την ενδυνάμωση κατά τόπους της ελληνικής γλώσσας (status planning), όσο και τη διεθνοποίηση της γλώσσας μέσα από τη χρήση της για ευρύτερη επικοινωνία και την αύξηση των ομιλητών της (acquisition planning), αλλά και μέσα από διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα (Αρβανίτη, 2013: 46). Έτσι, ενθαρρύνεται και η ανάπτυξη προγραμμάτων δια βίου και ηλεκτρονικής μάθησης στον ελληνισμό της διασποράς, και ενισχύονται οι σχέσεις της ελληνικής διασποράς με το κέντρο, με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου της γλωσσικής επικοινωνίας και της διαπολιτισμικής επίγνωσης.

Η διαπολιτισμικότητα είναι μια έννοια που υιοθετεί την αναστοχαστική και συμπεριληπτική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα (diversity) και την ετερότητα (otherness) και οριοθετείται από διαδικασίες αναστοχαστικότητας, αμοιβαιότητας, αλληλοκατανόησης, διαμεσολάβησης, διαπροσωπικής επικοινωνίας, διαπολιτισμικού διαλόγου, προσαρμοστικότητας και συνεργατικής δράσης. Η διαπολιτισμικότητα υποστηρίζει την αλληλοσυχέτιση τοπικού και παγκόσμιου (την παγκοσμιοποιημένη τοπικότητα) και την κινητικότητα, καθώς και την ευέλικτη συμμετοχή σε διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά και εργασιακά περιβάλλοντα (τοπικά και παγκόσμια). Αυτή η προσέγγιση στη διδασκαλία παρέχει στον μαθητή την ελευθερία να αναπτύξει τις δικές του κοινωνικο – πολιτισμικές προσλαμβάνουσες και συχνά συνδυάζεται με μια διπολιτισμική διάσταση του εκπαιδευτικού υλικού (Χατζηδάκη, 2013: 2-4).

Σημαντική διάσταση μιας σύγχρονης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι ότι διαμορφώνει σημαντικές γενικές ικανότητες στους πολίτες, όπως ικανότητες ανάλυσης της παγκόσμιας κοινωνίας, αναστοχασμού για την ιδέα της πολιτότητας, διαπολιτισμικής ικανότητας και επίγνωσης, επικοινωνιακής ικανότητας, ικανότητας διαχείρισης της πολυμορφίας, συνεργατικότητας, αλλά και δημιουργικής αντιπαράθεσης και ικανότητας μετασχηματισμού, για την ανάδειξη της διαφορετικότητας που υπάρχει στην ελληνική διασπορά ως πολύτιμου μαθησιακού εργαλείου (Αρβανίτη, 2013: 189-190).

Σε αυτή την κατεύθυνση οικοδομούνται και ηλεκτρονικά διασπορικά δίκτυα και κοινότητες μάθησης συνδυάζοντας την τοπική ιδιαιτερότητα με την παγκόσμια προοπτική, όπως αυτή προβάλλεται μέσα από τη μέριμνα για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά (βλ. «Πύλη Ηλεκτρονικής Μάθησης» <http://elearning.edc.uoc.gr/moodle/>). Τα ηλεκτρονικά αυτά περιβάλλοντα περιλαμβάνουν διαδραστικές και πολυμεσικές μαθησιακές δραστηριότητες και δίνουν στα μέλη τους τη δυνατότητα να γίνουν μέλη παγκόσμιων κοινοτήτων πρακτικής, οι οποίες προάγουν τη διαθεματική συνεργατική μάθηση. Κυρίαρχες σ' αυτά είναι η κοινωνιογνωστική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας (Σπαντιδάκης, 2010) και την κοινωνιο-επικοδομιστική και μετασχηματιστική προσέγγιση στη μάθηση και ειδικότερα το πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (Framework for Academic Language Learning, Cummins, Brown & Sayers, 2007: 215).

Έτσι, ένας συνεκτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός προσβλέπει στην οικοδόμηση ενός διεθνικού κοινωνιογνωσιακού πλαισίου εκμάθησης της γλώσσας στην ελληνική διασπορά μέσα από διεθνή δίκτυα/κοινότητες μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνεται η γλωσσική χρήση και οικοδομούνται νέες συλλογικότητες και συνεργασίες.

Συνεπώς, τα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής στην διασπορά είναι εμποτισμένα από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αρχικά, την ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή την κατανόηση του «άλλου». Επίσης, την αλληλεγγύη και την αμοιβαία συνεργασία, η οποία εκφράζεται στο πνεύμα της οικοδόμησης της συλλογικής συνείδησης και του παραμερισμού των κοινωνικών ανισοτήτων (Pentini, 2005: 15). Επιπροσθέτως, εμπεριέχει τον διαπολιτισμικό

σεβασμό και τον σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας και τέλος στρέφεται εναντίον του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού (Essinger, 1998: 58-72· Γκόβαρης 2001: 89), με στόχο την διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία.

2. Διαπολιτισμική Κατανόηση και Επικοινωνία

2.1. Πολιτισμική κατανόηση και διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας

2.1.1 Γλώσσα και πολιτισμός

Η διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας δεν περιορίζεται μόνο στις βασικές γλωσσικές δομές της, αλλά επεκτείνεται και στη χρήση των πολιτιστικών στοιχείων και στην περαιτέρω αξιοποίησή τους, αφού η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα μέσο επικοινωνίας, αλλά και εκφραστής ιδεών, αξιών και αντιλήψεων. Αυτό σημαίνει ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας συνεπάγεται, ως έναν βαθμό, και την ταυτόχρονη κατανόηση αντίστοιχου πολιτισμού καθώς γλώσσα και πολιτισμός έχουν αντίστροφη σχέση (Μήτσης, 1998: 70-72· Hall, 2002: 186· Moran, 2001). Έτσι, ο εκάστοτε πολιτισμός μεταδίδεται μέσω της επικοινωνίας και το πολιτισμικό πλαίσιο μιας γλώσσας αποκωδικοποιείται και γίνεται κατανοητό μέσω αυτής (Northouse, 2007: 300). Στη δυάδα γλώσσα – πολιτισμός, η γλώσσα δεν είναι απλώς μια αυθαίρετη μάζα γλωσσικών μορφών που εφαρμόζονται σε μια πολιτισμική πραγματικότητα, η οποία μπορεί να ειδοθεί και ξεχωριστά από τη γλώσσα. Χωρίς τη γλώσσα και τα σημειωτικά συστήματα, όλα όσα αποκαλούνται πολιτισμός, είναι απλώς παρατηρούμενες πραγματικότητες και για να γίνουν πολιτισμός, πρέπει να νοηματοδοτηθούν (Kramersch, 2013: 62).

Με τον όρο πολιτισμός, εννοείται ένα σύνολο από εκμαθημένες πεποιθήσεις, πρακτικές, νόρμες, αξίες και παραδόσεις, οι οποίες συμβάλλουν στον καθορισμό της ιδιότητας του ατόμου, δηλαδή, της κοινόχρηστης κληρονομιάς, της οποίας τα προϊόντα αποτελούν μέρος της ταυτότητά τους (Northouse, 2007: 300· Samovar 1981: 24). Ο όρος, βέβαια, αποτελεί ένα από τους πλέον σύνθετους και πολύσημους όρους των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, και παράλληλα με αυτόν υπάρχει στην ελληνική γλώσσα και ο όρος κουλτούρα (culture, Kultur > λατ. colere= καλλιεργώ, φροντίζω, κοσμών, λατρεύω, OLD: 365), ο οποίος εκφράζει την πνευματική καλλιέργεια και τα πνευματικά πολιτισμικά αγαθά, όπως άλλωστε καθιέρωσε τη χρήση της λέξης ο Κικέρωνας (cultura animi, Cicero Tusc. II 13· Niedermann, 1941: 2). Στην

ελληνική γλώσσα, ο όρος πολιτισμός (civilization) καλύπτει τόσο την έκφραση του συνόλου των πεποιθήσεων, των τρόπων συμπεριφοράς και σκέψης, του μορφωτικού επιπέδου και της παιδείας μιας ανθρώπινης κοινότητας, όσο και το σύνολο των επιτευγμάτων και της υλικής και πνευματικής προόδου μιας ιστορικά και εθνογραφικά ορισμένης κοινότητας, ενώ η κουλτούρα (culture), όπως προαναφέρθηκε, περιορίζεται στην πνευματική και καλλιτεχνική καλλιέργεια και παραγωγή (Tylor, 1979: 1· Harris, 1983: 5· Γραμμενίδης, 2009).

Για τον Byram (2003: 13) οι δυο όροι αυτοί αντιλαμβάνονται ως ένα ιστορικά μεταδιδόμενο πλέγμα από σημασίες ενσαρκωμένες μέσα από σύμβολα, ένα σύστημα ιδεών κληρονομημένο και εκφρασμένο μέσα από σύμβολα, μέσω των οποίων οι άνθρωποι επικοινωνούν και διακονίζουν τις γνώσεις τους για τις στάσεις απέναντι στη ζωή. Έτσι, η γλώσσα δεν υπακούει μόνο σε γλωσσολογικούς κανόνες, αλλά και σε νόρμες συμπεριφοράς, καθώς το νόημα των λέξεων καθορίζεται από τις συνθήκες του πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο αυτές εμφανίζονται. Ο Sapir (1967), μάλιστα, αναφέρει πως μέσω της λεκτικής και μη-λεκτικής συμπεριφοράς των ατόμων μπορούν να φανούν τα πάντα: τα πιστεύω, η αξίες, ο τρόπος ζωής και γενικά οτιδήποτε σχετίζεται με την κουλτούρα.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η γλώσσα και ο πολιτισμός εξελίσσονται παράλληλα, κατά τον ίδιο τρόπο με τον οποίο μέσα στη γλώσσα συνεξελίσσονται η σημασία και η έκφρασή της (Halliday, 1993: 11). Άρα, η εκμάθηση μιας γλώσσας συνεπάγεται επαφή και εξοικείωση με τα πολιτισμικά στοιχεία που αυτή αντανακλά, καθώς αυτά ορίζουν τόσο τη γλώσσα και τον τρόπο ζωής της κοινότητας που την ομιλεί, όσο και τις ανθρώπινες σχέσεις και τη γενικότερη ενδοκοινωνική επικοινωνία (Carroll & Bissel, 1998, 86– 87· Δαμανάκης, 1998: 38, 105· Μήτσης, 2004: 70–72· Modgil, 1997: 58– 59).

2.1.2. Πολιτισμική επίγνωση

Παράλληλα, για την γλωσσική διδασκαλία, κρίνεται κρίσιμη η καλλιέργεια της πολιτισμικής επίγνωσης (cultural awareness), η οποία συνίσταται στην γνώση της πολιτισμικής συμπεριφοράς του ίδιου και των άλλων, στην ικανότητα για εξήγηση της εκάστοτε πολιτισμικής χροιάς, αλλά και στην κατανόηση των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ πολιτισμών και γλωσσών καθώς και στην ανάπτυξη του πολιτισμικού σεβασμού (Tomalin & Stemplesk, 1993: 5· Griva & Semoglou, in Griva & Zorbas, 2018: 95· Council of Europe, 2001: 168). Γι' αυτό το λόγο, άλλωστε, η πολιτισμική επίγνωση θεωρήθηκε ως η πέμπτη διάσταση της διδασκαλίας της γλώσσας (Damen, 1987) και συνδέθηκε με την ανάπτυξη της πολιτότητας, των κοινωνικών ικανοτήτων και ικανοτήτων του πολίτη, δηλαδή, στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Συνεπώς, η σχέση γλώσσας και πολιτισμού συνδέεται με την ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης της πολιτισμικής κατασκευής των ταυτοτήτων και συμβάλλει στη διαπολιτισμική επίγνωση (intercultural awareness). Μάλιστα, στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο, ο πολιτισμός γίνεται αντιληπτός ως ένα σύνολο ιδεολογικών σχημάτων και επιτευγμάτων και αξιών ενός συνόλου, που υλοποιούνται σε συμβολικά συστήματα (Nünning & Nünning, 2003: 6).

Άλλωστε, και τα ίδια τα προγράμματα διδασκαλίας για τη δεύτερη/ξένη γλώσσα προωθούν τη διδασκαλία των πολιτισμικών (και πολιτιστικών) στοιχείων, αφού και οι ίδιοι οι μαθητές είναι ευνοϊκά διακείμενοι σε διδακτικό υλικό που περιλαμβάνει πολιτισμικά στοιχεία που άπτονται των ενδιαφερόντων τους (Griva & Zorbas, 2017: 42). Μάλιστα, η ίδια η οικειοποίηση του πολιτισμού της γλώσσας στόχου, είτε αυτή διδάσκεται ως δεύτερη, είτε ως ξένη, βελτιώνει τη γνώση του ατόμου για τον κόσμο, συμβάλλει στην εξοικείωσή του με τα συμπεριφορικά μοτίβα της γλώσσας-στόχου, αναπτύσσει την ανεκτικότητα και τον σεβασμό, προωθεί την ιδέα της προσωπικής κουλτούρας και υπογραμμίζει τον σημαίνοντα ρόλο της μητρικής στην διαπολιτισμική κατανόηση και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (Dehbozorgi et al., 2018: 95).

2.2 Πολιτισμικός γραμματισμός και διαπολιτισμική κατανόηση

2.2.1 Ο πολιτισμικός και διαπολιτισμικός γραμματισμός

Σε μια ευρύτερη πλαισίωση, ο γραμματισμός συνδυάζει ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων αποτελώντας μια κοινωνική πρακτική, η οποία ορίζεται ως ένα σύνολο ανώνυμων, ιστορικών, πάντα καθορισμένων μέσα στον χώρο και τον χρόνο, κανόνων (Baynham, 2002: 17). Ειδικότερα, όταν αναφερόμαστε στον πολιτισμικό γραμματισμό, εννοούμε το σύνολο των δεξιοτήτων που επιτρέπουν την κατανόηση και αποκρυπτογράφηση ποικίλων πολιτισμικών μορφών και αναπαραστάσεων και τη συσχέτισή τους με συγκεκριμένες κοινωνικές εμπειρίες και σχέσεις, πολιτισμικές αξίες και ανταγωνισμούς (Πασχαλίδης, 1999). Ως πολιτισμικό μπορούμε να ορίσουμε αυτό που παράγεται ταυτόχρονα από ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών και από ένα σύνολο λόγων οικοδομημένων σ' αυτές τις πρακτικές και αναπαραστάσεις, οι οποίες βασίζονται σε σταθερές, όπως η σχέση με τον χρόνο, τον χώρο, το μεταφυσικό, την εργασία, το δικαίωμα και το καθήκον, τον έρωτα, τις καθημερινές συνήθειες, με τρόπο διαφορετικό στο εσωτερικό κάθε κοινότητας που χαρακτηρίζεται από κάποιας μορφής ομοιογένεια (Αραβανή, Φρυδάκη & Ραυτοπούλου, 2001).

Ο πολιτισμικός γραμματισμός (cultural literacy) δεν αποτελεί μόνο μια επίσημη ικανότητα, αλλά και μια πολιτική απόφαση, η οποία σε συνδυασμό με κανονικές δεξιότητες σηματοδοτεί την «κανονική γνώση» (canonical knowledge) και ωθεί τον αναγνώστη να αναλύει κριτικά ένα κείμενο, ώστε να συμπεραίνει πως λειτουργεί αυτό γλωσσικά, πολιτικά, πολιτισμικά και κοινωνικά (Hirsch, 1983: 160· Jewett & Smith, 2003: 69). Σε αυτό το πλαίσιο, με βάση τα σύγχρονα δεδομένα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, είναι σημαντική η αναγνώριση και η αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας καθώς και ευαισθησία για την ετερότητα. Συνεπώς είναι αναγκαίες οι δεξιότητες ενός παγκόσμιου γραμματισμού (global literacy skills), που αφορούν τον γραμματισμό σε διάφορες γλώσσες και κουλτούρες, τη δυνατότητα σύνθεσης και ανάμειξής τους σε μια νέα (Pegrum, 2008: 142), με λίγα λόγια ο διαπολιτισμικός γραμματισμός (intercultural literacy· Cummins & Sayers, 1995: 10).

Ο Heyward (2002: 9-11) ορίζει τον διαπολιτισμικό γραμματισμό ως ένα σύνολο δεξιοτήτων, αντιλήψεων, στάσεων, γλωσσικής επάρκειας, ταυτοτήτων και συμμετοχικής συμπεριφοράς που είναι απαραίτητο για τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Ειδικότερα, στα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού γραμματισμού ανήκει η επίγνωση πως κάθε πολιτισμός λειτουργεί υπό το πρίσμα των μελών του, τα οποία

έχουν δεξιότητες που αφορούν την ενσυναίσθηση, την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου, την ανοχή, την επικοινωνία καθώς και στάσεις που είναι δυναμικές, ευέλικτες και ρεαλιστικές και σέβονται τη μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού. Μάλιστα, στο πλαίσιο αυτό, καλλιεργούνται οι ταυτότητες που είναι δι-πολιτισμικές, διαπολιτισμικές και παγκόσμιες, έτσι ώστε το άτομο να είναι σε θέση να χειρίζεται πολλαπλές πολιτισμικές ταυτότητες (Heyward, 2002: 16-17 · Griva & Kofou 2019).

Επιπροσθέτως, αποτελεί μια στάση, ετοιμότητα και ικανότητα μετάδοσης ενός μηνύματος και κατανόησης του άλλου σε διαπολιτισμικό πλαίσιο και εμπεριέχει την ικανότητα διαχείρισης της πολιτισμικής διαφοροποίησης που δημιουργείται από τη φύση των σύγχρονων κοινωνιών για την επίτευξη προσωπικών και συλλογικών στόχων (Honpa, 2003: 165-167 · Young, 1996: 27). Ο διαπολιτισμικός γραμματισμός εμπεριέχει την κατανόηση της φύσης του οικείου πολιτισμού (cultural literacy), την κοινωνικοπολιτική κατανόηση της κουλτούρας – στόχου, μέσω της ιστορίας αυτής, των κοινωνικών και θρησκευτικών δομών της, αλλά και του τρόπου ζωής των ανθρώπων που ζουν μέσα σε αυτή, αλλά και την διαπροσωπική και διασυλλογική κατανόηση, δια μέσου των κανόνων, των αξιών και του διαπολιτισμικού διαλόγου που προκύπτει από τις ενυπάρχουσες σχέσεις (Kane, 1991: 98-100).

Εξάλλου, και η ίδια η πρόθεση -δια στην έννοια της διαπολιτισμικότητας υποδηλώνει αυτή την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη αναφορικά με τον συσχετισμό των πολιτισμών. Παράλληλα, διαμορφώνει τρόπους συμβίωσης για την ισορροπία και τη διαμεσολάβηση μεταξύ ανταγωνιστικών, αρχών και προσδοκιών, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως νέοι τρόποι συνύπραξης παρά τις διαφορές που εντοπίζονται σε όλα τα επίπεδα της συλλογικής ζωής και αναγνωρίζει τη δυναμικότητα της κληρονομιάς και της ταυτότητας (Bouchard, 2011 · Cantle, 2012: 38).

Έτσι, ο διαπολιτισμικός γραμματισμός αποτελεί τον τέταρτο γραμματισμό που δύναται να αποκτήσει το άτομο μετά τον βασικό (basic literacy, γραφή, ανάγνωση, αριθμητική), τον γραμματισμό των μέσων (media literacy) και τον πληροφοριακό (information literacy), καθώς και το υψηλότερο επίπεδο σε μια κλίμακα πέντε επιπέδων, η οποία κατά τον Heyward (2002: 10-11) ξεκινάει από το μονοπολιτισμικό επίπεδο 1 (monocultural level 1), όπου τα άτομα δεν διαθέτουν επαρκείς διαπολιτισμικές αντιλήψεις, δεξιότητες και στάσεις, αποφεύγουν τις επαφές με αλλοεθνείς, δεν γνωρίζουν γλώσσες πέραν της μητρικής τους και αγνοούν τόσο τις δικές τους

πολιτισμικές ταυτότητες όσο και των άλλων και καταλήγουν, ιδανικά, στην υπερπολιτισμική ικανότητα (transcultural competence), στην ανάπτυξη, δηλαδή, της προσωπικής ταυτότητας της διαπολιτισμικής κατανόησης, χωρίς όμως αυτό να υποδηλώνει μια «κοσμοπολίτικη άγνοια» της οικείας κουλτούρας (Meyer, 1991: 142-143).

Η διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση απαιτεί κριτική ικανότητα (Crozet & Liddicoat, 1999), γιατί απαιτεί αποστασιοποίηση από το δικό μας πολιτισμικό λόγο και είσοδο σε έναν νέο χώρο που ενθαρρύνει την κριτική απόσταση, την αναγκαία για τη διαπραγμάτευση ανάμεσα στην κουλτούρα μας και στην κουλτούρα – στόχο (Pegrum, 2008: 137). Ο κριτικός διαπολιτισμικός γραμματισμός, δηλαδή, είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής, όπου τα άτομα χρησιμοποιούν την οπτική τους για να ερμηνεύσουν ποικίλες πολιτιστικές δραστηριότητες, που μπορεί να προέρχονται από διάφορες κουλτούρες, με αποτέλεσμα οπτική τους, συνεπώς και πρακτική τους, να αλλάξουν σαν αποτέλεσμα αυτής της εμπειρίας. Αναδεικνύεται, έτσι ο εύπλαστος χαρακτήρας της ουδετερότητας της δημόσιας σφαίρας, αφού στην ουσία αντανάκλα το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της κυρίαρχης ομάδας, και ενισχύει τη συνεχώς μεταβαλλόμενη ταυτότητα, καθώς και η συμπληρωματική διάσταση της διαπολιτισμικότητας στην πολυπολιτισμικότητα, αφού η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η καλύτερη εκδοχή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Modood 2017: 1, Joppke 2017: 3).

2.2.2 Η διαπολιτισμική επίγνωση

Η γνώση και η κατανόηση της σχέσης της προσωπικής κουλτούρας με την κουλτούρα στόχο οδηγεί στην ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής επίγνωσης (intercultural awareness). Πιο συγκεκριμένα, αυτή συνίσταται στην επίγνωση της τοπικής και κοινωνικής διαφορετικότητας τόσο του κόσμου καταγωγής, όσο και του κόσμου της γλώσσας – στόχου (Michail, 2016: 684). Η διαπολιτισμική επίγνωση προϋποθέτει και την αποπλαισιωμένη γνώση, η οποία επαναπλαισιώνεται σε διαφορετικό πλαίσιο. Αυτό περιλαμβάνει δεξιότητες προσαρμοστικότητας, ανοχή για την αμφισβήτηση, αλλά και έλεγχο του άγχους (Hannerz, 1990: 246), δηλαδή την ανάπτυξη διαπροσωπικών και ενδοπροσωπικών ικανοτήτων (interpersonal & intrapersonal χαρακτηρίζονται από

αυξανόμενη ετερότητα πληθυσμών, πολιτισμών και τρόπων ζωής (Fantini & Tirmizi, 2006: 11-13).

Η προσαρμοστικότητα αυτή επιτυγχάνεται μέσω ενός πολιτισμικά βασισμένου πλαισίου μάθησης (culture learning framework), το οποίο συμβάλλει στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, της διαπολιτισμικής εμπειρίας (cross – cultural experience), καθώς και ενός γνωστικού πλαισίου μάθησης (cognitive framework), το οποίο οδηγεί στην κατασκευή της κοινωνικής ταυτότητας (Ward et.al., 2001: 36-39· Hayden & Wong, 1997: 358). Το άτομο, έτσι, μαθαίνει μέσω της πρόσβασης σε διαπολιτισμικές πληροφορίες και νοήματα και είναι ανοιχτό στην κατασκευή νέων πολιτισμικών ταυτοτήτων ως μέλος μιας διαπολιτισμικής κοινότητας.

Από την επίγνωση των απλών πολιτισμικών στοιχείων, όπως μπορεί κανείς να πραγματοποιήσει βλέποντας ένα ντοκιμαντέρ για έναν διαφορετικό από τον δικό του πολιτισμό, μέσω της διαπολιτισμικής επίγνωσης, το άτομο οδηγείται σε μια γενικότερη γνώση των αντιθετικών και συνθετικών στοιχείων ενός πολιτισμού και τελικά στην επίγνωση της ίδιας της έννοιας της κουλτούρας συνολικά, αφού ζει μέσα σε αυτή. Έτσι, τα συστατικά της διαπολιτισμικής επίγνωσης/συνείδησης είναι γνώσεις (savoir), δεξιότητες και συμπεριφορές.

Σε αυτές τις γενικές δεξιότητες ανήκουν η διαπολιτισμική επιδεξιότητα (savoir-faire=ικανότητα πράξης), δηλαδή, η ικανότητα υιοθέτησης κατάλληλης συμπεριφοράς τόσο στην καθημερινή, κοινωνική και επαγγελματική ζωή, όσο και στις διαπολιτισμικές σχέσεις, η γνώση του υπάρχειν (savoir-être= ικανότητα ύπαρξης), ήτοι, η στάση απέναντι σε νέες εμπειρίες, γνώσεις, πολιτισμούς, τα κίνητρα της επικοινωνίας, οι ηθικές αξίες και τα στοιχεία διαμόρφωσης της προσωπικότητας ενός μαθητή, και η ικανότητα μάθησης (savoir-apprendre= ικανότητα μάθησης), η οποία, σε γενικές γραμμές, αφορά στην ικανότητα παρατήρησης και συμμετοχής σε νέες εμπειρίες, καθώς και ενσωμάτωσης των νέων γνώσεων στις ήδη κερκτημένες (ΚΕΠΑ, 2005: 82-86).

Επιπροσθέτως, περιλαμβάνει και μια κριτική επιτέλεση της ίδιας της χρήσης της γλώσσας (critical performance of the use of language), η οποία βασίζεται σε δυο τομείς: τον κοινωνικό, δηλαδή στην νοηματοδότηση του κόσμου και των κοινών υποθέσεων με τη χρήση γλωσσικών συμβόλων και τον ατομικό. Παράλληλα, η κριτική επίγνωση της χρήσης της γλώσσας περιλαμβάνει και εφαρμογές ενσωμάτωσης και αποκλίνουσας

γλωσσικής χρήσης, καθώς και της δυνατότητας για μετατροπή του ίδιου του γλωσσικού status quo (Breidbach et al., 2014: 91).

Η διαπολιτισμική μάθηση και η διαπολιτισμική επικοινωνία, έχουν την αφετηρία τους στον τρόπο που αντιλαμβάνεται κάποιος το δικό του πολιτισμικό ρεπερτόριο. Μέσω διαδικασιών αποστασιοποίησης και αμφισβήτησης ενός μονοπολιτισμικά οικειοποιημένου τρόπου κατανόησης, η προσωπική ματιά διευρύνεται και εμπλουτίζεται με τη ματιά του άλλου πολιτισμού (Parekh, 1997: 52). Κατανόηση ως το πρώτο στάδιο διαπολιτισμικής μάθησης σημαίνει, σύμφωνα με τον Auernheimer (1998), αναγνώριση των άλλων συστημάτων προσανατολισμού και των άλλων αναγνωστικών μηχανισμών. Αυτό προϋποθέτει μια στάση δυσπιστίας απέναντι στα προσωπικά αντιληπτικά και αξιολογικά σχήματα. Αρχικός στόχος, έτσι, της διαπολιτισμικής συνάντησης είναι η αποξένωση από τον προσωπικό πολιτισμό. Η αντίληψη, στη συνέχεια, απαιτεί εκτός από την κριτική αποστασιοποίηση από τον προσωπικό πολιτισμό, και την αναγνώριση ή την ικανότητα ενσυναίσθησης, δηλαδή την ικανότητα ερμηνείας των πράξεων του άλλου στα πλαίσια της δικής του αντίληψης περί αξιών, των δικών του συνθηκών ζωής και των δικών του ιστορικών εμπειριών. Η συνεννόηση, τέλος, παραπέμπει στο διαπολιτισμικό διάλογο και προϋποθέτει την αναγνώριση της διαφορετικότητας και την αντίληψη για τον άλλο πολιτισμό, ενώ αποτελεί τον πιο απαιτητικό παιδαγωγικό στόχο (ό.π.: 23κ.επ.).

Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζει και η διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, η οποία μπορεί να αποτελέσει το «εργαλείο» για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από το διδακτικό πλαίσιο μιας ξένης ή δεύτερης γλώσσας και κατ' επέκταση μέσα από την επίγνωση του τρόπου με τον οποίο αλληλοσχετίζονται η γλώσσα και ο πολιτισμός (Crozet & Liddicoat, 1999: 11· Νικολάου, 2005: 297-298), αλλά και μιας επίγνωσης για τον τρόπο θέασης μιας κοινότητας μέσα από τα μάτια μιας άλλης, συχνά με τη μορφή των εθνικών στερεοτύπων (C.E.F.R., 2001: 122), χωρίς να αγνοείται η σημασία της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας (Unesco, 2002: 74-76).

Πέρα από αυτόν τον συσχετισμό, η ίδια η διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγει τη διαπολιτισμική επίγνωση μέσω του σκοπού και των αρχών της. Πιο ειδικά, αποτελεί διαδικασία μεταρρύθμισης, ώστε το σχολείο και η κοινωνία να παρέχουν στα άτομα τη δυνατότητα έκφρασης και αναζήτησης της προσωπικής πολιτισμικής ταυτότητας και

της αυτοεκπλήρωσης, οπότε εμπεριέχει την ίδια την διαπολιτισμική επίγνωση (Μάρκου, 1999: 73-78).

Παράλληλα, η διαπολιτισμική συναίσθηση αποτελεί παράγωγο προϊόν και των βασικών αρχών αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή στην κατανόηση της θέσης του άλλου, αλλά και στην αλληλεγγύη, μέσω της οικοδόμησης μιας συλλογικής συνείδησης και του παραμερισμού των κοινωνικών ανισοτήτων (Pentini, 2005: 15), τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στη διαπολιτισμική κατανόηση και επίγνωση. Επιπροσθέτως, έχει ως στόχο την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού σεβασμού, δια μέσου της ενσυναίσθησης της πολιτισμικής ετερότητας, ενώ τέλος εναντιώνεται στον ρατσισμό, αφού ωθεί τους μαθητές στην απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (Essinger, 1998: 58-72· Νικολάου, 2011: 232, Γκόβαρης, 2001: 89), τα οποία προϋποθέτουν την ήδη υπάρχουσα διαπολιτισμική επίγνωση.

Μάλιστα ο Zhu (2011) χρησιμοποιεί τον όρο διαπολιτισμική ενσυναίσθηση (intercultural empathy), ακολουθώντας τον ορισμό της ενσυναίσθησης στην ψυχολογία ως την ικανότητα να βλέπει κανείς τον κόσμο μέσα από τα μάτια του άλλου, να αντιλαμβάνεται αυτά που αντιλαμβάνεται ο άλλος με τον δικό του τρόπο και να νιώθει αυτά που βιώνει στον εσωτερικό του κόσμο χωρίς όμως να συγχέονται με τις προσωπικές του σκέψεις και συναισθήματα, ως μια βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία (Ivey et.al., 1997· Griva & Kofou 2019)

2.3. Διαπολιτισμική Επικοινωνιακή Ικανότητα και Διδασκαλία δευτέρης/ξένης γλώσσας.

2.3.1 Διαπολιτισμική Επικοινωνία

Η διαπολιτισμική επικοινωνία (intercultural communication) θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια δυναμική διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα αλλά και σε κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς διαφορετικών πολιτισμών, όπως οι κυβερνητικές υπηρεσίες, οι επιχειρήσεις και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Bennett, 1998: 2). Παράλληλα αποτελεί μια διαδικασία συναλλαγής και μια συμβολική διαδικασία, η οποία εμπεριέχει τη νοηματοδοτική συνεισφορά ατόμων από διαφορετικές κουλτούρες (Gudykunst & Kim, 1992: 14· Griva & Zorbas, 2017: 10), με την ίδια την επικοινωνία

να αποτελεί την αιτία της συνάντησης των διαφορετικών πολιτισμικών οπτικών (Hinnenkamp, 1987: 144) και τον χαρακτηρισμό ως διαπολιτισμική να φανερώνει την μεταξύ τους διάδραση (Fries, 2009: 2).

Μάλιστα στο ευρωπαϊκό συγκείμενο, η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια από τις οκτώ βασικές ικανότητες που προτείνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση για τη δια βίου μάθηση των Ευρωπαίων πολιτών (European Communities 2006). Πιο ειδικά, σε σύστασή του, το Συμβούλιο της Ευρώπης (2001: 3-4) θέτει και τους στόχους που αφορούν την ίδια τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Ανάμεσα σε αυτούς περιλαμβάνεται η παροχή των απαραίτητων εφοδίων σε όλους τους Ευρωπαίους ενόψει των προκλήσεων της διεθνούς κινητικότητας και της στενότερης συνεργασίας των χωρών σε όλα τα επίπεδα, αλλά και η προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης και του σεβασμού της ταυτότητας και πολιτισμικής ποικιλότητας μέσα από την αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των ευρωπαίων πολιτών. Μέσα από αυτή την προσπάθεια οι πολίτες θα καταστούν ικανοί να αλληλεπιδρούν, υπερβαίνοντας τα γλωσσικά και πολιτισμικά σύνορα, ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες μιας πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Στοχεύει, επομένως, στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών ικανοτήτων, όπως αυτή της σχετικοποίησης των δυο εμπλεκόμενων πολιτισμών, της πολιτισμικής ευαισθησίας και της κατάρριψης των στερεοτυπικών σχέσεων (Yule, 1996: 685).

Η διαπολιτισμική επικοινωνία, όπως και κάθε μορφή επικοινωνίας, χρησιμοποιεί τρία δομικά στοιχεία για την ανάπτυξη του πλαισίου αυτής: τον πολιτισμό, την κοινωνία και την προσωπικότητα (Bolten, 1993: 343-344). Η γνώση αυτών ή κάποιων συναφών στοιχείων της επικοινωνιακής πράξης, βοηθά στη διαδικασία που είναι απαραίτητη για την επίτευξη συνεργασιών, καθώς επίσης και για την πολιτισμική διαφοροποίηση, ή με άλλα λόγια να σκέφτεται κανείς σφαιρικά ενώ ταυτόχρονα έχει την ικανότητα να ενεργεί εντοπισμένα και με ευελιξία (Baker, 2015: 133)

Επομένως, οι εταίροι στη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι εφοδιασμένοι με διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα, εξαιτίας των διαφορών που υφίστανται μεταξύ των πολιτισμών που φέρει το κάθε μέλος. Άρα, η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία έχει ως αφητηρία τη διαπολιτισμική επίγνωση και σημαντικό παράγοντα γι' αυτή αποτελεί η ίδια η γνώση και η εγρήγορση γύρω απ' την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών (Παπαδοπούλου, 2008: 58).

Ειδικότερα, αυτά τα ερμηνευτικά σχήματα αποτυπώνονται στις τρεις διαστάσεις της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: την αντιληπτική διαδικασία, την λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά, με την γλώσσα και τον πολιτισμό να αποτελούν μέρη της ίδιας εξίσωσης και να συνεισφέρουν στην άνετη διαχείριση της διαφορετικότητας (Κατσίλλης κ.α., 1996: 170· Cantle, 2014: 318· Byram & Zarate, 1995: 11). Η προσωπική κοσμοθεωρία και κοσμοαντίληψη μας, αλλά και ειδικότερα ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την επικοινωνιακή διαδικασία, τα μέσα και τις μορφές της, συγκροτούν ένα είδος αντιληπτικού φίλτρου, από το οποίο διέρχονται αναγκαστικά όλα τα μηνύματα της επικοινωνίας, και το οποίο καθορίζει με αποφασιστικό τρόπο τις αντιδράσεις μας. Διαπολιτισμικά και γλωσσικά, αυτό σημαίνει ότι οι άνθρωποι ενεργούν και εκφράζουν τον εαυτό τους με τον τρόπο που το κάνουν, ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο (Bolten, 1993: 339).

Σε σχέση τώρα με τη λεκτική συμπεριφορά, είναι φανερό πως στη διαπολιτισμική επικοινωνία μια μεγάλη κατηγορία δυσκολιών σχετίζεται με το γεγονός ότι ένας από τους εταίρους της επικοινωνίας χρειάζεται να εκφραστεί σε μια ξένη γλώσσα. Στην πραγματικότητα, μάλιστα, η τριβή και η εμπειρία ένα γλωσσικό αισθητήριο συμβάλλει στην αποκωδικοποίηση της σημασίας των μηνυμάτων όχι μόνο στο λεκτικό επίπεδο όσων δηλώνονται με σαφήνεια αλλά και στο επίπεδο των υπο-δηλώσεων, παρα-δηλώσεων και συν-παρα-δηλώσεων, στο λεπτό εκείνο κομμάτι της σημασιολογίας. Μια τέτοια γνώση, άλλωστε ξεκινά από το γλωσσικό κομμάτι και καταλήγει στον πολιτισμό μέσα στον οποίο αναπτύχθηκε αυτή τη γλωσσική μορφή, καθώς, όπως έχει επισημανθεί, η γλώσσα και ο πολιτισμός είναι έννοιες που συνδέονται στενά μεταξύ τους (Hara & Kim, 2004· Bakić-Mirić, 2012: 77-78).

Αν η αποκωδικοποίηση της λεκτικής συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας προϋποθέτει από τους εταίρους της επικοινωνίας τη γνώση του αλλότριου πολιτισμικού πλαισίου, το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της μη λεκτικής συμπεριφοράς, της λεγόμενης γλώσσας του σώματος. Αυτή με τη σειρά της περιλαμβάνει τη γενικότερη κίνηση και στάση του σώματος μας, κινήσεις χεριών, δακτύλων εκφράσεις προσώπου, πρακτικές αγγίγματος καθώς και ειδικές πρακτικές (αποδεκτοί τρόποι χαιρετισμού, η χρήση του εθιμοτυπικού πρωτοκόλλου κατά τη προσφώνηση των ονομάτων). Επομένως, η μη λεκτική συμπεριφορά δεν είναι απλώς ένα παραπλήρωμα της λεκτικής συμπεριφοράς αλλά ένα σπουδαίο μέσο, για να

«μεταβιβάσουμε» συναισθήματα, απόψεις, αξίες και άλλες προσωπικές αντιδράσεις (Bakić-Mirić, 2012: 93-94).

Η διαπολιτισμική επικοινωνία, λοιπόν, μπορεί να οριστεί ως η λεκτική και μη λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και στο πλαίσιο αυτό ερευνώνται και τα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια που την αφορούν. Ήδη έγινε αναφορά στη δυσκολία έκφρασης (λεκτικής και μη λεκτικής) σε ένα άλλο γλωσσικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Μια άλλη τέτοια κατηγορία, η οποία συνδέεται και με την απλοποίηση και συστηματικοποίηση των ερεθισμάτων από τον έξω κόσμο, είναι και τα στερεότυπα (Ion & Cojocaru, 2015: 277-278). Αυτά, ως υπεργενικεύσεις, αποτελούν εμπόδια στην προσπάθεια κατανόησης των άλλων (AFS Intercultural Programs, 2011· Triandis, 1977), ενώ ως μέρος του πολιτισμού τα στερεότυπα μπορούν αρχικά να ιδωθούν ως (πολιτισμική) γνώση, δηλαδή ιστορικά μεταβιβαζόμενα μοτίβα νοήματος, που ενσαρκώνονται σε σύμβολα, μέσα από τα οποία οι άνθρωποι επικοινωνούν, διαιωνίζουν και αναπτύσσουν τη γνώση τους και τις στάσεις τους» για την ομάδα τους ή για άλλες ανθρώπινες ομάδες (Geertz, 1973: 97),

Παράλληλα, ως πολιτισμική γνώση, τα στερεότυπα «αναπαράγονται συστηματικά (routinely) μέσα από τη μη-αναστοχαστική χρήση γλωσσικών εκφράσεων» (Duranti, 1997: 32), ή την εξίσου μη-αναστοχαστική δράση: και οι δύο προϋποθέτουν διαφοροποιήσεις με βάση π.χ. το φύλο ή τη φυλή. Η (στερεοτυπική) γνώση αντικειμενοποιείται σε παροιμίες, μύθους, δημώδεις (και άλλες) θεωρίες, τελετουργίες, επιτελέσεις κ.λπ. Μέσα από αυτά «υπάρχει» ως «αντικείμενο» στον κοινωνικό κόσμο και εν δυνάμει τον επηρεάζει (Geertz, 1973), αφού με την πρώτη ματιά δεν μπορούμε να αντιληφθούμε την ετερότητα παρά μέσα από τα δικά μας κοινωνικοπολιτισμικά φίλτρα (Neuner, 2003:42). Η συνειδητοποίηση, όμως, των στερεοτύπων και επομένως ο συνειδητός τους έλεγχος προϋποθέτει καταρχάς την ικανότητα να αναγνωρίζουμε τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, να αναγνωρίζουμε δηλαδή την πολιτισμική ετερότητα.

Ο Bennett (1993), μάλιστα, αναφέρθηκε ότι για την ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής επικοινωνίας, απαραίτητη αρχή είναι η Πολιτισμική Αυτεπίγνωση (cultural self-awareness), η οποία επιτρέπει στους ομιλητές να κατανοούν και να αποδέχονται διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα διατηρώντας ταυτόχρονα τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα. να ξεπεραστεί ο Εθνοκεντρισμός (ethno-centrism) που

αναπτύσσεται στις ενθοτικές κοινωνίες και να αναδειχθεί στάση Εθνοσχετικότητας (ethno-relativity). Τότε μόνο, το άτομο κοινωνικοποιείται, διαθέτοντας Διαπολιτισμική Ευαισθησία (intercultural sensitivity) όπου συνολική κατανόηση και ολιστική οπτική του κόσμου, αυτογνωσία, επίγνωση του προσωπικού πολιτισμικού υπόβαθρου, εξοικείωση και αποδοχή των διαφορετικών κουλτούρων και θετική στάση και παραδοχή προς τη διαφορετικότητα του ενός, εμπλουτίζει και διευρύνει πολιτισμική ταυτότητα του άλλου.

Καθίσταται, επομένως, σαφές, ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία συνιστά την αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Εξαιτίας της διαφοράς των προτύπων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων που χρησιμοποιούνται είναι φυσικό σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον να υπάρχουν παρανοήσεις και παρερμηνείες στην αποκρυπτογράφηση των μηνυμάτων. Αυτό σημαίνει ότι η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει τη γνώση της πολιτισμικής πραγματικότητας και των διαφορών, την ενσυναίσθηση, και φυσικά τη διϋποκειμενική σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή, στο πλαίσιο ενός ολικού και όχι γραμμικού μοντέλου επικοινωνίας. Αφού, λοιπόν, η επικοινωνία δεν τελείται αποπλαισιωμένα, αλλά είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το πολιτισμικό πλαίσιο, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι αναγκαία για την κατανόηση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Griva & Papadopoulos, στο Griva & Zorbas, 2017).

2.3.2. Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα

Η ίδια η επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence) είναι η ικανότητα ενός αλληλεπιδρώντα να επιλέγει ανάμεσα σε διαθέσιμες επικοινωνιακές συμπεριφορές με στόχο την ανάπτυξη των διαπροσωπικών του στόχων κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης, η οποία διακρίνεται σε τέσσερις τομείς: τον γνωσιακό, τον συναισθηματικό, τον ψυχοκινητικό και τον καταστασιακό (Wiemann, 1977: 198).

Η πολυπολιτισμική επίγνωση, δηλαδή η επίγνωση και η αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας σε δημοκρατικές κοινωνίες, οδήγησε την επικοινωνιακή ικανότητα σε νέους δρόμους. Πιο συγκεκριμένα, στις διαστάσεις αυτής, την κοινωνιογλωσσική (sociolinguistic), την γλωσσική (linguistic) και την συνομιλιακή (discourse), προστέθηκε και η διαπολιτισμική (intercultural), η οποία συνίσταται σε στάσεις, ικανότητες ερμηνείας και συσχέτισης, ικανότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης σε

διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Byram, 1997: 50-52· Fantini, 2002: 12· Council of Europe, 2001: 168).

Όπως αναφέρει η Camilleri (2002: 12) η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (intercultural communicative competence) συνίσταται στη βελτίωση της ικανότητας επεξεργασίας της πληροφορίας κατά τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται και να επιτυγχάνεται η επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Ωστόσο, η διαπολιτισμική ικανότητα δεν πρέπει να θεωρηθεί ως νέα δεξιότητα, αρκεί να σκεφθεί κανείς το ρεπερτόριο των ποικιλιών (registers) και πολιτισμικών πρακτικών που χρησιμοποιούν όλοι σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα ως αποτέλεσμα γλωσσικής μάθησης (Bernaus et.al., 1997· Arasaratnam & Doerfel, 2005: 140-142).

Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα είναι μια σύνθετη επίκτητη δεξιότητα την οποία χρησιμοποιεί ο ομιλητής σε επικοινωνιακές περιστάσεις που χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό και διακρίνεται σε τέσσερις παραμέτρους: πρώτον την κοινωνική-συναισθηματική (socio-affective), η οποία περιλαμβάνει τη θετική προδιάθεση απέναντι στους άλλους και την ετοιμότητα που διαθέτει κάποιος ως προς το να επαναπροσδιορίζει την ταυτότητά του ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, δεύτερον τη γλωσσική-επικοινωνιακή (linguistic-communicative), η οποία αναφέρεται στο ρεπερτόριο των λειτουργικών ποικιλιών που διαθέτει κάποιος στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, τρίτον την παράμετρο των στρατηγικών μάθησης (learning strategies), η οποία αφορά την επιτυχημένη χρήση στρατηγικών κατανόησης και επεξεργασίας προφορικού λόγου για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν από την ετερότητα των μελών της επικοινωνίας και τέταρτον την παράμετρο διαχείρισης της αλληλεπίδρασης (interaction management), της ικανότητας, δηλαδή, εναλλαγής κωδίκων σε επικοινωνιακές συνθήκες που χαρακτηρίζονται από γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό (Bernaus, 1997: 15-16· Jensen, 1995: 40-42· Sercu, 2005· Chen & Starosta, 2008: 219· Shepard 2013: 23).

Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί μια διαδικασία ρεαλιστικής διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, η οποία συμπεριλαμβάνει την επίγνωση των πολιτισμικών πλαισίων και την εκτίμηση των πολιτισμικών πτυχών τόσο της γλώσσας του ίδιου του μαθητή όσο και της δεύτερης γλώσσας (Ντίνας & Γρίβα, 2017· Griva & Kofou 2019). Στην ουσία, αποτελεί μια ικανότητα διαβεβαίωσης μιας κοινής

κατανόησης από άτομα με διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές ταυτότητες, καθώς και μια ικανότητα αλληλόδρασης με άλλα άτομα που έχουν πολλαπλές ταυτότητες, αλλά και τη δική τους ατομικότητα (Byram et al., 2001: 10). Γι' αυτό τον λόγο και οι πλευρές της συνίστανται τόσο στη λεκτική, όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία.

Πυρήνα της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας αποτελεί η κριτική πολιτισμική επίγνωση (critical cultural awareness), αφού αυτή είναι η προσπάθεια για επέκταση θέασης της γλώσσας στη διδασκαλία της, με έμφαση στην επικοινωνία και στόχο έναν πετυχημένο ομιλητή σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, και παρέχει την πηγή για την κριτική στάση απέναντι σε οπτικές, πρακτικές και προϊόντα της επικοινωνίας, αλλά και την ικανότητα σχετικοποίησης των αξιών, των πιστεύω και των προσδοκιών του ατόμου (Baker, 2015: 130-132 · Byram, 1997: 63-64).

Έγινε κατανοητό πως η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα είναι μια διαπροσωπική επικοινωνιακή ικανότητα, με βασικές συνιστώσες τη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική ικανότητα των ατόμων στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Αυτές περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση, την ικανότητα αντιμετώπισης των συγκρούσεων, την ικανότητα συνεργασίας, καθώς και διάφορες τεχνικές διαχείρισης των δυσκολιών στην αλληλόδραση και επικοινωνία (Meyer, 1991 · Griva & Kofou 2019).

Η γνωστική διάσταση αντιπροσωπεύεται από την διαπολιτισμική ενημερότητα/επίγνωση (intercultural awareness), την αντίληψη των πολιτισμικών συμβάσεων που επηρεάζουν τον τρόπο ζωής και την ανθρώπινη σκέψη, την πολιτισμική γνώση που φέρει το άτομο, αλλά και την αντίληψη για τον εαυτό του (αυτογνωσία) και τον «άλλο» (Chen & Starosta, 2000: 8-9). Η διαπολιτισμική ευαισθησία (intercultural sensitivity) αντανάκλα την συναισθηματική όψη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και ορίζεται ως η επιθυμία και το κίνητρο για την κατανόηση, εκτίμηση και αποδοχή της ετερότητας. Συνδέεται, δηλαδή, με την αυτοεκτίμηση, τον αυτοέλεγχο, το ανοιχτό πνεύμα και την έλλειψη επικριτικότητας αναφορικά με την ετερότητα (Chen & Starosta, 2000: 10-11 · Griva & Kofou 2019). Αυτές οι δύο έννοιες σε συνδυασμό με αυτή της διαπολιτισμικής επιδεξιότητας (intercultural adroitness) που αφορά την αποτελεσματικότητα και καταλληλότητα της

συμπεριφοράς του ατόμου και συνίσταται σε δεξιότητες αποστολής και πρόληψης μηνυμάτων, στην κατάλληλα αυτό-παρουσίαση, στην ευελιξία της συμπεριφοράς και στη διαχείριση της αλληλεπίδρασης, συγκροτούν τη βάση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (Chen & Starosta, 2000: 11-12· Griva & Kofou 2019).

Έτσι, η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα θεωρείται ως η πέμπτη επικοινωνιακή δεξιότητα, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα αποτελεσματικής διάδρασης μεταξύ ομιλητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ντίνας & Γρίβα, 2017· Bernaus, 1997), ανάπτυξης στοχευμένης γνώσης, ικανοτήτων και στάσεων που οδηγούν σε ορατές συμπεριφορές (Deardorff, 2006: 243-245) και ορίζεται κοινωνικοαποτελεσματικά (socioaffective), γλωσσικά – επικοινωνιακά (linguistic – communicative), μέσω εκμάθησης στρατηγικών (learning strategies), όπως στρατηγικές διάδρασης (interaction strategies), ευελιξίας (flexibility), υπομονής (patience), σεβασμού (respect), περιέργειας (curiosity) κ.α. (Bernaus, 1997: 7).

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας αντιστοιχεί στην καλλιέργεια της γλωσσικής και πολιτισμικής συμπεριφοράς που επιτρέπει σε αυτούς που την μαθαίνουν να επικοινωνούν και να λειτουργούν σε ποικίλα πλαίσια αποτελεσματικά, καθώς και στην ανάπτυξη της αντίληψης, κατανόησης της διαφορετικότητας και των δεξιοτήτων για την κατάλληλη αντιμετώπισή της (Hyde, 1998: 10). Έτσι, αποτελεσματική προσέγγιση για τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στη δική του ή τις δικές του και τις άλλες κουλτούρες και την ανάπτυξη πολιτισμικής ενημερότητας είναι η σύγκριση και αντιδιαστολή, αυτό που η Kramsch (1993) περιγράφει ως «διπλή οπτική» των αντίστοιχων κοινοτήτων.

Γι' αυτό τον λόγο, γίνεται μια κοινή προσπάθεια των δυο διαμεσολαβητών να συμφωνήσουν σε ένα νόημα σε συγκεκριμένες καταστάσεις, όπου το κατασκευασμένο νόημα δεν μπορεί να είναι κοινά κατανοητό. Έτσι, αναπτύσσονται στρατηγικές για την αποτελεσματικότερη διαπολιτισμική επικοινωνία, δηλαδή συνειδητά πλάνα για τη λύση των προβλημάτων που ανακύπτουν από επικοινωνιακούς στόχους και συνίστανται στην γενικοποίηση (generalization), στην κατά προσέγγιση νοηματοδότηση (approximation), στην κυκλική περιγραφική νοηματοδότηση (circumlocution) και στην παράφραση (paraphrase), οι οποίες χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία.

Μάλιστα, για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας προτείνονται από τον Lo Bianco (1999) τρία στάδια: στο πρώτο οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν τη γνώση και αντίληψη του τρόπου με τον οποίο η κουλτούρα ασκεί την επιρροή της και διαμορφώνει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Έπειτα, αντίληψη και ενημερότητα αυτή διευρύνεται όσον αφορά τις αντιδράσεις, συμπεριφορά, ενδιαφέροντα άλλων ανθρώπων, που είναι μέλη της δικής τους κουλτούρας. Με τη διαπραγμάτευση πολιτισμικών διαφορών καλλιεργείται διαπολιτισμική αντίληψη, οποία ενισχύει την αποτελεσματική επικοινωνία. Στο τελευταίο στάδιο, δημιουργούν το δικό τους υβριδικό τρίτο τόπο ανάμεσα στη δική τους τις δικές τους και την άλλη κουλτούρα (third culture kids).

2.4. Η γλωσσική διαμεσολάβηση στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας

2.4.1 Εννοιολογικές Προσεγγίσεις

Ο όρος διαμεσολάβηση (mediation) είναι γνωστός στη διεθνή βιβλιογραφία πριν την εμφάνισή του στο χώρο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών και μπορεί να αποσαφηνιστεί ως η εμπλοκή σε μια διαπραγμάτευση ή σύγκρουση από ένα κοινά αποδεκτό τρίτο μέλος, το οποίο αν και δεν έχει καμία ισχύ αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων, συμβάλλει στην ανάπτυξη αμοιβαίου συμβιβασμού γι' αυτή τη διαμάχη λειτουργώντας με τρόπο διπλωματικό (Moore, 2003: 15· Roberts, 2007). Με άλλα λόγια, ο διαμεσολαβητής αποτελεί τον μεσάζοντα στην παροχή των πληροφοριών από τη μια πλευρά στην άλλη, εστιάζοντας παράλληλα στην προσωπική του ουδετερότητα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια ευέλικτη και γλωσσικά παραγωγική διαδικασία συσσωμάτωσης εγκυκλοπαιδικών γνώσεων και δεξιοτήτων παραγωγικού γλωσσικού χειρισμού στον λόγο. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Kimsey et al. (2005: 2-3), αυτή η έννοια της διαμεσολάβησης υπάρχει από την αρχαιότητα, αφού οι Φοίνικες, οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι προσπαθούσαν συχνά να λύσουν τις διαμάχες τους μέσω πρεσβειών και διαμεσολαβητών.

Η ίδια η διαμεσολάβηση έχει τις ρίζες της στον συμπεριφορισμό, καθώς μια οντότητα διαδραματίζει μεσολαβητικό ρόλο μεταξύ άλλων με τη χρήση πολιτισμικών και ψυχολογικών εργαλείων, όπως η ομιλία ή άλλα συμβολικά συστήματα, για τη δυναμική μεταμόρφωση κοινωνικά νοηματοδοτούμενων δραστηριοτήτων, με στόχο την καλλιέργεια της ανεκτικότητας και της ειρήνης (Kozulin, 2003· Fernghough, 2008:

230 Byram, 2014: 90). Στη διαδικασία αυτή, ο χρήστης της γλώσσας συμμετέχει ενεργά στην επικοινωνιακή περίσταση, την οποία και διαμορφώνει, καθοδηγεί και εποπτεύει ο ίδιος (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη, 2010: 303-305).

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η διαμεσολάβηση χρησιμεύει για τον χειρισμό και την επίλυση διαπολιτισμικών προβλημάτων που εμφανίζονται ως αποτέλεσμα των πολιτισμικών διαφορών (Meyer, 1991: 137) και αποτελεί μια σχεσιακή (relational) και ερμηνευτική (interpretative) δραστηριότητα που στοχεύει στην ανάπτυξη αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ πολιτισμών και των φορέων αυτών, χωρίς η ίδια να είναι ελεύθερη αντιφάσεων και συγκρούσεων (Weinstein, 2001: 26 · Liddicoat & Scarino, 2013: 54), ενώ, παράλληλα, είναι και βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης και ευαισθησίας (Byram & Risager, 1999: 187 · Lochman & Kappel, 2008: 17).

Επιπροσθέτως, η διαμεσολάβηση χρειάζεται την επικοινωνία ιδεών από το ένα πολιτισμικό πλαίσιο στο άλλο, χωρίς, ωστόσο, αυτή η διαδικασία να εμπεριέχει πάντοτε την ακριβή μετάφραση (Taft, 1981: 58-59). Εμπλέκει μια ευρεία γλωσσική και πολιτισμική γνώση, ώστε το μήνυμα να μεταφερθεί στη γλώσσα στόχο. Πρόκειται, ουσιαστικά, για ένα διάλογο με τη διαφορετικότητα (dialogue across difference), αλλά και ένα αυτοαναφορικό επικοινωνιακό σύστημα που φανερώνει ότι η επικοινωνία αποτελείται από την οργάνωση της ομιλίας και την προώθηση του αφηγηματικού λόγου (Fisher, 1987: 193 · Baraldi, 2017: 12).

Αυτό συμβαίνει γιατί, η αφήγηση είναι το περικείμενο της ερμηνείας και της πρόσβασης στην επικοινωνία, αφού η παρατηρημένη πραγματικότητα ερμηνεύεται και εξιστορείται, με τους διαμεσολαβητές (mediators) να δίνουν έμφαση ή να σχηματοποιούν ο καθένας μέρη της αφήγησης, τα οποία είναι κωδικοποιημένα στον λόγο, μέσω της μετατροπής της ομιλίας σε λέξεις (Fisher, 1987: 193 · Baker, 2006: 105). Το άτομο, δηλαδή, δρα ως ένας διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής (intercultural mediator), εντοπίζοντας τις γλωσσικές και μη γλωσσικές διαφορές μεταξύ συνομιλητών που δεν κατανοούν άμεσα ο ένας τον άλλο ή μιλούν διαφορετικές γλώσσες (CEFR, 2001: 87-88). Διαπραγματεύεται την κατανόηση μεταξύ πολιτισμών καθώς και την κατοχής της ικανότητας εισαγωγής της πολιτισμικής καταγωγής στην ανάλυση και τη δημιουργία πολιτισμικών στάσεων (Katan, 1999: 228). Έτσι, το άτομο έχει τη δυνατότητα να ερμηνεύσει τόσο τον εαυτό του και την προσωπική του

ταυτότητα, όσο και το κείμενο και το (δια)πολιτισμικό πλαίσιο αυτού και να εγκαθιδρύσει σχέσεις μεταξύ της γλώσσας που ομιλεί και της γλώσσας στόχου, μέσω της ανακάλυψης του κοινού τους πεδίου (Byram, 1997: 43 · Viaggio, 2006: 45 · Fenner, 2008: 279).

Αυτή η επικοινωνιακή διαδικασία είναι μια διαγλωσσική επικοινωνιακή δραστηριότητα (interlinguistic activity), καθώς περιλαμβάνει τη διαδραστική μεταφορά νοημάτων από τη μια γλώσσα στην άλλη (Vosswingel, 2006) και δεν είναι απαραίτητως βασισμένη στον λόγο, αλλά στην προώθηση οποιουδήποτε μηνύματος (γραφήματος, εικόνας, σχεδίου) από συνομιλητές που έχουν έστω και μερική κατανόηση αυτού. Σε αυτή τη διαδικασία, η Dendrinos (2006: 21) προσθέτει και την ενδογλωσσική διαμεσολάβηση (intralinguistic mediation), η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του κάθε ατόμου που συμμετέχει στην κοινωνική ζωή και λαμβάνει χώρα κάθε φορά που γίνεται προσπάθεια μεταβίβασης των νοημάτων που έχει σχηματίσει ο καθένας. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η πρόσληψη των μηνυμάτων από μια διάλεξη από κάποιον που έχει μια γνώση του αντικειμένου και από κάποιον που έχει μηδενική γνώση αυτού. Ακόμα, ενδογλωσσική διαμεσολάβηση έχουμε όταν εξηγούμε σε ένα παιδί που δεν μπορεί να κατανοήσει τις οδηγίες μιας φαρμακευτικής αγωγής που πρέπει να ακολουθήσει, τι πρέπει να προσέξει για να μην έχει παρενέργειες (Creese & Blackledge, 2010 · King & Chetty, 2014).

2.4.2. Είδη διαμεσολάβησης

Όπως έγινε φανερό, η γλωσσική διαμεσολάβηση έχει δυο διαστάσεις, την διαγλωσσική (interlinguistic mediation) και την ενδογλωσσική (intralinguistic mediation), οι οποίες συν-κατασκευάζουν την συνολική προσωπική ταυτότητα και κινούνται μεταξύ προσωπικού και κοινωνικού (North & Piccardo, 2016: 4, 52). Σε αυτές τις δυο έρχεται να προστεθεί και πολιτισμική διαμεσολάβηση (cultural mediation), δηλαδή το πέρασμα από τη μια κουλτούρα στην άλλη, το οποίο αποτελεί και το υπόβαθρο πάνω στο οποίο δομείται το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ ή CEFR). Μάλιστα, αυτό λαμβάνει υπόψιν και το ιδιόλεκτο του ατόμου, τις κοινωνιολέκτους, καθώς και τη συσχέτιση των διάφορων υπό- κουλτούρων, τόσο κοινωνικά, όσο και επαγγελματικά (CEFR, 2001: 43 · Levy & Zarate, 2003 · Brown, 2007).

Την ίδια στιγμή, η κοινωνική διαμεσολάβηση (social mediation) διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στη γλωσσική λειτουργία της κοινωνίας και συμβάλλει στη

διευκόλυνση της επικοινωνίας, στην (ανα)διαμόρφωση των κειμένων και στην (ανα)κατασκευή του νοήματος των μηνυμάτων (CEFR, 2001: 14). Η κοινωνική διαμεσολάβηση εμπεριέχει τόσο το κοινωνικό, όσο και το ατομικό, αφού μέσω αυτής γίνεται κατανοητό το πολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο, ώστε το άτομο να μπορεί να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής σε καταστάσεις αντιπαράθεσης και έντασης (Zarate, 2003: 95). Παράλληλα, συμβάλλει στη δημιουργία ειδικών δυναμικών σε «τρίτους τόπους», ως εναλλακτικές σε γλωσσικές και πολιτισμικές αντιπαραθέσεις, όπου, μάλιστα, η διαφοροποίηση είναι εντοπισμένη, διαπραγματεύσιμη και προσαρμοσμένη (Zarate, 2003: 95-96). Αυτοί οι «τρίτοι τόποι» είναι ετερογενείς, αντικρουόμενοι και αμφιλεγόμενοι χώροι, όπου στο περιθώριο των «κυρίαρχων τόπων» φανερώνονται νέες προοπτικές (Kramersch, 2009: 237) και σύμφωνα με τον Byram (1997: 53) συνδέονται με την ανάπτυξη της κριτικής πολιτισμικής επίγνωσης (critical cultural awareness).

Υπάρχει, συνεπώς ένα ενδιαφέρον για την ίδια την επικοινωνία, την αναδόμηση του κειμένου, του νοήματος και την ανάπτυξη των γλωσσικών σχέσεων μέσω της διαμεσολάβησης. Αυτή η καλλιέργεια των νοητικών ικανοτήτων, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της νοητικής διαμεσολάβησης (cognitive mediation), η οποία αποτελεί τμήμα της παιδαγωγικής διαμεσολάβησης (pedagogic mediation). Μολονότι, δηλαδή, οι παιδαγωγικές κουλτούρες των χωρών διαφέρουν, συχνά παρουσιάζουν κοινές αντιλήψεις για τη συνεργατική μάθηση και τον ρόλο του εκπαιδευτικού (Alexander, 2008; Zweiers, 2008). Εκπαιδευτικοί και γονείς προσπαθούν να γίνουν διαμεσολαβητές της γνώσης, των εμπειριών, καθώς και της καλλιέργειας της προσωπικής ικανότητας κριτικής σκέψης των μαθητών. Συνεπώς, η παιδαγωγική διαμεσολάβηση περιλαμβάνει τις εξής δράσεις: πρώτον την πρόσβαση στη γνώση και την ανάπτυξη της σκέψης, μέσω της κατασκευής του νοήματος (cognitive mediation:scaffolded), δεύτερον τη συνεργατική συν-κατασκευή του παραγόμενου μηνύματος, ως ένα μέλος ομάδας στο σχολείο ή σε ένα σεμινάριο (cognitive mediation: collaborative) και τέλος τη δημιουργία συνθηκών για ανάπτυξη μέσω της δημιουργίας, της οργάνωσης και του ελέγχου χώρου για την ίδια τη δημιουργικότητα (relational mediation).

2.4.3. Η διαμεσολάβηση στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες

Αναφορικά με το χώρο της διδασκαλίας, εκμάθησης και αξιολόγησης των ξένων γλωσσών, εμφανίζεται το 2001 στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (ΚΕΠΑ ή CEFR) δίπλα στην κατανόηση, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου και τη διάδραση υπό τον τίτλο «Γλωσσικές Δραστηριότητες». Συγκεκριμένα, περιγράφεται ως η δραστηριότητα κατά την οποία καθίσταται δυνατή, μέσω της μετάφρασης, διερμηνείας, παράφρασης, περίληψης ή αναφοράς, η επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων που για κάποιο λόγο δεν είναι δυνατόν να επικοινωνήσουν απευθείας μεταξύ τους (CEFR, 2001: 18 Pym et al., 2013: 128-129). Θεωρεί, δηλαδή, πως η διαμεσολάβηση είναι μια διαδικασία ανάπτυξης ισοδύναμων νοημάτων από τη γλώσσα πηγή στη γλώσσα στόχο, ώστε να διευκολυνθεί ή να αποκατασταθεί η επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (CEFR, 2001: 88).

Σε γενικές γραμμές, οι ενέργειες της διαμεσολάβησης απαιτούν ο χρήστης της ξένης γλώσσας να είναι σε θέση να λειτουργήσει ως ενδιάμεσος σε μια περίπτωση επικοινωνίας και να εξηγήσει αυτά που άλλοι δεν καταλαβαίνουν γιατί δεν ξέρουν τη γλώσσα που χρησιμοποιείται ή δεν την ξέρουν τόσο καλά όσο απαιτείται για την περίπτωση. Γι' αυτό το λόγο, η διαμεσολαβητική ικανότητα των μαθητών αφορά στην ικανότητα τους να διαβάζουν ένα ή περισσότερα κείμενα σε μια γλώσσα, να αποκωδικοποιούν τις πληροφορίες τους, να επιλέγουν τα πληροφοριακά στοιχεία που απαιτούνται για την επίτευξη του επικοινωνιακού τους στόχου και τελικά να μεταφέρουν στη γλώσσα-στόχο τα μηνύματα με τρόπο κατάλληλο για την επικοινωνιακή περίπτωση, ώστε ένας ισοδύναμος με τον πρωτότυπο επικοινωνιακός στόχος να επιτευχθεί στο πλαίσιο αντίστοιχου πραγματολογικού χώρου της γλώσσας-στόχου (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη, 2010: 238-241 Griva & Kofou 2019).

Παράλληλα, η διαμεσολάβηση αναγνωρίζει τον μοναδικό ρόλο της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας, μέσω της διάδρασης και της ανακατασκευής του νοήματος, αφού υπογραμμίζει τη διαρκή σχέση κοινωνικών και ατομικών διαστάσεων τόσο στη χρήση, όσο και στην εκμάθηση της γλώσσας (CEFR, 2001: 14). Άλλωστε, «διαμεσολαβώ» σημαίνει κρίνω, επεξεργάζομαι, ερμηνεύω νοήματα και επιλέγω τα κατάλληλα βάσει στόχου για να μεταφέρω τις πληροφορίες με τρόπο κατάλληλο για

την περίπτωση επικοινωνίας (ΕΠΣ-ΞΓ: 19-20). Εμπεριέχεται, δηλαδή, σε αυτή μια τρίτη οπτική σε μια δυαδική διάδραση, με την σαφή βοήθεια της διευκολυμμένης επικοινωνίας μεταξύ αντιπαρατιθέμενων ομάδων και την ανακατασκευή αυτής (Baraldi, 2017: 2) με τη χρήση της διαγλωσσικότητας (translanguaging), της ενεργούς εκπαιδευτικής διαδικασίας διαμέσου της οποίας η χρήση της μιας γλώσσας ενισχύει την άλλη με βασικό στόχο την αμοιβαία κατανόηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στις δυο γλώσσες (Otheguy et. al., 2015: 281). Σύμφωνα, μάλιστα, με το CEFR (2001: 88), αυτή περιλαμβάνει a priori θεώρηση των μηνυμάτων της γλώσσας και εμπεριέχει και την ενεργό συμμετοχή αυτών των απόψεων για την ανταλλαγή των μηνυμάτων κατά τη διαδικασία της γλωσσικής διαμεσολάβησης.

Επιπροσθέτως, η διαμεσολάβηση υπογραμμίζει και τη μόνιμη σχέση μεταξύ κοινωνικής και προσωπικής διάστασης στη γλωσσική χρήση και εκμάθηση (Piccardo, 2012) και ενσωματώνει και άλλες γλωσσικές δραστηριότητες ερμηνείας και επαναπροσέγγισης ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου (CEFR, 2001: 14). Δεδομένης, μάλιστα, της ανάγκης για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών είναι κρίσιμη η χρήση της γλώσσας-στόχου σε συγκεκριμένα κοινωνικά περικείμενα, με μορφές που βασίζονται σε καθορισμένες κοινωνικές ανάγκες, ιδιαιτέρως από τη στιγμή που στην καθημερινότητα των πληθυσμών αυτών η γλώσσα του περιβάλλοντος είναι απαραίτητη για την ένταξή τους (Stathopoulou, 2015: 52).

Έτσι, η πολυγλωσσία που πλέον συνίσταται στην συνύπαρξη πολλών διαφορετικών γλωσσών σε μια κοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την δραστηριότητα της διαμεσολάβησης. Κι αυτό γιατί, κάποιος που έχει γνώσεις, γλωσσικές ή/ και πολιτισμικές, έστω και σε περιορισμένο βαθμό, μπορεί να τις χρησιμοποιήσει δρώντας διαμεσολαβητικά μεταξύ ατόμων που δεν έχουν κανένα κοινό σημείο γλωσσικής ή πολιτισμικής αναφοράς, αφού η πολυγλωσσική δεξιότητα είναι η επικοινωνιακή εκείνη δεξιότητα στην οποία συνεισφέρουν όλες οι γλωσσικές γνώσεις και εμπειρίες ενός ατόμου και στην οποία οι γλώσσες αλληλοσχετίζονται και αλληλεπιδρούν (ΚΕΠΑ, 2005: 11-12). Άρα, για την διαμεσολάβηση κρίνεται απαραίτητη η απόκτηση της διαπολιτισμικής δεξιότητας.

Η σημασία της διαπολιτισμικής δεξιότητας για την επίτευξη της διαμεσολάβησης γίνεται ακόμη πιο ορατή μέσα από την παρατήρηση των Beacco & Byram (2003: 35), ότι «τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κοινωνίας θα πρέπει να

μάθουν να συζούν με άτομα διαφορετικών πεποιθήσεων, στάσεων και αξιών. Μέσα από αυτή την κοινή συμβίωση είναι πολύ πιθανό να αποκτήσουν προσωπική εμπειρία μιας διαφορετικής νοοτροπίας και κοσμοαντίληψης. Αυτό σημαίνει ότι θα είναι σε θέση να καταλάβουν και να εξηγήσουν έναν διαφορετικό τρόπο ζωής από τον δικό τους. Αυτή η διαπολιτισμική δεξιότητα είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της αλληλοκατανόησης μεταξύ των διαφορετικών ομάδων. Είναι η ίδια δεξιότητα που καθιστά εφικτό το έργο του διαπολιτισμικού διαμεσολαβητή στις διάφορες μορφές του, όπως αυτή του ξεναγού, του εκπαιδευτικού ή του διπλωμάτη.». Φαίνεται, λοιπόν, ότι η σχέση μεταξύ διαμεσολάβησης και πολυγλωσσίας είναι αμφίδρομη. Αφενός, η πολυγλωσσική δεξιότητα μπορεί να συμβάλει θετικά στην επίτευξη της διαμεσολάβησης και, αφετέρου, η δεξιότητα της διαμεσολάβησης, διευκολύνοντας τη διαπολιτισμική επικοινωνία, μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διαφύλαξη της πολυγλωσσίας.

Για τον λόγο αυτό, η διαμεσολάβηση χρειάζεται την δημιουργικότητα, την ορθή διαχείριση της προϋπάρχουσας γνώσης του ατόμου, αλλά και αντίληψη, η οποία συνίσταται στη φαντασία, την σκέψη, την ικανότητα ομιλίας και συνομιλίας, αλλά και στην κριτική ικανότητα (CEFR, 2001: 18). Επίσης, περιλαμβάνει τον σχεδιασμό (planning), ο οποίος χρειάζεται υπόβαθρο και υποστήριξη, την εκτέλεση (execution), δηλαδή την πρόοδο και την εκτέλεση των νοημάτων και την κάλυψη των νοηματικών κενών, την κρίση (evaluation) που περιλαμβάνει τον έλεγχο των συγκρούσεων και της χρήσης της ίδιας της διαμεσολάβησης, αλλά και την επιδιόρθωση (repair), δηλαδή την επιτέλεση των γενικών συνόψεων της διαδικασίας, τη χρήση συμβουλών για την επιτυχέστερη μελλοντική διαμεσολάβηση και τη χρήση πηγών για νέες πληροφορίες (CEFR, 2001: 88· CEFR, 2018). Για όλα αυτά, βέβαια, είναι αναγκαίες γνώσεις, στάσεις, επίγνωση, γραμματισμοί, αλλά και επικοινωνιακές και κοινωνικές ικανότητες.

Οι δραστηριότητες διαμεσολαβητικής χρήσης της γλώσσας (mediation language activities) κατέχουν ένα σημαντικό ρόλο στην φυσιολογική γλωσσική λειτουργία της κοινωνίας (CEFR, 2001: 14). Σε αυτή διακρίνεται η απόδοση σε άλλη γλώσσα ενός νοήματος, μιας πληροφορίας ή έννοιας που εκφράστηκε σε μια συγκεκριμένη γλώσσα, η μετάδοση νοημάτων που εκφράζονται μέσω μιας γλωσσικής ποικιλίας ή υφολογικής εκδοχής με επιλογή άλλης γλωσσικής ποικιλίας ή υφολογικής εκδοχής, αλλά και η προφορική ή γραπτή απόδοση νοήματος ή πληροφορίας που αποτυπώθηκε με τη μορφή εικόνας, σχεδιαγράμματος, πίνακα, και αντίστροφα, δηλαδή μετατροπή σε εικόνα,

σχεδιάγραμμα ή πίνακα πληροφοριών που περιλαμβάνονται σε κείμενο, καθώς και μετάδοση νοημάτων που εκφράζονται μέσω ενός κώδικα ή καναλιού επικοινωνίας με άλλον κώδικα επικοινωνίας ή άλλο κανάλι.

Σε αυτές, μάλιστα, εντάσσονται και οι προ-διαμεσολαβητικές δραστηριότητες (pre-mediation activities), όπως η χρήση λεξικών για συνώνυμα και αντώνυμα ή η χρήση της επεξήγησης του ειδικού λεξιλογίου (Kolb, 2009: 75). Η ίδια η διαμεσολάβηση (CEFR, 2001: 87-88; CEFR 2018) διακρίνεται σε γραπτή και προφορική. Η προφορική διαμεσολάβηση συντελείται μέσω της ταυτόχρονης και διαδοχικής διερμηνείας σε συνέδρια, συναντήσεις, συσκέψεις και ξεναγήσεις, καθώς και μέσω της διερμηνείας σε απλές περιστάσεις της ζωής, όπως η ξενάγηση φίλων στη χώρα του χρήστη ή η πρόχειρη μετάφραση ενός εγγράφου ή ενός τραγουδιού. Η γραπτή διαμεσολάβηση, από την άλλη, συντελείται μέσω της ακριβούς μετάφρασης που απαιτείται στην περίπτωση των νομικών και επιστημονικών κειμένων, μέσω της λογοτεχνικής μετάφρασης, της περίληψης ενός κειμένου και της παράφρασης κάποιων εξειδικευμένων κειμένων για μη ειδικούς τόσο μέσα στην ίδια τη γλώσσα, όσο και μεταξύ της L1 και της L2. Στην ουσία, και οι δυο μορφές αποτελούν δράσεις εμπλοκής ή παρέμβασης ενός στη συνομιλία (ατόμων ή πολιτισμών) και αρκετές φορές εμπριέχουν και μη λεκτικά σήματα, όπως εικόνες και πίνακες (Dendrinos, 2006: 16; Weissmann, 2010: 83-85).

Λόγω, μάλιστα, της ανάγκης για διαπολιτισμική επικοινωνία που γεννάται από τη φύση των σύγχρονων κοινωνιών, τόσο η προφορική, όσο και η γραπτή διαμεσολάβηση μπορούν να αντλούν αυθεντικό υλικό από διαφορετικούς πολιτισμούς για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και των στρατηγικών. Πιο ειδικά, οι αναγνωστικές δραστηριότητες μπορούν να σχετίζονται με τις αξίες του πολιτισμού στόχου και οι δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου να αποτελούνται από συζητήσεις της καθημερινότητας που δίνουν το ερέθισμα και για περαιτέρω συζήτηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας μπορούν να αποτελούνται από παιχνίδια ρόλων που προϋποθέτουν τη διαμεσολάβηση ατόμων με διαφορετικό ποσοστό γνώσης της γλώσσας σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις, ενώ οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν σημειώσεις, γράμματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή ακόμα και πολυτροπικά κείμενα (CEFR, 2018; Griva & Kofou 2019).

2.4.4. Δεξιότητες και Στρατηγικές για τη γλωσσική διαμεσολάβηση

Η διαμεσολάβηση επιτυγχάνεται μέσα από μια σειρά δεξιοτήτων που αντλούνται από τις γλωσσικές επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και από τις στρατηγικές δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, που περιγράφονται στο ΚΕΠΑ (2005: 72). Σύμφωνα με το Manuel (2003: 37) οι δεξιότητες που απαιτούνται για την γραπτή διαμεσολάβηση συνίστανται στις γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν το γενικό γλωσσικό φάσμα, το λεξιλογικό φάσμα, τη λεξιλογική ακρίβεια, τη γραμματική ακρίβεια και την ορθογραφία, δεύτερον στην κοινωνιογλωσσική δεξιότητα, στην οποία υπάγεται η κοινωνιογλωσσική ακρίβεια και τρίτον στην πραγματολογική δεξιότητα, η οποία αποτελείται από την ευελιξία, τη θεματική ανάπτυξη, τη συνοχή και τη συνεκτικότητα και την ακρίβεια του προτασιακού περιεχομένου. Τέλος, στις στρατηγικές δεξιότητες που απαιτούνται κατά τη γραπτή διαμεσολάβηση περιλαμβάνονται ο εντοπισμός ενδείξεων και η εξαγωγή συμπερασμάτων, ο σχεδιασμός, η αντιστάθμιση, ο έλεγχος και η διόρθωση. Όταν, δε, στη γραπτή διαμεσολάβηση εμπλέκεται και η διάδραση προστίθενται η συνεργασία και η αίτηση διευκρινήσεων.

Όσον αφορά την προφορική διαμεσολάβηση, οι γλωσσικές επικοινωνιακές δεξιότητες χωρίζονται στις ίδιες τρεις κατηγορίες με ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται κατά την προφορική διαμεσολάβηση τη θέση της ορθογραφίας παίρνει ο χειρισμός του φωνολογικού συστήματος. Η κοινωνιογλωσσική δεξιότητα παραμένει ως έχει και στην πραγματολογική δεξιότητα προστίθεται η ευχέρεια στον προφορικό λόγο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, κατά τις οποίες η διαμεσολάβηση συνδυάζεται με τη διάδραση, απαιτείται από τον χρήστη και η πραγματολογική δεξιότητα της διαδοχής συνεισφορών στο λόγο. Τέλος, για τις στρατηγικές δεξιότητες που απαιτούνται κατά την προφορική διαμεσολάβηση ισχύει ό,τι και για τη γραπτή με μόνη εξαίρεση τον σχεδιασμό, ενώ στην περίπτωση της προφορικής διαμεσολάβησης σε συνδυασμό με τη διάδραση προστίθεται η διαδοχή συνεισφορών στο λόγο, η συνεργασία και αίτηση διευκρινήσεων.

Βέβαια, εκτός από τις γλωσσικές επικοινωνιακές δεξιότητες, υπάρχουν, τέλος, και ορισμένες γενικές δεξιότητες (ΚΕΠΑ, 2005: 82-86) που συμβάλλουν στη γενική ικανότητα επικοινωνίας ενός μαθητή και, κατά συνέπεια, στην ικανότητά του να ενεργεί διαμεσολαβητικά. Αυτές συνοψίζονται στις γενικές γνώσεις (savoir), και

συγκεκριμένα, στις γνώσεις που έχουμε για τον κόσμο, στις κοινωνιοπολιτισμικές γνώσεις, που αφορούν την καθημερινή ζωή, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις αξίες, πεποιθήσεις, τον τρόπο συμπεριφοράς, τη γλώσσα του σώματος, τη νοοτροπία και την τελετουργική συμπεριφορά ενός λαού, στη διαπολιτισμική συνείδηση, δηλαδή, τη γνώση, τη συναίσθηση και την κατανόηση της σχέσης μεταξύ του κόσμου προέλευσης και του κόσμου του Άλλου.

Επιπροσθέτως, σε αυτές τις γενικές δεξιότητες ανήκουν η επιδεξιότητα (*savoir-faire*), δηλαδή, η ικανότητα υιοθέτησης κατάλληλης συμπεριφοράς τόσο στην καθημερινή, κοινωνική και επαγγελματική ζωή, όσο και στις διαπολιτισμικές σχέσεις, η γνώση του υπάρχουν (*savoir-être*), ήτοι, η στάση απέναντι σε νέες εμπειρίες, γνώσεις, πολιτισμούς, τα κίνητρα της επικοινωνίας, οι ηθικές αξίες και τα στοιχεία της προσωπικότητας ενός μαθητή, και η ικανότητα μάθησης (*savoir-apprendre*), η οποία, σε γενικές γραμμές, αφορά στην ικανότητα παρατήρησης και συμμετοχής σε νέες εμπειρίες, καθώς και ενσωμάτωσης των νέων γνώσεων στις ήδη κερκτημένες.

Στις παραπάνω δεξιότητες, μπορούν να προστεθούν και στρατηγικές σχεδιασμού, επιτέλεσης, κρίσης και επιδιόρθωσης, οι οποίες είναι παρούσες κατά την διαδικασία της διαμεσολάβησης, όπως αναφέρεται στο CEFR (2001: 88). Η αποτελεσματική επιτέλεση, συνεπώς, της γλωσσικής διαμεσολάβησης περιλαμβάνει: πρώτον γνώσεις για το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, γλωσσική επίγνωση, επίγνωση της λειτουργίας των δυο γλωσσών, αλλά και διαπολιτισμική επίγνωση, δεύτερον πολλαπλούς γραμματισμούς (σχολικό, κοινωνικό, πραγματολογικό), τρίτον επικοινωνιακή ικανότητα (*communicative competence*), η οποία περιλαμβάνει την γλωσσική, την κοινωνιογλωσσική και την στρατηγική ικανότητα και τέλος γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (*cognitive and social skills*), ικανότητες, δηλαδή, διαδραστικές, λειτουργικές, παραγωγικές και προσληπτικές.

Έτσι, η διαμεσολάβηση καταλήγει μια διαδικασία αυτό-επικοινωνίας (*self-communication system*), κατά την οποία η διερμηνεία δεν γίνεται σε άλλα περιβάλλοντα και δεν προέρχεται από άλλες αναπαραστατικές ομιλίες, αλλά από τη συνεργασία αυτών των ομιλιών και της παραγωγής των αφηγήσεων. Αποτέλεσμα αυτής της επικοινωνιακής διαδικασίας είναι μια επικοινωνία, η οποία με τη σειρά της δημιουργείται μέσω μιας άλλης επικοινωνίας με απώτερο στόχο την *autopiesis*, την κοινωνική κατασκευή της ταυτότητας (Luhmann, 2013: 131-132).

3. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικό Υλικό στη διδασκαλία της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

3.1.1. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα

Η ελληνική γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας αντιμετωπίζεται τις περισσότερες φορές ως ένα σύστημα κανόνων και γραμματικής, η γνώση των οποίων, μαζί με τη γνώση του λεξιλογίου, πιστοποιεί τη γνώση της γλώσσας. Η γνώση, ωστόσο, της δομής της γλώσσας δεν αποτελεί προϋπόθεση για την επιτέλεση μιας επικοινωνιακής πράξης, και γι' αυτό η γλωσσική δομή και η γλωσσική χρήση είναι το δίπτυχο πάνω στο οποίο αρθρώνεται η γλωσσική διδασκαλία. Έτσι, η διδασκαλία της Γ2/ΞΓ πρέπει να στοιχειοθετεί τόσο στην καλλιέργεια των βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων όσο και στην ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών (Ζάγκα, 2013: 4).

Ταυτόχρονα, η φύση των σημερινών κοινωνιών επιβάλλει μια διαπολιτισμική θεώρηση της γλώσσας ως μιας διαδικασίας ανοιχτής, δυναμικής, ενεργητικής και συνεχώς εναλλασσόμενης, αφού σ' αυτήν περιλαμβάνεται ο πλούτος της πολυπλοκότητας της επικοινωνίας, ο οποίος είναι διαδραστικά τοποθετημένος και εμπλέκει τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Shohamy, 2007: 5 · Kasper, 2006: 305). Αυτή η έμφαση στη σημασία της επικοινωνίας και της κατανόησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και πολλές φορές συνδέεται με την διπολιτισμική και δίγλωσση εκπαίδευση (Κεσίδου, 2008: 34). Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται σημαντική η διατήρηση και η ενίσχυση της μητρικής, καθώς αποτελεί τη βάση οικοδόμησης της δεύτερης/ξένης, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας, της ικανότητας, δηλαδή, αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής διαφοράς (Κεσίδου, 2008: 30 · North & Piccardo, 2016: 52).

Η μετάλλαξη της ελληνικής κοινωνίας την τελευταία εικοσαετία σε πολυπολιτισμική, κατέστησε απαραίτητη την προετοιμασία των μαθητών ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της

διαφορετικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η Ελλάδα αποτέλεσε μια φιλόξενη χώρα υποδοχής για μετανάστες από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, της Σοβιετικής Ένωσης, αλλά και την Αλβανία, την Ασία και την Αφρική. Αυτές οι μεταναστευτικές ροές, σε συνδυασμό με τους πρόσφυγες, τις εθνοτικές ομάδες που ήδη κατοικούσαν στα όρια του ελληνικού κράτους (τσιγγάνοι, μουσουλμανική μειονότητα Θράκης) και τους Έλληνες Παλινοστούντες οδήγησαν προοδευτικά την κεντρική εξουσία στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Μαυρομάτης, στο Τζελέπη- Γιαννάτου, 2008: 319).

Γι' αυτή την ενσωμάτωση, κρίσιμο ρόλο καλείται να διαδραματίσει η ενσωμάτωση του πολιτισμικού στοιχείου στη γλωσσική διδασκαλία, καθώς εξομαλύνει την ένταξη στην κοινότητα της ομάδας στόχου και οικοδομεί την γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών της ελληνικής παράλληλα με εκείνη που αντιστοιχεί στη μητρική. Η εσωτερίκευση αυτών των στοιχείων και η ευχερής κατάκτηση της ελληνικής, γίνεται ευκολότερη με την ανεύρεση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στην ελληνικό πολιτισμό και στον πολιτισμό που φέρουν οι μαθητές. Παράλληλα, ενδείκνυται η αποσαφήνιση των εννοιολογικών δομών της γλώσσας, αφού κάποια σχήματα λόγου φέρουν πολιτισμική διάσταση και συμβάλλουν στην κριτική συνειδητοποίηση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου που χρησιμοποιείται η ελληνική ως γλώσσα στόχος (Μήτσης, 1998: 198-200· Méndez Garcia, 2005: 57). Έτσι, η διδασκαλία του πολιτισμού συνιστά αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, καθώς οι εκπαιδευόμενοι πραγματεύονται ιδέες, αξίες και ταυτότητες, και εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν τα υλικά ως κοινή συνιστώσα, ως μέσο γνωριμίας με τον «άλλο» και ως πεδίο αποδοχής και κατανόησης του σύνθετου πολιτισμικού φαινομένου (Κασβίκης, Γακούδη & Κοτίνης, 2007: 351).

Πρόκειται, συνεπώς, για μια διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, η οποία συμβάλλει στη διάδραση μεταξύ των συνομιλητών με διαφορετική γλωσσική αφετηρία, κουλτούρα και ταυτότητα (Byram, Gribkova & Starkey, 2002:7). Μέσα από αυτού του τύπου τη διδασκαλία, οι μαθητές αναπτύσσουν τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες, καθίστανται, δηλαδή, ικανοί τόσο να συγκρίνουν, να ερμηνεύουν και να συνδέουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κάθε κουλτούρας, όσο και να βλέπουν την κάθε κοινότητα μέσα από την οπτική της άλλης, συχνά, βέβαια, με τη μορφή εθνικών στερεοτύπων (ΚΕΠΑ, 2001: 123· Byram, 2003: 13).

3.1.2. Πολιτικές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

Η αρχική απουσία, ωστόσο, μέριμνας για την εκπαίδευση των μεταναστών αντισταθμίστηκε με την ίδρυση ιδιωτικών σχολών, όπως το Αμερικανικό Σχολείο, η Γαλλοελληνική Σχολή, η Γερμανική Σχολή κ.α. (Νικολάου στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008 : 57). Η πρώτη επίσημη μέριμνα γι' αυτές τις ομάδες λαμβάνει χώρα με την ίδρυση Σχολείων Παλινοστούτων μαθητών με το Νομοθετικό Διάταγμα 339/74 (ΦΕΚ 61/11/-3-74), το οποίο αφορούσε αρχικά μαθητές από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες, ενώ εν συνεχεία έγιναν δεκτοί και μαθητές από τη Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία. Επρόκειτο στην ουσία για Έλληνες μαθητές, οι οποίοι στερούνται κάποια χαρακτηριστικά για να ενταχθούν στην ελληνική κοινότητα (Κυπριανός, 2004: 55). Βέβαια, τα σχολεία αυτά λόγω της περιθωριοποίησής τους, της έλλειψης του κρατικού προγραμματισμού και των γονικών αντιδράσεων δεν πέτυχαν τους στόχους τους.

Σε μια προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών, το 1983, με υπουργική απόφαση νομοθετούνται οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Ν. 1404/83, άρθρο 45, ΦΕΚ 173/24-11-83) για τη διδασκαλία της ελληνικής και την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλινοστούτων μαθητών και τέκνων Ελλήνων μεταναστών. Σκοπός αυτών ήταν η παροχή επιπρόσθετης διδασκαλίας για να ξεπεραστούν προβλήματα που προκύπτουν στην κανονική τάξη και τα παρακολουθούσαν μαθητές με «γλωσσικά προβλήματα» για να βελτιώσουν τις αδυναμίες τους. Για την εγγραφή των μαθητών σε αυτές, ήταν απαραίτητο ένα τεστ με το οποίο υπολογιζόταν το επίπεδο της ελληνομάθειας των παιδιών και της δυνατότητάς τους να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της τάξης υποδοχής. Ωστόσο, ακόμα και σε αυτό το πλαίσιο, δεν λαμβάνεται υπόψιν η ηλικία και το διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών και κατά συνέπεια οι διαφορετικές τους μαθησιακές ανάγκες. Παράλληλα, περιθωριοποιούνται λόγω της ξεχωριστής τάξης στην οποία φοιτούν και απομονώνονται από τον σχολικό περίγυρο (Νικολάου στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008: 59).

Οι νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλινοστούτων, με την ολοένα και πιο πολυπολιτισμική φύση της ελληνικής κοινωνίας, αντιμετωπίζονται

με τον νόμο 2413/96 (ΦΕΚ 124 Α'/17-6-96), με τον οποίο εισάγονται οι όροι διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμικά σχολεία και προβλέπεται η ίδρυση τέτοιων σχολείων ή η ένταξη διαπολιτισμικών τάξεων στα ήδη υπάρχοντα σχολεία. Σύμφωνα με το σχέδιο νόμου, βασική στόχευση των διαπολιτισμικών σχολείων αποτελεί η παροχή εκπαίδευσης σε κοινωνικά, πολιτισμικά και μορφωτικά διαφορετικούς νέους. Τα πρώτα διαπολιτισμικά προγράμματα εφαρμόστηκαν μέσω της χρηματοδότησης από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και απευθύνονταν σε τσιγγάνους, μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, παλιννοστούντες και αλλοδαπούς, ώστε να καλλιεργηθεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τις ομάδες ετερότητας που κατοικούν στη χώρα, να μειωθεί το ποσοστό του αναλφαριθμητισμού στις ομάδες αυτές και να ενταχθούν και αυτές οι πολιτισμικές ομάδες στην εκπαίδευση.

Στο ίδιο πλαίσιο εντάχθηκε και η ίδρυση του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (ΕΔΙΑΜΜΕ- ΦΕΚ 11/106.-96), το οποίο στοχεύει στην έρευνα και προώθηση των θεμάτων της εκπαίδευσης τόσο των Ελλήνων της διασποράς, όσο και των παλιννοστούντων Ελλήνων και των αλλοδαπών στην Ελλάδα, σε συνάρτηση με τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές συνθήκες στο εξωτερικό και στην Ελλάδα αντίστοιχα. Επίσης, στην στοχοθεσία περιλαμβάνονται η διαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, αλλά και η παραγωγή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία αυτής. Μάλιστα, οι παραπάνω προσπάθειες ενισχύονται από κρατικές πρωτοβουλίες, όπως η κατάρτιση ειδικών πρόσθετων προγραμμάτων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας (Νόμος 2790/00 -ΦΕΚ 24Α/16.2.2000), με σκοπό τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και η παροχή ποιοτικής και συστηματικής γνώσης στους μαθητές.

Ωστόσο, παρά την γενική παραδοχή για τη σημασία διδασκαλίας της μητρικής των αλλόγλωσσων και την σχετική οδηγία της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήδη από το 2005 (Papadopoulou, 2009: 162), αυτή παραγκωνίζεται και συχνά αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό, ειδικά σε περιπτώσεις που υπάρχει γεωπολιτική ή γενικότερη διακρατική ένταση με τη χώρα υποδοχής των μεταναστών (Gogonas, 2009). Παραγνωρίζεται, έτσι ότι η στοχευμένη διδασκαλία της μητρικής επικουρεί σημαντικά την εκμάθηση της γλώσσας του περιβάλλοντος, καθώς η διγλωσσία αυξάνει τη μεταγνωστική συνείδηση των μαθητών και η παρουσία της στη σχολική τάξη, έμμεσα, συνεισφέρει στην

καταπολέμηση των ρατσιστικών συμπεριφορών και στην ενίσχυση της σχολικής πολυπολιτισμικότητας (Arends, 2009: 75). Μάλιστα, το κενό αυτό στα αναλυτικά προγράμματα υπέθαλπε και τις ισχυρές αφομοιωτικές τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον μονογλωσσικό της χαρακτήρα, με αρνητικές συνέπειες στην ίδια την διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην κοινωνική ενσωμάτωση αυτών των παιδιών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 218-230).

3.1.3. Λογισμικά για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα

Παράλληλα, με την είσοδο των ηλεκτρονικών υπολογιστών στο σχολικό περιβάλλον, αναπτύχθηκε πληθώρα λογισμικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, τα οποία αρχικά ήταν κλειστού τύπου λογισμικά που εγκαθίσταντο στους υπολογιστές, ενώ σήμερα δημιουργούνται ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα ανοιχτού τύπου, τα οποία, σε μεγάλο βαθμό, λαμβάνουν υπόψιν την αναγκαιότητα διδασκαλίας και της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων. Το πρόγραμμα «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά» (<http://elearning.edc.uoc.gr/moodle/>) εστίαζε στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, το οποίο λειτουργεί επικουρικά με τα βιβλία για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα. Σήμερα, αποτελεί ως μια πύλη ηλεκτρονικής μάθησης, στην οποία η γλώσσα-στόχος μαθαίνεται μέσα από διαδραστικές δραστηριότητες (Σπαντιδάκης, 2010).

Απευθυνόμενο σε δημόσια σχολεία, στον μαθητικό πληθυσμό των οποίων υπάρχει ικανός αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, το πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» (<http://www.diapolis.auth.gr>), στόχευε στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων αυτής της πληθυσμιακής ομάδας και στην κοινωνική τους ένταξη, με την παράλληλη ενίσχυση της μητρικής τους γλώσσας. Σ' αυτό το λογισμικό δινόταν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πρόσληψης και παραγωγής κυρίως στην ανάγνωση και στη γραφή, εστιάζοντας στην ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα και στις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (Kourtis - Kazoulis, 2008: 292-296).

Δίνοντας έμφαση στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης, με έμφαση την καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας και τη διασφάλιση της

ευρύτερης κοινωνικής αποδοχής αυτών από τον κοινωνικό περίγυρο της περιοχής, σχεδιάστηκε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (<http://www.museduc.gr/index.php?page=1&sub=2>). Ειδικότερα, στο πλαίσιο του προγράμματος δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικά υλικά με παιγνιώδη μορφή, αλλά και ηλεκτρονικά βοηθήματα για παιδιά και εφήβους, όπως το ελληνoturkικό λεξικό πολυμέσων (Κούρτη - Καζούλη, στο Σκούρτου & Κούρτη - Καζούλη, 2015: 182).

Τέλος, στο ίδιο μοτίβο, σχεδιάστηκε και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» (<http://www.keda.gr/roma/>). Για την ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής κατανόησης, της επικοινωνίας και της κατάργησης της εκπαιδευτικής περιθωριοποίησης που βιώνουν τα παιδιά αυτά, οργανώθηκε υλικό σε ηλεκτρονικά μαθήματα, τα οποία εν συνεχεία οργανώθηκαν σε θεματικές ενότητες για την καλύτερη υποστήριξη της ηλεκτρονικής κατάρτισης των εμπλεκομένων.

Η διδασκαλία, όμως, της ελληνικής ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα δεν περιλαμβάνει μόνο μαθησιακά περιβάλλοντα παιδιών και εφήβων, αλλά και ενηλίκων. Τα προγράμματα που αυτοί παρακολουθούν μπορεί να προέρχονται από δημόσιους φορείς, όπως το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα δημόσια Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, αλλά και από ιδιωτικούς φορείς και μη κυβερνητικές οργανώσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, έχει αναπτυχθεί και το λογισμικό «Φιλογνωσία» (<http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/default.htm>), το οποίο απευθύνεται σε αρχάριους και ακολουθεί την επικοινωνιακή μέθοδο (communicative approach). Πιο ειδικά, στηρίζεται στη διδασκαλία των γραμματικών και συντακτικών λειτουργιών και στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων όπως η κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, ασκήσεις προφοράς, ορθογραφίας και σχηματισμού προτάσεων.

3.1.4. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

Παρά τις παραπάνω προσπάθειες, η κάλυψη των γλωσσικών αναγκών των μαθητών δεν ήταν απόλυτα επιτυχής, γι' αυτό κρίθηκε απαραίτητη η επεξεργασία ενός προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στη λογική της παροχής ίσως ευκαιριών και ενός διαπολιτισμικού διδακτικού μοντέλου. Στο πλαίσιο αυτό, είναι αναγκαίες ειδικές γνώσεις πάνω στη διγλωσσία και στους ιδιαίτερους παράγοντες (κοινωνικούς, ψυχολογικούς, πολιτισμικούς και ιδιοσυγκρασιακούς) που αποτελούν

τις συνιστώσες της μάθησης. Έτσι, στο πρόγραμμα του Νέου Σχολείου (323-ΕΣΠΑ 2007-13\Ε. Π. Ε&ΔΒΜ\Α. Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ») η διγλωσσία/ πολυγλωσσία αντιμετωπίζεται θετικά, ώστε να μετατραπεί από μειονέκτημα σε πλεονέκτημα.

Ειδικότερα, εστιάζει στην απόκτηση από τους αλλόγλωσσους πρόσβασης στη γλώσσα της καθημερινότητας, ώστε να ενταχθούν ομαλά στην σχολική και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα, αλλά και στην επίσημη γλώσσα. Η διαδικασία αυτή θα οδηγήσει προοδευτικά στην διαμόρφωση της ατομικής προσωπικότητας και της κοινωνικής ταυτότητας. Μάλιστα, προκειμένου να υποβοηθείται αυτού του τύπου η συνδιδασκαλία, από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προτείνεται να δίνεται βαρύτητα στην προφορική άσκηση και στη χρήση των παραγλωσσικών μέσων, με την παράλληλη έμφαση στη διδασκαλία των ιδιαίτερων δομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής που παρουσιάζουν δυσκολίες για τους ξένους, όπως το φωνολογικό και κλιτικό σύστημα και η χρήση του τόνου (Σακελλαρίου, 2000: 47-48).

Παράλληλα, στα προγράμματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας έμφαση δίνεται και στο λεξιλόγιο, αφού ο λεξιλογικός τομέας διαθέτει μεγάλο πλούτο λόγω του συγκερασμού λόγιας και δημοτικής παράδοσης (Μήτσης, 1998: 191). Γι' αυτό και η διδασκαλία του λεξιλογίου πρέπει να είναι ξεχωριστή ενότητα, καθώς η λέξη αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο που εκτείνεται από γλωσσική άποψη σε τρεις εκφάνσεις, τη μορφή, τη σημασία και τη χρήση (Παραδιά, 2012: 33). Ωστόσο, ούτε το λεξιλόγιο, ούτε η δομή της γλώσσας πρέπει να διδάσκονται τυποποιημένα, αλλά βάσει της φυσικής ροής της γλώσσας και της δημιουργίας των κατάλληλων κάθε φορά συνθηκών για τη χρήση των γλωσσικών επιλογών.

Πάντως, η διαφορά των γνωστικών στόχων της γραμματικής διδασκαλίας της μητρικής και μιας ξένης γλώσσας είναι ότι, ενώ στην πρώτη περίπτωση στόχος θεωρείται η απόκτηση συνηθειών γραμματικής αναγνώρισης μέσω της απόκτησης μιας μεταγλώσσας, στη δεύτερη στόχος είναι η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος και της χρήσης του. Άρα η μεταγλώσσα είναι απαραίτητη στο βαθμό που βοηθάει το μη φυσικό ομιλητή να κατακτήσει τη γλώσσα στον ίδιο βαθμό συνειδητότητας με το φυσικό ομιλητή.

Επομένως, το γλωσσικό φαινόμενο ως πράξη δεν είναι δυνατόν να διαχωριστεί από τους επικοινωνιακούς κανόνες και η γλωσσική χρήση συναρτάται πάντοτε με το περιβάλλον εκφοράς του παραγόμενου μηνύματος, γι' αυτό και τα προγράμματα

διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας ορίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας με βάση αυτούς τους άξονες, αλλά και τις ανάγκες του μαθητικού κοινού (Γεωργογιάννης, 2008: 55-56· Sifakis, 2009: 235). Η διδασκαλία, πάντως, και τα προγράμματα που την περιγράφουν επηρεάζονται και από την κοινωνική και ψυχολογική απόσταση μεταξύ της πρώτης γλώσσας (L1) και της γλώσσας στόχου (L2), αλλά και τα προσωπικά εμπόδια που ανεγείρονται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας εκμάθησης μιας γλώσσας (Ellis, 1999: 252).

Για την πιστοποίηση της παραπάνω γνώσης μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, το Υπουργείο Παιδείας θεσμοθέτησε το 1998 το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ), με επίσημο φορέα πιστοποίησης το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ακολουθώντας τα ισχύοντα για τη διδασκαλία των ευρωπαϊκών γλωσσών και υιοθετώντας τις προτεινόμενες ανά επίπεδο γλωσσομάθειας από το ΚΕΠΑ (2008: 93-95) θεματικές ενότητες διδασκαλίας, σχεδιάστηκε ένα αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα (ΚΕΓ 2013). Τα επίπεδα ξεκινούν από το Α1, το οποίο αντιστοιχεί στη στοιχειώδη γνώση και καταλήγουν, με μια διαβαθμισμένη κλίμακα, ως το Γ2, του οποίου ο κάτοχος έχει ολοκληρωμένη και τέλεια γνώση (comprehensive mastery) και αποτελεί απόλυτα ικανό χρήστη της γλώσσας. Στο ενδιάμεσο, βρίσκονται τα επίπεδα Β1 (threshold level) και Β2 (vantage level), τα οποία χαρακτηρίζουν ένα χρήστη της γλώσσας ανεξάρτητο με μεγαλύτερη ή μικρότερη ευχέρεια στη χρήση της γλώσσας, αλλά και το επίπεδο Γ1, του οποίου ο κάτοχος χαρακτηρίζεται ως ικανός χρήστης, αφού έχει την αποτελεσματική λειτουργική ικανότητα (effective operational proficiency). Έτσι, σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα ενυπάρχει η παράμετρος της ιδιαιτερότητας (the parameter of particularity), με βάση την οποία γίνεται κατανοητό πως είναι αναγκαία μια προοδευτική εξέλιξη μέσων και στόχων, τα οποία επηρεάζονται από το εκπαιδευτικό, κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκμάθηση και η διδασκαλία της Γ2 (Kumaravadivelu 2003: 34-35).

Παράλληλα, εντάσσεται στο πρόγραμμα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και ο κριτικός γραμματισμός δια μέσου της έκθεσης σε αυθεντικά κείμενα σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας (Ιακώβου & Ρουσουλιώτη, στο Γεωργακόπουλος κ.α., 2017: 437), ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να αμφισβητήσουν όσα γράφονται στα κείμενα, να τα απορρίψουν ή ακόμα και να τα ανακατασκευάσουν εναρμονίζοντάς τα στη δική τους πραγματικότητα και στη

διαφορετική θεώρηση του κόσμου. Αυτή η διαφορετικότητα, μάλιστα, αποτελεί την αφετηρία όλων των προγραμμάτων, τα οποία μέσω της διαφοροποιημένης και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας διέπουν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη και ως ξένη γλώσσα παγκοσμίως (Nation & Macalister, 2010: 5).

Τέλος, όλο το αναλυτικό πρόγραμμα στηρίζεται στο θέμα, αφού η ίδια θεματική ενότητα αναπτύσσεται με διαφορετικό, αλλά κυρίως κατανεμημένο βαθμό δυσκολίας από το επίπεδο Α1 έως και το επίπεδο Γ2 και αυτό αφορά τόσο τους στόχους και τις γλωσσικές λειτουργίες μέχρι και τα στοιχεία μορφοσύνταξης και φωνητικής-φωνολογίας (Ιακώβου, 2015: 10-11), με μια σπειροειδή ανάπτυξη.

Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω προγράμματα καθορίζεται το πλαίσιο της ελληνομάθειας καθώς και εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία των οποίων ο έλεγχος θα αποδείξει τόσο την ανάπτυξη όσο και την καλλιέργεια των τεσσάρων γλωσσικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (κατανόηση προφορικού λόγου, παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου και παραγωγή γραπτού λόγου). Παράλληλα, έγινε κατανοητό πως για την επιτυχή χρήση της γλώσσας, ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει και τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία της ελληνικής γλώσσας. Δηλαδή, να έχει αποκτήσει μια πέμπτη δεξιότητα, την πολιτισμική επίγνωση (cultural awareness), ενώ σ' αυτές έρχεται να προστεθεί και η διαπολιτισμική επίγνωση (intercultural awareness), λόγω της πολυπολιτισμικής φύσης των κοινωνιών (Apergi, 2016: 30), τόσο στον ελλαδικό χώρο, όσο και στην διασπορά, όπου και διδάσκεται η ελληνική γλώσσα.

3.1.5. Εκπαιδευτικοπολιτικός σχεδιασμός στην ελληνική διασπορά

Κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά εμπεριέχει την ανάγκη κατανόησης του παγκοσμιοποιημένου πλαισίου, στο οποίο οι σύγχρονες κοινωνίες επανακαθορίζουν την ίδια τη φύση τους, τη σαφή αντίληψη της συγχρονίας (simultaneity) των συστημικών σχέσεων με το εδώ και το εκεί που συνδέουν τη διασπορά με την Ελλάδα, αλλά και των διεθνικών και κοινωνικών πεδίων που αναπτύσσονται στη διασπορά (Καραγιάννης, 2006).

Βασική παράμετρο σε αυτό τον επανακαθορισμό διαδραματίζει η έννοια της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας (global-local approach) και το πως αυτή γίνεται

αντιληπτή από τους φορείς της διασποράς (Singh, 2002· Arvanitis, 2006). Με άλλα λόγια, γίνεται αναφορά στο δίπολο οικουμενικότητα – τοπικότητα, με την πρώτη να αναφέρεται στη διεθνικότητα, την υπέρβαση, δηλαδή, των πολιτισμικών και κρατικών ορίων μέσω νέων τρόπων διαμόρφωσης της ταυτότητας και διαχείρισης του ανήκειν σε νέες διεθνικές κοινοτητες, οι οποίες αναπτύσσουν νέες ατομικές και συλλογικές ταυτότητες αποκτώντας ένα υπερτοπικό χαρακτήρα δια μέσου της απεδαφοποίησης της εθνοτικότητας (Cohen, 1997) και την δεύτερη να συνίσταται στην ανασύνθεση της ταυτότητας με πολιτισμικά στοιχεία, με τα οποία υπάρχει συμβολική ή και βιωματική ταύτιση και σημαντικό ρόλο σε αυτή διαδραματίζουν οι εθνοτικές οργανώσεις και η διαγενεακή μετάβαση.

Οι σχέσεις Ελλάδας και διασποράς, συνεπώς, επανακαθορίζονται στο πλαίσιο μιας νέας νεωτερικότητας και της αμοιβαιότητας που φέρνει η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της γνώσης, διαμορφώνοντας ανάλογα τους εκπαιδευτικούς στόχους. Έτσι δεν θεωρείται δεδομένος ο ρόλος της Ελλάδας ως εθνικού κέντρου με μονομερή επιρροή στη διασπορά ή μέριμνα γι' αυτή. Αντιθέτως, ο εκπαιδευτικοπολιτικός σχεδιασμός στη διασπορά στηρίζεται στις τριαδικές σχέσεις (Cohen, 1997· Arvanitis, 2006). Οι σχέσεις Ελλάδας – διασποράς στηρίζονται πάνω σε τριαδικές σχέσεις που συνδυάζουν την οικονομική, πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική αλληλεπίδραση μεταξύ μιας γεωγραφικά διασκορπισμένης ομάδας (διασπορικής κοινότητας που, ωστόσο, έχει ακόμη μια συλλογική αίσθηση της ταυτότητας), της νέας γεωγραφικής περιοχής διαμονής/εγκατάστασης της εθνοτικής ομάδας και, τέλος, της πατρίδας καταγωγής/προέλευσης. Έτσι, οι διασπορικές κοινότητες μετασχηματίζονται σε διεθνικές κοινότητες (transnational communities) που διαμορφώνουν την ελληνικότητα και την επίγνωση του ανήκειν στην ελληνική διασπορά ακολουθώντας νέα μονοπάτια και παραπέμπουν περισσότερο σε μια συμβολική εθνοτικότητα (Fishman et.al., 1985).

Παράλληλα, στο πλαίσιο της διασποράς υφίσταται ένας διαρκής πολιτισμικός μετασχηματισμός και μια διαπολιτισμική διασύνδεση (Hall, 1992· Αρβανίτη, 2013) που επιτυγχάνεται με την εντατικοποίηση των κοινωνικών σχέσεων (μικτοί γάμοι, διαγενεακή εξέλιξη, διασπορικά δίκτυα, κτλ.) και των πολιτισμικών τάσεων, αλλά και με την ανταλλαγή συμβόλων. Αυτή η συνεχής αλληλεπίδραση, ανταλλαγή (υβριδικών) πολιτισμικών πρακτικών, προϊόντων και συμβόλων επιτρέπει μια νεωτερική πολιτισμική ώσμωση που συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας κουλτούρας

ενώ οροθετείται εκ νέου η ατομική και η συλλογική ταυτότητα (Featherstone, 1990· Robertson, 1992). Έτσι, η πολυμορφία που φέρνουν οι διασπορές δεν είναι μόνο εθνική/εθνοτική αλλά αναδεικνύει την υποκειμενικότητα των μελών τους μμέσα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των κοινωνικών τους βιογραφιών.

Επιπλέον, τα προγράμματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης λαμβάνουν υπόψιν και τις εκφάνσεις της νέας ομογενοποίησης, η οποία είναι επακόλουθο της παγκοσμιοποίησης (Cahill, 2001· Singh, 2002). Έτσι, μέσα από αναστοχαστικά προγράμματα σπουδών αναδιατυπώνονται οι βασικές αξίες και αρχές της πολιτότητας καλλιεργώντας παράλληλα διαπολιτισμικές ικανότητες και επίγνωση. Σε αυτό το κομμάτι, σημαντικό ρόλο καλούνται να διαδραματίσουν και οι κοινωνικοί πρωταγωνιστές ή αλλιώς οι παροικιακοί παράγοντες της ελληνικής διασποράς, που λειτουργούν ξεχωριστά από τις κρατικές δομές. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η δημιουργία προγραμμάτων για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά με την υιοθέτηση της διαφοροποιημένης παρέμβασης μέσω ενός περιφερειακού σχεδιασμού, η οποία στηρίζεται στην αρχή της αμοιβαιότητας (reciprocity) (Singh, 2002).

Βάσει το νόμου 4027/2011, βασικοί στόχοι της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης αποτελούν η ίδια η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, με την παράλληλη διδασκαλία του ελληνικού πολιτισμού, ώστε να καλλιεργηθεί τόσο η διπολιτισμική ταυτότητα των ατόμων των ομάδων αυτών, όσο και η παγκόσμια συνείδηση της ελληνικότητας. Παράλληλα, η διαπολιτισμική ικανότητα και επίγνωση συμπληρώνουν και οριοθετούν ταυτόχρονα το νέο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής στη διασπορά. Αυτή η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση (άρθρα 2 και 6 του ν.4027/2011) μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αξιοποίησης του κοινωνικού κεφαλαίου της μάθησης των παροικιών της διασποράς που οικοδομείται με βάση την πολιτισμική και κοινωνική ετερότητα για την ενδυνάμωση της πολλαπλής ταυτότητας του πολίτη, της επικοινωνιακής ικανότητας στην ελληνική γλώσσα, αλλά και μέσω της δημιουργίας κριτικών στάσεων για την πολιτότητα, την κατανόηση της ετερότητας και της πολυμορφίας.

Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η συγγραφή νέου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα είναι εναρμονισμένο στις νέες παιδαγωγικές αρχές, αλλά και στις ιδιαίτερες συνθήκες διδασκαλίας της ελληνικής στη διασπορά.

3.2. Εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

3.2.1. Γλωσσικό Εκπαιδευτικό Υλικό

Με τον όρο «γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό», νοείται οποιοδήποτε υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διδασκαλία και την διευκόλυνση της εκμάθησης μιας γλώσσας και η επιλογή του εντάσσεται στο πλαίσιο του σχεδιασμού του πλαισίου του γλωσσικού μαθήματος, η επιτυχία ή η αποτυχία του οποίου καθορίζεται και από το χρησιμοποιούμενο υλικό (Tomlinson, 2012: 143). Σε αυτά μπορεί να περιλαμβάνονται οπτικά, ακουστικά και οπτικοακουστικά μέσα, όπως σχολικά εγχειρίδια, παιχνίδια, ιστοσελίδες, εικόνες, ηχητικές πηγές κ.α., τα οποία στοχεύουν στην παροχή όλων των τρόπων γλωσσικής απόκτησης και στη σύγχρονη εποχή συμπληρώνονται από τα ψηφιακά εργαλεία και την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορικής και της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Tomlinson (2012: 143-144), μάλιστα, διακρίνει πέντε διαφορετικά είδη ψηφιακού διδακτικού υλικού: το πληροφοριακό, το οποίο παρέχει πληροφορίες για τη γλώσσα – στόχο και αποτελείται από γλωσσάρια, ειδικά λεξικά, ηχητικά πληροφοριακά τμήματα, εικονόλεξα, διαδραστικά κόμικς, αλλά και πολυμεσικές διαδραστικές παρουσιάσεις των γλωσσικών φαινομένων που περιγράφονται στις γραμματικές και τα συντακτικά. Δεύτερον, το καθοδηγητικό, το οποίο οδηγεί τους μαθητές στην εξάσκηση της γλώσσας, μέσα από δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου, εκπαιδευτικά παιχνίδια (κρυπτόλεξα, εικονόλεξα, σταυρόλεξα, αναγραμματισμοί κ.α.), επαναληπτικά τεστ και τεστ αυτό-αξιολόγησης. Τρίτον, το εμπειρικό που παρέχει εμπειρίες από την ίδια τη χρήση της γλώσσας – στόχου και του πολιτισμού της, συχνά σε συνάρτηση με την καθημερινή ζωή των μαθητών. Σε αυτό το είδος διδακτικού υλικού περιλαμβάνονται πολυτροπικά κείμενα και αναγνώσματα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως ψηφιακές ιστορίες με τη συμπλήρωση μουσικής, υποτιτλισμού και αφήγησης, ώστε να παρουσιαστούν με μορφή βίντεο, ή ακόμα και έτοιμα ντοκιμαντέρ. Επίσης, περιλαμβάνονται εικονικές ξεναγήσεις, αλλά και τραγούδια της γλώσσας – στόχου. Τέταρτο είδος διδακτικού υλικού είναι το παρωθητικό, το οποίο, το οποίο ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα-στόχο και πέμπτο το διερευνητικό/ ανακαλυπτικό, το οποίο συμβάλλει στην

ανακάλυψη από τα υποκείμενα της μάθησης στοιχεία για τη γλώσσα – στόχο, μέσω ψηφιακών εφαρμογών ανακαλυπτικής μάθησης, εφαρμογών που στηρίζονται σε σενάριο, αλλά και εφαρμογές που βασίζονται στη θεωρία των κειμενικών ειδών και αναλύουν επιλεγμένες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου για την παραγωγή διαφόρων κειμενικών ειδών (Rose & Martin, 2012). Σε αυτά τα ψηφιακά υλικά, σημαντικό ρόλο καλείται να διαδραματίσει το διαδίκτυο, αφού η δυνατότητα πρόσβασης στην πληροφορία που έχουν οι μαθητές, τους βοηθά να γίνονται περισσότερο ανεξάρτητοι στην αναζήτηση, την επεξεργασία, την οργάνωση και τροποποίηση αυτής.

Αυτά τα ψηφιακά εργαλεία χρησιμοποιούνται παράλληλα με τα εποπτικά μέσα της γλωσσικής διδασκαλίας, δηλαδή οτιδήποτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια μιας διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης, με σκοπό να αυξήσει ή να αλλάξει τα αισθητηριακά κανάλια που αυτή χρησιμοποιεί, θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο βελτιώνει το μαθησιακό αποτέλεσμα. Για την επίτευξη της εποπτείας, της σχεδιασμένης, δηλαδή, κωδικοποίησης του περιεχομένου του μηνύματος και η επιλογή ενός παραστατικού τρόπου μετάδοσής του, με στόχο την διευκόλυνση της διδασκαλίας, χρησιμοποιούνται σταθερή ή στατικά εποπτικά μέσα ή δυναμικά εποπτικά μέσα (Παπανδρέου, 2001· Lewalter, 2003).

Ο σχολικός πίνακας αποτελεί ένα από τα πιο εύχρηστα και αποτελεσματικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας, αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τρόπο άμεσο, χωρίς να απαιτείται προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό, όπως σε άλλα μέσα διδασκαλίας (Βασιλοπούλου, 1977: 64). Με τη βοήθεια αυτού και τη χρήση του μαρκαδόρου ή της κιμωλίας, η παρεχόμενη γνώση μπορεί να συνδυαστεί με οπτικά ερεθίσματα που συμβάλλουν στην καλύτερη απομνημόνευσή της. Ταυτόχρονα καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές μπορούν να συνδέουν τα αναγραφόμενα στοιχεία με τις πληροφορίες που έχουν διδαχτεί, και με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται και μια ανακεφαλαίωση στο τέλος της διδακτικής πορείας. Μάλιστα, στην ίδια κατηγορία με τον «κλασικό» σχολικό πίνακα εντάσσονται και ο διαδραστικός πίνακας, οι πίνακες ανακοινώσεων και οι χαρτοπίνακες (flipchart).

Το δεύτερο στατικό εποπτικό μέσο διδασκαλίας είναι οι γραφικές απεικονίσεις, οι οποίες συνδυάζουν τη χρήση του σχεδίου και της εικόνας με το επεξηγηματικό σχόλιο ή και κάποια αριθμητικά δεδομένα. Σε αυτές περιλαμβάνονται και οι στατικές εικόνες,

όπως φωτογραφίες με θέματα τα οποία αποτελούν αφορμή για συζήτηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και διαφάνειες. Αυτές, αποτελούν σημειοδότη του πολιτισμού και μεταφέρουν αρχές και αντιλήψεις και ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, αποτελούν σημείο κοινωνικής παραγωγής του νοήματος (Δημητριάδου, 2006: 18· Ντίνας & Χατζηπαναγιωτίδη, 2007: 198), αλλά και μέσο προσωπικής κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης του κόσμου (Byram, 1977: 73-76). Στην ουσία παρέχουν μια διαμεσολαβημένη εμπειρία και έχουν μια διαλογική σχέση με την ζωντανή εμπειρία του πολιτισμικού περικειμένου, στο οποίο ομιλείται η γλώσσα – στόχος (Βρύζας, 2005: 436).

Την ίδια λειτουργία στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτελούν και οι κινούμενες εικόνες, οι οποίες παρουσιάζονται μέσω ανακλαστικού προβολέα ή διαδραστικού πίνακα και εντάσσονται στα δυναμικά μέσα γλωσσικής διδασκαλίας. Ως μέσο παράστασης και αναπαράστασης της κοινωνικής εμπειρίας και των πολιτισμικών αξιών και πρακτικών, η εικόνα δημιουργεί ερεθίσματα για προσωπικές μορφές κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης του κόσμου (Bruner, 1997: 73-76). Καθώς εγκαθιδρύει ιδιαίτερες μορφές υποκειμενικότητας (Kress & Leeuwen, 2001: 9, 37-40), βοηθά στη διαφυγή από την εκφραστική καχεξία, την ομογενοποίηση και την τυποποίηση, την παθητικότητα και το φορμαλισμό. Στην περίπτωση των αλλοεθνών, μπορεί να αφηγείται την προσωπική ιστορία του καθενός και να αισθητοποιεί τις ιδιαιτερότητές του, πηγαίνοντας κόντρα στις κατεστημένες πολιτισμικές ιεραρχήσεις και διακρίσεις, καθώς και στους κοινωνικούς ή πολιτισμικούς αποκλεισμούς.

Στα δυναμικά μέσα γλωσσικής διδασκαλίας ανήκουν και άλλα οπτικοακουσικά μέσα, όπως η προβολή ταινιών, αποσπασμάτων από τηλεοπτικές σειρές ή εκπομπές, η χρήση του ραδιοφώνου και γενικότερα ηχητικών αποσπασμάτων, αλλά και διαλογικών πολυμέσων (multimedia), τα οποία αποτελούν πρόσφορο έδαφος για αλληλεπίδραση πολιτισμικών στοιχείων, με την παράλληλη ανάδειξη και κατανόηση της ετερότητας, χωρίς, ωστόσο, να αγνοείται η σημασία της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας ως βάσης του κοινωνικού και πολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού (Mason, 1996). Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιείται εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες: α) υλικό από το πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας καταγωγής (source culture materials), β) υλικό από το πολιτισμικό πλαίσιο της γλώσσας – στόχου (target culture materials) και γ) διεθνές υλικό (international material) (Cortazzi & Jin, 1999: 196-198). Έτσι, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας πραγματοποιείται μια κριτική

μελέτη του κόσμου, όπου στο κέντρο τίθενται οι προσωπικές πολυτισμικές ταυτότητες και σε ομόκεντρους κύκλους, η εφαρμογή των διαπολιτισμικών προοπτικών που προκύπτουν από τη χρήση του γλωσσικού υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία σε παγκόσμια ζητήματα (Corapi & Short, 2015: 43).

Βέβαια, όλα αυτά τα εποπτικά μέσα (οπτικά, ακουστικά ή και οπτικοακουστικά) και τα γλωσσικά εκπαιδευτικά υλικά που αναπτύσσονται λόγω του ψηφιακού σχολείου και της ένταξης των τεχνολογιών της πληροφορικής και της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, αποτελούν συμπληρωματικά στοιχεία των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία παραμένουν το δημοφιλέστερο εκπαιδευτικό γλωσσικό υλικό, όχι μόνο για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, αλλά και για την συνολική εκπαιδευτική διαδικασία (Starkey, 1991: 214).

3.2.2. Το σχολικό εγχειρίδιο

Το σχολικό ή διδακτικό εγχειρίδιο, αλλά και εναλλακτικά ο όρος σχολικό ή διδακτικό βιβλίο, ο οποίος, όμως, αντιστοιχεί σε μια ευρύτερη έννοια, ως όροι χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν ένα μέσο διδασκαλίας σε έντυπη μορφή που απευθύνεται στη μαθητική κοινότητα και χρησιμοποιείται τόσο από αυτούς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και περιέχει τη διδακτέα ύλη ενός γνωστικού αντικείμενου ή μαθήματος για μια συγκεκριμένη τάξη και εκπαιδευτική βαθμίδα, εξυπηρετώντας τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οπότε είναι απόλυτα συνδεδεμένο με το εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελεί φορέα μετάδοσης γνώσεων, καλλιέργειας στάσεων και μεταβίβασης αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα είναι εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας (Johnsen, 1993· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 69, 113· Kalantzis & Cope, 1999: 680-682· Μπονίδης, 2004: 1· Ξωχέλλης, 2005: 98-101).

Ειδικότερα, το σχολικό βιβλίο εισάγει τους εκπαιδευόμενους σε μια γνωστική περιοχή αναπλαισιώνοντας και μετατρέποντας την επιστημονική γνώση σε διδακτέα ύλη κι έτσι αποτελεί φορέα παρουσίασης της πραγματικότητας (Καψάλης, 2009: 89-90· Casper et al., 2014: 1141) και δραστηριοποίησης των κινήτρων της μάθησης (Χατζηδήμου, 2012: 120). Επιπροσθέτως, το σχολικό εγχειρίδιο συμβάλλει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, στην εμπέδωση και αξιολόγηση της παρεχόμενης γνώσης, ώστε οι μαθητές/τριες να οικειοποιούνται τη νέα γνώση, αλλά να λαμβάνουν και ανατροφοδότηση σχετικά με την πορεία τους στη μάθηση, και τέλος αποτελεί μέσο για

την επίτευξη της κοινωνικοποίησης των μαθητών/μαθητριών, δεδομένου ότι τα βιβλία αποτελούν «κοινωνικά προϊόντα» και φορείς της επίσημης γνώσης (Apple & Christian – Smith, 1991 · Casper et al., 2014: 1145 · Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 70).

Τα σχολικά εγχειρίδια έχουν μια συγκεκριμένη και χαρακτηριστική δομή αποτελούμενη από διάφορα στοιχεία και μέρη τα οποία το χαρακτηρίζουν και το κάνουν να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα βιβλία, ώστε μόλις το ανοίξουμε να καταλαβαίνουμε ότι πρόκειται για σχολικό εγχειρίδιο (Κολιάδης, 1990). Τα κυριότερα στοιχεία της δομής ενός σχολικού εγχειριδίου είναι η παρουσίαση της ύλης που γίνεται μέσω του κειμένου, της εικονογράφησης, των πινάκων, των πηγών, κ.α. και αποτελεί το βασικότερο και εκτενέστερο μέρος ενός σχολικού εγχειριδίου μέσω του οποίου ασκείται η λειτουργία της ενημέρωσης και της παρουσίασης της πραγματικότητας στους μαθητές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 135-137). Επίσης, τα μέλη εντύπωσης τα οποία είναι σύντομα, περιορίζονται σε λέξεις, ορισμούς, έννοιες, τύπους και κανόνες και απαιτούν την ανάλογη επεξεργασία κατά τη διδασκαλία για να γίνουν κατανοητά, οι εργασίες και οι ασκήσεις που συνήθως εντάσσονται σε ξεχωριστό τεύχος, οι οδηγίες για τον τρόπο εργασίας και οι χρηστικές διευκολύνσεις που αφορούν τη διάρθρωση, τις επικεφαλίδες, τον πίνακα περιεχομένων, τους καταλόγους ονομάτων και πραγμάτων, τα σύμβολα, τις παραπομπές, κ.α. (Baumann et al., 1984 · Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 126-127).

Η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων υλοποιείται με βάση τα όσα αναφέρει και πρεσβεύει το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αποτελούν βασικό όργανο εφαρμογής του και προσπαθούν να ανταποκρίνονται απόλυτα στις προδιαγραφές του, καθώς η διαδικασία ανάπτυξής τους είναι μια αλληλένδετη διαδικασία (Τσοπάνογλου, 1988: 10). Και τα δυο μαζί αποτελούν το σύνολο των μορφωτικών αγαθών, εμπεριέχουν το σύνολο της σχολικής μόρφωσης και αποτελούν τον καθρέπτη της παιδείας και του πολιτισμικού πλαισίου του περιβάλλοντος διαμόρφωσης και συγγραφής τους (Tedick & Walker, 1994: 305).

Γι' αυτό τον λόγο, τα διδακτικά βιβλία έχοντας διάταξη προσαρμοσμένη στους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών περιέχουν την διδακτέα ύλη, η οποία εστιάζει σε τρεις τομείς: πρώτον στην πολιτισμική γνώση (αξίες, πολιτισμικές συνήθειες, κουλτούρα, διαπολιτισμικές αξίες κ.α.), δεύτερον σε κοινωνικά θέματα (στάσεις, καταπολέμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ισότητα,

πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών, ανθρώπινα δικαιώματα κτλ), και τρίτον στις σχέσεις αλληλεπίδρασης (διαδικασίες συμπεριφοράς, συνείδηση της ετερότητας, πολιτισμική σχετικότητα, διεθνείς σχέσεις και αλληλεπιδράσεις) σε έναν κόσμο που έχει ανάγκη τη δημιουργία κριτικά διαπολιτισμικών ομιλητών (Φλουρής, 1999: 154 · Lin et al., 2011: 26).

3.2.3. Τα εγχειρίδια της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Όπως και τα εγχειρίδια διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, έτσι και τα εγχειρίδια διδασκαλίας της ξένης γλώσσας αποτελούν έκφραση των οικείων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και εκπροσωπούν τη «δεύτερη γενιά» του εκπαιδευτικού υλικού (Τσοπάνογλου, 1988: 13), ενώ επίσης στηρίζονται και στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών.

Παράλληλα, αποτελούν σημαντικούς διαμεσολαβητές της διαπολιτισμικής πληροφορίας, σε ένα πολυπολιτισμικό κόσμο, στους μαθητές που προσπαθούν να μάθουν μια γλώσσα, ενώ λειτουργούν και ως αυθεντική πηγή για τη βελτίωση της γνώσης πάνω σε διάφορα θέματα της γλώσσας στόχου (Oakes & Saunders, 2004: 1968 · Parastou & Ali, 2018: 56). Τα βιβλία, δηλαδή, έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν την πρόσληψη της κουλτούρας – στόχου και τη γενικότερη συμπεριφορά του ατόμου, καθώς αποτελούν τμήμα της ίδιας της γνώσης και της επικοινωνίας, με απώτερο στόχο την διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (intercultural communicative competence), την ικανότητα, δηλαδή, διάδρασης με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, με την παράλληλη επίγνωση ορισμένων σημασιών, αξιών και υποδηλώσεων της γλώσσας (Byram, 1991: 71 · Sun, 2013: 371 · Sandorova 2016: 179).

Τα εγχειρίδια αυτά, περιλαμβάνουν στο κέντρο τις προσωπικές πολιτισμικές ταυτότητες και σε ομόκεντρους κύκλους τις ίδιες τις διαπολιτισμικές σπουδές, την ολοκλήρωση των διαπολιτισμικών προοπτικών και την εφαρμογή αυτών σε παγκόσμια ζητήματα (Corapi & Short, 2015: 43). Ωστόσο, η αρχική επικοινωνία του μαθητή με το ίδιο το εγχειρίδιο, και κατ' επέκταση και τον συγγραφέα αυτού, εμφανίζει ένα κενό, το οποίο μπορεί να οφείλεται στον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης, στην ιδιαίτερη δομή και άρθρωση του συστήματος της γλώσσας – στόχου, ή ακόμα και στην πληροφορία που μεταφέρει η ίδια η γλώσσα ως φορέας πολιτισμού και διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών καταστάσεων (Χριστοδούλου, 2003: 13). Αυτή

υπερκαλύπτεται, όμως, με τη στόχευση των εγχειριδίων για κοινωνική και προσωπική καλλιέργεια του μαθητή ως ένα άτομο που επικοινωνεί και μαθαίνει.

Για πολλά χρόνια, ωστόσο, η κατασκευή των εγχειριδίων για την δεύτερη/ξένη γλώσσα ήταν υλιστική και καταναλωτική και ήταν ευδιάκριτη η τουριστική στόχευση αυτών, μέσω της παρουσίασης της «ξένης κουλτούρας» ως μια ιδανική και θετική πραγματικότητα, η οποία, όμως, ήταν ατελής (Starkey, 1991: 214· Garcia, 2005: 58). Στη σημερινή εποχή, πάντως, έχει γίνει κατανοητό ότι τα εγχειρίδια οφείλουν να έχουν μετασχηματιστικό στόχο, ο οποίος μπορεί να επιτευχθεί μέσω της πολιτισμικής αντανάκλασης και κατανόησης σε ένα κριτικά προσανατολισμένο παιδαγωγικό πλαίσιο, ώστε να προάγεται η πολιτισμική ανάλυση και ο διαπολιτισμικός αντικατοπτρισμός (Byram, 1990: 85· Weninger & Kiss, 2013: 696).

Καθώς ο περισσότερος διδακτικός χρόνος αφιερώνεται από τους εκπαιδευτικούς στη χρήση του (Eden, 1984: 283) και το μεγαλύτερο ποσοστό των δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη γίνεται σε σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο (Weiss, 1988: 329-332· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 114· Ο.Ε.Π.ΕΚ 2008: 16), το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί «την ορατή καρδιά της εκπαίδευσης» (Sheldon, 1988: 237). Επίσης, είναι σχεδιασμένα να αποτελούν τμήμα της επικοινωνιακής πραγματικότητας των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, καθώς είναι «πηγές μάθησης» (Bezemer & Kress, 2008: 170). Αυτός ο σχεδιασμός, ορίζεται από τα σχέδια της μαθησιακής ενότητας (learning elements), δηλαδή μιας συνεκτικής δέσμης μαθησιακών εμπειριών, εργασιών και δραστηριοτήτων, η οποία στηρίζεται σε όλους τους μαθησιακούς στόχους καθώς και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για ένα άτομο στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Kalantzis & Cope, 2008: 45· Δενδρινού & Καραβά, 2011: 147).

Πλέον θεωρείται αυτονόητη η ύπαρξη των πολιτισμικών στοιχείων, η οποία νοείται ως η δυνατότητα συνομιλίας μέσω ενός άλλου συστήματος επικοινωνίας, ως η κατανόηση και η επαναδόμηση της πραγματικότητας μέσα από τα γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα της γλώσσας – στόχου (Kramsch, 2005· Χαραλαμπίκης, 2003: 2-3). Ο εμπολιτισμός του μαθητή, λοιπόν, αποτελεί βασικό στόχο, ειδικά στην περίπτωση που ο μαθητής πρόκειται να ζήσει στην κοινωνία στην οποία ομιλείται η γλώσσα – στόχος ή αυτή αποτελεί κομμάτι της ίδιας του της ταυτότητας (όπως συμβαίνει στην περίπτωση των μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς με τη διδασκαλία της γλώσσας

καταγωγής). Για το λόγο αυτό, όπως ειπώθηκε, τα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας της δεύτερης/ ξένης γλώσσας διαμορφώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεταδώσουν τα απαραίτητα στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας. Άλλωστε, η διδασκαλία αυτών προάγει και τον διαπολιτισμικό διάλογο, καθώς αποκαλύπτεται η παγκοσμιότητα χαρακτηριστικών που θεωρούνται από πολλούς καθαρά εθνικά, οδηγώντας στο γεφύρωμα των αποστάσεων μεταξύ λαών και πολιτισμών, αλλά και στη δημιουργία του τρίτου χώρου, ενός ενδιάμεσου χώρου μεταξύ των δυο πολιτισμών, όπου το ανήκειν μπορεί να ειδοθεί ως μια διαδικασία αέναης διαπραγματεύσεως και μεταμόρφωσης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας για την ένταξη του ως ισορροπημένης προσωπικότητας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία κατέχει την διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (Γεωργογιάννης, 1997: 616· Tsolidis, 2011: 2· Kalantzis & Cope, 2012: 75-76).

Έτσι, τα γλωσσικά εγχειρίδια για την δεύτερη/ξένη γλώσσα περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, βασισμένες στο πολιτισμικό περιεχόμενο του πολιτισμού της γλώσσας – στόχου, αλλά και την οικειοποίηση του ίδιου του πολιτισμικού πλαισίου αυτής (Dehborzog, 2008: 95). Με άλλα λόγια, δεν εμπεριέχονται μόνο γραμματικές, συντακτικές και λεξιλογικές – πραγματολογικές γνώσεις, αλλά και πολιτισμικές, με αποτέλεσμα να γίνεται ευκολότερη η εξοικείωση με τα συμπεριφορικά μοτίβα της γλώσσας στόχου, να αναπτύσσεται η ανεκτικότητα και ο σεβασμός στην ετερότητα και να υπογραμμίζεται ο ρόλος του πολιτισμού της γλώσσας καταγωγής (heritage language) για την εκμάθηση της γλώσσας – στόχου, τη βελτίωση της γνώσης για τον κόσμο, και, τελικά, της απόκτησης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (Byram et al., 2002: 10· Sifakis, 2009: 235).

3.2.4 Χαρακτηριστικά σχεδιασμού του γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού

Όπως ειπώθηκε, το γλωσσικό εκπαιδευτικό υλικό επηρεάζει την πρόσληψη του πολιτισμού – στόχου και αποτελεί κομμάτι της διαπολιτισμικής γνώσης και επικοινωνίας, οι οποίες αποκτώνται μέσω συνειδητής μάθησης και αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία για την διαχείριση από την πλευρά του ατόμου της πολιτισμικής ετερότητας και την ενδοκοινωνική επικοινωνία στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Κανακίδου, 1998: 45· Lin et al., 2011: 20· Cantle, 2014:

318). Γι' αυτό τον λόγο, ο σχεδιασμός αυτών των εγχειριδίων πρέπει να διέπεται από ορισμένα χαρακτηριστικά προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στη διδακτική διαδικασία, αλλά και στις ανάγκες των χρηστών του.

Το διδακτικό εγχειρίδιο, λοιπόν, αποτελεί μέρος μιας τριγωνικής σχέσης, όπου στις γωνίες ενός ισοσκελούς τριγώνου βρίσκονται ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός και το ίδιο το εγχειρίδιο και στη μέση οι διαπολιτισμικές στάσεις, η διαπολιτισμική γνώση, οι ικανότητες και η διαπολιτισμική επίγνωση, δηλαδή τέσσερις διαστάσεις με πολιτισμικό περιεχόμενο (Cortazzi & Jin, 1999: 211).

Έχοντας ως αφετηρία τις διαπιστώσεις αυτές, διαμορφώθηκαν κάποια γενικά κριτήρια που πρέπει να διαθέτει ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο. Τα πέντε κριτήρια τα οποία συμφωνήθηκαν είναι: πρώτον η επιστημονική εγκυρότητα του εγχειριδίου, το οποίο πρέπει να συμφωνεί με επιστημονικά αποτελέσματα της εκάστοτε επιστήμης που ασχολείται με το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος, με κύριες προϋποθέσεις την πληρότητα, την αντικειμενικότητα και την τεκμηρίωση με ακρίβεια των όσων περιέχει. Δεύτερον, τη διδακτική εγκυρότητα και την παιδαγωγική καταλληλότητα, οι οποίες περιλαμβάνουν την κοινωνικοπολιτική διάσταση του εγχειριδίου ως φορέα διαμόρφωσης αξιών, στάσεων και προτύπων συμπεριφοράς στους μαθητές. Επίσης, πρέπει να απουσιάζουν από τα σχολικά εγχειρίδια οι προκαταλήψεις και οι ιδέες που παρουσιάζονται από αυτά να είναι διαφανή και να συνδυάζουν και την κατάλληλα εικονογράφηση, η οποία θα πρέπει να συνδέεται με το πολιτισμικό υπόβαθρο του περιεχομένου που ομιλείται η γλώσσα (Fritzsche, 1992: 175-177· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1993: 99-100· Ξωχέλλης, 2005: 33-34).

Σύμφωνα, μάλιστα με την Χοντολίδου (2005), τα διδακτικά εγχειρίδια είναι απαραίτητο να συμβάλλουν στην καλλιέργεια του γραμματισμού, δηλαδή στην καλλιέργεια δυνατότητας για έλεγχο του περιεχομένου της γνώσης και την επίλυση των προβλημάτων μέσω του λόγου, και όχι μόνο στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου. Σε αυτό το πλαίσιο, ο κριτικός γραμματισμός συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη συμμετοχή στην πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική ζωή του κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο ομιλείται η γλώσσα, παρέχοντας, παράλληλα, τη δυνατότητα για αλλαγή. Άρα τα διδακτικά εγχειρίδια είναι απαραίτητο να περιέχουν φιλικά κείμενα (friendly texts),

κείμενα, δηλαδή, που έχουν εσωτερική συνοχή (cohesion) ως προς το περιεχόμενό τους, εσωτερική συνάφεια ως προς την ενότητα (unity) και την οικολογική καταλληλότητα (audience appropriateness), δηλαδή τη σχέση μεταξύ κειμένου και γνωστικού επιπέδου του αναγνώστη (Kantor et al., 1983: 67-69· Armbuster & Anderson, 1988: 50-51· Dull & Van Gardener, 2005: 28-29).

Για τη γλωσσική απόκτηση, η οποία αποτελεί στόχο των γλωσσικών εγχειριδίων, κρίνεται κρίσιμη «η πλούσια εμπειρία» στη χρήση της γλώσσας (Tomlinson, 2008: 4). Αυτή η εμπειρία διευκολύνει τη γλωσσική απόκτηση, όταν η πρώτη είναι κατανοητή και τοποθετημένη σε εννοιολογικό πλαίσιο, τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που είναι δυνατό να αποκτηθούν είναι εμφανή και συναντώνται συχνά κατά τη μαθησιακή διαδικασία καθώς και όταν τα υποκείμενα της μάθησης επιτυγχάνουν πολυδιάστατη και σε βάθος επεξεργασία της γλώσσας (Krashen, 1999· Arnold, 1999· Maley, 1998 όπ. αναφ. σε Tomlinson, 2008). Για τον λόγο αυτό, το εκπαιδευτικό υλικό, οφείλει να εκθέτει τους μαθητές στην αυθεντική χρήση της γλώσσας, τόσο με γραπτά, όσο και με προφορικά κείμενα και να εμπλέκει τους μαθητές γνωστικά και συναισθηματικά στην γλωσσική διαδικασία. Ένας τρόπος που μπορεί αυτό να επιτευχθεί είναι η εκτεταμένη ακρόαση (extensive listening) και η εκτεταμένη ανάγνωση (extensive reading), κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με ένα κείμενο της επιλογής τους χωρίς την απαίτηση ολοκλήρωσης των εργασιών κατά τη διάρκεια ή μετά από ορισμένες ενέργειες (Krashen, 1989: 442-445· Cobb, 2007: 39-40· Stephens, 2011: 311-313).

Τη γλωσσική απόκτηση διευκολύνει και η παρατήρηση από τον μαθητή, με την υποβοήθηση πάντοτε του εκπαιδευτικού, των χαρακτηριστικών της αυθεντικής γλώσσας, ώστε να αυξηθεί η ετοιμότητα του μαθητή για την ίδια τη γλωσσική απόκτηση (Tomlinson, 2008: 4). Με βάση την ανωτέρω διαπίστωση, το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να περιέχει δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να παρατηρήσουν από μόνοι τους τα εμφανή χαρακτηριστικά των κειμένων, και άρα το υλικό είναι θεμιτό να ακολουθεί την εμπειρική προσέγγιση, όπου τη σύλληψη ακολουθεί η κατανόηση, και οι εμπειρικές δραστηριότητες, που παρέχουν την απαιτούμενη έμφαση στην προσωπική ανταπόκριση στο νόημα του κειμένου, να ακολουθούν αναλυτικές δραστηριότητες παρατήρησης (Thomson, 1987: 267· Tomlinson 2008: 5).

Επιπροσθέτως, η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας κατορθώνεται με τη συμμετοχή των υποκειμένων στη νοηματοδοτούμενη επικοινωνία, κατά την οποία η χρήση της γλώσσας στοχεύει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Συνεπώς, ένα επιπλέον χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διδακτικού υλικού είναι η παροχή στους μαθητές πλήθους ευκαιριών για πραγματική χρήση της γλώσσας, καθώς και τις απαιτούμενης ανατροφοδότησης σχετικά με την αποτελεσματικότητα της προσπάθειάς τους να επικοινωνήσουν (Coulthard & Brazil, 1992: 53 · Tomlinson, 2008: 5 · Thornbury, 2009: 7)

Όπως ειπώθηκε, ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό υλικό περιέχει πληθώρα κειμενικών ειδών και τύπων, καθώς και μια θετική αισθητική εμπειρία μέσω της κατάλληλης εικονογράφησης και του οπτικού σχεδιασμού (Tomlinson, 2008: 6). Επιπλέον, με την ίδια στόχευση χρησιμοποιούνται και οι πηγές των πολυμέσων και το διδακτικό υλικό πολυτροπικού χαρακτήρα, και αυτό γιατί με την ανάπτυξη και τη διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, τα κείμενα δεν έχουν ως μοναδικό επικοινωνιακό μέσο τη γλώσσα, δεν είναι μονοτροπικά, δηλαδή, αλλά είναι πολυτροπικά καθώς περιλαμβάνουν και άλλες τροπικότητες παραγωγής νοήματος, όπως εικόνες, ήχος, videos, κινούμενα σχέδια, σύμβολα, γραφήματα κ.α. (Baldry & Thibault, 2006: 12 · Kress & Van Leeuwen, 2006: 97 · Τροκάλλη, 2014: 17).

Αυτοί οι διαφορετικοί τρόποι, οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται ως ισότιμοι του πρώτου (Cope & Kalantzis, 2000: 3) πραγματοποιούν λειτουργίες που πολλές φορές δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν με τον γλωσσικό τρόπο και, έτσι, αξιοποιείται στο εκπαιδευτικό υλικό και η μη λεκτική επικοινωνία, η οποία αποτελεί γνώρισμα της αυθεντικής ανθρώπινης επικοινωνίας και συνδέεται τόσο με τις ανθρώπινες σχέσεις και την ενδοκοινωνική συμπεριφορά, όσο και με τη μετάδοση των πολιτισμικών αξιών του περιβάλλοντος της γλώσσας – στόχου (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005: 27-28 · Jewitt, 2006: 12 · Brusà, 2010: 52-53).

Σύμφωνα με τον Tomlinson (2012: 143), το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι ταυτοχρόνως «πληροφοριακό», «καθοδηγητικό», «εμπειρικό», «παρωθητικό» και «ανακαλυπτικό» και να παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία πολύπλευρης ενασχόλησης με τη γλώσσα -στόχο, αλλά και να τους εμπλέκει γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά στη διαδικασία της μάθησης.

Εκτός από την καλλιέργεια, μέσα σε ένα αυθεντικό περιβάλλον, των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, το διδακτικό υλικό πρέπει να προσφέρει γνώσεις για την κουλτούρα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοεί την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (Ντίνας & Γρίβα, 2017: 4-6). Τέλος, ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό υλικό οφείλει να παρέχει στον εκπαιδευτικό που το χρησιμοποιεί τη δυνατότητα για εφαρμογή διαφοροποιημένων πολυμεθοδικών προσεγγίσεων, ώστε τα ποικίλα σημειωτικά μέσα να ανταποκρίνονται στα μαθησιακά στυλ όλων των μαθητών, να ενισχύουν τον πειραματισμό με κειμενικούς τύπους, με τους οποίους δεν έχουν όλοι τον ίδιο βαθμό εξοικείωσης και να προωθούν την ατομική και ομαδική εργασία στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος (Ντίνας & Γρίβα, 2017: 7).

3.3. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού

3.3.1 Κριτήρια Αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου

Μέσα από τα χαρακτηριστικά ανάπτυξης που αναφέρθηκαν, το σχολικό εγχειρίδιο πληροφορεί και ενημερώνει τον μαθητή για μια γνωστική περιοχή με ποικίλους τρόπους δηλαδή με κείμενο, εικόνες, σχεδιαγράμματα, και γραφικές παραστάσεις, βοηθά τον εκπαιδευτικό στη μεθόδευση της διδασκαλίας, στην οργάνωση της ύλης και στη διαφοροποίηση της σχολικής διαδικασίας και αποτελεί οδηγό για το μαθητή στη διαδικασία μάθησης, ενώ, επίσης, συμβάλλει στην εμπέδωση της παρεχόμενης γνώσης για το μαθητή, με παρακίνηση για επανάληψη, ασκήσεις- ερωτήσεις, παραδείγματα, κ.λπ., καθώς και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης με διαμεσολάβηση για παραπέρα μελέτη- μάθησης και καλλιέργεια της πολιτότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Dreher & Singer, 1989· Johanne et al., 2002:69· Ξωχέλλης, 2005: 32· Tomlinson 2012: 164).

Για τη μελέτη των διδακτικών εγχειριδίων έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικές μέθοδοι που συνήθως προσεγγίζουν είτε τη γνωσιακή, είτε τη διδακτική, είτε τη μαθησιακή, είτε την κοινωνικοποιητική και ιδεολογική λειτουργία, ενώ σπανιότερα επιχειρείται η συνολική μελέτη και των τεσσάρων λειτουργιών τους. Οι κυριότερες από τις μεθόδους αυτές είναι οι εξής: η ερμηνευτική μέθοδος, η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η κριτική ανάλυση λόγου και η ανάλυση του εγχειριδίου ως πολυτροπικού μέσου (Μπονίδης, 2004· Johnsen, 1993:139).

Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων θεωρείται μία συνεχής διαμορφωτική και συστηματική διαδικασία, καθώς γίνεται κατά τη συγγραφή, την έγκριση, την εισαγωγή και τη χρήση τους στη διδακτική διαδικασία, με βασικό στόχο της αξιολόγησής τους, την βελτίωση και την αναθεώρησή τους (Μπονίδης, 2005:108). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη συγγραφή πραγματοποιείται εσωτερική αξιολόγηση σε μικρο-επίπεδο, μέσω της πιλοτικής χρήσης τμημάτων του υπό συγγραφή βιβλίων και μέσω παρατήρησης ή ερωτηματολογίων να διερευνηθεί η χρήση του. Κατά τη διαδικασία έγκρισης, πραγματοποιείται εξωτερική αξιολόγηση από ομάδα ειδικών εμπειρογνομόνων, με βάση την οποία γίνεται η απόρριψη ή η έγκριση του βιβλίου, καθώς και κάποιες συστάσεις ή βελτιωτικές προτάσεις. Στην ουσία, πρόκειται για μια προκαταρκτική αξιολογική δραστηριότητα (coursebooks assessment). Παρόμοια διαδικασία ακολουθείται και κατά τη διάρκεια της ετήσιας δοκιμαστικής εφαρμογής του, με σκοπό τη βελτίωση του βιβλίου σε κάποια σημεία ανάλογα με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στο οποίο χρησιμοποιείται το εγχειρίδιο. Τέλος, γίνεται εξωτερική αξιολόγηση σε μακρο-επίπεδο κατά τη διάρκεια χρήσης του εγχειριδίου αναφορικά με τις απόψεις των ομάδων αποδοχής του βιβλίου, με αποτέλεσμα να πραγματοποιείται μια οριστική αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου (coursebooks evaluation) αναφορικά με τη χρησιμότητά του (Harmer, 2001· Μπονίδης, 2005: 109· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 351).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να διευκρινιστεί η διαφοροποίηση μεταξύ μικρο-επιπέδου και μακρο-επιπέδου ανάλυσης. Στο πρώτο, μονάδα ανάλυσης θεωρείται το κείμενο του κεφαλαίου μιας ωριαίας διδασκαλίας, ενώ στο δεύτερο, ολόκληρο το σχολικό βιβλίο και οι ενότητες που το απαρτίζουν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Με βάση αυτή τη διαφοροποίηση, στην αξιολόγηση του μακρο-επιπέδου ανάλυσης εξετάζεται η συμβατότητα του διδακτικού εγχειριδίου με το Πρόγραμμα Σπουδών, η δόμηση του διδακτικού εγχειριδίου, η εκλυσιτικότητα, η χρησιμότητα και οι τυπο-εκδοτικές του προδιαγραφές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 128-132, 226-228) ενώ σε αυτή του μικρο-επιπέδου ανάλυσης, το γνωσιακό περιεχόμενο του κειμένου διδακτικής ενότητας, οι διαδικασίες αναπλαισίωσής του (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2003: 84), οι κειμενογλωσσικές του προδιαγραφές (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2003: 101-102· Μπονίδης, 2004: 140-152), οι μαθησιακές διαδικασίες που ενεργοποιεί (Μπονίδης, 2004: 175), καθώς και οι διαδικασίες αξιολόγησης που αξιοποιεί η κάθε διδακτική

ενότητα (Rowntree 1997: 64· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2003: 82-84), και τέλος η ίδια η εικονογράφηση του κειμένου.

Παράλληλα, τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια μπορεί να αξιολογούνται με βάση άξονες ανάλυσης, όπως αυτοί που προτείνει ο Richaudeau (1979). Συγκεκριμένα, οι τέσσερις κύριοι άξονες ανάλυσης είναι: πρώτον, ως προς το περιεχόμενο, με έμφαση στις κοινωνικές, πολιτιστικές, ιδεολογικές, επιστημονικές και παιδαγωγικές διαστάσεις τους. Μάλιστα, για την κατανόηση και αξιολόγηση ως προς το περιεχόμενο, η διεθνής επιστημονική κοινότητα έχει θέσει κάποια κριτήρια, τα οποία περιλαμβάνουν την κατανόηση της επιστημονικής γνώσης, την παρότρυνση για κατάκτηση αυτής, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς και την αλληλεπίδραση στο εγχειρίδιο της επιστήμης, της τεχνολογίας και της κοινωνίας (Chiappetta, Fillman & Sethna, 1991: 717· ΟΕΠΕΚ, 2008: 17), δεύτερον, ως προς τον τρόπο επικοινωνίας του περιεχομένου στον/στην αναγνώστη/τρια (επικοινωνιακές έννοιες, μορφές του μηνύματος, αναγνωσιμότητα, πυκνότητα), τρίτον, ως προς τη μέθοδο χρήσης, την οργάνωση του περιεχομένου και την προσαρμοστικότητα στις ανάγκες, και τέταρτον, ως προς την υλική τους υπόσταση, δηλαδή την ανθεκτικότητα, την εύκολη χρήση και το κόστος αυτού.

Βασιζόμενοι στις κατηγοριοποιήσεις της UNESCO (1989) και του Fritzsche (1992), οι Καψάλης και Χαραλάμπους (2007: 350-381) ανέπτυξαν μια σχάρα αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων, η οποία συνίσταται στα εξής κριτήρια: α) στην επιστημονική εγκυρότητα, σύμφωνα με το οποίο το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να μεταφέρει έγκυρη επιστημονική γνώση για τα δεδομένα της σχετικής με το μάθημα επιστήμης (Παπαρηγορίου, 2005), β) στην κοινωνική εγκυρότητα, δηλαδή στην παρουσίαση της κοινωνικής πραγματικότητας και όχι μιας ψεύτικης εικόνας γι' αυτή, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν κριτική ικανότητα και κριτική κοινωνική αλληλεγγύη (Κολιάδης, 1990), γ) στη διαφάνεια της αφετηρίας και των προθέσεων των συγγραφέων, οι οποίες λειτουργούν ως το φίλτρο μέσα από το οποίο ερμηνεύεται η πραγματικότητα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995) δ) η παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα, αφού το εγχειρίδιο οφείλει να είναι γραμμένο σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο αναφέρεται (Fritzsche, 1992: 176-178), ε) να συμφωνεί με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα ΔΕΠΠΣ και τους σκοπούς που αυτά θέτουν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995· Παπαρηγορίου, 2005) στ) να ενισχύει την αυτενέργεια των μαθητών, ζ) να είναι καλαίσθητο και

προσπελάσιμο από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Μπονίδης, 2005), η) να έχουν τη δυνατότητα βελτίωσης και προσαρμογής στις νέες συνθήκες, δημιουργεί και αξιοποιεί, δηλαδή, δυνατότητες επανατροφοδότησης από εκπαιδευτικούς και μαθητές, και τέλος θ) να έχουν τυπογραφική αναγνωσιμότητα, καλή ποιότητα καθώς και κατανοητή δόμηση.

Ακόμη, υπάρχουν και κλίμακες που ελέγχουν τη γενικότερη ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων, όπως αυτή του Uhe (1979, όπ. αν. Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 370-373) και η οποία περιλαμβάνει βασικές κατηγορίες, όπως η σχέση τους με τα Αναλυτικά Προγράμματα, το περιεχόμενο (π.χ. επιστημονική εγκυρότητα), οι διδακτικές και μεθοδολογικές τους αρχές (π.χ. στόχοι, κίνητρα μάθησης), τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. εκτύπωση, βιβλιοδεσία, τιμή) και, τέλος, το πρόσθετο υλικό (π.χ. βιβλίο δασκάλου, τετράδιο εργασιών). Σε γενικές γραμμές, η κατηγοριοποίηση για τους άξονες αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων περιλαμβάνει το περιεχόμενο, τη δομή και την οργάνωση, την παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα, την αισθητική του εικαστικού μέρους, την τεχνική αρτιότητα, καθώς και η σύνδεση του με την κοινωνία (Mikk, 2000· Κωνσταντίνου, 2002: 40-42· Παπαργηγόριου, 2005: 156-157· Μπονίδης, 2005: 111-116· Ξωχέλλης, 2005: 34-36). Σε αυτές, μάλιστα, η Χοντολίδου (2005: 123) προσθέτει και τον κριτικό γραμματισμό.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση της κατανόησης και της εφαρμογής της γνώσης, την ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων, τη μάθηση της μάθησης και την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να σκέπτονται και να διαμορφώνουν θετικές στάσεις, αποτελούν επιπροσθέτως κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Σε αυτό το πλαίσιο, αξιολογείται η πραγματολογική γνώση, η εφαρμογή αυτής, καθώς και η ανάπτυξη της σκέψης, των κοινωνικών στάσεων και των συμπεριφορών (Kojanitz, 2006), ενώ, παράλληλα, αξιολογείται και καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού, η παρουσίαση της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και η κατάρριψη των στερεοτύπων που αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη της πραγματικής κατανόησης και επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων (Δαμανάκης, 1997: 103-105).

Γι' αυτό το λόγο, τα εγχειρίδια εξετάζονται και με βάση τον βαθμό που προάγουν την πολλαπλογλωσσία, εκείνη, δηλαδή στη λειτουργική διασύνδεση των γλωσσικών κωδίκων που μαθαίνει κανείς και στην καλλιέργεια της διαλεκτικής σχέσης μαζί τους

και τον πολυγλωσσικό γραμματισμό (plurilingual literacy), ο οποίος αποτελεί βασικό κομμάτι της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (Δενδρινού, 2001). Επίσης, στο ίδιο πλαίσιο, αξιολογείται στα σχολικά βιβλία και η τεχνική της διαμεσολάβησης, η οποία διακρίνεται, όπως έχει επισημανθεί, σε ενδογλωσσική και διαγλωσσική (Dendrinos, 2006).

Επιπροσθέτως, στη βάση της αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να χωριστούν σε ενδογενή και εξωγενή. Στα πρώτα εντάσσονται τα δομικά χαρακτηριστικά ενός εγχειριδίου, δηλαδή, το περιεχόμενο, η ποιότητα και ο τρόπος προσφοράς της ύλης, τα μαθησιακά, οι γνώσεις του μαθητή και η ικανότητα κατανόησης της γνώσης, τα διδακτικά, τα οποία συνίστανται στην παιδαγωγική – διδακτική εγκυρότητα, στις διδακτικές στρατηγικές, τις ασκήσεις – δραστηριότητες και το πρόσθετο υλικό, και τέλος στα τεχνικά χαρακτηριστικά, τον τρόπο, δηλαδή, της εκτύπωσης, την ποιότητα αυτής και την τυπογραφική αναγνωσιμότητα. Στα εξωγενή χαρακτηριστικά, μπορούν να συμπεριληφθούν τα αισθητικά, όπως για παράδειγμα η καταλληλότητα των εικόνων, των πολυτροπικών κειμένων και των μορφών απεικόνισης, τα επιστημονικά, όπως η επιστημονική εγκυρότητα και η συμβολή στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή, τα πολιτισμικά/κοινωνικά, στα οποία συγκαταλέγονται ο τρόπος παρουσίασης των διαφορετικών πολιτισμών και του τρόπου χειρισμού των ευαίσθητων κοινωνικοπολιτικών θεμάτων, τα οικονομικά, δηλαδή το κόστος, και τέλος τα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και το πως αυτά εκφράζονται στο βιβλίο (Φλουρής, 1999).

Οι Nogova και Huttova (2005) ανέπτυξαν κριτήρια αξιολόγησης που στηρίζονται στις λειτουργίες του σχολικού βιβλίου, τα οποία ταξινόμησαν ιεραρχικά σε διαφορετικά επίπεδα, ώστε να συνιστούν ένα αλληλένδετο επικαλυπτόμενο σύστημα. Η οριζόντια και κάθετη αυτή ιεραρχική ταξινόμηση των κριτηρίων αποβλέπει στη δημιουργία συνθηκών κατάλληλων για αντικειμενική ποσοτική αξιολόγηση. Στη συνέχεια, τα κριτήρια ομαδοποιούνται σε έξι κατηγορίες αξιολόγησης και κάθε κατηγορία βαθμολογείται ανάλογα με τη σπουδαιότητά της. Πιο ειδικά, στην κατηγορία της συμμόρφωσης με τα πιο σημαντικά παιδαγωγικά έγγραφα, με κριτήρια τη συμμόρφωση με το πρόγραμμα σπουδών, τη λογική δόμηση του περιεχόμενου και τη συμμόρφωση με τα πρότυπα του μαθήματος. Στην κατηγορία της ατομικής προόδου-αξιών, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων, περιλαμβάνεται η ανάπτυξη των στάσεων,

των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων, η ευκολία του μαθητή να ενσωματωθεί στην ευρύτερη κοινωνία και η χρησιμότητα του γνωστικού αντικειμένου στην καθημερινή ζωή. Στην τρίτη κατηγορία, αυτή της επιλογής περιεχομένου, ως κριτήρια τίθενται η σαφήνεια, η ακρίβεια και η επιστημονικότητα του βασικού περιεχομένου καθώς και η ισορροπία αυτού με το συμπληρωματικό περιεχόμενο. Αναφορικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση, εξετάζονται το σύστημα των ερωτήσεων και των εργασιών, η παρουσίαση του περιεχομένου, οι μέθοδοι πρόσβασης στο περιεχόμενο και τα υφολογικά χαρακτηριστικά του κειμένου. Ως πέμπτο κριτήριο αξιολόγησης ενός εγχειριδίου καταγράφεται η γραφιστική διάσταση, για την εξακρίβωση της οποίας εξετάζεται η σχηματική παρουσίαση του κειμένου, η συμμόρφωση της εικόνας με το κείμενο, η παρωθητική και αισθητική ποιότητα της εικονογράφησης, καθώς και η σχηματική παρουσίαση του εκπαιδευτικού περιεχομένου με σαφήνεια.

3.3.2. Η αξιολόγηση των εγχειριδίων υπό το πρίσμα του πολιτισμού

Από την εποχή που ξεκίνησε η ερευνητική ενασχόληση για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων μέχρι σήμερα το ενδιαφέρον για την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων έχει αυξηθεί και έχει διευρυνθεί η θεματική των ερευνών, η οποία δεν αφορά μόνο την εξέταση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των εικόνων του άλλου, αλλά έχει διευρυνθεί και αφορά ποικίλα ερευνητικά πεδία διεθνικού και κοινωνικού επιπέδου όπως την παρουσίαση των μειονοτήτων στα σχολικά βιβλία, τα παγκόσμια προβλήματα, τις σχέσεις των δύο φύλων, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την Παιδαγωγική της Ειρήνης και διεπιστημονικά προβλήματα περιβαλλοντικής αγωγής (Fritzsche, 1992· Μπονίδης, 2004).

Η ίδια, άλλωστε η επικοινωνία με άτομα ή συλλογικότητες βρίσκεται στον πυρήνα της διαπολιτισμικής κατανόησης, η οποία με τη σειρά της βασίζεται στη θέληση για προσέγγιση και κατανόηση των πολιτισμικών λεπτομερειών, της ιδιαίτερης συμπεριφοράς και του τρόπου έκφρασης κάθε λαού. Γι' αυτό το λόγο, η Perri (1999: 38) προτείνει την ανάγκη πολιτισμικής αξιολόγησης και ανάλυσης των σχολικών βιβλίων, ώστε να γίνουν κατανοητές οι πιο βαθιές σημασίες, οι αξιολογικές κρίσεις και η εσωτερική δύναμη του κειμένου. Η γλώσσα μαζί με την κουλτούρα αποτελούν ένα ζωντανό οργανισμό (Jiang, 2000: 32), ενώ από πραγματιστική σκοπιά η γλώσσα διευκολύνει και επιταχύνει την επικοινωνία, ενώ η κουλτούρα τη ρυθμίζει, κάποιες φορές την προωθεί και κάποιες την εμποδίζει (Braudel, 2002: 68). Αποκαλυπτικοί

παράγοντες αυτής της σχέσης, αναφορικά με την εσωτερική λογική του πολιτισμού, είναι ο αυθόρμητος λόγος και ο διάλογος, ενώ η γλώσσα αποτελεί το εργαλείο διείσδυσης στο πολιτισμικό μόρφωμα.

Σύμφωνα με τη μελέτη της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας η εξέταση των σχολικών εγχειριδίων ως προς τη διαπολιτισμικότητα και τη διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορά κυρίως ζητήματα που αφορούν την ύπαρξη, την αναφορά και την παρουσίαση ή μη στερεοτύπων, προκαταλήψεων και εικόνων εχθρού για γειτονικούς κυρίως λαούς, την παρουσίαση των εθνικών μειονοτήτων, την προσέγγιση των διαφορετικών πολιτισμών, την εικόνα του εθνικού εαυτού και την εικόνα του «άλλου» στα κείμενα και στην εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων (Portera, 2004: 285-286· Weninger & Williams, 2005: 160-162)

Κρίσιμο για την πολιτισμική ανάλυση των περιεχομένων είναι το πολιτισμικό φορτίο, δηλαδή η πολιτισμική συνισταμένη, η οποία εμφανίζεται τόσο σε λέξεις, όσο και σε εκφράσεις που αποτελούν αδιάσπαστο στοιχείο της γλώσσας (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη & Ευθυμίου, 2006: 9). Το πολιτισμικό στοιχείο, έτσι, αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της γλώσσας και χαρακτηρίζει τη συλλογική και ατομική ταυτότητα των ομιλητών. Μάλιστα, για το ΚΕΠΑ (137-138) αυτά τα στοιχεία συμβολίζουν τους γλωσσικούς δείκτες, οι οποίοι σαφώς παρουσιάζουν αποκλίσεις στις διαφορετικές κουλτούρες και πολλές φορές αποτελούν πηγή παρεξηγήσεων και εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, όπως τη σχετική κοινωνική απόσταση και το βαθμό οικειότητας των ομιλητών.

Πάντως, όλες οι αξιολογήσεις των σχολικών βιβλίων σε διεθνές επίπεδο δείχνουν να συγκλίνουν στα παραπάνω ή παρόμοια κριτήρια αξιολόγησης της αποτελεσματικής διδασκαλίας στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education).

4. Η έρευνα

4.1.Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι αφ' ενός μεν ο εντοπισμός διαπολιτισμικών στοιχείων και καταστάσεων στο διδακτικό εγχειρίδιο της 8^{ης} τάξης του Προγράμματος “Modern Greek Paideia”, το οποίο χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο «Αριστοτέλης», στην ελληνική κοινότητα του Τορόντο στον Καναδά, και αφετέρου δε η δυνατότητα διαπολιτισμικής και διαγλωσσικής επικοινωνίας κατά τη διδακτική πράξη, με αφορμή τα κείμενα και τις δραστηριότητες που προτείνονται από τους συγγραφείς των βιβλίων.

Αναφορικά με τους επιμέρους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- ❖ Περιλαμβάνονται η διαπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμική επικοινωνία στους στόχους συγγραφείς του διδακτικού εγχειριδίου;
- ❖ Υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο το πολιτισμικό στοιχείο; Αν ναι, αντιμετωπίζεται με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- ❖ Πως συνδυάζονται η γλωσσική διδασκαλία με τα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και στην κατασκευή της ταυτότητας των μαθητών;
- ❖ Υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο η διαδικασία της διαμεσολάβησης των γλωσσών, όπως αυτή ορίζεται στο CEFR;

4.2 Μεθοδολογία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), η επιλογή της οποίας υπαγορεύτηκε από το ίδιο το

υλικό της έρευνας, το οποίο αποτελεί μέσο επικοινωνίας και διδασκαλίας και προσφέρεται για ανάλυση.

Η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (Βάμβουκας, 2002: 263 - 281) είναι ένα σύνολο από τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες για την αναζήτηση και την επισήμανση μηνυμάτων και νοημάτων που εμπεριέχονται στα διάφορα μέσα επικοινωνίας, όπως είναι τα γραπτά κείμενα, ο προφορικός λόγος, τα κινηματογραφικά έργα, κ.ά. Η ανάλυση περιεχομένου έχει καθιερωθεί ως μία από τις καλύτερες τεχνικές έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, εφόσον αυτή στοχεύει στην αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου (Berelson, 1979: 7 · Markel, 1998 · DeWitt, et al, 2013). Σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό, με την ανάλυση περιεχομένου τονίζεται «η τυποποίηση των σχέσεων ανάμεσα στα στοιχεία και στα θέματα που επιτρέπει την αποκάλυψη της δομής του υπό έρευνα κειμένου» (Grawitz, 1979). «Κατά την ανάλυση, ο ερευνητής αναλύει κάποιο συγκεκριμένο μήνυμα εντοπίζοντας τις διάφορες συμβολικές ενότητες εννοιών, τα διάφορα θέματα που περιέχονται σε αυτό» (Λαμπίρη – Δημάκη, 1990).

Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του περιεχομένου και την καταγραφή των χαρακτηριστικών των μηνυμάτων σε διάφορες χρονικές περιόδους, για τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών του πομπού της επικοινωνίας και του υλικού που έχει παραχθεί από τον δημιουργό, καθώς και για τον καθορισμό των χαρακτηριστικών των αποδεκτών της επικοινωνίας και των επιπτώσεων του εκάστοτε μηνύματος σε αυτούς (Krippendorff, 2013).

Αναφορικά με την ανάλυση περιεχομένου, διακρίνονται τρία είδη αναλύσεων. Πρώτον η λεξιλογική ανάλυση, κατά την οποία λέξεις, όροι και σύμβολα διακρίνονται και ταξινομούνται σε προκαθορισμένες κατηγορίες, αφού προηγουμένως έχουν οριστεί τα κλειδιά (όροι) της ανάλυσης με βάση τη συσχέτισή τους με τους σκοπούς της έρευνας. Δεύτερον, η φραστική, κατά την οποία το κείμενο διαιρείται στα συστατικά του μέρη (κυρίως συντακτικό) και η ανάλυση πραγματοποιείται τμηματικά και τρίτον η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση, με βάση την οποία η ανάλυση εστιάζεται σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης, ενώ, παράλληλα, επιτρέπει και την λειτουργικοποίηση των ανεξαρτητών μεταβλητών, την εξουδετέρωση των επιδράσεων ορισμένων παρασιτικών μεταβλητών και την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων» (Βάμβουκας, 2002).

Σε κάθε περίπτωση πάντως, η φράση (ως τμήμα με αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο) ή το θέμα (ως τμήμα του λόγου που αντιστοιχεί σε μια ιδέα), χρησιμοποιούνται με σκοπό την επιλογή και την οργάνωση κατηγοριών οι οποίες συμυκνώνουν το ουσιώδες περιεχόμενο ενός κειμένου (Weber, 1990: 9· Berger, 1991: 25· Τζάνη, 2005: 37). Άλλωστε, ο λόγος είναι μια συμπεριφορά δηλωτική και αποκαλυπτική των κέντρων ενδιαφέροντος, των πεποιθήσεων και γενικά των συγκινησιακών καταστάσεων του ατόμου ή μιας ομάδας, οπότε πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος που γίνεται αντιληπτό το αντικείμενο της μελέτης από αυτές τις ομάδες (Uhrug, 1974: 15).

Σημαντικό ρόλο στην ανάλυση του υλικού παίζει και ο καθορισμός ενός συστήματος κατηγοριών, δηλαδή μιας ομάδας αντικειμένων, πραγμάτων, καταστάσεων, που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων τα οποία την διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες με κριτήρια ποιοτικά (Riffe et al., 1998: 20· Βαμβούκας, 2002). Οι κατηγορίες πρέπει να έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- ❖ να είναι εξαντλητικές, δηλαδή να μπορούν να ταξινομηθούν σε αυτές όλα τα σχετικά με την έρευνα θέματα του υλικού που αναλύουμε,
- ❖ να είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, δηλαδή η ένταξη ενός ευρήματος σε μια κατηγορία να μην επηρεάζει την ταξινόμηση των υπολοίπων ευρημάτων στις άλλες κατηγορίες, και
- ❖ να είναι αλληλοαποκλειόμενες, το κάθε θέμα να αντιστοιχεί σε μία και μόνο κατηγορία.

Παράλληλα, στην ανάλυση του περιεχομένου απαιτείται και ο προσδιορισμός της μονάδας ταξινόμησης, η οποία αποτελεί το τμήμα του περιεχομένου που θα τοποθετηθεί σε μια συγκεκριμένη κατηγορία για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ανάλυση των διαπολιτισμικών στοιχείων και της δυνατότητας για διαγλωσσική επικοινωνία, ορίστηκε ως μονάδα ταξινόμησης η νοηματική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, η οποία αναλύθηκε με βάση υποκατηγορίες.

Γενικώς, η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να αποτελείται από τρεις επιμέρους φάσεις: την προανάλυση, την ανάλυση του υλικού και την επεξεργασία και ερμηνεία των

δεδομένων. Ειδικότερα, η φάση της προανάλυσης περιλαμβάνει μια πρώτη ανάγνωση του υπό αξιολόγηση υλικού, την αναζήτηση του κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου και τη διατύπωση των υποθέσεων (Κεχαγιά & Χαραλάμπους, 2008). Η φάση της ανάλυσης του υλικού περιλαμβάνει την κωδικοποίηση στις επιμέρους θεματικές κατηγορίες που καθορίστηκαν. Μάλιστα, συχνά, η ανάλυση ξεκινά με βάση κάποιες κατηγορίες, αλλά συνήθως προκύπτουν και νέες κατά την ανάλυση (Miles & Huberman, 1994). Η επεξεργασία και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, που αποτελεί την τελευταία φάση της ανάλυσης περιεχομένου, περιλαμβάνει την ερμηνεία των δεδομένων της πραγματοποιημένης έρευνας και την ανάλυση των υποθέσεων που διατυπώθηκαν προκαταβολικά (Παπαστάμου, 2001).

Τέλος, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, που αναπτύχθηκε ως αντιστάθμισμα στην ποσοτική ανάλυση, ενδείκνυται για την ανάλυση προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων, διότι δε μελετά τη συχνότητα εμφάνισης ενός χαρακτηριστικού, αλλά αντίθετως, εστιάζει στο άδηλο περιεχόμενο του υπό έρευνα υλικού, με τη θέση ότι ακόμα και οι αποσιωπήσεις ενός κειμένου μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας (Mayring, 2000· Nichols, 2003· Hsieh & Shannon, 2005: 1278). Σε αυτή σημαντική επίδραση έχουν ασκήσει η ερμηνευτική αλληλεπίδραση, ο μετά-δομισμός, οι σπουδές εργασίας, η γλωσσική ψυχολογία (Potter & Wetherell, 1995), η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων, αλλά και οι πολιτισμικές σπουδές (Frow & Morris, 2000), στις οποίες στηρίζεται και η παρούσα έρευνα. Όλες αυτές συγκλίνουν στο ότι βασικό αξίωμα της ποιοτικής έρευνας αποτελεί η κατανόηση του ερευνώμενου υλικού εκ των έσω, με την παράλληλη εφαρμογή του αξιώματος της κατανόησης μέσα από μια μεθοδική διαδικασία, η οποία πολλές φορές περιλαμβάνει και μια ανακατασκευή της πραγματικότητας (Μπονίδης, 2004).

Παράλληλα με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, θα χρησιμοποιηθεί και η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, με βάση την οποία θα καταρτιστούν πίνακες καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης των πολιτισμικών στοιχείων, τόσο στις διάφορες δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου, όσο και στις οπτικές απεικονίσεις που συνοδεύουν τα κείμενα και τις δραστηριότητες. Στην ουσία πρόκειται για μια διαδικασία περιγραφική, με βάση την οποία η έρευνα επικεντρώνεται στην αθροιστική καταγραφή και ταξινόμησης των ευρημάτων (Μπονίδης, 2004: 198), και στοχεύει στην αριθμητική μέτρηση και στη συχνότητα εμφάνισης των χαρακτηριστικών του μελετώμενου περιεχομένου (Krippendorff, 2004: 20 στο: Στογιαννίδης, 2014: 80).

Έτσι, ο συνδυασμός της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου στην ανάλυση περιεχομένου εξασφαλίζει τόσο την αντικειμενικότητα όσο και την ερμηνεία που χρειάζονται τα αποτελέσματα με κριτική ματιά, συμβάλλοντας στην πληρέστερη διερεύνηση του σχετικού με τα πολιτισμικά και διαπολιτισμικά στοιχεία περιεχομένου (Neuendorf, 2016: 22 · Ματσαγούρας, 2004 · Μπονίδης, 2009).

4.3. Το υλικό της έρευνας

4.3.1. Το υπό έρευνα υλικό και τα κριτήρια επιλογής του

Αντικείμενο ανάλυσης της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ο επιστημονικός και λογοτεχνικός λόγος των εγχειριδίων, όπως αυτός παρουσιάζεται στα βασικά και στα συμπληρωματικά – βοηθητικά κείμενα (πληροφοριακές πηγές, αποσπάσματα λογοτεχνικών ή άλλων κειμένων), οι ασκήσεις – δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στις ενότητες των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και η εικονογράφηση αυτών, ως συμπληρωματικό στοιχείο του λόγου.

Στην παρούσα έρευνα, για την ανίχνευση των (δια)πολιτισμικών στοιχείων και της ικανότητας για διαγλωσσική επικοινωνία κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, χρησιμοποιήθηκε το εγχειρίδιο για την 8^η τάξη του Προγράμματος Ελληνομάθειας “Modern Greek Paideia”, το οποίο σχεδιάστηκε με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες του σχολείου «Αριστοτέλης» του Τορόντο στον Καναδά.

Το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο επιλέχθηκε για την έρευνα, διότι, όπως αναλύθηκε, μέσω του περιεχομένου του μπορεί να διαμορφώσει συγκεκριμένες απόψεις και αντιλήψεις για το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών και να συμβάλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους σε ένα πολυπολιτισμικό κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν συγκεκριμένες πτυχές της καθημερινότητας, απορρίπτοντας, παράλληλα, άλλες καθώς και να ενσωματώνουν τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα στο υλικό που φέρουν (Αγγελάκος, 2003: 15). Για τους λόγους αυτούς, κρίθηκε ότι αποτελούν πρόσφορο υλικό, ώστε να αποκαλυφθεί η άδηλη ή περισσότερο έκδηλη αντιμετώπιση του πολιτισμικού περιεχομένου στη διδασκαλία και την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, και ο τρόπος με τον οποίο

παρουσιάζονται οι δραστηριότητες γλωσσικής διαμεσολάβησης, ως μια διάσταση ανάμεσα στην πραγματικότητα και στην αντανάκλαση της στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, ώστε να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνία (Byram et al., 2002).

4.3.2. Συνθήκες διαμόρφωσης του υπό έρευνα υλικού και τα τυπικά χαρακτηριστικά του

4.3.2.1. Οι συνθήκες συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων

Το σχολικό εγχειρίδιο που αποτελεί αντικείμενο της έρευνας μας, είναι μέρος μιας συνολικής προσπάθειας κατασκευής ενός ολοκληρωμένου προγράμματος διδασκαλίας και εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ), το οποίο προσεγγίζει συνδυαστικά τη διδασκαλία της γλώσσας και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού οργανώνοντας με το περιεχόμενο γύρω από θεματικούς άξονες (Griva, Ntinis & Flegas, 2018). Στηρίζεται στο γλωσσοδιδακτικού μοντέλου «με εστίαση στη γλωσσική επάρκεια» (proficiency – based model) (Norford & Marzano, 2016) και στοχεύει στην ικανοποίηση των διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών, ώστε να μπορεί να ικανοποιεί σχολικές μονάδες με διαφορετικούς εκπαιδευτικούς και μαθησιακούς στόχους και να παρέχει επιλογές για διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα (Κουτσελίνη, 2008).

Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η προσπάθεια αυτή, πριν από τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην καταγραφή του γλωσσικού προφίλ, των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών του σχολείου «Αριστοτέλης», των προσδοκιών των γονέων, οι οποίοι ωθούν τα παιδιά τους στην παράλληλη ελληνόγλωσσα εκπαίδευση, καθώς και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Griva, Ntinis & Flegas, 2018: 115). Γι' αυτό το λόγο σχεδιάστηκε και στάλθηκε στους γονείς των μαθητών ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου που απευθύνονταν στους γονείς και τους μαθητές χωριστά, αλλά και ερωτήσεις οι οποίες για την απάντηση απαιτούσαν τη συνεργασία ενηλίκων και παιδιών, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις, οι στάσεις και οι προσδοκίες των οικογενειών που επιλέγουν να συμμετέχουν στα ελληνόγλωσσα προγράμματα. Επιπροσθέτως, μια άλλη μορφή ερωτηματολογίου κατασκευάστηκε για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κλήθηκαν να εκθέσουν τις απόψεις τους για τα βιβλία που

ήδη χρησιμοποιούσαν, τις προτιμήσεις των μαθητών τους για τα υπάρχοντα βιβλία της ελληνικής γλώσσας, τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές στις δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και τις προτάσεις τους για τη δομή, τη μορφή και το περιεχόμενο των υπό διαμόρφωση βιβλίων για την ελληνική γλώσσα (Griva, Ntinis & Flegas, 2018: 117-118).

Παράλληλα, επιχειρήθηκε και η καταγραφή των απόψεων, των στάσεων, των αναγκών και των προτιμήσεων των μαθητών για την ελληνική γλώσσα, τους λόγους παρακολούθησης των μαθημάτων, με τη χρήση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, αλλά και τη χρήση συνεντεύξεων, ώστε να διερευνηθεί η επίδοση των μαθητών αναφορικά με τις δεξιότητες που σχετίζονται με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, και πιο συγκεκριμένα την ορθογραφία του βασικού λεξιλογίου, την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και την αναγνωστική ικανότητα (Griva, Ntinis & Flegas, 2018: 118).

Επιπροσθέτως, πέρα από τα αποτελέσματα των ανωτέρω ερευνών, συγκεντρώθηκαν πληροφορίες για τον τρόπο ζωής και την καθημερινότητα των μελών της ελληνικής κοινότητας του Τορόντο, αλλά, επίσης, μελετήθηκε και η ιστορία της ελληνικής παρουσίας στο Οντάριο. Ακόμη, μελετήθηκαν τα προγράμματα διδασκαλίας στο Οντάριο (Ontario Curriculum, 2006), το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες: διδασκαλία, εκμάθηση, αξιολόγηση (CEFR, 2001), τα επίπεδα ελληνομάθειας που έχουν συνταχθεί από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (<https://bit.ly/2JhGsXM>) και τα προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (ΦΕΚ 303B/13-03-2003).

4.3.2.2. Αρχές και στόχοι των εγχειριδίων

Τα βιβλία του προγράμματος Modern Greek Paideia άρχισαν να σχεδιάζονται το 2013 και ολοκληρώθηκαν το 2018, με σκοπό να καλύπτουν τις ανάγκες ενός εντατικού προγράμματος ελληνομάθειας, όπως αυτό του σχολείου «Αριστοτέλης» του Τορόντο, όπου γίνονται μαθήματα κάθε Δευτέρα, Τετάρτη και Παρασκευή από τις 16.30 έως τις 19.30, με το γλωσσικό μάθημα να διδάσκεται για δυο με τρία ενενηντάλεπτα και τις υπόλοιπες ώρες να συμπληρώνονται με μαθήματα ελληνικών παραδοσιακών χωρών και τραγουδιών, Ιστορίας, Μυθολογίας, Θρησκευτικών και Γεωγραφίας της Ελλάδας (Griva, Ntinis & Flegas, 2018: 115). Μάλιστα σε τέτοιας μορφής σχολεία, μπορούν να πραγματοποιηθούν και δραστηριότητες επικοινωνιακού, αλληλοδραστικού και

βιωματικού χαρακτήρα, οι οποίες θα επιτρέψουν στους μαθητές να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις και να γίνουν τελικά αποτελεσματικοί χρήστες της ελληνικής γλώσσας. Βέβαια, υπάρχει πρόβλεψη για χρήση αυτών των σχολικών εγχειριδίων και σε σχολεία που διαθέτουν ένα 90λεπτο την εβδομάδα, με τη διαφοροποίηση να έγκειται στην επιλογή από τον εκπαιδευτικό των σημαντικότερων στοιχείων του κάθε μαθήματος για την υλοποίηση του κυριότερου σκοπού, δηλαδή της κάλυψης των τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων που αφορούν τον γραπτό και τον προφορικό λόγο, καθώς και των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας (Ντίνας & Γρίβα, 2017).

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (www.greekcommunity.org) κάθε τάξης-επιπέδου λαμβάνονται επίσης υπόψη:

- α) οι βασικές αρχές για τη διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας και οι σύγχρονες επικοινωνιακές παιδαγωγικές θεωρίες και μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης,
- β) η σύνδεση της αγγλικής με την ελληνική γλώσσα, κυρίως μέσα από την πληθώρα λέξεων-εκφράσεων ελληνικής προέλευσης που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές από το πρωινό τους σχολείο,
- γ) η ηλικία και το στάδιο γνωστικής, συναισθηματικής και ψυχολογικής ανάπτυξης των μαθητών,
- δ) το φυσικό, πολυπολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον του Καναδά και της ελληνικής παροικίας στην οποία συμμετέχουν οι μαθητές,
- ε) οι νέες τεχνολογίες και οι δυνατότητες εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής αξιοποίησης ηλεκτρονικών πηγών και εργαλείων του διαδικτύου,
- στ) το φυσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον της σύγχρονης Ελλάδας,
- η) ο χρόνος που έχουν οι μαθητές στη διάθεσή τους για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, σε συνδυασμό με άλλες σχολικές και εξωσχολικές τους δραστηριότητες.

Επιπροσθέτως, το πρόγραμμα διαρθρώνεται πάνω στις ακόλουθες επιστημονικές και διδακτικές αρχές (Griva, Ntinias & Flegas 2018: 123):

1. Ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου σε ποικίλες περιστάσεις και πλαίσια επικοινωνίας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997· Harwood, 2010).

2. Αξιοποίηση και δημιουργία ποικίλων κειμενικών ειδών που παράγονται σε διάφορα και διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας.
3. Διαδικασία διαμεσολάβησης γλωσσών (Γ1-Γ2), μια λειτουργία που απαιτεί την παράλληλη χρήση ενδογλωσσικών και διαγλωσσικών κωδικών (CEFR, 2001 · Rudvin & Spinzi, 2014).
4. Ενσωμάτωση στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και της Γεωγραφίας της Ελλάδας.
5. Καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας (Byram et al., 2002).
5. Ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών, μέσα από την αξιοποίηση ευρείας τυπολογίας δημιουργικών παιχνιδιών (Γρίβα & Σέμογλου, 2015).
6. Εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες επικοινωνίας, αλληλόδρασης και επίλυσης προβλήματος (Bourke, 1992).

4.3.2.3. Δομή και Περιεχόμενο του διδακτικού υλικού

Το σχολικό εγχειρίδιο που θα αποτελέσει αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι το βιβλίο για την 8^η τάξη του Προγράμματος “Modern Greek Paideia”. Το οργανόγραμμα της ύλης δεν προδιαγράφεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά από το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο. Η μέθοδος ανάπτυξης της ύλης ακολουθεί το πολυδιάστατο οργανωτικό μοντέλο (multi – dimensional syllabus) καθώς περιέχει μια ποικιλία στοιχείων από διάφορα μοντέλα: το γραμματικό, μέσω της εξάσκησης στη δομή και στη μορφή της γλώσσας, το εννοιο – λειτουργικό/καταστασιακό μοντέλο, αφού το λεξιλόγιο διδάσκεται και χρησιμοποιείται για επικοινωνιακούς σκοπούς, το θεματικό μοντέλο, καθώς ασχολείται με θέματα και περιεχόμενα της γλώσσας, όπως η διαθεματική προσέγγιση ή η χρήση των πολιτισμικών στοιχείων για τη γλωσσική διδασκαλία (Μιχάλης, 2006: 528-529).

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ένα από μια σειρά εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας καταγωγής/κληρονομιάς (heritage language) και εκτός των παραπάνω εντάσσεται και σε ένα πραγματικό επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως δηλώνεται ξεκάθαρα στο βιβλίο της πρώτης τάξης. Πιο συγκεκριμένα, συνοδοιπόροι και φίλοι στο ταξίδι στην ελληνική γλώσσα και στον ελληνικό πολιτισμό είναι μια παρέα

συνομήλικων τους, ο Οδυσσέας, η Νεφέλη, ο Σωφρόνης, η Χριστιάνα, ο Νικόλας, και μαζί τους το σκυλάκι τους ο Άργος, οι οποίοι μεταφέρονται με ένα μαγικό τρόπο από το πολιτισμικό περιβάλλον που ζουν στο Οντάριο του Καναδά, μέσα από ένα χάρτη της Ελλάδας και ενός κλειδιού που βρήκαν κρυμμένα μέσα σε ένα μπουκάλι, σε μία Ελλάδα φανταστική όπου ζούσαν μαζί οι θεοί, οι ήρωες και τα τέρατα από όλες τις περιόδους της ελληνικής ιστορίας.

Η έκπληξή τους έγινε μεγαλύτερη, όταν ο χάρτης της Ελλάδας άλλαξε μορφή και τη θέση του πήραν τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτας, και στο τέλος αυτών προστέθηκε ο χάρτη του Καναδά. Παράλληλα, ένα ρακούν, ο Ρίκος, άρχισε να τους μιλάει και τους εξήγησε πως για να επιστρέψουν στον Καναδά θα πρέπει να ταξιδέψουν από το Α ως και το Ω, μέσα στην ελληνική γλώσσα, δηλαδή, και στον ελληνικό πολιτισμό. Έτσι, τα σχολικά εγχειρίδια από την Α' Δημοτικού έως και την Γ' Λυκείου έχουν αυτούς ως ήρωες και το συγκεκριμένο ως επικοινωνιακό πλαίσιο, ως βάση για την ανάπτυξη των επιμέρους δραστηριοτήτων, οι οποίες άπτονται και των ενδιαφερόντων των ηρώων της σειρά των βιβλίων.

Το εν λόγω βιβλίο αποτελείται από 298 σελίδες και χωρίζεται σε τέσσερις επιμέρους θεματικές ενότητες, οι οποίες με τη σειρά τους περιέχουν πέντε υποκεφάλαια σχετικά με το θέμα της ενότητας. Πιο συγκεκριμένα, μετά από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου, χρησιμοποιήθηκαν θεματικές ενότητες που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών και, παράλληλα, καλύπτουν τις γλωσσικές και γνωστικές ανάγκες της ηλικίας τους. Έτσι, η διάρθρωση του υλικού αποτελείται από:

1^η ενότητα: «Λογοτεχνία»

2^η ενότητα: «Αθλητισμός»

3^η ενότητα: «Καλές Τέχνες»

4^η ενότητα: «Ηρωες Μυθολογίας»

5^η ενότητα: «Προσωπικότητες»

Μάθημα 1*

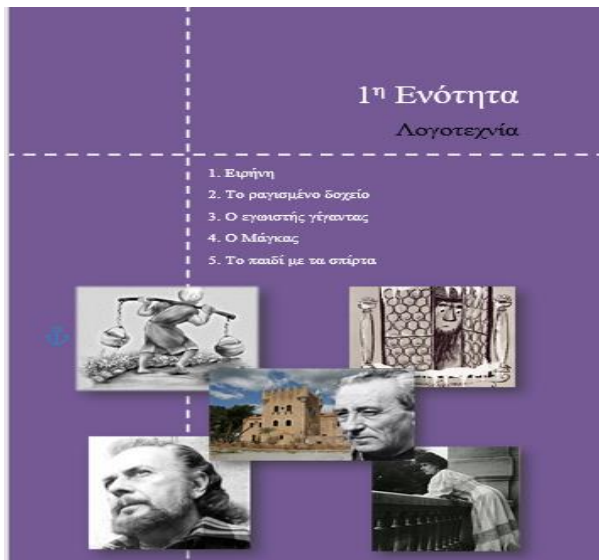
ΕΙΡΗΝΗ

Στο μάθημα αυτό θα μάθω... Success Criteria	
να διαβάζω και να καταλαβαίνω... reading comprehension	το ποίημα "Ειρήνη"
να απαντώ και να καταλαβαίνω... listening comprehension	ένα ποίημα
να μιλάω... speaking	για τον πόλεμο και την ειρήνη
να γράφω... writing	ένα ποίημα
Γραμματικά - Λεξιλόγιο Grammar - Vocabulary	✓ κλίση ομαίων ✓ κλίση αντισσατικών ✓ δομή πρότασης

Κάθε ενότητα αρχίζει με μια ολοσέλιδη εισαγωγική σελίδα, η οποία περιέχει τον γενικό τίτλο της θεματικής ενότητας, την διάρθρωση της σε πέντε υποενότητες, καθώς και κάποιες φωτογραφίες, η καθεμιά από τις οποίες συνδέεται με ένα από τα υποκεφάλαια που περιέχονται στην

εν λόγω ενότητα του σχολικού εγχειριδίου.

Στη συνέχεια, στην επόμενη σελίδα καταγράφονται οι μαθησιακοί στόχοι της υποενότητας, το τι πρόκειται να μάθουν, δηλαδή, οι μαθητές μέσα από τη διδασκαλία της οικείας ενότητας, καθώς και το πως εκπληρώνεται μέσα από αυτή τη απόκτηση των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου και ο γραμματισμός των μαθητών (εκμάθηση της γραμματικής και του λεξιλογίου). Μάλιστα, οι μαθησιακοί στόχοι καταγράφονται και στις δύο γλώσσες, τόσο στην ελληνική, η οποία διδάσκεται ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (L2), όσο και στην αγγλική, η οποία είναι η γλώσσα του περιβάλλοντος (L1). Βέβαια, στην περίπτωση αυτή που εξετάζεται, πιθανώς η ελληνική αντιμετωπίζεται και διδάσκεται, όπως έχει ειπωθεί, ως γλώσσα κληρονομιάς (heritage language), καθώς οι μαθητές έχουν μια, έστω και μερική γνώση αυτής ή των πολιτισμικών στοιχείων που προκύπτουν από αυτή.



Σε κάθε κεφάλαιο του βιβλίου, ακολουθούν πέντε υποκεφάλαια, τα οποία έχουν την παρακάτω δομή. Μετά τους στόχους του κάθε επιμέρους υποκεφαλαίου, υπάρχει το βασικό κείμενο της ενότητας, το οποίο μπορεί να είναι είτε λογοτεχνικό, είτε επιστημονικό, το οποίο συνοδεύεται και συμπληρώνεται από εικόνες που σχετίζονται

με τη θεματολογία του κειμένου και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του νοήματος του κειμένου. Σε αρκετές περιπτώσεις, μάλιστα, οι συγγραφείς, μετά το κείμενο παρουσιάζουν ένα συνοπτικό λεξιλογικό πίνακα, ένα δίγλωσσο γλωσσάρι, το οποίο πρόκειται να βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση του γραπτού λόγου και στις δραστηριότητες διαμεσολάβησης που θα ακολουθήσουν.

Έπονται δραστηριότητες που εξετάζουν την κατανόηση του γραπτού λόγου, καθώς και την κατανόηση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων που παρουσιάζονται και διδάσκονται στην εν λόγω ενότητα, αλλά και των γλωσσονοητικών εννοιών της γλώσσας – στόχου. Στη συνέχεια, ακολουθώντας το πρότυπο των δίγλωσσων οδηγιών (τόσο στην ελληνική, όσο και στην αγγλική), σε κάθε ενότητα, περιλαμβάνονται δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, αλλά και αντίστοιχες που εξετάζουν την παραγωγή του γραπτού λόγου σε ένα συγκεκριμένο κειμενικό είδος.

Παράλληλα, το βιβλίο περιέχει παιγνιώδεις και συνεργατικές ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες ολοκληρώνουν την κατανόηση των διδαχθέντων και στηρίζεται τόσο στην ανταλλαγή πληροφοριών, όσο και στη δημιουργία νοηματοδοτούμενων πληροφοριών (Khattak et al., 2003: 8).

Οι δραστηριότητες αυτές είναι κυρίως ερωτήσεις κλειστού ή αντικειμενικού τύπου:

A) Διατύπωση απάντησης από τον αξιολογούμενο, μέσω συμπλήρωσης κενού.

1. Βάζω τα ρήματα των παρενθέσεων στον σωστό τύπο του αορίστου

α) Ο αδερφός μου, αν και _____ (διαβάζω) πολύ, δεν _____ (γράφω) καλά στις εξετάσεις.

β) Ο Αλέξανδρος και η Μαρίνα _____ (ψάχνω) πολύ και _____ (βρίσκω) τελικά ένα πολύ όμορφο διαμέρισμα στο κέντρο της πόλης.

γ) Ο πατέρας μου κι εγώ _____ (βγαίνω) χθες και _____ (τρώω) σε ένα μικρό εστιατόριο.

δ) Την προηγούμενη εβδομάδα οι γονείς μου _____ (πηγαίνω) στον κινηματογράφο και _____ (βλέπω) μια πολύ ενδιαφέρουσα ταινία.

B) Διατύπωση σύντομης απάντησης.



«Ο ψεύτης παππούς» είναι ένα βιβλίο της Άλκης Ζέη. Σε αυτό συναντούμε έναν αλλιώτικο παππού και τον δεκάχρονο εγγονό του, τον Αντώνη.

Ακούμε πληροφορίες για το βιβλίο και απαντάμε:

- Πόσων ετών είναι ο παππούς και πόσων ετών είναι ο εγγονός;

- Ποιο ήταν το επάγγελμα του παππού;

Γ) Ασκήσεις απάντησης Σωστού ή Λάθους από τον/την μαθητή/τρια.

Ακούμε πληροφορίες για τους Έλληνες ποιητές που πήραν το Βραβείο Νόμπελ και σημειώνουμε τις σωστές (Σ) και λάθος (Λ) προτάσεις.

Νομπελίστες Έλληνες ποιητές	Σ/Λ
Τα βραβεία νόμπελ απονέμονται κάθε δύο χρόνια	
Κάθε βραβείο αποτελείται από ένα μετάλλιο, ένα χρηματικό ποσό και ένα δίπλωμα	
Το βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας είναι βραβείο που απονέμεται από το 1921	
Ο Σεφέρης είχε επηρεαστεί από τον Όμηρο και τον Καβάφη	
Ο Ελύτης ζωντανεύει τον αγώνα του σύγχρονου ανθρώπου για ανεξαρτησία	

Δ) Δραστηριότητες Πολλαπλής Επιλογής.



Ακούω - Καταλαβαίνω - Απαντώ
Listen - Understand - Answer

Ο Οδυσσεύς βρίσκεται στο σπίτι της γιαγιάς του και θέλει δύο συγκεκριμένα τεύχη από τα αγαπημένα του κόμικς. Τηλεφωνεί και περιγράφει στη μικρή του αδελφή που δεν ξέρει να διαβάσει, τα εξώφυλλα. Εσείς καταλάβατε για ποια πρόκειται;













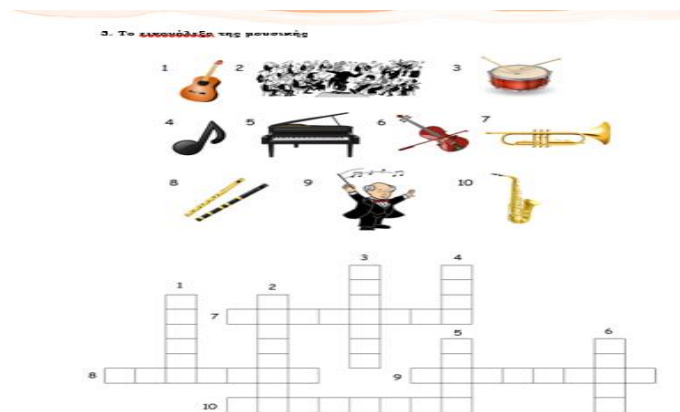
Ε) Δραστηριότητες Σύζευξης.

Το κουίζ της λογοτεχνίας

Παρακάτω βλέπουμε κάποιους από τους πιο γνωστούς τίτλους της παγκόσμιας λογοτεχνίας, όπως κυκλοφορούν στα ελληνικά. Ελάτε να κωρυστούμε σε ομάδες και να αντιστοιχήσουμε τους τίτλους, αλλά και να ψάξουμε να βρούμε τους συγγραφείς τους.

- | | | | |
|----------------------------|---|---|-------------------------|
| Παράξενες ιστορίες | • | • | The sign of four |
| Η ιστορία δυο πόλεων | • | • | The old man and the sea |
| Ο άρκοντας των μιγών | • | • | The secret garden |
| Ο ευτυχεμένος πρίγκιπας | • | • | The scarlet letter |
| Ο γέρος και η θάλασσα | • | • | The gold bug |
| Τα σταφύλια της οργής | • | • | A tale of two cities |
| Ο μυστικός κήπος | • | • | Lord of the flies |
| Λογική κι ευαισθησία | • | • | Animal Farm |
| Τα τριανταφυλέα σκαλοπάτια | • | • | Tales of the unexpected |

ΣΤ) Δραστηριότητες συμπλήρωσης σταυρόλεξου, εικονόλεξου ή ακροστοιχίδας.



Ζ) Δραστηριότητες σύγκρισης ή εντοπισμού ομοιοτήτων και διαφορών.



Τι βλέπω στους πίνακες ζωγραφικής που ακολουθούν; Ποιες είναι οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές τους; Πώς νιώθουν οι πρωταγωνιστές;



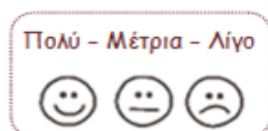
George Brown: «Πρωινές εξημερίδες»



Godfried Meets: «Αγόρια ντύνουν χιτάστρα»

Παράλληλα, η εφαρμογή της νέας γνώσης στην πράξη, σε προσομοίωση, δηλαδή, γίνεται με τη χρήση αυθεντικών επικοινωνιακών καταστάσεων. Αυτό, συνάδει τόσο με τις αρχές της επικοινωνιακής διδασκαλίας, η οποία θέτει ως στόχο την καλλιέργεια της

γλώσσας στόχου σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις, όσο και με την δεξιότητα της διαμεσολάβησης, όπως αυτή περιγράφεται στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (CEFR, 2001/ CEFR, 2018). Πέρα από αυτό τον προσανατολισμό, οι δραστηριότητες μπορεί να έχουν ως αφορμή μια εικόνα, ένα πίνακα ζωγραφικής, ένα τραγούδι, ένα αφορισμό ή ακόμα και τη θεματική του ίδιου του κειμένου του μαθήματος.



Η κάθε ενότητα μαθήματος ολοκληρώνεται με μια φόρμα αυτό-αξιολόγησης, μέσα από την οποία εξετάζονται με βάση κριτήρια επιτυχίας, χρησιμοποιώντας την κλίμακα διαβαθμισμένης βαθμολογίας (rubric: πολύ –μέτρια – λίγο), από την οποία ο/η μαθητής/τρια επιλέγει αυτό που τον εκπροσωπεί περισσότερο, οι δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και ο βαθμός κατανόησης του λεξιλογίου της ενότητας και των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων που παρουσιάζονται στην ενότητα που μόλις ολοκληρώθηκε. Έτσι, ελέγχονται δεξιότητες όπως ο αναστοχασμός, η πιθανή διερεύνηση εναλλακτικών τρόπων μάθησης και δράσης, η αυτογνωσία και μέσα από όλα αυτά η προσπάθεια αυτοβελτίωσης.

Στο μάθημα αυτό έμαθα... Success Criteria	
να διαβάζω και να καταλαβαίνω... reading comprehension	το ποίημα «Το παιδί με τα σπύρτα» 😊 😐 😞
να ακούω και να καταλαβαίνω... listening comprehension	για τους Έλληνες ποιητές 😊 😐 😞
να μιλώ... speaking	για πίνακες ζωγραφικής 😊 😐 😞
να γράφω... writing	ένα άρθρο για τη σχολική εφημερίδα 😊 😐 😞
Γραμματική - Λεξιλόγιο Grammar - Vocabulary	✓ οματισμός αορίστου 😊 😐 😞 ✓ αντίθετα 😊 😐 😞

Η φόρμα αυτό-αξιολόγησης συμπληρώνεται με την ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, με τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, προς τον μαθητή, αλλά και με τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού προς το γονέα και το αντίστροφο, με στόχο την επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων για την αντιμετώπιση των ενδεχόμενων προβλημάτων της μαθησιακής διαδικασίας. Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί και η ύπαρξη σε κάποιες ενότητες του σχολικού βιβλίου δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την αυθεντική αξιολόγηση, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές ορίζουν τα κριτήρια της τελικής αξιολόγησης.

Στο τέλος καθεμιάς από τις πέντε ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, υπάρχουν σε ένα μονοσέλιδο με ένα φελλοπίνακα καταγεγραμμένες από τους συγγραφείς του εγχειριδίου προτάσεις και πηγές για περαιτέρω μελέτη και εμπάθυνση. Σε αυτές παρουσιάζονται διάφορα λογοτεχνικά βιβλία, όπως επίσης ιστοσελίδες με χρήσιμο συμπληρωματικό υλικό για το μάθημα και διαδικτυακά παιχνίδια που άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών. Επίσης, πηγές περιέχονται σε διάφορα σημεία του βιβλίου για τη χρήση κειμένου από εξωτερικές πηγές για το οποίο κατά περίπτωση αναφέρεται ότι είναι απλοποιημένο και συντομευμένο (simplified and abridged) ή προσαρμοσμένο (adapted).

Το διδακτικό υλικό ολοκληρώνεται με τα ηχητικά αποσπάσματα, τα οποία αντιστοιχούν στις δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου του κάθε μαθήματος της διδακτικής ενότητας, αλλά και με τη μεταγραφή (transcription) των ηχητικών κειμένων, των διαλόγων και των τραγουδιών που χρησιμοποιούνται στο σχολικό εγχειρίδιο για την αξιολόγηση της κατανόησης του προφορικού λόγου σε πραγματικές και αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις.

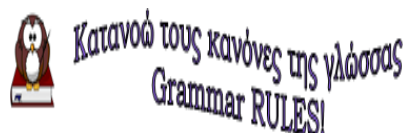
Παράλληλα με το εκπαιδευτικό υλικό, έχει παραχθεί και βοηθητικό υλικό για τον εκπαιδευτικό που θα κληθεί να διδάξει τα ελληνικά στην 8^η τάξη, σε μαθητές οι οποίοι έχουν τα ελληνικά ως γλώσσα καταγωγής (heritage language). Σε αυτό το υλικό περιλαμβάνονται οδηγίες για την διδακτική πράξη και δίνονται περισσότερες πληροφορίες για τις θεματικές ενότητες του κάθε μαθήματος, τις προσωπικότητες και τα έργα στα οποία γίνεται αναφορά στο σχολικό βιβλίο. Επίσης, στο υλικό αυτό περιλαμβάνεται και το «ακουστικό του δασκάλου», οι λύσεις, δηλαδή, των δραστηριοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου, μαζί με



πρόσθετες πληροφορίες για στοιχεία που εμπλέκονται στην ακουστική διαδικασία. Επιπροσθέτως, παρέχονται στους εκπαιδευτικούς επιπρόσθετες δραστηριότητες με παιγνιώδη, συνεργατικό και διαδραστικό χαρακτήρα, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν ανάλογα με την ύπαρξη ή όχι του απαραίτητου εκπαιδευτικού χρόνου ή με βάση τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών. Τέλος, σε αυτό το υλικό περιλαμβάνονται και λύσεις κάποιων από τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο (ασκήσεις συμπλήρωσης κενού, εικονόλεξα, σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα).

4.3.3.4. Χρηστικές Διευκολύνσεις

Το βιβλίο κρίνεται ως χρηστικό, λειτουργικό και φιλικό ως προς τους χρήστες καθώς περιέχει επαρκείς οδηγίες για την επιτέλεση των διάφορων δραστηριοτήτων και στις δυο γλώσσες, τόσο στη γλώσσα στόχο, όσο και στη γλώσσα του περιβάλλοντος των μαθητών, παρουσιάζει, όπως προαναφέρθηκε, πληθώρα σημείων συνοπτικής παρουσίασης, ενώ, επίσης, γίνεται και χρήση συμβόλων/εικονιδίων, τα οποία καθοδηγούν τον/την αναγνώστη/τρια καθ' όλη τη διάρκεια χρήσης του βιβλίου.



Επιπροσθέτως, παρατηρείται χρωματική διαφοροποίηση στις σελίδες της κάθε ενότητας, με αποτέλεσμα οι αναγνώστες να μπορούν να περιηγηθούν εύκολα στο σχολικό εγχειρίδιο ανοίγοντάς την ενότητα που επιθυμεί βάσει του χρώματος που τη χαρακτηρίζει. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα (μαθήματα 1-5) είναι χρωματισμένη με μωβ, η δεύτερη (μαθήματα 6-10) με γαλάζιο, η τρίτη (μαθήματα 11-15) με πορτοκαλί, η τέταρτη (μαθήματα 16-20) με ροζ και η πέμπτη (μαθήματα 21-25) με ανοιχτό μπλε.

4.4. Αναλυτικό Περιεχόμενο του Σχολικού Εγχειριδίου

Όπως ειπώθηκε, το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο αποτελεί αντικείμενο της παρούσας έρευνας χωρίζεται σε πέντε ενότητες, η καθεμία από τις οποίες χωρίζεται με τη σειρά της σε πέντε υποενότητες ή μαθήματα, σχετικά, φυσικά, με το γενικό θέμα της ενότητας. Στην επιλογή της θεματολογίας, ρόλο διαδραμάτισαν η ηλικία των μαθητών, στους οποίους απευθύνεται το πρόγραμμα, το στάδιο γνωστικής, συναισθηματικής και ψυχολογικής ανάπτυξης τους, αλλά και το φυσικό, (πολύ) και κοινωνικό περιβάλλον του Καναδά, της ελληνικής παροικίας, αλλά και της Ελλάδας.

4.4.1. Η πρώτη ενότητα του διδακτικού υλικού

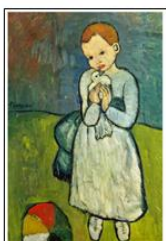
Η πρώτη ενότητα του εκπαιδευτικού υλικού για την 8^η τάξη του προγράμματος “Modern Greek Paideia” έχει τον τίτλο «Λογοτεχνία» και στα μαθήματα τους περιλαμβάνονται:

1. Η Ειρήνη
2. Το ραγισμένο δοχείο
3. Ο εγωιστής γίγαντας
4. Ο Μάγκας
5. Το παιδί με τα σπέρτα

Ειρήνη
Τ' όνειρο του παιδιού είναι η ειρήνη
Τ' όνειρο της μάνας είναι η ειρήνη
Τα λόγια της αγάπης κάτω απ' τα δέντρα
είναι η ειρήνη

Ο πατέρας που γυρνάει τ' απόβραδο μ' ένα
φαρδύ καρότελο στα μάτια
μ' ένα ζεμπιλί στα χέρια του γεμάτο φρούτα
και οι σταγόνες του ιδρώτα στο μέτωπό του
είναι όπως οι σταγόνες του σπαμινού που
παγώνει το νερό στο παράθυρο,
είναι η ειρήνη.

Ειρήνη είναι ένα ποτήρι ζεστό γάλα κι ένα
βιβλίο μπροστά στο
παιδί που ξηπνάει.
Η ειρήνη είναι τα σφιγγμένα χέρια των



Στο πρώτο μάθημα η κατανόηση του γραπτού λόγου και η αναγνωστική δεξιότητα εξετάζεται μέσω του ποιήματος «Ειρήνη» του Γιάννη Ρίτσου, το οποίο συνοδεύεται από τον διάσημο πίνακα του Πικάσο «Το παιδί με το περιστέρι», ενώ στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να γράψουν με λίγα λόγια το νόημα του κειμένου.

Στη συνέχεια, γίνεται έλεγχος της κατανόησης από τους μαθητές των κανόνων της γλώσσας, όπως για παράδειγμα του χρόνου των ρημάτων, του συντακτικού ρόλου κάποιων λέξεων και φράσεων, καθώς και των πτώσεων και της κλίσης των ουσιαστικών, ως μια μορφή επανάληψης και ανατροφοδότησης του γραμματισμού (των γνώσεων για τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες) που απέκτησαν οι μαθητές στις προηγούμενες τάξεις του προγράμματος.

Με αφορμή το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου, το οποίο αποτελεί το βασικό κείμενο του μαθήματος, στην εξέταση της κατανόησης του προφορικού λόγου, οι μαθητές ακούνε ένα απόσπασμα από τη «Σονάτα του Σεληνόφωτος» απαγγελμένο από τον ίδιο τον ποιητή και καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά από τους στίχους του ποιήματος.

Συμπληρωματικά, για την κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού λόγου χρησιμοποιούνται δυο πίνακες που φιλοτέχνησε ο Πικάσο στον ναό της Ειρήνης στη Νίκαια, τους οποίους οι μαθητές καλούνται να κατηγοριοποιήσουν και να ερμηνεύσουν συναισθηματικά.

Στο ίδιο κλίμα κινείται και η εξέταση της παραγωγής γραπτού λόγου, αφού οι μαθητές, με αφορμή το βασικό κείμενο της ενότητας, πρέπει να συγγράψουν ένα ποίημα για την ειρήνη, αφού πρώτα εργαστούν ομαδικά και παίζουν ένα παιχνίδι με κάρτες domino με ομοιοκαταληξία λέξεων. Το μάθημα ολοκληρώνεται με την αυτό-αξιολόγηση, η οποία έχει τη μορφή η οποία αναλύθηκε προηγουμένως.

Στο δεύτερο μάθημα, οι μαθητές διαβάζουν και προσπαθούν να κατανοήσουν, με τη βοήθεια ενός δίγλωσσου γλωσσариού (στα αγγλικά και στα ελληνικά) ένα διασκευασμένο κινέζικο παραμύθι με τίτλο «Το ραγισμένο δοχείο». Στη συνέχεια, για την αποτύπωση αυτής της κατανόησης, ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν σύντομα σε μια σειρά από



Μια ηλικυσιμένη γυναίκα από την Κίνα μετέφερε νερό με δύο μεγάλα δοχεία κρεμασμένα στους ώμους της. Το ένα δοχείο μετέφερε πάντα όλη την ποσότητα νερού που έπαιρνε. Το άλλο είχε μια ρωγμή και στο τέλος της μακρινής διαδρομής για το σπίτι έφθανε μισοάδειο.

Έτσι, για δύο ολόκληρα χρόνια η ηλικυσιμένη γυναίκα πήγαινε καθημερινά μόνο ενάμιση δοχείο νερό στο σπίτι της. Φυσικά το έλεος δοχείο ένοιωσε υπερόψανο που τα κατάφερε τόσο καλά, ενώ το

ερωτήσεις κατανόησης του περιεχομένου του παραμυθιού που μόλις διάβασαν, καθώς και να παρουσιάσουν τη δική τους ερμηνεία αυτού, μέσω της καταγραφής του ηθικού διδάγματος του παραμυθιού.

Έπειτα, σειρά έχει η κατανόηση των γραμματικών κανόνων της γλώσσας στόχου, και πιο συγκεκριμένα η μετατροπή ορισμένων προτάσεων από την ενεργητική στην παθητική φωνή και αντίστροφα, η μετατροπή του ευθέως σε πλάγιο λόγο, αλλά και η κλίση των επιθέτων της νέας ελληνικής γλώσσας, δραστηριότητες, οι οποίες συνδέονται με το κείμενο της ενότητας, καθώς οι περισσότερες προτάσεις προέρχονται από αυτό. Παράλληλα, με τη χρήση ενός εικονόλεξου, δίνεται η δυνατότητα στους

μαθητές να ελέγξουν και να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα σκεύη της κουζίνας.

Ακολουθεί η κατανόηση του προφορικού λόγου, η οποία βασίζεται σε ένα ηχητικό απόσπασμα σχετικό με το βιβλίο της Άλκης Ζέη, «Ο ψεύτης παππούς», με βάση το οποίο οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις σύντομης απάντησης.

Η εξέταση των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου συμπληρώνεται με διάφορες εικόνες ατόμων με ειδικές ικανότητες, με βάση τις οποίες πραγματοποιείται μια συζήτηση για τα δικαιώματα αυτών των ανθρώπων, ενώ μια παρόμοια εικόνα με τη λεζάντα «Η φίλια δε γνωρίζει διακρίσεις» αποτελεί το έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση καθώς και για τη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού αφηγηματικού λόγου που ακολουθεί.

Μέσα από την εν λόγω ενότητα ενισχύεται και η συνεργατικότητα των μαθητών, καθώς πρέπει να λύσουν ένα λογοτεχνικό κουίζ αντιστοιχίζοντας τους αγγλικούς με τους ελληνικούς τίτλους γνωστών έργων της παγκόσμιας λογοτεχνικής παράδοσης και αναζητώντας τα ονόματα των συγγραφέων τους.

Το μάθημα ολοκληρώνεται με τον πίνακα της αυτό-αξιολόγησης των μαθητών, την περιγραφική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού για τον μαθητή και την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και το τμήμα των παρατηρήσεων και της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τον γονέα, ο οποίος καθίσταται κατά κάποιο τρόπο κοινωνός της μαθησιακής διαδικασίας και η άποψή του για την πορεία αυτήν λαμβάνεται υπόψη από τον εκπαιδευτικό.

Ο εγωιστής γίγαντας

Κάθε απόγευμα, όταν τα παιδιά επέστρεφαν από το σχολείο, πήγαιναν να παίξουν στον κήπο του γίγαντα. Ήταν ένας τεράστιος, πολύ όμορφος κήπος, με απαλά, πράσινα γρασιδιά και κιλάδες παλύκρωμα λουλούδια, που έμοιαζαν με αστέρια. Στον κήπο υπήρχαν και 12 ροδακινιές, που την άνοιξη γέμιζαν μικρά, κόκκινα λουλούδια και το καλοκαίρι νοστιμότητα ροδάκινα.

Τα πουλιά κάθονταν στα δέντρα και κελαηδούσαν τόσο γλυκά, που τα παιδιά σταματούσαν το παιχνίδι, για να τα ακούσουν. «Πόσο ευτυχημένα είμαστε εδώ», έλεγαν συχνά και χαμογελούσαν.

Κάποια μέρα ο γίγαντας επέστρεψε. Έίκε πάει επίσκεψη στον φίλο του τον δράκο της ~~Χοινομάρας~~ και έλειψε για επτά ολόκληρα χρόνια. Όταν έφτασε στο κάστρο του, είδε τα παιδιά που έπαιζαν στον κήπο.

- Τι κάνετε εδώ; φώναξε με πολύ άγρια φωνή. Ο κήπος είναι μόνο δικός μου. Όλοι μπορούν να το καταλάβουν αυτό και δεν θα επιτρέψω σε κανέναν να παίζει εδώ, εκτός από μένα!

Τα παιδιά έφυγαν τρομαγμένα και ο γίγαντας έκτισε έναν ψηλό τοίχο γύρω από τον κήπο και έστησε μια ταμπέλα που έγραφε:

ΟΙ ΠΑΡΑΒΑΤΕΣ ΘΑ ΤΙΜΩΡΟΥΝΤΑΙ

Στο τρίτο μάθημα, ως βασικό κείμενο για την κατανόηση του γραπτού λόγου χρησιμοποιείται ένα διασκευασμένο απόσπασμα από τον «Εγωιστή Γίγαντα» του Όσκαρ Ουάιλντ, μαζί με ένα δίγλωσσο γλωσσάρι, ως βοηθητικό εργαλείο για τους μαθητές. Με βάση αυτό το κείμενο, ελέγχεται ο προσωπικός βαθμός κατανόησης του κάθε μαθητή, με ερωτήσεις σύντομης απάντησης.

Στη συνέχεια, οι συγγραφείς του εγχειριδίου παραθέτουν τρεις πίνακες, μέσα από τους οποίους επεξηγείται η θεωρία του γραμματικού φαινομένου των παραθετικών των επιθέτων, ομαλών και ανώμαλων και μια δραστηριότητα συμπλήρωσης της κατάλληλης λέξης στο κενό ως εξάσκηση πάνω στο γραμματικό φαινόμενο που διδάχθηκε σε αυτή την ενότητα.

Επιπροσθέτως φαίνονται οι γραμματικές γνώσεις των μαθητών στη σύνθεση και στην παραγωγή λέξεων, δια μέσου των ασκήσεων δημιουργίας σύνθετων λέξεων, παραγωγής άλλων που μπορούν να αντικαταστήσουν μια φράση και ανίχνευσης του ρήματος που παράγεται από κάποια ουσιαστικά.

Με αφορμή τον συγγραφέα του διασκευασμένου κεντρικού κειμένου του μαθήματος, οι μαθητές εξασκούνται στην κατανόηση του προφορικού λόγου σε ένα κείμενο με αυθεντική επικοινωνιακή μορφή, καθώς μια κοπέλα αναφέρει τα έργα του Όσκαρ Ουάιλντ που υπάρχουν σε μια βιβλιοθήκη που επισκέφθηκε και οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν ποια είναι αυτά τα έργα μέσα από μια λίστα που τους δίνεται.

Η συνέχεια του διασκευασμένου παραμυθιού στα αγγλικά, αποτελεί την δραστηριότητα κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου βρίσκεται στο τρίτο μάθημα της πρώτης ενότητας. Ειδικότερα, οι μαθητές προσπαθούν να περιγράψουν το νόημα της ιστορίας που διάβασαν στα αγγλικά στα ελληνικά και στη συνέχεια να γράψουν την περίληψη ολόκληρου του παραμυθιού, περιλαμβάνοντας στην περίληψή τους στοιχεία από το ελληνικό και από το αγγλικό κείμενο.

Άλλες μορφές γιγάντων, στη συνέχεια, ενώνουν τους μαθητές, οι οποίοι σε ομάδες αναζητούν πληροφορίες για τους γίγαντες που μπορεί να γνωρίζουν εκτός από αυτούς που αναφέρονται στο σχολικό εγχειρίδιο.

Το τρίτο μάθημα ολοκληρώνεται με τη φόρμα αυτό-αξιολόγησης του μαθητή με τη χρήση των ρουμπρικών, όπως αυτές έχουν περιγραφεί παραπάνω, τη φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό και την αντίστοιχη της επικοινωνίας του γονέα με τον εκπαιδευτικό.

Στο τέταρτο μάθημα της ενότητας «Λογοτεχνία», οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το έργο της Πηνελόπης Δέλτα. Ως βασικό κείμενο κατανόησης του γραπτού λόγου παρουσιάζεται ένα απόσπασμα από τον «Μάγκα», της ιστορίας ενός μικρού σκυλιού που ταξιδεύει σε μια ελληνική οικογένεια της Αλεξάνδρειας που είναι και τα νέα του αφεντικά.



Ο Μάγκα

Ο Μάγκα, ένα μικρό σκυλί, ταξιδεύει στην Αλεξάνδρεια σε μία ελληνική οικογένεια που είναι και τα νέα του αφεντικά. Τα μικρά παιδιά της οικογένειας τού έχουν μεγάλη αδυναμία και ο Μάγκα κάνει τα πάντα, για να φανεί χρήσιμος και συμπαθής. Οι περιπέτειές του φανερώνουν ένα χαριτωμένο και φιλότιμο σκυλί, μόνο που οι πράξεις του δεν προκαλούν πάντα αισθήματα συμπάθειας.

Διαβάζουμε ένα απόσπασμα από το βιβλίο της Πηνελόπης Δέλτα, όπου ο Μάγκα περιγράφει τη νέα του ζωή στο καινούριο του σπίτι.

Με τη βοήθεια του δίγλωσσου γλωσσариού, οι μαθητές διαβάζουν το απόσπασμα, το κατανοούν και απαντούν σε ερωτήσεις σύντομης απάντησης σχετικά με το κείμενο και τον βαθμό κατανόησης αυτού που έχουν επιτύχει.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το γραμματικό φαινόμενο, με το οποίο αναμένεται να εξοικειωθούν οι μαθητές στο συγκεκριμένο μάθημα, μέσα από γραμματικούς πίνακες, οι οποίοι αναλύουν τις συζυγίες και τις τάξεις των ρημάτων. Για την κατανόηση τους, μάλιστα, υπάρχουν και ασκήσεις συμπλήρωσης κενού με τον σωστό τύπο, καθώς και πινάκων με ρήματα, τα οποία οι μαθητές πρέπει να τοποθετήσουν στον σωστό τύπο και χρόνο.

Η εξοικείωση με τη ζωή και το έργο της Πηνελόπης Δέλτα συνεχίζεται, με ένα ηχητικό κομμάτι, από το οποίο ζητείται από τους μαθητές να κρατήσουν τις πληροφορίες και να σημειώσουν, από μια λίστα με έργα της, τα έργα τα οποία αναφέρονται.

Με αφορμή την αφήγηση από ένα ζώο, όπως γίνεται στον «Μάγκα», και τις εικόνες που παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο, εξετάζεται η κατανόηση και η παραγωγή του προφορικού λόγου, καθώς οι μαθητές προσπαθούν να δουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια των ζώων και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για όσα βιώνουν. Επίσης, καλούνται να γράψουν μια σύντομη ιστορία, με πρωταγωνιστή ένα ζώο, όπως αυτή της Πηνελόπης Δέλτα.

Επιπροσθέτως, καλλιεργείται η συνεργατικότητα και ο ομαδικός βαθμός κατανόησης των μαθητών μέσα από τη δραστηριότητα «Τα ζώα στη λογοτεχνία», με βάση την οποία οι μαθητές, έχοντας την ελληνική μετάφραση τίτλων της παγκόσμιας

λογοτεχνίας με πρωταγωνιστές ζώα, αναζητούν τους πρωτότυπους τίτλους και τον ρόλο των ζώων στις ιστορίες αυτές.

Το μάθημα, ολοκληρώνεται (δομικά) με την φόρμα της αυτό-αξιολόγησης με τις ρουμπρίκες, την φόρμα της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, καθώς και την αντίστοιχη για την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τον γονέα.

Το παιδί με τα σπίρτα

Το παιδί της μεγάλοσε. Εκλεισε σήμερα
τα έξι του χρόνια. Το χτένισε όμορφα.
Δε θα 'χει πια ανάγκη. Περνά και το βλέπει.
Στη γωνιά της πλατείας στέκει σαν άντρας.
Απ' τα πέντε κουτιά τα σπίρτα έχει κιόλας
πουλήσει τα τέσσερα. – Παίζει ο χειμώνας
στα δέκα του δάκτυλα. Έγινε νύκτα.
Κοιτάζει η μητέρα του δεξιά της, ζερβά της,
απάνω και κάτω. Σκοτάδι:
«Άς **μπορούσαν** ανάβοντας το παιδί μου ένα
Σπίρτο να φωτίσει τον κόσμο»



Νικηφόρος Βρεττάκος

συγκεκριμένα, αφού μελετήσουν και κατανοήσουν το ποίημα, οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης και ερμηνείας του νοήματος, ενώ τους ζητείται να καταθέσουν και τη δική τους άποψη για την νοηματοδότηση του ποιήματος.

Έπειτα, παρουσιάζονται οι γραμματικοί κανόνες που θα απασχολήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε αυτό το μάθημα, και πιο ειδικά η θεωρία για τη χρήση και τον σχηματισμό του αορίστου, καθώς και πίνακες με τη μορφή ρημάτων που αλλάζουν τελείως θέμα στον χρόνο αυτό. Για την αποτύπωση του βαθμού κατανόησης των κανόνων, στο βιβλίο περιλαμβάνονται δραστηριότητες συμπλήρωσης κενών. Αναφορικά με την ανάπτυξη του λεξιλογίου, οι μαθητές ασκούνται στα αντίθετα και στη συμπλήρωση κενών ενός κειμένου.

Στη συνέχεια, διαπιστώνεται ο βαθμός κατοχής της δεξιότητας κατανόησης προφορικού λόγου, μέσω της ηχητικής παροχής πληροφοριών για τους Έλληνες Νομπελίστες ποιητές και την επιλογή του Σωστού (Σ) ή Λάθους (Λ) στις προτάσεις που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο.

Για την κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού λόγου παρουσιάζονται τέσσερις πίνακες που παρουσιάζουν παιδιά σε διαφορετικές φάσεις και οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τις ομοιότητες, τις διαφορές μεταξύ των εικόνων αυτών και να επιχειρήσουν να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα των παιδιών αυτών.

Με αφορμή τους πίνακες του σχολικού βιβλίου και κάποιες φωτογραφίες που παρουσιάζουν παιδιά να εργάζονται, οι μαθητές ασκούνται στη συγγραφή άρθρου για τη σχολική εφημερίδα, όπου εκθέτουν τις απόψεις τους για το ζήτημα της παιδικής εργασίας.

Στοχεύοντας στην καλλιέργεια της συνεργατικότητας, της επικοινωνίας και της δημιουργικής ικανότητας των μαθητών, αυτοί διαβάζουν ή ακούν το τραγούδι των Μάνου Χατζηδάκι και Νίκου Γκάτσου «Κυκλαδίτικο» και εντοπίζουν στο χάρτη τα νησιά που αναφέρονται. Επίσης, οι μαθητές δημιουργούν και σχεδιάζουν σελιδοδείκτες εμπνευσμένοι από το αγαπημένο τους βιβλίο.

Τέλος, οι ίδιοι οι μαθητές σημειώνουν στην κλίμακα αυτό-αξιολόγησης με ρουμπρίκες το τι έμαθαν στο συγκεκριμένο μάθημα, οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν τη φόρμα της περιγραφικής αξιολόγησης, όπως και την αντίστοιχη της επικοινωνίας με τους γονείς.

4.4.2. Η δεύτερη ενότητα του διδακτικού εγχειριδίου

Η δεύτερη θεματική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου έχει τον τίτλο «Αθλητισμός» και σε αυτή περιλαμβάνονται τα εξής μαθήματα:

1. Το Παγκόσμιο Κύπελλο Ποδοσφαίρου
2. Οι Αρχαίοι Ολυμπιακοί Αγώνες
3. Οι Σύγχρονοι Ολυμπιακοί Αγώνες
4. Συνέντευξη με μια Ολυμπιονίκη
5. Το αγαπημένο μου μάθημα

Το παγκόσμιο κύπελλο ποδοσφαίρου

Ξέρατε ότι το ποδόσφαιρο έκανε την πρώτη του παγκόσμια εμφάνιση στους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1908 στο Λονδίνο; Και ότι οι αγώνες αυτοί δεν είχαν καθόλου επιτυχία;

Ο πρώτος πρόεδρος της Γαλλικής Ομοσπονδίας ποδοσφαίρου ήταν αυτός που πίστεψε στο άθλημα αυτό και οραματίστηκε τη διοργάνωση ενός θεσμού με τη συμμετοχή των καλύτερων εθνικών ομάδων ανά τον κόσμο. Αυτός ήταν ο Jules Rimet και, μάλιστα, προς τιμήν του ονομάστηκε έτσι και το τρόπαιο που θα έπαιρνε ο νικητής. Οι αγώνες για το πρώτο Παγκόσμιο κύπελλο έγιναν το 1930 και οργανώθηκαν από την Ουρουγουάη. Αυτή ήταν η χώρα που κατέκτησε και το πρώτο παγκόσμιο κύπελλο. Το τρόπαιο Jules Rimet απεικόνιζε τη θεά Νίκη και δίνονταν στους νικητές του «Μουντιάλ».



Στο πρώτο μάθημα, με τίτλο «Το Παγκόσμιο Κύπελλο Ποδοσφαίρου», η αναγνωστική ικανότητα και οι δεξιότητες κατανόησης γραπτού λόγου, πραγματώνονται μέσω του κειμένου για την ιστορία του Παγκοσμίου Κυπέλλου, με τη βοήθεια του δίγλωσσου γλωσσариού που το συνοδεύει. Με βάση αυτά τα δυο, οι μαθητές

απαντούν στις ερωτήσεις σύντομης απάντησης που ακολουθούν και ελέγχουν, έτσι, τον βαθμό κατανόησης του κειμένου.

Στη συνέχεια, παρατίθενται οι γραμματικοί πίνακες για την κατανόηση των κανόνων της γλώσσας που διδάσκονται σε αυτό το μάθημα. Πιο ειδικά, οι μαθητές εξοικειώνονται με την παραγωγή λέξεων με αχώριστα μόρια καθώς και με τη χρήση των αόριστων αντωνυμιών, μέσω των ασκήσεων συμπλήρωσης κενών και επιλογής της κατάλληλης λέξης. Παράλληλα, γίνεται εκμάθηση και λεξιλογίου σχετικά με το Παγκόσμιο Κύπελλο Ποδοσφαίρου.

Εν συνεχεία, οι μαθητές καλούνται να ακούσουν ένα ηχητικό απόσπασμα για μια σημαντική μέρα και να συμπληρώσουν τον πίνακα του σχολικού τους εγχειριδίου με τις πληροφορίες που σημείωσαν. Η δεξιότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου καλλιεργείται επίσης και από τη συζήτηση που ακολουθεί σχετικά με το αν είναι ή όχι το ποδόσφαιρο ο βασιλιάς των σπορ.

Οι μαθητές, σκέφτονται, γράφουν και δημιουργούν μια ανακοίνωση για τη σχολική εφημερίδα για ένα ποδοσφαιρικό αγώνα που θα λάβει χώρα στο σχολικό τους περιβάλλον, ασκώντας έτσι την δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ στη συνέχεια με αφορμή ένα τμήμα του βασικού κειμένου για το τρόπαιο του Παγκοσμίου Κυπέλλου, συνεργάζονται και δημιουργούν ένα νέο τρόπαιο και καταθέτουν και τις προτάσεις τους για εκείνη τη διοργάνωση.

Το μάθημα ολοκληρώνεται με την φόρμα της αυτό-αξιολόγησης του μαθητή με τη χρήση των ρουμπρικών, την αντίστοιχη της περιγραφικής αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό και τη φόρμα επικοινωνίας γονέα και εκπαιδευτικού.

Στο δεύτερο μάθημα, ως κείμενο αξιολόγησης της δεξιότητας κατανόησης του γραπτού λόγου χρησιμοποιείται ένα κείμενο για τους αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες, το οποίο συνοδεύεται με ένα δίγλωσσο γλωσσάρι (στα αγγλικά και στα ελληνικά) καθώς και μια εικόνα σχετική με το θέμα του, το οποίο, αφού γίνει κατανοητό, οι μαθητές συμπληρώνουν ένα πίνακα προτάσεων με Σωστό (Σ), Λάθος (Λ) ή Δεν Αναφέρεται (Δ/Α).

Στη συνέχεια, οι συγγραφείς περιγράφουν τα σχήματα λόγου της μεταφοράς και της προσωποποίησης, για την κατανόηση των

οποίων, οι μαθητές καλούνται να τα εντοπίσουν σε προτάσεις. Σε συνέχεια του προηγούμενου μαθήματος, οι μαθητές μαθαίνουν για τις δεικτικές αντωνυμίες και ασκούνται στην επιλογή της κατάλληλης, ενώ η κατανόηση των γραμματικών κανόνων της γλώσσας στο μάθημα ολοκληρώνεται με τις τελικές προτάσεις.

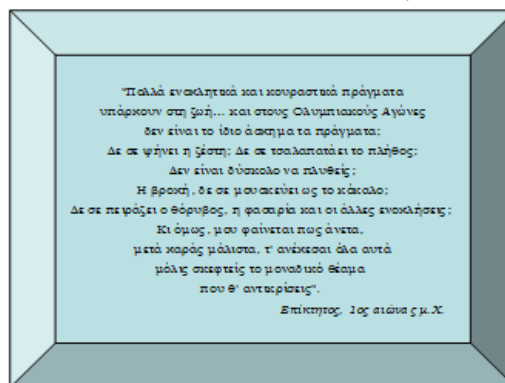
Έπειτα, οι μαθητές ακούν από ένα ηχητικό απόσπασμα την ιστορία της Καλλιπάτειρας και επιλέγουν τη σωστή απάντηση. Συνομιλούν για τους Ολυμπιακούς Αγώνες και ασκούνται στην παραγωγή προφορικού λόγου σχετικά με το έπαθλο και τα συναισθήματα των Ολυμπιονικών τότε και τώρα.

Με αφορμή, μάλιστα, όλα αυτά, οι μαθητές γράφουν ένα γράμμα σε ένα Ολυμπιονίκη της αρχαιότητας, συνεργάζονται ομαδικά αναζητώντας πληροφορίες για θεματικές που σχετίζονται με τους Ολυμπιακούς Αγώνες, τις οποίες παρουσιάζουν σε μια έκθεση ζωγραφικής.

Τέλος, μαθαίνουν για το σονέτο του Λορέντζου Μαβίλη «Καλλιπάτειρα», το οποίο συσχετίζουν με το ηχητικό απόσπασμα που άκουσαν και συζητούν για τη θέση της γυναίκας κατά την αρχαιότητα.

Το μάθημα ολοκληρώνεται, όπως και τα υπόλοιπα μαθήματα, με τη φόρμα αυτό-αξιολόγησης του μαθητή, την αντίστοιχη της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και τη φόρμα επικοινωνίας γονέα και μαθητή.

Οι αρχαίοι Ολυμπιακοί αγώνες|



Οι Ολυμπιακοί Αγώνες ή Ολύμπια ήταν οι αρχαιότεροι και σημαντικότεροι από όλους τους ελληνικούς αγώνες και η σπουδαιότερη θρησκευτική γιορτή προς τιμήν του Ολύμπιου Δία, του πατέρα των θεών. Ξεκίνησαν το 776 π.Χ. στην αρχαία Ολυμπία και υπάρχουν διάφορες φήμες για το πώς ξεκίνησαν. Η πρώτη λέει ότι ο Δίας που πάλεψε άγρια με τον πατέρα του τον Κρόνο για την κυριαρχία του κόσμου και τον νίκησε. Έτσι, έκανε τους Ολυμπιακούς αγώνες για να πανηγυρίσει αυτή τη μεγάλη νίκη του.

Μια άλλη φήμη, αφορά τον Πέλοπα, από τον οποίο πήρε και το όνομά της η Πελοπόννησος (νησί το Πέλοπα). Σύμφωνα με



Σύγχρονοι Ολυμπιακοί Αγώνες

Στις 23 Ιουνίου 1894 ιδρύθηκε η Διεθνής Ολυμπιακή Επιτροπή, η οποία αποφάσισε ότι οι Ολυμπιακοί Αγώνες θα άρχιζαν ξανά και θα γίνονταν κάθε τέσσερα χρόνια σε διαφορετική χώρα κάθε φορά.

Οι πρώτοι σύγχρονοι Ολυμπιακοί Αγώνες έγιναν στην Αθήνα το 1896. Ξεκίνησαν στις 6 Απριλίου, μπροστά σε 100.000 θεατές. Στους αγώνες αυτούς έλαβαν μέρος 295 αθλητές από 15 χώρες.



Σε συνέχεια του προηγούμενου μαθήματος, στο τρίτο μάθημα γίνεται αναφορά στους Σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες, μέσα από το κείμενο που παρέχει πληροφορίες γι' αυτές τις διοργανώσεις, το οποίο συνοδεύεται από εικόνες που σχετίζονται με το θέμα και το σχετικό δίγλωσσο γλωσσάρι, με βάση τα οποία οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε

ερωτήσεις σύντομης απάντησης, οι οποίες φανερώνουν τον βαθμό κατανόησης του γραπτού λόγου.

Ακολουθεί η κατανόηση των γραμματικών και συντακτικών δομών της γλώσσας στόχου, καθώς ζητείται από τους μαθητές να μετασχηματίσουν προτάσεις (από την ενεργητική στην παθητική σύνταξη και το αντίστροφο), καθώς και να μετατρέψουν τις μετοχές σε προτάσεις.

Η κατανόηση του προφορικού λόγου πραγματοποιείται μέσα από ένα ηχητικό απόσπασμα που αναφέρεται στον Ολυμπιακό όρκο, ενώ η παραγωγή προφορικού λόγου μέσα από τη σύγκριση των τελετών έναρξης και των μεταλλίων δυο Ολυμπιακών Αγώνων της Αθήνας, αυτών του 1896 και αυτών του 2004.

Η παραγωγή του γραπτού λόγου συνδυάζει τους αρχαίους με τους σύγχρονους Ολυμπιακούς αγώνες και καλεί τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής τους Ολυμπιακούς αγώνες στην αρχαιότητα και στη σύγχρονη εποχή.

Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναζητούν τις αγγλικές ονομασίες των αθλημάτων που τους δίνονται στα ελληνικά, ενώ, παράλληλα, προσπαθούν να αναπαραστήσουν με μια ή λίγες κινήσεις αυτό το άθλημα, ώστε να το καταλάβουν οι συμμαθητές τους. Το μάθημα ολοκληρώνεται με ένα παιχνίδι για τον αθλητισμό, το οποίο περιλαμβάνει ένα πίνακα με τίτλο «Το αλφάβητο των αθλημάτων», όπου με βάση τα δοθέντα γράμματα οι μαθητές, ομαδικά, συμπληρώνουν τις στήλες με τα αθλήματα, τους αθλητές και τα μέσα ή όργανα των αθλημάτων.

Και αυτό το μάθημα ολοκληρώνεται με το φύλλο της αυτό-αξιολόγησης του μαθητή, τη φόρμα της περιγραφικής του αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό, καθώς και την αντίστοιχη φόρμα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τον γονέα και το αντίστροφο.



Η Αλεξάνδρα Τσιάβου και η συναθλήτριά της, Χριστίνα Γκαϊντίδου, είναι τα δύο «κάλκινα» κορίτσια της κωπηλασίας, που, επιβεβαιώνοντας όλα τα προγνωστικά, έκαναν όλους τους Έλληνες περήφανους στους Ολυμπιακούς Αγώνες του Λονδίνου το 2012. Διαβάζουμε ένα απόσπασμα από τη συνέντευξη που έδωσε στη δημοσιογράφο Δήμητρα Μπαλάση, συνεργάτη του MediDiatrofi.gr, όπου βρίσκεται ολόκληρη η συνέντευξη.

Ξεκίνησες την κωπηλασία σε ηλικία μόλις 10 ετών, ενώ στα 14 σου συμμετείκες στους πρώτους σου αγώνες. Πόσο δύσκολα ήταν όλα αυτά τα χρόνια για σένα;

Στο τέταρτο μάθημα της ενότητας «Αθλητισμός», οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μια Ολυμπιονίκη, την Αλεξάνδρα Τσιάβου, της οποίας τη συνέντευξη καλούνται να διαβάσουν και να κατανοήσουν με τη βοήθεια του ειδικού για το κείμενο δίγλωσσου γλωσσариού που το συνοδεύει. Για την

αποτύπωση του βαθμού κατανόησης του γραπτού λόγου, χρησιμοποιούνται ερωτήσεις σύντομης απάντησης, οι οποίες απαντώνται από τους μαθητές.

Η συνέντευξη της Ολυμπιονίκη Αλεξάνδρας Τσιάβου δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές για εξάσκηση και επανάληψη σε ήδη διδαγμένα γραμματικά και συντακτικά στοιχεία της γλώσσας, όπως η μετατροπή του ευθέως σε πλάγιο λόγο που χρησιμοποιείται στην ενότητα. Επίσης, για την κατανόηση των γραμματικών κανόνων της γλώσσας στόχου, οι συγγραφείς παραθέτουν τη θεωρία του σχηματισμού της Προστακτικής, την οποία οι μαθητές εφαρμόζουν σε δραστηριότητες συμπλήρωσης κενών.

Ένα ηχητικό απόσπασμα σχετικό με τη συνέντευξη της αθλήτριας και το ημερήσιο πρόγραμμα διατροφής της αποτελεί το έναυσμα για την αναζήτηση του βαθμού κατανόησης του προφορικού λόγου, μέσω της σημείωσης του Σωστού (Σ) ή Λάθους (Λ) στις προτάσεις που δίνονται από τη συγγραφική ομάδα του εγχειριδίου.

Συνεργαζόμενοι οι μαθητές, αξιοποιώντας και το κεντρικό κείμενο της ενότητας παίζουν ένα παιχνίδι ρόλων, αφού κάποιος παίζει το ρόλο του αθλητή και κάποιος του δημοσιογράφου, μέσα από το οποίο φαίνονται οι δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου σε πραγματικό επικοινωνιακό περιβάλλον και ο βαθμός ανάπτυξής τους από τους μαθητές.

Στη συνέχεια, σκέφτονται και γράφουν για τον δικό τους αγαπημένο αθλητή και το άθλημα με το οποίο ασχολείται, εξασκώντας δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Έπειτα, καλούνται να συνεργαστούν και αφού χωριστούν σε ομάδες οργανώνουν ένα debate, μια συζήτηση, δηλαδή, ανάπτυξης και αντίκρουσης επιχειρημάτων, σχετικά με το θέμα του doping και του anti-doping, το οποίο αποτελεί μάλιστα για τον αθλητισμό.

Το μάθημα ολοκληρώνεται με τη χρήση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης του μαθητή, και ειδικότερα με τη φόρμα της αυτό-αξιολόγησης του μαθητή μέσω μιας περιγραφικής κλίμακας, τη φόρμα της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς και με την αντίστοιχη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τον γονέα του μαθητή και το αντίστροφο, καθιστώντας, έτσι, και τον γονέα ενεργό μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο τελευταίο μάθημα της δεύτερης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της 8^{ης} τάξης του προγράμματος “Modern Greek Paideia”, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διάφορα αθλήματα, τα οποία αποτελούν το αγαπημένο άθλημα των ίδιων ή των συμμαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκθέσεις δυο παιδιών παρόμοιας ηλικίας με τους μαθητές της τάξης αποτελούν τα κείμενα που χρησιμοποιούνται από τη συγγραφική ομάδα για τη διαπίστωση του βαθμού κατανόησης του γραπτού λόγου. Έτσι, αφού οι μαθητές αναγνώσουν και κατανοήσουν τα κείμενα, με τη βοήθεια του δίγλωσσου γλωσσариού απαντούν σε ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης.

Στη συνέχεια, συμπληρώνονται οι γνώσεις των μαθητών για τους κανόνες της γλώσσας στόχου, καθώς ασκούνται στον εντοπισμό των παρατακτικών συνδέσμων. Επιπροσθέτως, εμπλουτίζεται και το λεξιλόγιο των μαθητών, μέσω της δραστηριότητας εντοπισμού των αντιθέτων που ακολουθεί.

Το αγαπημένο μου άθλημα

Ο φιλόλογος ανέθεσε στα παιδιά να γράψουν ένα σύντομο κείμενο για το αγαπημένο τους άθλημα. Παρακάτω διαβάζουμε τις εκθέσεις του Νικόλα και της Νεφέλης.



Το αγαπημένο μου άθλημα

Το αγαπημένο μου άθλημα είναι το ποδόσφαιρο. Παιζώ ποδόσφαιρο 6 χρόνια και ανήκω στην ομάδα εφήβων του αθλητικού ομίλου της περιοχής μου. Συχνά παρακολουθώ αγώνες στην τηλεόραση ή πηγαίνω με τον πατέρα μου στο γήπεδο.

Έπειτα, οι μαθητές ακούν ένα ηχητικό απόσπασμα, στο οποίο κάποιοι συνομήλικοί τους μιλούν για το αγαπημένο τους άθλημα και χρησιμοποιώντας τις στρατηγικές κατανόησης του προφορικού λόγου που έχουν αναπτύξει, απαντούν σε σύντομες ερωτήσεις.

Με αφορμή κάποιες εικόνες αθλημάτων, ακολούθως, οι μαθητές ελέγχουν τις γνώσεις τους για τα αθλήματα αυτά και τους κανόνες τους, σε μια δραστηριότητα που εμπλέκει μαζί τις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, αλλά και τη δυνατότητα για συζήτηση που έχουν αποκτήσει μέσα από τις διάφορες καταστάσεις που έχουν αντιμετωπίσει τόσο στη σχολική, όσο και στην εξωσχολική τους ζωή.

Χρησιμοποιώντας ως βάση το κεντρικό κείμενο της ενότητας, στο οποίο μαθητές γράφουν για το δικό τους αγαπημένο άθλημα, οι μαθητές γράφουν και οι ίδιοι για το αγαπημένο τους άθλημα, εξηγώντας τους λόγους για τους οποίους τους αρέσει.

Στο τέλος του μαθήματος, οι μαθητές γνωρίζουν και μια άλλη μορφή αθλητισμού, αυτή των Παραολυμπιακών Αγώνων και των αθλητών με αναπηρία, μέσα από ένα κουίζ, στο οποίο καλούνται να αντιστοιχίσουν από μια λίστα το άθλημα με το εικονίδιο που το αντιπροσωπεύει και στη συνέχεια, αφού χωριστούν σε ομάδες, να επιλέξουν η κάθε ομάδα από ένα άθλημα και να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης.

Το μάθημα ολοκληρώνεται, όπως και τα υπόλοιπα, με τη φόρμα της αυτό-αξιολόγησης του μαθητή, την περιγραφική του αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό και τη φόρμα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τον γονέα.

Η ενότητα του «Αθλητισμού» στο σχολικό βιβλίο ολοκληρώνεται με τον φελλοπίνακα, πάνω στον οποίο οι συγγραφείς του εγχειριδίου έχουν καταγράψει προτάσεις για περαιτέρω διάβασμα και εμβάθυνση σχετικά με τον αθλητισμό. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν βιβλία σχετικά με το θέμα, τα οποία μπορούν οι μαθητές να διαβάσουν, καθώς άπτονται των ενδιαφερόντων τους και είναι κατάλληλα για την ηλικία τους, αλλά και ιστοσελίδες και διαδικτυακά παιχνίδια σχετικά με τον αθλητισμό και τα σπορ.



4.4.3. Η τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου

Η τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου περιστρέφεται γύρω από τις «Καλές Τέχνες» και πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει τα εξής μαθήματα:

1. Γλυπτική
2. Κόμικς: η Ένατη Τέχνη
3. Κλασική Μουσική
4. Ο Δομίνικος Θεοτοκόπουλος
5. Ο ζωγράφος Pablo Picasso



Ο Ερμής του Πραξιτέλη	
Χρονολόγηση	Κλασική Περίοδος 330 π.Χ. περίπου
Δημιουργός	Πραξιτέλης
Τόπος Ένταφης	Ολυμπία
Διαστάσεις	Ύψος: 2,13 μ.
Υλικό	Μάρμαρο
Τοποθεσία	Αρχαιολογικό Μουσείο Ολυμπίας

Στο πρώτο μάθημα, οι μαθητές ασκούνται στην ανάγνωση και στην κατανόηση του γραπτού λόγου μέσα από πίνακες που παρουσιάζουν στοιχεία από αριστουργήματα της αρχαίας ελληνικής γλυπτικής, όπως ο Ερμής του Πραξιτέλη, η Αφροδίτη της Μήλου, η Νίκη της Σαμοθράκης και ο Δίας ή ο Ποσειδώνας του Αρτεμισίου, τις πληροφορίες από τα οποία καλούνται να ενσωματώσουν σε ένα ενιαίο πληροφοριακό πίνακα., ενώ στη συνέχεια, τους ζητείται να περιγράψουν αυτά τα αριστουργήματα χρησιμοποιώντας επίθετα και μετοχές.

Για την κατανόηση των γραμματικών στοιχείων της γλώσσας, αρχικά υπάρχει μια επαναληπτική δραστηριότητα μετατροπής της ενεργητικής σε παθητική φωνή και το αντίστροφο, η οποία ακολουθείται από την γραμματική θεωρία για την κλίση των ουσιαστικών στην νέα ελληνική γλώσσα, καθώς και ασκήσεις εξάσκησης πάνω σε αυτή τη θεωρία.

Αναφορικά με την εξάσκηση για την καλλιέργεια της δεξιότητας της κατανόησης του προφορικού λόγου, οι μαθητές ακούν ένα ηχητικό απόσπασμα με πληροφορίες για τη ζωή του Μιχαήλ Άγγελου και συμπληρώνουν τις ζητούμενες πληροφορίες σε ένα πίνακα.

Έπειτα, οι μαθητές με αφορμή κάποιες εικόνες με γλυπτική στην άμμο και στον πάγο συζητούν γι' αυτές τις μορφές τέχνης και για τα συναισθήματα που τους προκαλούνται από αυτά τα δημιουργήματα, εξασκούμενοι στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου.

Στη συνέχεια, οι μαθητές καταγράφουν τις εμπειρίες τους από την επίσκεψή τους σε ένα μουσείο ή μια πινακοθήκη, όπου εντυπωσιάστηκαν από τα εκθέματα που είδαν εκεί. Ακόμη, οι μαθητές λειτουργώντας όπως το πρότυπο του κύριου κειμένου του μαθήματος, προσθέτουν στους υπάρχοντες πίνακες τις πληροφορίες που έχουν βρει, εργαζόμενοι σε ομάδες, για άλλα γλυπτά αρχαίας ή σύγχρονης τέχνης.

Η ενότητα ολοκληρώνεται με τη φόρμα αυτό-αξιολόγησης του μαθητή, τη φόρμα περιγραφικής του αξιολόγησης του από τον εκπαιδευτικό, καθώς και τη φόρμα επικοινωνίας γονέα και εκπαιδευτικού.

Στο δεύτερο μάθημα με τίτλο «Κόμικς: Η ένατη Τέχνη», οι μαθητές διαβάζουν και κατανοούν πληροφορίες για τα κόμικς, τα comic books και τις graphic novels ως μορφές τέχνης και απαντούν σε δραστηριότητες και ερωτήσεις σύντομης απάντησης που φανερώνουν τον βαθμό κατανόησης του κειμένου.

Στη συνέχεια, οι συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου επιχειρούν να εξηγήσουν την έννοια του ορισμού, δίνοντας, παράλληλα, παραδείγματα για την πληρέστερή του κατανόηση. Για την απόδειξη αυτής της κατανόησης ακολουθούν δραστηριότητες παροχής ενός σύντομου ορισμού και συμπλήρωσης κενών με τη λέξη που αντιστοιχεί στον παρεχόμενο ορισμό. Συνεχίζοντας στο κομμάτι της κατανόησης των κανόνων της γλώσσας (γραμματικών, συντακτικών/δομικών και λεξιλογικών), οι συγγραφείς περιγράφουν τη φύση και τη λειτουργία των ειδικών προτάσεων, για τις οποίες υπάρχουν και οι κατάλληλες ασκήσεις εντοπισμού και διάκρισής τους από τις βουλητικές. Για την καλλιέργεια του λεξιλογίου, στο σχολικό βιβλίο υπάρχει ένα κρυπτόλεξο, από το οποίο οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τις διάφορες μορφές τέχνης.

Για την ανάπτυξη της δεξιότητας κατανόησης προφορικού λόγου, μέσα από ένα ηχητικό απόσπασμα τοποθετημένο σε αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας, οι μαθητές επιλέγουν τα κόμικς που αναφέρονται στον διάλογο που άκουσαν, ενώ για την καλλιέργεια τόσο της δεξιότητας κατανόησης, όσο και της δεξιότητας παραγωγής προφορικού λόγου, οι μαθητές συζητούν για τις τέχνες και ο καθένας μιλά για τη δική του αγαπημένη μορφή τέχνης.

Έπειτα, ζητείται από τους μαθητές να φανταστούν και να συμπληρώσουν τα κενά σύννεφα σε ένα κόμικς, να δημιουργήσουν δηλαδή ένα πολυτροπικό κείμενο και μετά να προσπαθήσουν να περιγράψουν με λίγα λόγια την ιστορία του κόμικς με αφηγηματική μορφή.

Κόμικς: Η ένατη τέχνη



Στο μάθημα των εικαστικών οι μαθητές έπρεπε να κάνουν μια εργασία για την τέχνη που προτιμούν. Ο Οδυσσεάς ασχολήθηκε με τη γλυπτική. Επισκέφτηκε έναν γλύπτη της περιοχής, μίλησε μαζί του και φωτογράφησε το έργο του. Η Νεφέλη προτίμησε τη ζωγραφική και μελέτησε τους ζωγράφους της Αναγέννησης.

Η Αθηνά αποφάσισε να ασχοληθεί με τα κόμικς.

Αφού οι μαθητές χωριστούν σε ομάδες, παίζουν παιχνίδια σχετικά με τις τέχνες, όπως για παράδειγμα ένα είδος παντομίμας, όπου τα μέλη της ομάδας προσπαθούν να περιγράψουν τίτλους από κόμικς, βιβλία και ταινίες ή να λύσουν ομαδικά μια κρεμάλα. Τέλος, γίνονται και οι ίδιοι δημιουργοί και συνεργάζονται όλοι μαζί ομαδικά και ατομικά για να δημιουργήσουν το δικό τους έργο τέχνης.

Μετά την καλλιέργεια όλων των δεξιοτήτων μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές αξιολογούν μόνοι τους τον εαυτό τους (αυτό-αξιολόγηση με ρουμπρίκες), ενώ παράλληλα τους αξιολογούν περιγραφικά και οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, σε αυτή τη διαδικασία εμπλέκονται και οι γονείς, μέσω της φόρμας επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς.



Στο τρίτο μάθημα της ενότητας με τίτλο «Κλασική Μουσική», οι μαθητές εξοικειώνονται με την κλασική μουσική, μέσω των πληροφοριών για συνθέτες της κλασικής μουσικής που παρέχουν τα βασικά πολυτροπικά κείμενα του μαθήματος. Με την συνεπικουρία του δίγλωσσου γλωσσαριού, οι μαθητές

αναγιγνώσκουν τα κείμενα και επιλέγουν τη σωστή απάντηση στη δραστηριότητα που τα ακολουθεί και εξετάζει τον βαθμό κατανόησης των κειμένων.

Στη συνέχεια, με αφορμή τα βιογραφικά στοιχεία των συνθετών, οι μαθητές διδάσκονται το είδος της βιογραφίας (ως αφηγηματικού κειμένου) και καλούνται να γράψουν την προσωπική τους σύντομη (αυτο)βιογραφία, ώστε να γίνουν δεκτοί στη σχολική μπάντα και εμπλουτίζουν το μουσικό τους λεξιλόγιο με το μουσικό εικονόλεξο της τρίτης δραστηριότητας της υποενότητας.

Έπειτα, διδάσκονται στοιχεία και κανόνες της γλώσσας στόχου, και ειδικότερα έρχονται σε επαφή με τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς, καθώς και τη σημασία του καθενός, θεωρία που εφαρμόζουν στη δραστηριότητα που την ακολουθεί.

Οι μαθητές ακούν τα οφέλη της ενασχόλησης με τη μουσική και τα τοποθετούν με αριθμητική σειρά, δείχνοντας, έτσι, το πόσο κατανόησαν το ηχητικό που άκουσαν. Για την κατανόηση, αλλά και την παραγωγή του προφορικού λόγου, οι μαθητές συζητούν

για τον αγαπημένο τους τραγουδιστή, του οποίου μια συναυλία καλούνται να περιγράψουν για να ασκηθούν στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

Επιπροσθέτως, όλοι συνεργάζονται, επικοινωνούν και δημιουργούν, μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες, όπως η ζωγραφική απεικόνιση μιας μουσικής που άκουσαν οι μαθητές ή ένα παιχνίδι με τίτλο «μουσικές διαδρομές».

Και η ενότητα αυτή ολοκληρώνεται με την αυτό-αξιολόγηση των μαθητών, τη φόρμα της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, αλλά και την αντίστοιχη φόρμα επικοινωνίας γονέα και εκπαιδευτικού.

Στο επόμενο μάθημα της διδακτικής ενότητας «Καλές Τέχνες», οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το έργο και την προσωπικότητα του Δομίνικου Θεοτοκόπουλου, μέσα από ένα προσαρμοσμένο βιογραφικό κείμενο για τον Έλληνα ζωγράφο και τις εικόνες που το συμπληρώνουν. Αφού κατανοηθεί το κείμενο με τη βοήθεια του δίγλωσσου γλωσσариού, οι μαθητές χρησιμοποιούν τις πληροφορίες από αυτό για να λύσουν το σταυρόλεξο που ακολουθεί.

Στη συνέχεια, παρέχονται γνώσεις σχετικά με τους κανόνες της γλώσσας στόχου, και πιο συγκεκριμένα αναλύεται το φαινόμενο των υποθετικών λόγων, το οποίο συνοδεύεται από ασκήσεις κατανόησης και εμβάθυνσης. Επιπροσθέτως, στις λεξιλογικές γνώσεις των μαθητών προστίθενται επίθετα και επιρρήματα, καθώς και τα αντίθετα τους, τα οποία καλούνται να ανακαλύψουν μέσα από δραστηριότητες εύρεσης αντιθέτων.

Για την αποτύπωση της δεξιότητας των μαθητών να κατανοούν τον προφορικό λόγο, στο σχολικό εγχειρίδιο υπάρχει ένα ηχητικό απόσπασμα, το οποίο δίνει πληροφορίες για τον Γιάννη Τσαρούχη, τις οποίες χρησιμοποιώντας οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής του σχολικού βιβλίου.

Συνδυαστικά για την καλλιέργεια της δεξιότητας κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, στο σχολικό εγχειρίδιο παρατίθενται δυο πίνακες, «Η γέννηση του

Δομήνικος Θεοτοκόπουλος

Ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος, γνωστός επίσης και ως El Greco, δηλαδή ο Έλληνας, ήταν Κρητικός ζωγράφος, γλύπτης και αρχιτέκτονας της Αναγέννησης. Γεννήθηκε το 1541 στον Χάνδακα, το σημερινό Ηράκλειο της Κρήτης. Αρχικά ασχολήθηκε με τη Βυζαντινή ζωγραφική, ενώ στα 26 του χρόνια αποφάσισε να συνεχίσει τις σπουδές του στη Βενετία της Ιταλίας, όπου παρέμεινε για τρία χρόνια. Εργάστηκε στο εργαστήριο του ζωγράφου Τζούλιο και πειραματίστηκε σε νέες τεχνικές και νέα ζωγραφικά θέματα.

Στη συνέχεια πήγε στη Ρώμη. Εκεί ήρθε σε επαφή με πολλούς



Δομήνικος Θεοτοκόπουλος: «Πορτρέτο άνδρα»
Θεωρείται αυτοπροσωπογραφία του ζωγράφου

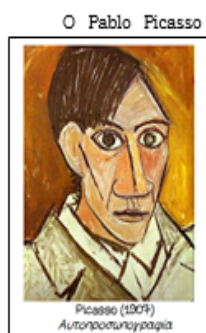
Τηλέμαχου Γύζη» του Νίκου Γύζη και η «Παιδική Συναυλία» του Γεώργιου Ιακωβίδη, τους οποίους οι μαθητές πρέπει να περιγράψουν και να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προκαλούν.

Μάλιστα δυο άλλοι πίνακες του Γεωργίου Ιακωβίδη, «Ο αγαπημένος του παππού» και «Η αγαπημένη της γιαγιάς», αποτελούν την αφορμή για συγγραφή μιας ιστορίας με αφηγηματικό χαρακτήρα, μέσω της οποίας οι μαθητές αναμένεται να ασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Τα έργα τέχνης γίνονται και παιχνίδι μνήμης, αφού οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες δημιουργούν ζεύγη καρτών με διάφορους πίνακες. Επίσης, οι μαθητές μαθαίνουν για την έμπνευση που παρέχει η τέχνη στη δημιουργία γραμματοσήμων, με αφορμή τα γραμματόσημα που εκδόθηκαν προς τιμήν του Δομίνικου Θεοτοκόπουλου, τα οποία και αναζητούν σε συλλογές γραμματοσήμων ή στο διαδίκτυο.

Το μάθημα αυτό ολοκληρώνεται, όπως και τα υπόλοιπα μαθήματα, με τη φόρμα αυτό-αξιολόγησης των μαθητών, την φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης του από τον εκπαιδευτικό και την αντίστοιχη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τον γονέα του μαθητή.

Ο ζωγράφος Pablo Picasso και η Guernica



Picasso (1909)
Αυτοπροσωπογραφία
Βαρκελώνης.

Ο Pablo Picasso θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς καλλιτέχνες του 20^{ου} αιώνα. Γεννήθηκε στη Μάλαγα της Ισπανίας όπου πέρασε τα δέκα πρώτα χρόνια της ζωής του. Πρώτος του δάσκαλος στη ζωγραφική ήταν ο πατέρας του που ήταν και ο ίδιος ζωγράφος και εργαζόταν ως καθηγητής σε διάφορες ακαδημαϊκές σχολές. Ο Pablo άρχισε να ζωγραφίζει από πολύ μικρός και σε ηλικία 14 ετών ξεκίνησε να φοιτά στη Σχολή Καλών Τεχνών της Βαρκελώνης.

Το 1897 είχε ήδη εξασφαλίσει τη μελλοντική του φήμη στην «Guernica», καθώς και του δίγλωσσου γλωσσαριού που συνοδεύει το κείμενο, οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις σύντομης απάντησης σχετικά με την κατανόηση του κειμένου.

Στη συνέχεια, οι μαθητές ασκούνται στην κατανόηση και εφαρμογή των γραμματικών κανόνων της γλώσσας, μέσα από τον εντοπισμό των αντωνυμιών στο βασικό κείμενο της ενότητας ή την αντικατάσταση λέξεων σε προτάσεις με την κατάλληλη μετοχή.

Στο τελευταίο μάθημα της διδακτικής ενότητας, με τίτλο «Ο ζωγράφος Pablo Picasso», οι δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης γραπτού λόγου πραγματοποιούνται μέσα από το κείμενο «Ο ζωγράφος Pablo Picasso και η Guernica». Με την συνδρομή των εικόνων των έργων του ζωγράφου, και ειδικά του πίνακα του με τίτλο

Επίσης, γίνεται αναφορά και στην κλίση των αρσενικών ουσιαστικών σε -ος, -ης και -ας.

Για την κατανόηση του προφορικού λόγου, οι μαθητές συμπληρώνουν τα κενά μιας πρόσκλησης που ακούγεται σε ηχητικό κομμάτι, ενώ έπειτα οι μαθητές ασκούνται συνδυαστικά στην κατανόηση και στην παραγωγή προφορικού λόγου, μέσω της παρουσίασης από τον καθένα του τί θα ήθελε να ζωγραφίσει αν ήταν ζωγράφος και του τρόπου που θα το απεικόνιζε.

Έπειτα, με πρότυπο την πρόσκληση που καλούνται να συμπληρώσουν οι μαθητές κατά την κατανόηση του προφορικού λόγου, τους ζητείται να γράψουν μια πρόσκληση, με την οποία θα προσκαλούν στα εγκαίνια μιας εικαστικής έκθεσης με έργα που φιλοτέχνησαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος των εικαστικών.

Μετά την ολοκλήρωση και αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και επικοινωνούν μεταξύ τους με παιχνίδια και εύθυμες δραστηριότητες: στην αρχή παίζουν την τρίλιζα της τέχνης, μια παραλλαγή του γνωστού σε όλους παιχνιδιού και ακολούθως ένα “tabló νινάν”, δηλαδή μια προσπάθεια για αποτύπωση ενός πίνακα με ζωντανά ακίνητα πρόσωπα.

Και αυτό το μάθημα ολοκληρώνεται με τις φόρμες αξιολόγησης, αυτή της αυτό-αξιολόγησης του μαθητή, της περιγραφικής του αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό και αυτή της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τον γονέα.

Η ενότητα με τίτλο «Καλές Τέχνες», η οποία εξοικείωσε τους μαθητές με διάφορες μορφές τέχνης, καθώς και με την πρόσληψη της τέχνης από τα άτομα συμπληρώνεται με τον φελλοπίνακα στο τέλος της. Ο φελλοπίνακας αυτός περιλαμβάνει προτάσεις βιβλίων για εμβάθυνση στον κόσμο των τεχνών ή για ψυχαγωγία μέσω της τέχνης, αλλά και ιστοσελίδες με πλούσιο υλικό για την τέχνη, καθώς και διαδικτυακά παιχνίδια με περιεχόμενο την τέχνη και τα έργα τέχνης.



4.4.4. Η τέταρτη ενότητα μαθημάτων

Η τέταρτη ενότητα μαθημάτων του σχολικού εγχειριδίου αναφέρεται στους Ήρωες της Ελληνικής Μυθολογίας, και πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει τα εξής μαθήματα:

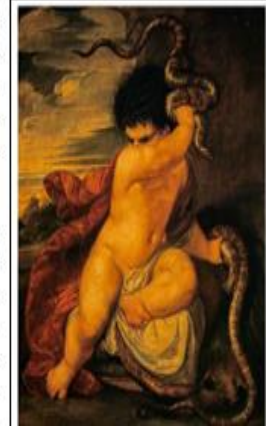
1. Ο Ηρακλής
2. Ο Θησέας
3. Ο Ιάσοντας
4. Ο Αχιλλέας
5. Ο Οδυσσέας

Στο πρώτο μάθημα της ενότητας, η αναγνωστική δεξιότητα και η δεξιότητα κατανόησης γραπτού λόγου των μαθητών ελέγχεται μέσα από ένα βιογραφικό κείμενο για τον Ηρακλή. Με τη βοήθεια των εικόνων που συνοδεύουν το κείμενο και του δίγλωσσου γλωσσαριού που βοηθά στην κατανόηση του κειμένου, οι μαθητές λύνουν το σταυρόλεξο που ακολουθεί.

Ο Ηρακλής

Ο Αμφιπύρριος και η γυναίκα του, η Αλκμήνη απέκτησαν δύο αγόρια, τον Ηρακλή, που ήταν γιος του Δία, και τον Ιφικλή. Η θεά Ηρα, που ζήλευε πολύ την Αλκμήνη και μισούσε τον Ηρακλή, έστειλε μια νύκτα δυο φίδια, για να του κάνουν κακό, αλλά ο Ηρακλής, αν και ήταν πολύ μικρός, τα έπνιξε με τα χέρια του.

Όταν μεγάλωσε ο Ηρακλής, παντρεύτηκε τη Μενόσα και απέκτησαν τρία παιδιά. Η Ηρα, όμως, που δεν έπαψε να τον μισεί, του έστειλε μια ασθένεια, που έμοιαζε με τρέλα και έτσι ο Ηρακλής, χωρίς να το



Στη συνέχεια, ακολουθούν πίνακες και δραστηριότητες για την κατανόηση των κανόνων της γλώσσας, και ειδικότερα για τις εναντιωματικές και ενδοιαστικές προτάσεις, αλλά και για τη διάκριση των ουσιαστικών στα τρία γένη.

Έπειτα, ακούγεται ένα ηχητικό απόσπασμα για τους άθλους του Ηρακλή, από το οποίο πρέπει να σημειωθεί το ποιες αναφέρονται από την ομιλήτρια, ενώ για την καλλιέργεια της κατανόησης και της παραγωγής του γραπτού λόγου, οι μαθητές συζητούν στην τάξη για τους άθλους του Ηρακλή και ο καθένας περιγράφει αυτόν που τον εντυπωσίασε περισσότερο και γιατί.

Ήρωες, δεν υπάρχουν μόνο στη μυθολογία, αλλά και στην πραγματική ζωή και γι' αυτό ζητείται από τους μαθητές να γράψουν ένα περιγραφικό κείμενο για τον δικό τους ήρωα.

Ακολούθως, αφού χωριστούν σε ομάδες, αναζητούν η κάθε ομάδα πληροφορίες για ένα άθλο του Ηρακλή, τον οποίο παρουσιάζουν ή δραματοποιούν, στη συνέχεια, στην ολομέλεια. Έπειτα, συνεργατικά, κατασκευάζουν ένα χάρτη στον οποίο τοποθετούν γεωγραφικά τους άθλους του Ηρακλή, και τον συμπληρώνουν με απεικονίσεις αυτών που εντοπίζουν στο διαδίκτυο.

Το μάθημα ολοκληρώνεται με τη φόρμα αυτό-αξιολόγησης του μαθητή, τη φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, αλλά και την αντίστοιχη της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τον γονέα.

Ο Θησεύς

Ο Θησεύς γεννήθηκε στην Τροιζήνα. Πατέρας του ήταν ο βασιλιάς της Αθήνας, Αιγέας. Ο Θησεύς ήταν ένα δυνατό και γενναίο παιδί. Όταν έγινε δεκαέξι χρονών, η μητέρα του τον οδήγησε στην πέτρα που ο πατέρας του είχε κρύψει το ξίφος και τα σανδάλια του και εκείνος την μετακίνησε χωρίς κόπο. Ο Θησεύς πήρε τα σανδάλια και το ξίφος και ξεκίνησε για την Αθήνα. Όταν έφτασε εκεί, ο πατέρας του, που αναγνώρισε αμέσως το ξίφος του, τον δέκτηκε κοντά του με μεγάλη χαρά.



Μεσαικία κόνια πινυ τυυ

Laurent de la Hye: Θησεύς και Αίθρα

Το δεύτερο μάθημα της θεματικής ενότητας «Ηρωες της Μυθολογίας» σχετίζεται με τον Θησεά, στον οποίο αναφέρεται και το κείμενο κατανόησης γραπτού λόγου του μαθήματος. Με τη συμβολή των εικόνων για τον Θησεά και του δίγλωσσου γλωσσариού, οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις σύντομης απάντησης που συνοδεύουν το

κείμενο.

Οι γνώσεις σχετικά με την κατανόηση των κανόνων της γλώσσας (γραμματικών και συντακτικών), συμπληρώνονται με τους παρεχόμενους πίνακες για τα ανώμαλα ρήματα της νέας ελληνικής και δραστηριότητες για την εξάσκηση πάνω σε αυτά τα ρήματα.

Για την καλλιέργεια της κατανόησης του προφορικού λόγου, ακούγεται στην τάξη ένα ηχητικό με πληροφορίες για μια θεατρική παράσταση, τις οποίες οι μαθητές πρέπει να αποδελτιώσουν και να καταγράψουν απαντώντας σε ερωτήσεις σύντομης απάντησης, ενώ για τη συνδυαστική ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν για διάφορες ηρωικές πράξεις στην καθημερινή ζωή και να περιγράψουν ο καθένας από μια στην ολομέλεια.

Στη συνέχεια, για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, καλούνται να συνεχίζουν την αφήγηση μιας ιστορίας, της οποίας η αρχή είναι ήδη δοσμένη. Τέλος, με αφορμή το Θησείο στην Αθήνα και την ιστορία του, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες, αναζητούν πληροφορίες για άλλα μνημεία ή περιοχές που σχετίζονται με μυθολογικούς ήρωες.

Και αυτή η ενότητα ολοκληρώνεται με τη φόρμα της αυτό-αξιολόγησης του μαθητή, τον χώρο για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, καθώς και αυτόν για την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τον γονέα.

Ο Ιάσωνας

Ο Ιάσωνας ήταν γιος του Αίσωνα, του βασιλιά της Ιωλκού. Όταν ο αδερφός του ο Πελλίας του άρπαξε τον θρόνο, ο Αίσωνας πήρε τον γιο του και τον πήγε κρυφά στο βουνό Πήλιο, στη σπηλιά του Κένταυρου Χείρωνα, επειδή φοβόταν για τη ζωή του. Ο Ιάσωνας μεγάλωσε κοντά στον Χείρωνα και έγινε ένας πολύ έξυπνος και δυνατός νέος. Όταν έγινε είκοσι ετών, αποφάσισε να πάει στην Ιωλκό, για να πάρει πίσω τον θρόνο του πατέρα του.



William Russell Flint:
Ο Ιάσωνας και ο Κένταυρος Χείρων

Όμως, ο θεός του, ο Πελλίας, που δεν ήθελε να χάσει την εξουσία, του είπε πως θα του δώσει τον θρόνο, αν του έφερνε το «κρυσόμαλλο δέρασ», δηλαδή το δέρμα από ένα κριάρι με χρυσό μαλλί, που το είχε ο βασιλιάς της Κολκίδας, ο Αιήτης. Ο Ιάσωνας δέχτηκε και ζήτησε από έναν πολύ καλό

το συνοδεύουν, μέσω των απαντήσεων σε ερωτήσεις σύντομης απάντησης γι' αυτό.

Οι γνώσεις των μαθητών για τους κανόνες της γλώσσας συμπληρώνονται με τους γραμματικούς πίνακες για την κλίση στην παθητικής φωνή των ρημάτων της β' συζυγίας και τις δραστηριότητες για την κατανόηση αυτών των κανόνων. Παράλληλα, ενισχύονται και οι λεξιλογικές και μυθολογικές γνώσεις των μαθητών, μέσω του κειμένου για τους Κένταυρους και των κενών που πρέπει να συμπληρωθούν σε αυτό.

Η σύνδεση του Ιάσωνα με τους Αργοναύτες, αποτελεί την αφορμή για τον έλεγχο της κατανόησης του προφορικού λόγου από τους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να συμπληρώσουν σε ένα πίνακα τις σωστές προτάσεις αναφορικά με το ηχητικό απόσπασμα που ακούγεται για την αθλητική κατασκήνωση «Οι αργοναύτες».

Στη συνέχεια, οι μαθητές συνομιλούν και προσπαθούν να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο κατά τη διάρκεια παραγωγής προφορικού λόγου σχετικά με τα χαρακτηριστικά του σωστού δασκάλου, ενώ ακολούθως καλούνται να σκεφτούν και να περιγράψουν τον δικό τους αγαπημένο δάσκαλο και τα χαρακτηριστικά του, εξασκώντας έτσι την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Έπειτα, οι μαθητές, αφού χωριστούν σε ομάδες και λειτουργήσουν συνεργατικά, με αφορμή τον μύθο των Αργοναυτών και τον χάρτη της πορείας του που παρατίθεται στο σχολικό εγχειρίδιο, αναζητούν πληροφορίες σχετικά με γεγονότα και προσωπικότητες που εμπλέκονται στην Αργοναυτική εκστρατεία και τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης.

Τέλος, και σε αυτό το μάθημα υπάρχει ο αυτοέλεγχος από τον μαθητή με τη χρήση κριτηρίων για τις γνώσεις που αποκόμισε από το μάθημα, η φόρμα της περιγραφικής

αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, καθώς και η αντίστοιχη της επικοινωνίας εκπαιδευτικού και γονέα.

Στο τέταρτο μάθημα της ενότητας «Ήρωες της Μυθολογίας», οι μαθητές με τη βοήθεια του δίγλωσσου γλωσσαριού και των έργων τέχνης που συνοδεύουν το κείμενο, καλούνται να κατανοήσουν τις παρεχόμενες πληροφορίες για τον Αχιλλέα και να αποτυπώσουν αυτή την κατανόηση απαντώντας σύντομα στις ερωτήσεις της δραστηριότητας που ακολουθεί το κείμενο «Ο Αχιλλέας».

Ο Αχιλλέας

Ο Αχιλλέας θεωρείται ο πιο ικανός από τους Αχαιοούς πολεμιστές στον Τρωικό πόλεμο. Όταν γεννήθηκε, η μητέρα του, η Θέτιδα, τον βούτηξε, κρατώντας τον από την φτέρνα, στα μαγικά νερά της λίμνης Σάπυρας, για να τον κάνει αθάνατο. Έτσι, το μόνο σημείο του σώματός του που δεν ήταν αθάνατο ήταν η δεξιά φτέρνα του, γιατί δεν είχε βραχεί.

Ο Αχιλλέας μεγάλωσε δίπλα στον Κένταυρο Χείρωνα, ο οποίος του δίδαξε μουσική, ιατρική και την τέχνη του πολέμου. Πήρε μέρος στον πόλεμο της Τροίας με πενήντα καράβια. Στα εννέα πρώτα χρόνια του πολέμου ήταν από τους πιο γενναίους πολεμιστές και προκαλούσε μεγάλο φόβο στους αντιπάλους. Στις αρχές του δέκατου χρόνου, όμως, ο Αχιλλέας θύμωσε με τον Αγαμέμνονα και αποφάσισε να μην πάρει μέρος σε καμιά



Pompeo Batoni

Στη συνέχεια, μαθαίνουν τη θεωρία των αιτιολογικών προτάσεων και εξασκούνται στον εντοπισμό αυτών των δευτερευουσών προτάσεων στο κείμενο της ενότητας, καθώς και στη συμπλήρωση ημιτελών προτάσεων. Επιπροσθέτως, οι μαθητές καλούνται να θυμηθούν τη θεωρία όλων των δευτερευουσών προτάσεων και να χαρακτηρίσουν κάποιες δοθείσες προτάσεις ως προς το είδος τους.

Για την εξάσκηση της κατανόησης του προφορικού λόγου, χρησιμοποιείται η μυθολογική ιστορία για «Το μήλον της έριδος», ενώ για την εξάσκηση συνδυαστικά των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, οι μαθητές χρησιμοποιούν αυτή τη φράση σε διάφορα παραδείγματα που δείχνουν το βαθμό κατανόησης της ακριβούς σημασίας της φράσης.

Με αφορμή την ιστορία του Αχιλλέα και το μόνο αδύναμο σημείο του, τη φτέρνα του, που τελικά τον πρόδωσε, οι μαθητές συζητούν για τα δικά τους αδύναμα σημεία και καταγράφουν ποιο πιστεύουν ότι είναι το δικό τους αδύναμο σημείο και πως αντιμετωπίζουν αυτή την αδυναμία.

Ο Αχιλλέας υπήρξε ένας από τους κεντρικούς ήρωες του Τρωικού Πολέμου και οι μαθητές, αφού χωριστούν σε ομάδες, συνεργάζονται και αναζητούν πληροφορίες για διάφορες σκηνές του πολέμου, τις οποίες στη συνέχεια αποτυπώνουν στο χαρτί ή τις

δραματοποιούν. Τέλος, με αφόρμηση το κομμάτι του μαθήματος για την αποτύπωση του βαθμού κατανόησης του προφορικού λόγου, οι μαθητές αναζητούν τη σημασία και άλλων φράσεων αντιστοίχων με τη φράση «το μήλον της έριδος» και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής στην ολομέλεια.

Και αυτό το μάθημα συμπληρώνεται με την αυτό-αξιολόγηση του μαθητή βάσει κριτηρίων, την περιγραφική αξιολόγησή του από τον εκπαιδευτικό, καθώς και τη φόρμα επικοινωνίας εκπαιδευτικού και γονέα.

Ο Οδυσσεύς

Ο Οδυσσεύς, μυθικός βασιλιάς της Ιθάκης, είναι ο κεντρικός ήρωας στο έπος του Ομήρου «Οδύσσεια», ενώ καθοριστικός είναι και ο ρόλος του στο άλλο έπος του ίδιου ποιητή, την «Ιλιάδα».

Ο Οδυσσεύς ήταν ένας από τους υπομήφιους μνηστήρες της ωραίας Ελένης. Ο πατέρας της, ο Τυνδάρεως, όμως, επειδή φοβόταν ότι θα προσβάλει τους ιερούς και διάσημους άντρες που είχαν συγκεντρωθεί, καθυστερούσε να ανακοινώσει την επιλογή του. Τότε ο Οδυσσεύς πρότεινε όλοι οι μνηστήρες να ορκιστούν ότι θα υποστηρίξουν και θα βοηθήνε όποιον διάλεξε η Ελένη για σύζυγό της. Οι μνηστήρες ορκίστηκαν και έτσι η Ελένη διάλεξε τον Μενέλαο.

Όταν ο Πάρις, ο γιος του βασιλιά της Τροίας Πριάμου, απαήγαγε την Ελένη, οι μνηστήρες έπρεπε να τιμήσουν τον όρκο τους και να



Το τελευταίο μάθημα της ενότητας και εικοστό του συνόλου του σχολικού εγχειριδίου αναφέρεται στον Οδυσσεύα.

Οι μαθητές διαβάζουν και επιχειρούν να κατανοήσουν το κείμενο της ενότητας «Ο Οδυσσεύς», με τη βοήθεια του δίγλωσσου γλωσσариού και των έργων τέχνης που αποτυπώνουν διάφορες στιγμές από τη ζωή του ήρωα και να απαντήσουν σύντομα στις ερωτήσεις που το

συνοδεύουν.

Στη συνέχεια αναφορικά με τους κανόνες της γλώσσας, θυμούνται το πως κλίνονται τα ουδέτερα ουσιαστικά και οι ονοματικές φράσεις, ενώ εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους μέσα από τις δραστηριότητες παραγωγής λέξεων από ρήματα και σύζευξης από δυο αντικριστές στήλες των συνώνυμων λέξεων.

Για την εξάσκηση της δεξιότητας κατανόησης του προφορικού λόγου, οι μαθητές ακούν μια συνομιλία φίλων σχετικά με τις λεπτομέρειες του ταξιδιού τους στην Ιθάκη, τον τόπο καταγωγής του Οδυσσεύα, και καταγράφουν τις ζητούμενες πληροφορίες στον πίνακα που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο. Με αφορμή, μάλιστα, τις περιπλανήσεις του Οδυσσεύα και τη φράση «Σημασία δεν έχει ο προορισμός, αλλά το ταξίδι...», οι μαθητές συζητούν και εκφράζουν τις απόψεις τους για τα ταξίδια και προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη φράση αυτή.

Ακολούθως, εξασκώντας τη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές καλούνται να συνεχίσουν μια ιστορία για ένα συναρπαστικό ταξίδι και να της δώσουν και ένα τίτλο. Έπειτα, αφού δημιουργηθούν ομάδες, επιχειρείται ο εντοπισμός των περιπετειών του Οδυσσέα πάνω σε ένα χάρτη που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο και η χρονολογική τους τοποθέτηση. Τέλος, οι μαθητές δραματοποιούν, σε ομάδες, τη σκηνή στη σπηλιά του Κύκλωπα Πολύφημου, χρησιμοποιώντας τις βασικές πληροφορίες της ιστορίας.

Το μάθημα στο σχολικό εγχειρίδιο συμπληρώνουν τα φύλλα αυτο-αξιολόγησης με κριτήρια του μαθητή, περιγραφικής του αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό, καθώς και τη φόρμα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τον γονέα.

Η ενότητα με τίτλο «Ηρώες της Μυθολογίας» ολοκληρώνεται τον φελλοπίνακα των προτάσεων της συγγραφικής ομάδας για περαιτέρω μελέτη και εμπάθυνση πάνω στους μυθολογικούς ήρωες. Αυτές περιλαμβάνουν βιβλία, διάφορες ιστοσελίδες, αλλά και διαδικτυακά παιχνίδια με μυθολογικό ή ηρωικό περιεχόμενο.



4.4.5. Η πέμπτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου

Η πέμπτη και τελευταία ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της 8^{ης} τάξης του Προγράμματος “Modern Greek Paideia”, αναφέρεται σε διάφορες προσωπικότητες της ελληνικής αρχαιότητας, είτε είναι αυτές είναι φιλόσοφοι, είτε πολιτικοί ή στρατιωτικοί ηγέτες:

1. Οι επτά σοφοί
2. Ο Σωκράτης
3. Ο Περικλής
4. Ο Λεωνίδας
5. Ο Μέγας Αλέξανδρος



Το πρώτο μάθημα της τελευταίας ενότητας αναφέρεται στους επτά σοφούς της αρχαιότητας, για τους οποίους οι μαθητές λαμβάνουν πληροφορίες μέσα από πολυτροπικά κείμενα παρουσίασης τους και στη συνέχεια συμπληρώνουν τον πίνακα που ακολουθεί με τις ζητούμενες πληροφορίες από την κατανόηση αυτών των κειμένων.

Στη συνέχεια, οι μαθητές μαθαίνουν για τα τοπωνυμικά και τα καταγωγικά

επίθετα, αλλά και την κλίση των αρσενικών, θηλυκών και ουδετέρων ανισοσύλλαβων ουσιαστικών, γνώσεις που, ακολούθως, εφαρμόζουν στις δραστηριότητες κατανόησης των κανόνων της γλώσσας. Σε αυτό το πλαίσιο, επίσης, ασκούνται στην επιλογή της κατάλληλης λέξης για συμπλήρωση στα κενά ενός κειμένου, ενισχύοντας, παράλληλα, και τις λεξιλογικές τους γνώσεις.

Ακολούθως, οι μαθητές καλλιεργούν τη δεξιότητα κατανόησης του προφορικού λόγου μέσω ενός κειμένου για έναν από τους επτά σοφούς της αρχαιότητας, τον Θαλή τον Μιλήσιο και καταγράφουν τις πληροφορίες που τους ζητούνται στα κελιά του πίνακα του σχολικού εγχειριδίου. Με αφορμή, μάλιστα, τους επτά σοφούς της αρχαιότητας, οι μαθητές συζητούν και καλούνται να αναρωτηθούν τί θα ρωτούσαν κάποιον σοφό άνθρωπο της σύγχρονης εποχής, αν τον συναντούσαν.

Η εξήγηση της φράσης «Γηράσκω αεί διδασκόμενος...» του Σόλωνα, ενός άλλου σοφού της αρχαιότητας, αποτελεί την αφορμή για την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές. Στη συνέχεια, οι μαθητές γνωρίζουν τη μαγική ιδιότητα του αριθμού επτά, και σε ομάδες αναζητούν και άλλα στοιχεία του κόσμου που είναι ομαδοποιημένα κατά επτάδες (π.χ. τα επτά θαύματα του αρχαίου και του σύγχρονου κόσμου).

Το μάθημα συμπληρώνεται με το φύλλο αυτό-αξιολόγησης του μαθητή, την περιγραφική αξιολόγηση της παρουσίας του στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και τη φόρμα επικοινωνίας του τελευταίου με τον γονέα του κάθε μαθητή.

Ο Σωκράτης

Ο Σωκράτης θεωρείται ένας από τους πιο σοφούς άνδρες της αρχαιότητας. Γεννήθηκε το 470 π.Χ. στην Αθήνα. Αρχικά δοκίμασε να ακολουθήσει το επάγγελμα του πατέρα του, που ήταν γλύπτης, αλλά γρήγορα εγκατέλειψε τη γλυπτική και αφοσιώθηκε στη φιλοσοφία, στην οποία αφιέρωσε ολόκληρη τη ζωή του.

Τον Σωκράτη θαύμαζαν πολλοί πολίτες, κυρίως νέοι, που ένιωθαν ευχαρίστηση να τον ακούνε να αναλύει κοινωνικά, πολιτικά και θρησκευτικά ζητήματα. Είχε έτσι γύρω του μια ομάδα ανθρώπων που



Luca Giordano: «Σωκράτης»

Το δεύτερο μάθημα της ενότητας «Προσωπικότητες» περιστρέφεται γύρω από τον Σωκράτη. Αρχικά, οι μαθητές ασκούνται στην ανάγνωση και την κατανόηση ενός γραπτού κειμένου με θέμα τη ζωή και τις φιλοσοφικές ιδέες του Σωκράτη με την παράλληλη βοήθεια του δίγλωσσου γλωσσαριού και των ζωγραφικών πινάκων που είναι εμπνευσμένοι από τον Σωκράτη και συνοδεύουν το κείμενο. Για την

αποτύπωση, μάλιστα, της κατανόησης στο σχολικό εγχειρίδιο υπάρχει ένα σταυρόλεξο προς συμπλήρωση για τον φιλόσοφο.

Ακολούθως, οι μαθητές ασκούνται στην κατανόηση των κανόνων της γλώσσας μέσα από επαναληπτικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι βασισμένες θεματικά στο κεντρικό πρόσωπο της ενότητας, για την αναγνώριση των δευτερευουσών προτάσεων, του συντακτικού ρόλου λέξεων και φράσεων και την παραγωγή λέξεων από επίθετα.

Στη συνέχεια, οι μαθητές ακούν ένα ηχητικό απόσπασμα σχετικά με τη σύγχρονη δίκη του Σωκράτη και συμπληρώνουν τις στήλες του πίνακα με τις κατάλληλες πληροφορίες που λείπουν. Με αφορμή την καταδίκη και τον θάνατο του Σωκράτη, οι μαθητές πληροφορούνται για τη στάση του απέναντι στους νόμους και σε αυτή του την καταδίκη και, εξασκώντας τις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού

λόγου, σχολιάζουν την επιλογή και τη στάση του φιλοσόφου. Έπειτα, φαντάζονται και περιγράφουν μια συνάντηση με τον Σωκράτη στην αρχαία Αθήνα.

Τέλος, κατανοούν τη συνολική επίδραση του Σωκράτη, ο οποίος υπήρξε πηγή έμπνευσης ακόμα και για ένα τραγούδι που εκπροσώπησε την Ελλάδα στο διαγωνισμό τραγουδιού της Eurovision. Με αυτή την αφορμή, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναζητούν πληροφορίες για τον διαγωνισμό, άλλες προσωπικότητες που υπήρξαν έμπνευση για τραγούδια σε αυτόν και συμπληρώνουν τα κενά των στίχων του τραγουδιού, όπως αυτό εμφανίζεται στο σχολικό βιβλίο.

Όπως κάθε μάθημα, έτσι και το εικοστό δεύτερο, ολοκληρώνεται με τη φόρμα αυτό-αξιολόγησης του μαθητή, το φύλλο περιγραφικής αξιολόγησής του από τον εκπαιδευτικό και τη φόρμα επικοινωνίας του τελευταίου με τους γονείς.

Στο εικοστό τρίτο μάθημα του σχολικού εγχειριδίου, οι δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης γραπτού λόγου ελέγχονται μέσω ενός κειμένου για τη ζωή και το έργο του Αθηναίου πολιτικού, Περικλή. Με την βοήθεια των απεικονίσεων έργων εμπνευσμένων από αυτή την προσωπικότητα και του δίγλωσσου γλωσσαριού που συνοδεύει το κείμενο, οι μαθητές απαντούν σύντομα στις ερωτήσεις κατανόησης του.

Ακολούθως, ελέγχουν τις γνώσεις τους αναφορικά με τους κανόνες της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα, για την ενεργητική και παθητική φωνή, τα παραθετικά των επιθέτων και των επιρρημάτων και την αναγνώριση των δευτερευουσών προτάσεων.

Στη συνέχεια, για την εξάσκηση στην κατανόηση του προφορικού λόγου, οι μαθητές ακούν ένα ηχητικό για τον Παρθενώνα και συμπληρώνουν τα κενά με τις κατάλληλες λέξεις που λείπουν. Επίσης, για την παράλληλη ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης

Ο Περικλής

Ο Περικλής (490 - 429 π.Χ.) θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς πολιτικούς της αρχαίας Αθήνας και μεγάλος υποστηρικτής της δημοκρατίας. Κυβέρνησε την Αθήνα από το 443 π.Χ., μέχρι τον θάνατό του. Από τους ιστορικούς εκείνης της εποχής γνωρίζουμε ότι ο Περικλής ήταν πολύ μορφωμένος, έξυπνος, σκιμνός, σοβαρός, ευγενικός και, κυρίως, πολύ ικανός ομιλητής. Με τον λόγο του μάγευε τον λαό και τον έπειθε πολύ εύκολα ότι οι απόψεις του ήταν οι σωστές. Για την ικανότητά του αυτή, οι Αθηναίοι τον ονόμαζαν «Ολύμπιο».

Όταν έγινε ηγέτης της Αθήνας, προσπάθησε να κάνει πιο εύκολη τη ζωή των φτωχών Αθηναίων. Μοίρασε στους φτωχούς τα κρήματα που περισσεύαν από το δημόσιο ταμείο της πόλης και ψήφισε τον νόμο για τα «θεωρικά». Σύμφωνα μ' αυτόν τον νόμο οι φτωχοί είχαν το δικαίωμα να μπαίνουν



και παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές συνομιλούν για τη δημοκρατία και τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των πολιτών σε αυτή τη μορφή πολιτεύματος.

Επειδή, όμως, δικαιώματα και υποχρεώσεις έχουν και οι μαθητές, για την καλλιέργεια της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες, οι μαθητές καταγράφουν το συμβόλαιο των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων της τάξης τους.

Μάλιστα, για την καλύτερη κατανόηση των στοιχείων για τη Χρυσή εποχή του Περικλή, οι μαθητές περιηγούνται ψηφιακά στην ιστοσελίδα του Μουσείου της Ακρόπολης καθώς και σε αυτό του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου και στη συνέχεια μοιράζονται με τους συμμαθητές τους τις εμπειρίες από τις δικές τους επισκέψεις σε μουσεία και οργανώνουν από κοινού με τον εκπαιδευτικό μια επίσκεψη σε ένα μουσείο της περιοχής.

Η μαθησιακή ενότητα συμπληρώνεται με το φύλλο αυτό-αξιολόγησης του μαθητή, την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, αλλά και τη φόρμα επικοινωνίας το εκπαιδευτικού με τον γονέα.

Ο Λεωνίδας

Ο Λεωνίδας ήταν βασιλιάς της Σπάρτης. Πατέρας του ήταν ο **Δαρείουδαιδης** που θεωρούνταν απόγονος του Ηρακλή. Έμεινε γνωστός στην ιστορία για τον σημαντικό του ρόλο στη μάχη των Θερμοπυλών που έγινε το 480 π.Χ., όταν οι Πέρσες εισέβαλαν στην Ελλάδα για δεύτερη φορά, με αρχηγό τον Ξέρξη και με πάρα πολλούς στρατιώτες. Από τους δύο βασιλιάδες της Σπάρτης αποφάσισε να πάει στη μάχη ο Λεωνίδας, υπακούοντας σε έναν κρησμό του μαντείου των Δελφών που έλεγε: «Η πόλη της Σπάρτης θα καθεί από τον κέρση ή θα θρηνησεί τον βασιλιά της». Ηγήθηκε, λοιπόν, του ελληνικού στρατού και κράτησε τους Έλληνες ενωμένους κάνοντάς τους να ξεκάσουν τις διαφορές τους.



Το επόμενο μάθημα της θεματικής ενότητας «Προσωπικότητες» στηρίζεται στη γνωριμία των μαθητών με την προσωπικότητα του Σπαρτιάτη βασιλιά και στρατιωτικού Λεωνίδα. Με τη συμβολή των έργων τέχνης που είναι εμπνευσμένα από την προσωπικότητα του Λεωνίδα και το

δίγλωσσο γλωσσάρι που ακολουθεί το κείμενο, οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις κατανόησης.

Για τη συμπλήρωση των γνώσεων των μαθητών για τους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα, παρατίθενται πίνακες που εξηγούν την κλίση της Προστακτικής, αλλά και το φαινόμενο της γενικής αντικειμενικής, την κατανόηση των οποίων οι μαθητές μπορούν να διαπιστώσουν μέσα από τις δραστηριότητες που ακολουθούν την κάθε θεωρία.

Στη συνέχεια, για τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης του προφορικού λόγου, οι μαθητές ακούν ένα ηχητικό απόσπασμα για το ηρώο των Θερμοπυλών και σημειώνουν στα κελιά του πίνακα τις ενδείξεις Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ) ανάλογα με το περιεχόμενο των προτάσεων. Η μάχη των Θερμοπυλών αποτελεί και το έναυσμα για την παραγωγή προφορικού λόγου, καθώς οι μαθητές συζητούν για την απόφαση του Λεωνίδα και των στρατιωτών του να μείνουν και να πολεμήσουν, ενώ γνώριζαν πως θα πεθάνουν.

Για την παραγωγή του γραπτού λόγου, οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν με λίγα λόγια στα ελληνικά το εμπνευσμένο από τη μάχη ποίημα του Κωσταντίνου Καβάφη «Θερμοπύλες», το οποίο τους δίνεται μεταφρασμένο στα αγγλικά.

Ακολούθως, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, συνεργάζονται και δραματοποιούν τη σκηνή του διαλόγου του Λεωνίδα με τον Ξέρξη, χρησιμοποιώντας την περίφημη φράση «Μολών Λαβέ» και ακολούθως εξετάζουν το ρόλο του Εφιάλτη, τόσο ως προσώπου στην αρχαιότητα, όσο και της σύγχρονης χρήσης του όρου.

Τέλος, το μάθημα συμπληρώνεται με τη χρήση της διαφοροποιημένης αξιολόγησης επίτευξης των στόχων του, με την αυτό-αξιολόγηση του μαθητή με ρουμπρίκες, την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και τη φόρμα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τον γονέα.

Το τελευταίο μάθημα της θεματικής ενότητας, αλλά και ολόκληρου του σχολικού εγχειριδίου ασχολείται με την προσωπικότητα του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται πληροφορίες για τη ζωή και τη δράση του Μεγάλου Αλεξάνδρου, μέσα από το βιογραφικό κείμενο του σχολικού βιβλίου, η κατανόηση του οποίου γίνεται ευκολότερη με τη χρήση

του δίγλωσσου γλωσσαριού, και τις απεικονίσεις έργων τέχνης εμπνευσμένων από τον Μακεδόνα βασιλιά και στρατηλάτη, τις οποίες οι μαθητές αποδελτιώνοντας απαντούν με Σωστό (Σ) ή Λάθος (Λ) στις προτάσεις της δραστηριότητας που ακολουθεί.

Ο Μέγας Αλέξανδρος

Ο Αλέξανδρος γεννήθηκε το 356 π.Χ. στην Πέλλα της Μακεδονίας. Πατέρας του ήταν ο βασιλιάς της Μακεδονίας, Φίλιππος Β' και μητέρα του η Ολυμπιάδα, η κόρη του βασιλιά της Ηπείρου. Ο Αλέξανδρος κληρονόμησε από τον πατέρα του την εξουσία και τις οργανωτικές ικανότητες και από τη μητέρα του τη φιλοσοφία, την υπερηφάνεια και τη θάλαση.



Κατά την παιδική του ηλικία είχε πολύ σημαντικούς δασκάλους, ενώ όταν έγινε 13 ετών, την εκπαίδευσή του ανέλαβε ο Αριστοτέλης. Δίπλα στον μεγάλο φιλόσοφο, ο Αλέξανδρος έμαθε να θαυμάζει και να αγαπά το ελληνικό πνεύμα και τον ελληνικό πολιτισμό.

Ο Αλέξανδρος συνήθιζε να είναι δίπλα στον πατέρα του, όταν

Στη συνέχεια, για την κατανόηση των κανόνων της γλώσσας, οι μαθητές ασκούνται επαναληπτικά στη μετατροπή της ενεργητικής σε παθητική φωνή και το αντίθετο, στον εντοπισμό των δευτερευουσών προτάσεων, αλλά και στην επιλογή της κατάλληλης λέξης προς συμπλήρωση σε ένα κείμενο με κενά και θέμα τον Μέγα Αλέξανδρο και τη λύση του γόρδιου δεσμού.

Ακολούθως, εξασκούνται στην κατανόηση του προφορικού λόγου, μέσα από ένα ηχητικό για τον Μανόλη Ανδρόνικο και την ανακάλυψη του τάφου του πατέρα του Μεγάλου Αλεξάνδρου, Φιλίππου Β', στη Βεργίνα, ενώ, μετά τον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες, λειτουργούν ως δημοσιογράφοι και συνθέτουν προφορικά πιθανές ερωτήσεις για μια συνέντευξη με τον Μανόλη Ανδρόνικο.

Έπειτα, ζητείται από τους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες για τη βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας καθώς και να γράψουν ένα άρθρο γι' αυτή στην εφημερίδα του σχολείου τους. Τέλος, λύνουν μια ακροστοιχίδα βασισμένη σε όσα έμαθαν για την προσωπικότητα του Μεγάλου Αλεξάνδρου και δημιουργούν ομαδικά άλλες ακροστοιχίδες, τις οποίες στη συνέχεια προσπαθούν να λύσουν.

Το μάθημα αυτό, συμπληρώνουν οι φόρμες της αυτό-αξιολόγησης του μαθητή με ρουμπρίκες, της περιγραφικής αξιολόγησής του από τον εκπαιδευτικό, αλλά και η φόρμα της επικοινωνίας εκπαιδευτικού και γονέα.

Η τελευταία θεματική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, υπό τον τίτλο «Προσωπικότητες», συμπληρώνεται με τον φελλοπίνακα με τις προτάσεις της συγγραφικής ομάδας με βιβλία που αναφέρονται στις προσωπικότητες που περιλαμβάνονται στα μαθήματα της ενότητας, τους επτά σοφούς της αρχαιότητας, τον Περικλή, τον Σωκράτη, τον Λεωνίδα και τον Μέγα Αλέξανδρο.



5. Τα πολιτισμικά στοιχεία και η διαμεσολάβηση στο σχολικό εγχειρίδιο

5.1. Κριτήρια ανάλυσης των εγχειριδίων

Η χρήση των πολιτισμικών στοιχείων στα βιβλία διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, συμβάλλει τόσο στη βελτίωση της γνώσης για τον κόσμο, όσο και στην καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων που θα κάνουν το άτομο ικανό να συμμετέχει στον διαπολιτισμικό διάλογο. Ειδικότερα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ή ως γλώσσας κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language), τα πολιτισμικά στοιχεία αποτελούν μια γέφυρα πολιτισμού για τη θέση της Ελλάδας στον κόσμο, την αμφίδρομη επικοινωνία και σχέση κέντρου και διασποράς, ενώ φανερώνουν και την ισότιμη διαπολιτισμική ανταλλαγή που συντελείται μεταξύ όσων απαρτίζουν το διασπορικό τρίπολο (third space, Cohen, 2001: 315).

Σε αυτό το πλαίσιο, η ίδια η ελληνική γλώσσα αντιμετωπίζεται τόσο σε συμβολικό επίπεδο, ως πολιτισμικό αγαθό και φορέας στοιχείων και νοημάτων, όσο και σε γνωστικό επίπεδο, ως ένα σύστημα και μέσο επικοινωνίας, με την αντίληψη της διαχρονίας των συστημικών σχέσεων και των διεθνικών και κοινωνικών πεδίων της διασποράς να συμπληρώνει τη θεώρηση της διδασκαλίας της ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language).

Άλλωστε, τα εγχειρίδια διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελούν σημαντικούς διαμεσολαβητές της διαπολιτισμικής πληροφορίας στους μαθητές και λειτουργούν ως αυθεντική πηγή για να βελτιώσουν τη γνώση των μαθητών για τα διάφορα τμήματα της γλώσσας – στόχου. Γίνεται μια προσπάθεια, δηλαδή, για συνδυασμό των γνώσεων που, αν και δεν υπάρχει συνείδηση τους, είναι ενσωματωμένες στα άτομα καθώς και των συνειδητών γνώσεων που αποκτώνται μέσω της επίσημης εκπαίδευσης, των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και της κοινωνικής διάδρασης. Με άλλα λόγια, υπάρχει η σύζευξη της αντικειμενικής γνώσης και του επίσημου πολιτισμού με την κοινωνικοπολιτισμική γνώση (Byram, 1994: 48-50).

Αυτά τα πολιτισμικά στοιχεία που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να φανερωθούν μέσα από διαφορετικούς τύπους πολιτισμικής πληροφορίας. Σε αυτούς περιλαμβάνονται πληροφοριακά κείμενα, πολιτισμικές σημειώσεις, διάλογοι ενταγμένοι σε πραγματικό και ρεαλιστικό περιεχόμενο, δραστηριότητες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, ιδιωματικές φράσεις και λέξεις, ηχητικά μηνύματα, τα οποία έχουν είτε πληροφοριακό χαρακτήρα, είτε αποτελούν αποτυπώσεις της

καθημερινότητας, αλλά και οπτικές απεικονίσεις, όπως εικόνες, γραφήματα και πίνακες παρουσίασης.

Για την αποτύπωση της χρήσης των πολιτισμικών και διαπολιτισμικών στοιχείων στα εγχειρίδια διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας, έχουν προταθεί κατά καιρούς από τους ερευνητές ποικίλα κριτήρια. Στην παρούσα εργασία, πάντως, η ανάλυση των πολιτισμικών στοιχείων στο εγχειρίδιο της Νέας Ελληνικής της 8^{ης} τάξης του προγράμματος «Modern Greek Paideia», θα πραγματοποιηθεί με τον συνδυασμό διαφορετικών προτάσεων κριτηρίων ανάλυσης και κρίσης της παρεχόμενης πολιτισμικής γνώσης, όπως αυτά παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Πιο συγκεκριμένα, για την ανάλυση των πολιτισμικών στοιχείων θα χρησιμοποιηθεί η πρόταση της Risager (1991: 181-182), σύμφωνα με την οποία υπάρχουν πρώτον το *micro level* πολιτισμικής ανάλυσης, το οποίο περιλαμβάνει φαινόμενα κοινωνικής και πολιτισμικής ανθρωπολογίας, όπως οι κοινωνικοί και γεωγραφικοί χαρακτήρες, οι καταστάσεις διάδρασης, τα συναισθήματα, οι στάσεις, οι αξίες καθώς και τα αντιληπτά προβλήματα, δεύτερον το *macro level*, το οποίο περιλαμβάνει σύγχρονα και διαχρονικά κοινωνικά, πολιτικά και ιστορικά ζητήματα, και τρίτον διεθνή και διαπολιτισμικά ζητήματα (*international and intercultural issues*), συγκρίσεις, δηλαδή, μεταξύ της κουλτούρας – στόχου και της κυρίαρχης κουλτούρας αναφορικά με κοινές αναπαραστάσεις, εικόνες, στερεότυπα, σχέσεις, την πολιτισμική τους δυναμική, αλλά και τις σχέσεις αντιπαράθεσης και συνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Επιπροσθέτως θα χρησιμοποιηθεί η διάκριση μεταξύ κουλτούρας με «κ» (*Little c culture*) και Κουλτούρας με «Κ» (*Big C Culture*). Στην πρώτη περιλαμβάνονται τα ήθη, τα έθιμα, η διατροφή, η ενδυμασία, η κοινωνική ταυτότητα και διάδραση, τα πιστεύω και τα συμπεριφορικά μοτίβα, τα γλωσσικά και μη γλωσσικά σύμβολα επικοινωνίας και γενικότερα οτιδήποτε αφορά την καθημερινότητα. Στην δεύτερη ανήκει η πιο ορατή πλευρά της πολιτισμικής κληρονομιάς, η επίσημη κουλτούρα, η οποία συνίσταται στις τέχνες, τη λογοτεχνία, τη μουσική, την αρχιτεκτονική, αλλά και την ιστορία (Brooks 1964 Tomalin & Stempleski; 1993 Lussier, 2011 Kramersch, 2013).

Παράλληλα, στη προσπάθεια ανίχνευσης των πολιτισμικών στοιχείων στο εγχειρίδιο της 8^{ης} τάξης του προγράμματος «Modern Greek Paideia», εντάσσεται και η διάκριση των Adaskou, Britten and Fahsi (1990) σχετικά με τις τέσσερις σημασίες της κουλτούρας (*four senses of culture*). Με βάση αυτή, η κουλτούρα έχει μια αισθητική

σημασία (aesthetic sense), η οποία ταυτίζεται με την κουλτούρα με κεφαλαίο «Κ», δηλαδή, περιλαμβάνει τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τον κινηματογράφο, τη μουσική, τη λογοτεχνία κ.α. Επίσης, έχει και κοινωνιολογική σημασία (sociological sense), η οποία με τη σειρά της ταυτίζεται με την κουλτούρα με πεζό «κ», στην οποία περιλαμβάνονται η οργάνωση και η φύση της οικογένειας, η καθημερινή ζωή, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η εργασία και ο ελεύθερος χρόνος, τα ήθη και τα συμπεριφορικά μοτίβα της κάθε κοινότητας. Τρίτον, η κουλτούρα έχει και σημασιολογική σημασία (semantic sense), φανερώνει, δηλαδή, το νοητικό – εννοιολογικό σύστημα της ίδιας της γλώσσας, συμπεριλαμβανομένου της αντιληπτικής ικανότητας, των σκέψεων, των χρονικών και τοπικών σχέσεων των συναισθηματικών διαθέσεων και των χρωμάτων. Τέλος, η κουλτούρα έχει και κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense), στην οποία ανήκουν το υπόβαθρο των ήδη υπάρχουσών για την κουλτούρα γνώσεων, οι κοινωνικές (social skills) και παραγλωσσικές δεξιότητες (paralinguistic skills), σε συνδυασμό με την επιδεξιότητα χρήσης του γλωσσικού κώδικα, ώστε να καθίσταται εφικτή και αποτελεσματική η επικοινωνία. Σε αυτές, περιλαμβάνονται η χρήση των ποικίλων επικοινωνιακών λειτουργιών, η χρήση κανόνων ευγενείας και η αποφυγή των προκαταλήψεων, η επίγνωση των συμβάσεων που διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και η οικειότητα με τις ρητορικές συμβάσεις των διαφόρων κειμενικών ειδών (π.χ. επιστολές, πληροφοριακά κείμενα, άρθρα, διαφημίσεις, έντυπα συμπλήρωσης ή αιτήσεις).

Πέρα από τα πολιτισμικά στοιχεία που εντοπίζονται στα διάφορα κειμενικά είδη που συναπαρτίζουν το σχολικό εγχειρίδιο, θα αναζητηθούν και τα πολιτισμικά στοιχεία που υπάρχουν στις εικόνες. Αυτό συμβαίνει γιατί η εικόνα συμπληρώνει και επεκτείνει τον γλωσσικό κώδικα, καλλιεργεί την παρατηρητικότητα, την ευαισθησία, την φαντασία και την αισθητική. Παράλληλα, βοηθά και στην πρόσληψη και στην αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας, στην αξιολόγηση του κόσμου, ενώ βελτιώνει και την επικοινωνία (Byram, 1989: 75-76).

Έτσι, οι εικόνες αποτελούν σημειοδότη του πολιτισμού, αφού μεταφέρουν αξίες και αντιλήψεις και είναι κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος (Δημητριάδου, 2006: 18), ενώ είναι και μια διαμεσολαβημένη εμπειρία, αφού έχει μια διαλογική σχέση με τη ζωντανή εμπειρία (Brύζας, 2005: 436).

Για την αποτύπωση, λοιπόν, των στοιχείων του πολιτισμού μέσα από τις εικόνες, θα χρησιμοποιηθεί μια τριπλή κλίμακα, με οπτικές απεικονίσεις που ανήκουν στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, με άλλες που ανήκουν στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», της ετερότητας και σε αυτές που εντάσσονται σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο, αποτελούν, δηλαδή, κτήμα της παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς.

5.2. Τα πολιτισμικά στοιχεία στην πρώτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου.

Η πρώτη ενότητα μαθημάτων του σχολικού εγχειριδίου της 8^{ης} τάξης του προγράμματος «Modern Greek Paideia» έχει ως θεματική της την λογοτεχνία, η οποία, με βάση τα κριτήρια εντοπισμού των πολιτισμικών και διαπολιτισμικών στοιχείων στον σχολικό λόγο, ανήκει στην Κουλτούρα με «Κ» κεφαλαίο (Big C culture), αφού αναφέρεται στην επίσημη και φανερή πολιτισμική κληρονομιά (Byram, 2004:52).

Επιπροσθέτως, συνδέεται με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αλλά και την σημασιολογική της σημασία (semantic sense), καθώς η λογοτεχνία περιλαμβάνει και το νοητικό σύστημα το οποίο είναι εμφανισμένο στη γλώσσα, τις τοπικές και χρονικές σχέσεις που απορρέουν από το γλωσσικό σύστημα, αλλά και γενικότερα οτιδήποτε καθιστά τη γλώσσα ένα σημειωτικό φαινόμενο σημειωτικό φαινόμενο (Eco, 1976).

Μέσα από τη λογοτεχνία, η πολιτισμική κατάρτιση ως μηχανισμός αποκωδικοποίησης σύνθετων μηνυμάτων και οι διαφορετικές πτυχές της οικουμενικής αλήθειας στις ποικίλες πολιτισμικές καταστάσεις, οδηγούν στη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων με ικανότητες κατανόησης και κριτικής προσαρμογής στις κοινωνικές και πολιτιστικές απαιτήσεις. Παράλληλα, η λογοτεχνία αποτελεί και μια επικοινωνιακή διαδικασία και εντοπίζεται ως η ανταλλαγή οπτικών σε διαφορετικές εποχές ή σε διαφορετικά κείμενα της μιας ή της άλλης κουλτούρας (Cruz et. al., 1997: 1-6). Εξάλλου, μέσω της διδασκαλίας της λογοτεχνίας γίνεται η ανακάλυψη ενός νέου κώδικα συμπεριφοράς, ενός ηθικού κανόνα επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με την πολιτισμική ετερότητα και την πολυπολιτισμική φύση των σύγχρονων κοινωνιών.

5.2.1. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πρώτο μάθημα της ενότητας, «Ειρήνη».

Το πρώτο μάθημα της πρώτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου ασχολείται με την ειρήνη, καθιστώντας σαφές πως στις στοχεύσεις του είναι ο συνδυασμός της λογοτεχνίας με ζητήματα της καθημερινότητας, ώστε να αναπτυχθούν συναισθήματα αλληλεγγύης για τον άλλο και να καλλιεργηθεί ο διαπολιτισμικός σεβασμός, καθώς και να παρακινηθούν οι μαθητές να αγωνιστούν για τις πανανθρώπινες αξίες και την ειρήνη.

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓	✓	✓	
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».					
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).	✓	✓	✓		
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).				✓	✓
Διαπολιτισμικότητα	✓		✓		

Η κατανόηση του γραπτού λόγου πραγματοποιείται μέσω του ποιήματος του Γιάννη Ρίτσου «Ειρήνη», το οποίο εντάσσεται στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) και αποτυπώνει την ειρήνη τόσο από την οπτική της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς, όσο και από την διαπολιτισμική οπτική, καθώς η επιδίωξη για ειρήνη είναι μια κοινή συνισταμένη των πολιτισμών. Επιπροσθέτως, καθώς η λογοτεχνία γεννά συναισθήματα και καλλιεργεί την αρμονία, μέσα από το ποίημα του

Γιάννη Ρίτσου φαίνεται και η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), και ειδικότερα του ελληνικού πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται το ποίημα του σχολικού εγχειριδίου.

Οι ασκήσεις κατανόησης των κανόνων της γλώσσας, που ακολουθούν, εντάσσονται στην κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), καθώς πρόκειται για τη χρήση των επικοινωνιακών λειτουργιών και εξετάζεται η επιδεξιότητα χρήσης του γλωσσικού κώδικα, ώστε να καθίσταται εφικτή και αποτελεσματική η επικοινωνία.

Για την κατανόηση του προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να ακούσουν ένα ηχητικό απόσπασμα από τη «Σονάτα του Σεληνόφωτος» του Γιάννη Ρίτσου, του ποιητή στον οποίο ανήκει και το κεντρικό κείμενο του μαθήματος. Έτσι, έρχονται σε επαφή και με άλλα ποιήματα, τα οποία ανήκουν στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά και κατ' επέκταση στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) και στην κουλτούρα με «Κ». Παράλληλα, καθώς η λογοτεχνία γεννά συναισθήματα και φανερώνει τις χρονικές και τοπικές προσλήψεις διαφόρων θεμάτων, οι μαθητές εξοικειώνονται και με τη σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense).

Η παραγωγή του προφορικού λόγου εμπεριέχει την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), καθώς οι μαθητές πρέπει να διακρίνουν μεταξύ δυο ζωγραφικών πινάκων του Pablo Picasso το ποιος αναφέρεται στην ειρήνη και το ποιος αναφέρεται στον πόλεμο. Μάλιστα, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής των έργων και του δημιουργού τους, αυτά αποτελούν και στοιχείο διαπολιτισμικότητας του μαθήματος. Παράλληλα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή και με τη σημασιολογική σημασία (semantic sense) της κουλτούρας σε ένα περιβάλλον ετερότητας, αυτό του πολιτισμικού περικειμένου του ζωγράφου, το οποίο και στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας συγκρίνουν με το δικό τους και εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Για την παραγωγή του γραπτού λόγου, οι μαθητές χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που ήδη απέκτησαν για την ποίηση ως κειμενικό είδος (background knowledge), τις επικοινωνιακές νόρμες και τη χρήση των επικοινωνιακών λειτουργιών σε πραγματικές καταστάσεις, και άρα για την κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense) της κουλτούρας στην οποία ανήκει η γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής τους (heritage language), παράγουν μόνοι τους ένα ποίημα δικής τους έμπνευσης, με αποτέλεσμα να

έρχονται σε άμεση επαφή με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) και την κουλτούρα με «Κ», δηλαδή το ορατό τμήμα της πολιτισμικής κληρονομιάς της γλώσσας – στόχου.

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, μέσω του παιχνιδιού που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο, οι μαθητές εξοικειώνονται με την ομοιοκαταληξία, η οποία αποτελεί μια από τις ρητορικές συμβάσεις της ποίησης, και συνεπώς με την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense).

Τα πολιτισμικά στοιχεία μέσα από τις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

Όπως ειπώθηκε, οι εικόνες αποτελούν σημειοδότη πολιτισμού καθώς μεταφέρουν αξίες και αντιλήψεις, ενώ αποτελούν και πεδία παραγωγής νοήματος.

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Ελληνική πολιτισμική κληρονομιά					
Πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων»	✓		✓		
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓	✓	✓		

Οι εικόνες του μαθήματος, οι οποίες συμπληρώνουν τα κείμενα που υπάρχουν σ' αυτό, εντάσσονται είτε στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, είτε στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», είτε στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά και κάποιες από αυτές σε περισσότερες από μια κατηγορίες.

Πιο συγκεκριμένα, το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Ειρήνη», το οποίο υπάρχει στη δραστηριότητα κατανόησης γραφτού λόγου συνοδεύεται από την οπτική απεικόνιση του πίνακα του Pablo Picasso «Το παιδί με το περιστέρι», το οποίο εντάσσεται τόσο

στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», όσο και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής του δημιουργού του και συμβάλλει, έτσι, στην έμμεση σύγκριση της θεώρησης της ειρήνης από την ελληνική πολιτισμική σκοπιά και από αυτή της ετερότητας, με έμφαση στα κοινά στοιχεία της γραπτής με την οπτική αποτύπωση.

Η δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου, συνοδεύεται από την εικόνα του σεληνόφωτος, αφού απεικονίζει μια πανσέληνο, και χρησιμεύει ως κοινό πολιτισμικό στοιχείο για την πληρέστερη κατανόηση του νοήματος του ποιήματος του Γιάννη Ρίτσου.

Για την παραγωγή του προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τα στοιχεία που συνθέτουν το αντιθετικό ζεύγος ειρήνη και πόλεμος, μέσα από δυο του δύο τοιχογραφίες του Pablo Picasso που βρίσκονται στον Ναό της Ειρήνης, στο Vallauris της Νίκαιας. Συνεπώς, πρόκειται για μια επαφή των μαθητών με την πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», και συγκεκριμένα του πολιτισμικού περικειμένου, στο οποίο ο ζωγράφος τους φιλοτέχνησε, ενώ εξαιτίας της πολιτισμικής δυναμικής του Picasso και του έργου του, το οποίο αποτελεί έμπνευση χωρίς τοπική και χρονική οριοθέτηση, ανήκει και στη σφαίρα της παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς.

5.2.2. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο δεύτερο μάθημα της πρώτης ενότητας, «Το ραγισμένο δοχείο».

Το δεύτερο μάθημα της πρώτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου έχει ως τίτλο «Το ραγισμένο δοχείο», το οποίο αποτελεί και το κεντρικό κείμενο της ενότητας και στην ουσία πρόκειται για ένα διασκευασμένο παραμύθι από την Κίνα. Το παραμύθι έχει καταλυτικό ρόλο στην επικοινωνία ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς με ταυτόχρονη ανοχή στην ετερότητα. Η χρησιμότητα του ως διδακτικό μέσο εντοπίζεται σε πολλούς τομείς, κυρίως αποτελεί το στοιχείο εκείνο σύνδεσης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Αυτό επιτυγχάνεται με τον εντοπισμό όλων των κοινών στοιχείων που θεωρούνται απαραίτητα για τη συνύπαρξη. Ο κοινός τόπος των παραπάνω και η συνεχής αλληλεπίδραση τους ενισχύουν την πεποίθηση ότι ο άνθρωπος δεν είναι ένα ον απομονωμένο αλλά αναπόσπαστο και δημιουργικό μέλος όλου του κόσμου (Αντωνογιάννη, 2014).

Παράλληλα, το παραμύθι και ειδικότερα το λαϊκό παραμύθι, αποτελεί ένα μέσο διατήρησης της πολιτισμικής κληρονομιάς ενός λαού και ταυτόχρονα πηγή γνώσεων. Συνδέει το παρόν με το παρελθόν, το νέο με το παλιό, τα καθημερινά γεγονότα με την ιστορία. Είναι δηλαδή, το έναυσμα για την δημιουργία της σύνδεσης της παράδοσης με την σύγχρονη πραγματικότητα. Κατορθώνει, δηλαδή, να εξελίσσεται διαρκώς, έτσι που τα διαφορετικά πλαίσια, μέσα στα οποία κινείται, να συμβάλλουν στην επιβίωση του ως διδακτικού και ψυχαγωγικού μέσου, αφού το παραμύθι μπορεί να βελτιώσει την διαπολιτισμική επικοινωνία και να συνδέσει δυο πολιτισμούς (Griva, & Chostelidou, 2012). Μάλιστα, μέσω των παραμυθιών κατορθώνει κάποιος να αποκολληθεί από την πεποίθηση ότι υπάρχει μια μόνο κουλτούρα ενώ ταυτόχρονα γνωρίζει χωρίς προκαταλήψεις άλλους πολιτισμούς. Παράλληλα όμως η διαφορετικότητα, η οποία τονίζεται θετικά μέσα από τα παραμύθια, γίνεται όχι υποχρέωση αλλά δικαίωμα (Κωνσταντοπούλου, 2000).

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓			✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».		✓	✓	✓	
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).	✓			✓	
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).				✓	✓
Διαπολιτισμικότητα	✓		✓	✓	✓

Η κατανόηση του γραπτού λόγου πραγματοποιείται μέσω της διασκευής του κινέζικου λαϊκού παραμυθιού «Το ραγισμένο δοχείο», το οποίο ανήκει στην ορατή πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», με αποτέλεσμα οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) πολιτισμών που είναι διαφορετικοί, τόσο από αυτόν του περιβάλλοντός τους, όσο και από αυτόν της γλώσσας καταγωγής/κληρονομιάς τους (heritage language). Παράλληλα, οι μαθητές μαθαίνουν για άλλες εθνικές ενότητες, αλλά και για τις τοπικές και χρονικές σχέσεις που δημιουργούνται μέσω του νοητικού συστήματος της γλώσσας, το οποίο είναι φορέας πολιτισμού και συμβάλλει στην αποτύπωση του νοήματος του κινέζικου λαϊκού παραμυθιού στην γλώσσα – στόχο του γλωσσικού μαθήματος.

Με βάση τις δραστηριότητες που ακολουθούν, μάλιστα, για τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης των κανόνων της γλώσσας, οι μαθητές εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους πάνω σε ζητήματα του καθημερινού πολιτισμού, καθώς μαθαίνουν μέσω ενός εικονόλεξου τα είδη της οικοκυρικής και, άρα, εξοικειώνονται με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), καθώς και με την κουλτούρα με «κ».

Για την κατανόηση του προφορικού λόγου, οι μαθητές ακούν ένα ηχητικό απόσπασμα με πληροφορίες για το βιβλίο της ελληνίδας πεζογράφου Άλκης Ζέη, «Ο ψεύτης παππούς», οπότε έρχονται σε επαφή με ένα λογοτεχνικό έργο που εντάσσεται στην ελληνική πολιτισμική παράδοση και, άρα, σχετίζεται με την αισθητική σημασία του πολιτισμού (aesthetic sense), αλλά και με την κοινωνιολογική του σημασία (sociological sense), αφού μέσα από το μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη διακρίνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο καθώς και η οργάνωση και η φύση της οικογένειας.

Για την παραγωγή του προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν τον κόσμο των ατόμων με ειδικές ανάγκες, οπότε να εξοικειωθούν με την κοινωνιολογική σημασία του πολιτισμού (sociological sense), γιατί, έτσι, διακρίνεται η κοινωνική οργάνωση και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο. Μάλιστα, καθώς οι ανάγκες αυτών των ατόμων αποτελούν κοινή συνισταμένη σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια, μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές ασκούνται και στον διαπολιτισμικό διάλογο και την ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα, τα οποία αποτελούν συνισταμένες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

και της δημιουργίας των κατάλληλων συνθηκών για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών στο πολιτισμικό τους περιβάλλον.

Στη συνέχεια με αφορμή τη φράση «Η φιλία δε γνωρίζει διακρίσεις» και ένα οπτικό ερέθισμα που τη συνοδεύει, οι μαθητές ασκούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Έτσι, προωθείται ο πολιτισμός ειρήνης, αρμονίας και σεβασμού στη διαφορετικότητα, οι οποίοι αποτελούν στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, μέσω της δραστηριότητας αυτής, αποτυπώνεται η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αφού η φιλία ανήκει στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στα διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επιπροσθέτως, διακρίνεται και η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), καθώς η φιλία γεννά συναισθήματα, ενώ μέσω της δραστηριότητας προωθείται και η κατάρριψη των στερεοτύπων και η καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα. Επίσης, λόγω του αφηγηματικού χαρακτήρα του παραγόμενου κειμένου, οι μαθητές ασκούνται και στη χρήση των ποικίλων επικοινωνιακών λειτουργιών και των ρητορικών συμβάσεων του αφηγηματικού λόγου στη γλώσσα – στόχο. Τέλος, λόγω της φύσης της φιλίας, η οποία αποτελεί κοινή συνισταμένη των διαπροσωπικών σχέσεων σε όλα τα πολιτισμικά περικείμενα, στη δραστηριότητα αυτή υπάρχει και έκδηλο το στοιχείο της διαπολιτισμικότητας.

Στην δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, τέλος, οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχήσουν τους τίτλους γνωστών έργων της παγκόσμιας λογοτεχνίας στα ελληνικά, δηλαδή στη γλώσσα καταγωγής/κληρονομιάς τους (heritage language) και γλώσσα – στόχο του γλωσσικού μαθήματος, και στα αγγλικά, τη γλώσσα του πολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών. Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), καθώς και με την κοινωνιογλωσσική της σημασία (sociolinguistic sense), ενώ στη δραστηριότητα εμπλέκεται και το διαπολιτισμικό στοιχείο, αφού πρόκειται για λογοτεχνικά έργα παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς.

Τα πολιτισμικά στοιχεία μέσα από τις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

Οι εικόνες, όπως ειπώθηκε, αποτελούν συμπληρωματικό στοιχείο του γλωσσικού κώδικα, αφού τον επεκτείνουν και συμβάλλουν καθοριστικά στην πρόσληψη και στην αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας.

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Ελληνική πολιτισμική κληρονομιά		✓			
Πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων»	✓				
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά			✓	✓	

Το κείμενο του μαθήματος που δίνεται για την κατανόηση του γραπτού λόγου, συνοδεύεται από μια οπτική απεικόνιση, η οποία συμπληρώνει το νόημα του, γιατί αποτυπώνει το κεντρικό του νόημα. Έτσι, σχετίζεται με την πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», αφού αποτελεί το οπτικό συμπλήρωμα του διασκευασμένου κινέζικου λαϊκού παραμυθιού.

Το ηχητικό κομμάτι της κατανόησης του προφορικού λόγου, συμπληρώνεται από μια εικόνα με το εξώφυλλο του βιβλίου της Άλκης Ζέη, και, συνεπώς, εντάσσεται στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά.

Τα σκίτσα με άτομα με ειδικές ανάγκες που επιδίδονται σε διάφορες δραστηριότητες (καλαθοσφαίριση, ζωγραφική κ.α), αποτελούν οπτικό στοιχείο διαπολιτισμικότητας, καθώς οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να ενταχθούν σε όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα, προάγοντας την ισότητα των ευκαιριών προς όλους και τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα. Συνεπώς, εντάσσονται στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά. Στην ίδια, μάλιστα, ανήκει και η εικόνα που συνοδεύει την παραγωγή του προφορικού λόγου, η οποία παρουσιάζει τη φιλική διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δυο παιδιών, τα οποία καταφέρνουν να αναπτύξουν μια ειλικρινή φιλική σχέση, παρά τις διαφορές που έχουν.

5.2.3. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Ο εγωιστής γίγαντας»

Στο τρίτο μάθημα της ενότητας «Λογοτεχνία» του σχολικού εγχειριδίου, το κεντρικό κείμενο της ενότητας είναι ένα απόσπασμα από το έργο του Oscar Wilde, «Ο εγωιστής γίγαντας», το οποίο λόγω της πολιτισμικής του δυναμικής έχει γίνει κοινό ανάγνωσμα σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓	✓		
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	✓				✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).				✓	
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).	✓		✓	✓	✓
Διαπολιτισμικότητα	✓		✓		✓

Η κατανόηση του γραπτού λόγου στο τρίτο μάθημα της πρώτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου πραγματοποιείται μέσω ενός διασκευασμένου αποσπάσματος του παραμυθιού «Ο εγωιστής γίγαντας» του Oscar Wilde. Πρόκειται για ένα κείμενο που συμβάλλει στον προβληματισμό των μαθητών για τις σχέσεις των ανθρώπων, και ειδικά των μικρών με τους μεγάλους, καθώς και στη σκέψη αναφορικά με την αξία της αγάπης και της προσφοράς, αλλά και τους ανθρώπινους χαρακτήρες οπότε να έρθουν σε επαφή με την κοινωνιολογική πλευρά του πολιτισμού (sociological sense) και τον πολιτισμό με «κ». Σε αυτή την πλευρά της δραστηριότητας, εντάσσεται και το micro – level της πολιτισμικής ανάλυσης, καθώς γίνεται αναφορά στο κοινωνικό περιβάλλον

και στους χαρακτήρες που συνθέτουν την κοινωνία σε μια φανταστική ιστορία. Επίσης, στη διδακτική διαδικασία εμπλέκεται η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), καθώς το παραμύθι του Oscar Wilde ανήκει στην ορατή παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά. Ακόμη, μέσω της ανάγνωσης του κειμένου, υπάρχει και η κατανόηση του κύκλου της ζωής και της εναλλαγής των εποχών, η οποία εντάσσεται στην κουλτούρα με «κ» και στην κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense). Τέλος, μέσω της αφηγηματικής παρουσίασης του παραμυθιού, υπάρχει και η εξοικείωση των μαθητών με τις επικοινωνιακές λειτουργίες και τις ρητορικές συμβάσεις της αφήγησης, και, άρα, με την κοινωνιογλωσσική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense).

Με την περαιτέρω γνωριμία με το έργο και την προσωπικότητα του Oscar Wilde ασχολείται η δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου, οπότε σχετίζεται με την αισθητική σημασία της κουλτούρας και την κουλτούρα με «Κ», ενώ μέσα από αυτήν αναδεικνύεται και η διαπολιτισμικότητα, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής του συγγραφέα.

Με το έργο του συγγραφέα «Ο εγωιστής γίγαντας», στην πρωτότυπη μορφή του, στα αγγλικά, ασχολείται η δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, με βάση την οποία οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν το απόσπασμα και να το εξηγήσουν περιληπτικά στα ελληνικά, οπότε να έρθουν σε επαφή με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αλλά και με την κοινωνιογλωσσική της σημασία (sociolinguistic sense), αφού η κατανόηση του κειμένου για την παραγωγή λόγου χρειάζεται παραγλωσσικές δεξιότητες και οικειότητα με τις ρητορικές συμβάσεις του αφηγηματικού λόγου, τόσο στη γλώσσα – στόχο, όσο και στην κυρίαρχη γλώσσα του περιβάλλοντος.

Στην παραγωγή γραπτού λόγου, ζητείται από τους μαθητές να γράψουν την περίληψη του βασικού κειμένου της ενότητας, χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους, την πρόσληψη του έργου, αλλά και τις ρητορικές συμβάσεις πύκνωσης λόγου που υπάρχουν στην γλώσσα καταγωγής/κληρονομιάς (heritage language), η οποία αποτελεί και τη γλώσσα – στόχο του γλωσσικού μαθήματος, οπότε στη δραστηριότητα εντάσσεται η κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), αλλά και η σημασιολογική της σημασία (semantic sense), αφού η σημασιολογικές προσλήψεις ανήκουν στο νοητικό σύστημα που είναι εμφυσημένο στη γλώσσα.

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, υπάρχει η σύζευξη της σφαιρικής γνώσης του κόσμου και της υποδηλωτικής χρήσης της γλώσσας, καθώς οι μαθητές συζητούν και μαθαίνουν για άλλα είδη γιγάντων, με κυριολεκτική ή μεταφορική σημασία, και, έτσι, εξοικειώνονται με την κοινωνιογλωσσική σημασία της γλώσσας (sociolinguistic sense), αλλά και με την καθημερινή κουλτούρα, δηλαδή την κουλτούρα με «κ», και όλα αυτά υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας, καθώς αναζητάται η σημασία του «γίγαντα» σε διαφορετικά πολιτισμικά, χρονικά και τοπικά πλαίσια.

Τα πολιτισμικά στοιχεία μέσα από τις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

Οι εικόνες στο σχολικό εγχειρίδιο λειτουργούν συμπληρωματικά για την πληρέστερη κατανόηση του νοήματος των κειμένων που περιέχονται στο κάθε μάθημα του σχολικού εγχειριδίου, ή παρέχουν επιπρόσθετες πληροφορίες για την αντίληψη της θεματικής του κειμένου σε άλλα πολιτισμικά (χρονικά ή τοπικά) περιβάλλοντα.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Ελληνική πολιτισμική κληρονομιά					✓
Πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων»	✓		✓		
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓	✓	✓		✓

Η δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου συμπληρώνεται με δυο εικόνες, οι οποίες συμπληρώνουν το νόημα του κεντρικού κειμένου της ενότητας, αφού η μια απεικονίζει ένα πέτρινο ψηλό τοίχο και η άλλη τον ίδιο τον εγωιστή γίγαντα μέσα στον πύργο του και έξω τον χειμώνα και εντάσσονται τόσο στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», λόγω του φανταστικού περικειμένου του παραμυθιού και του

περιβάλλοντος συγγραφής του, αλλά και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, αφού συνοδεύουν ένα έργο το οποίο έχει ένα πανανθρώπινο μήνυμα και έχει ισχυρή πολιτισμική δυναμική.

Στην κατανόηση του προφορικού λόγου, όπου οι μαθητές εξοικειώνονται με τον ίδιο τον Oscar Wilde και το έργο του, υπάρχει μια φωτογραφία του συγγραφέα δίπλα στο κείμενο της δραστηριότητας, η οποία ανήκει στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής και της επιρροής του έργου και της προσωπικότητας του συγγραφέα σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Και η δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου έχει εικόνες που συνοδεύουν το αγγλικό κείμενο και ανήκουν, όπως και στην περίπτωση των εικόνων της δραστηριότητας κατανόησης γραπτού λόγου, οπότε ανήκουν τόσο στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», όσο και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά.

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, υπάρχουν οπτικές απεικονίσεις, οι οποίες εντάσσονται σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αρχικά, υπάρχει μια φωτογραφία του ηλίου, ο οποίος αποκαλείται «κόκκινος γίγαντας», η οποία εντάσσεται στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, γιατί αποτυπώνει ένα φυσικό φαινόμενο κοινό σε όλα τα πολιτισμικά πλαίσια, καθώς και η φωτογραφία από ένα αρχαίο ελληνικό νόμισμα με τον γίγαντα Τάλω της Κρήτης, το οποίο ανήκει τόσο στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, όσο και στην παγκόσμια, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, ο οποίος αποτέλεσε θεμέλιο λίθο για ολόκληρο τον δυτικό πολιτισμό.

5.2.4. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Ο Μάγκας»

Το απόσπασμα μυθιστορήματος της Πηνελόπης Δέλτα που αποτελεί το κείμενο του μαθήματος έχει ως πρωταγωνιστή το Μάγκα. Είναι ένα μικρό σκυλάκι που με τη χρήση του α' ενικού προσώπου και της αφήγησης, αυτοπαρουσιάζεται δίνοντας το κοινωνικό και χωρικό πλαίσιο της οικογένειας που ανήκει χωρίς να διευκρινίζει πουθενά ότι ο ίδιος είναι ζώο, αντιθέτως φαίνεται ως μέλος της οικογένειας και του αποδίδονται ανθρώπινα χαρακτηριστικά.

Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά και με το κομμάτι της ελληνικής λογοτεχνικής παράδοσης, οπότε με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) και την κουλτούρα με «Κ».

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓			✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	✓		✓		
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).			✓		✓
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).	✓			✓	
Διαπολιτισμικότητα			✓		✓

Όπως έγινε κατανοητό από την περιγραφή του μαθήματος, η ενότητα περιστρέφεται γύρω από ένα απόσπασμα του μυθιστορήματος της Πηνελόπης Δέλτα, «Ο Μάγκας», το οποίο ανήκει στην φανερή ελληνική πολιτισμική κληρονομιά και άρα στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense). Παράλληλα, γίνεται έμμεση αναφορά στην εξωελλαδική γεωγραφία, καθώς το έργο τοποθετείται στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου, όπου υπήρχε ακμάζουσα ελληνική ομογενειακή κοινότητα, της οποίας τη δομή μπορούν να συγκρίνουν με τη δική τους, οπότε εντάσσεται και το micro – level πολιτισμικής ανάλυσης. Παράλληλα, καθώς το απόσπασμα αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και στη σχέση που έχει ο άνθρωπος με τα ζώα, παρουσιασμένα από την οπτική «των άλλων», των ζώων, οι μαθητές έρχονται σε επαφή και με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense) και την κουλτούρα με «κ». Τέλος, καθώς πρόκειται για ένα αφηγηματικό κείμενο, οι μαθητές

ασκούνται και στον εντοπισμό των ρητορικών συμβάσεων της αφήγησης και, άρα, με την κοινωνιογλωσσική σημασία της κουλτούρας (sociological sense).

Στη δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου, οι μαθητές εξοικειώνονται με τη ζωή και το έργο της Πηνελόπης Δέλτα, οπότε κατανοούν το πολιτισμικό περιεχόμενο (τοπικό κα χρονικό) της πρόσληψης και της συγγραφής των έργων της, με αποτέλεσμα στη δραστηριότητα να εμπλέκεται η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense).

Για την παραγωγή του προφορικού λόγου ζητείται από τους μαθητές να μπου στη θέση ενός ζώου και με αφορμή κάποιες εικόνες που υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο να περιγράψουν τα συναισθήματά τους από την οπτική της ετερότητας, δηλαδή από την οπτική των ζώων. Συνεπώς, η συγκεκριμένη δραστηριότητα περιλαμβάνει την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological), αφού αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και στη σημασιολογική της σημασία (semantic sense), καθώς οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν τα συναισθήματά τους, ενώ ενυπάρχει και στο στοιχείο της διαπολιτισμικότητας, καθώς οι σχέσεις των ανθρώπων με τα ζώα έχουν κοινά στοιχεία σε όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και διαφοροποιήσεις τοπικές ή και χρονικές.

Με αφορμή το έργο της Πηνελόπης Δέλτα, το οποίο αποτελεί το κεντρικό κείμενο της ενότητας, για την παραγωγή του γραπτού λόγου οι μαθητές αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους για την αφηγηματολογία, καθώς και τις ρητορικές συμβάσεις της αφήγησης της γλώσσας – στόχου του γλωσσικού μαθήματος, και άρα την κοινωνιογλωσσική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), γράφουν με λίγα λόγια μια ιστορία δικής τους έμπνευσης με κεντρικό ήρωα ένα ζώο.

Τέλος, στην δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, οι μαθητές εξοικειώνονται με την ύπαρξη των ζώων ως κεντρικούς ήρωες λογοτεχνικών έργων, τόσο στους λαϊκούς μύθους και στους μύθους του Αισώπου, όσο και σε έργα που ανήκουν σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και ανήκουν στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά. Για αυτά, αναζητούν περισσότερες πληροφορίες και αντιλαμβάνονται την μεταφορική χρήση των ζώων για την μεταφορά του μηνύματος, οπότε σε αυτή τη δραστηριότητα ενυπάρχει η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), καθώς και το macro – level της πολιτισμικής ανάλυσης, καθώς μέσα από τους ήρωες αυτών των βιβλίων διακρίνονται κοινωνικά ζητήματα, συναισθήματα καθώς και οι χρονικές και τοπικές

σχέσεις που ενυπάρχουν σε κάθε πολιτισμικό περιβάλλον, οπότε υπάρχει και η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense).

Τα πολιτισμικά στοιχεία μέσα από τις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

Οι εικόνες, όπως ειπώθηκε, αποτελούν συμπληρωματικό στοιχείο του γλωσσικού κώδικα, αφού τον επεκτείνουν και συμβάλλουν καθοριστικά στην πρόσληψη και στην αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας και, συνεπώς, αποτελούν πολιτισμικό στοιχείο, το οποίο εντάσσεται στην προσπάθεια για διαπολιτισμική συνείδηση και επικοινωνία.

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Ελληνική πολιτισμική κληρονομιά	✓				
Πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων»					
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά		✓			

Στην κατανόηση του γραπτού λόγου υπάρχει η οπτική απεικόνιση του εξωφύλλου του μυθιστορήματος της Πηνελόπης Δέλτα «Ο Μαγκας», η οποία αποτελεί κομμάτι της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς.

Η παραγωγή του προφορικού λόγου βασίζεται στην πρόσληψη τεσσάρων εικόνων, οι οποίες απεικονίζουν διαφορετικές στιγμές των σχέσεων που αναπτύσσουν οι άνθρωποι ανεξαρτήτως πολιτισμικού πλαισίου με τα ζώα, οπότε πρόκειται για εικόνες που εντάσσονται στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά και στη διαπολιτισμικότητα.

5.2.5. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πέμπτο μάθημα της πρώτης ενότητας, «Το παιδί με τα σπέρτα»

Το πέμπτο μάθημα της πρώτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, υπό τον τίτλο «Το παιδί με τα σπέρτα», σχετίζεται με το ομώνυμο ποίημα του Νικηφόρου Βρεττάκου, μέσα από το οποίο αναδεικνύονται οι αντιθετικές έννοιες του φωτός με το σκοτάδι, ενώ παρουσιάζεται και η άσχημη κατάσταση ενός μικρού παιδιού, το οποίο αναγκάζεται να δουλέψει για βιοποριστικούς λόγους. Μάλιστα, το κείμενο προσφέρεται για σύγκριση του πολιτισμικού (χρονικού και τοπικού) περικειμένου των μαθητών, με το αντίστοιχο του ήρωα του ποιήματος, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκτήσουν σεβασμό για την διαφορετικότητα, να αναπτύξουν συναισθήματα συμπόνιας για το παιδί και ακόμα και να δράσουν αν γνωρίζουν ότι υπάρχουν αντίστοιχες περιπτώσεις στο δικό τους πολιτισμικό περιβάλλον.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓	✓		✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	✓			✓	✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).			✓		✓
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).				✓	
Διαπολιτισμικότητα		✓	✓		✓

Η κατανόηση του γραπτού λόγου γίνεται μέσω του ποιήματος του Νικηφόρου Βρεττάκου, αλλά και πληροφοριών για τη ζωή και το έργο του, τα οποία εντάσσονται τόσο στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αλλά και στην κοινωνιολογική της σημασία (sociological sense), αφού αναφέρονται οι οικογενειακές σχέσεις (μητέρα – παιδί) και το φαινόμενο της παιδικής εργασίας, το οποίο εντάσσεται στο σύστημα της οικονομίας και αποτελεί και μείζον κοινωνικό ζήτημα, εντασσόμενο στο macro – level της πολιτισμικής ανάλυσης. Παράλληλα, οι μαθητές αναγνωρίζουν ξανά όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν τις ρητορικές συμβάσεις της ποίησης, οπότε έρχονται σε επαφή με την κοινωνιογλωσσική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense).

Η επαφή με την ελληνική λογοτεχνική παράδοση συνεχίζεται και στις δραστηριότητες κατανόησης των κανόνων της γλώσσας, όπου οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά με λέξεις που λείπουν, ώστε να συμπληρωθεί το απόσπασμα από το βιβλίο του Βαγγέλη Ηλιόπουλου «Παίξε ανάποδα», το οποίο ανήκει στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) και στην κουλτούρα με «Κ».

Για την κατανόηση του προφορικού λόγου, οι μαθητές ακούν ένα απόσπασμα σχετικά με τους Έλληνες που έχουν κατακτήσει Νόμπελ Λογοτεχνίας, τον Γιώργο Σεφέρη και τον Οδυσσέα Ελύτη, οπότε έρχονται σε επαφή με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αλλά και με την διαπολιτισμική θεώρηση της λογοτεχνίας, λόγω της παγκόσμιας αναγνώρισης και της πολιτισμικής δυναμικής του έργου των δυο ποιητών, αλλά και των πληροφοριών που λαμβάνουν οι μαθητές για τα ίδια τα βραβεία Νόμπελ.

Για την παραγωγή του προφορικού λόγου, δίνονται στους μαθητές τέσσερις πίνακες, «Οι πρωινές εφημερίδες» του J. George Brown, «Τα αγόρια πετούν χαρταετό» του Godfried Maes, «Η κοιμισμένη ανθοπώλις» του Γεωργίου Ιακωβίδη, και «Η κοπέλα που διαβάζει» του Jean Camille Baptiste Corot. Κάθε μια από αυτές εντάσσεται σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περικείμενο και αποτελούν κομμάτι της αισθητικής σημασίας της κουλτούρας (aesthetic sense). Έτσι, διακρίνεται και ο τρόπος που χρησιμοποιείται η τέχνη ως μέσο αποτύπωσης στιγμών της καθημερινής ζωής ή κοινωνικών φαινομένων. Επιπροσθέτως, καθώς από την εκφώνηση ζητείται η ανάλυση και η έκφραση των συναισθημάτων που γεννά ο καθένας, στη δραστηριότητα εμπλέκεται και η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense).

Η παραγωγή γραπτού λόγου σχετίζεται με το κοινωνικό φαινόμενο που παρουσιάστηκε από το κεντρικό κείμενο του μαθήματος, την παιδική εργασία για βιοποριστικούς λόγους, η οποία εξακολουθεί και υπάρχει σε αρκετά μέρη του κόσμου. Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αλλά και το macro – level πολιτισμικής ανάλυσης, όπως, επίσης, και με τις ρητορικές συμβάσεις του άρθρου, δηλαδή με την κοινωνιογλωσσική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense).

Στο πρώτο μέρος της δραστηριότητας επικοινωνίας και δημιουργίας, οι μαθητές εξοικειώνονται με την μελοποιημένη ποίηση, η οποία εντάσσεται στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αλλά και με την ελληνική εθνική γεωγραφία, αφού γίνεται αναφορά στις Κυκλάδες, οπότε στο micro – level της πολιτισμικής ανάλυσης. Τέλος, στο δεύτερο μέρος της δραστηριότητας, οι μαθητές δημιουργούν σελιδοδείκτες εμπνευσμένοι από τα δικά τους αγαπημένα λογοτεχνικά βιβλία, τα οποία μπορεί να εντάσσονται σε οποιοδήποτε πολιτισμικό πλαίσιο και φανερώνουν τις αντιλήψεις και τα πιστεύω τους, οπότε πέρα από την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) αποτυπώνουν και τη σημασιολογική της σημασία (semantic sense), αλλά και την κοινωνιολογική της σημασία (sociological sense), αφού για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας οι μαθητές πρέπει να συνεργαστούν, αναπτύσσοντας, έτσι και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Τα πολιτισμικά στοιχεία μέσα από τις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

Οι εικόνες, αποτελούν συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, αφού αποτελούν μια διαλογική σχέση με τη ζωντανή εμπειρία και, επίσης, θεωρούνται σημεία παραγωγής νοήματος και φορείς πολιτισμικών στοιχείων,

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Ελληνική πολιτισμική κληρονομιά			✓		✓

Πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων»			✓	✓	
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓		✓		✓

Το ποίημα του Νικηφόρου Βρεττάκου, το οποίο αποτελεί το κεντρικό κείμενο της ενότητας, συνοδεύεται από μια απεικόνιση ενός παιδιού που κρατάει ένα αναμμένο σπίρτο, η οποία εντάσσεται στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, καθώς αποτελεί μια εικόνα που μπορεί να ενταχθεί σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Αντίθετα, η εικόνα του εξωφύλλου του βιβλίου του Βαγγέλη Ηλιόπουλου «Παίξε το ανάποδα» που υπάρχει στην τρίτη δραστηριότητα κατανόησης των κανόνων της γλώσσας ανήκει στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά.

Στη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, εντοπίζονται τέσσερις αποτυπώσεις πινάκων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι οποίοι, όμως παρουσιάζουν και διαπολιτισμικά στοιχεία, γιατί αναφέρονται σε στερεότυπα που ίσχυαν ή ισχύουν, αλλά και σε κοινά στοιχεία όλων των πολιτισμικών περικειμένων. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν οι πίνακες των George Brown «Οι πρωινές εφημερίδες», ο οποίος παρουσιάζει το τι ίσχυε αναφορικά με το μοίρασμα των εφημερίδων σε μια άλλη εποχή, ο πίνακας του Maes, «Αγόρια πετούν χαρταετό», όπου παρουσιάζεται ένα έθιμο κοινό σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα, αυτός του Corot, «Κοπέλα που διαβάζει», αλλά και του Ιακωβίδη «Η κοιμισμένη ανθοπώλις», η οποία εντάσσεται στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά. Όλες οι εικόνες πάντως έχουν ως κοινή συνισταμένη την προβολή διαφόρων στιγμών της παιδικής ηλικίας, είτε πρόκειται για στιγμές ελεύθερου χρόνου, είτε για στιγμές από την παιδική εργασία.

Στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου υπάρχουν δυο εικόνες οι οποίες δείχνουν παιδιά των σύγχρονων κοινωνιών να εργάζονται. Γι' αυτό τον λόγο αποτελούν κομμάτι της πολιτισμικής κληρονομιάς «των άλλων».

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, υπάρχει ένας χάρτης των Κυκλάδων, ο οποίος εντάσσεται στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά και στην

εθνική γεωγραφία, αλλά και δυο σελιδοδείκτες, η δημιουργία των οποίων στηρίχθηκε στα πιστεύω και στα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς και σε έργα παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς, τα οποία ανήκουν στα αγαπημένα των μαθητών.

5.2.6 Συνολικά τα πολιτισμικά στοιχεία στην πρώτη ενότητα

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	5	5	3	1	3
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	3	1	2	2	2
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).	2	1	3	2	2
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).	2		2	4	2
Διαπολιτισμικότητα	3	1	5	1	4

Οι οπτικές απεικονίσεις στην πρώτη ενότητα

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Ελληνική πολιτισμική κληρονομιά	1	1	1		2
Πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων»	3		3	1	
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	3	3	4	1	2

5.3. Η διαμεσολάβηση στην πρώτη ενότητα, «Λογοτεχνία»

Όπως ειπώθηκε, η διαμεσολάβηση αναγνωρίζει τον μοναδικό ρόλο της κοινωνικής διάστασης στη γλώσσα, ενώ προχωρά και ένα βήμα παρακάτω, αφού υπογραμμίζει τη μόνιμη σχέση μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής διάστασης στη χρήση της γλώσσας και στην εκμάθησή της (Piccardo, 2012). Επίσης, συνίσταται σε δυο διαστάσεις: την διαγλωσσική, δηλαδή πως μεταφράζονται και ερμηνεύονται οι γλωσσικές έννοιες και στην ενδο-γλωσσική, η οποία αποτελεί την έκφραση της εσωτερικής ερμηνείας των γλωσσικών και σημασιολογικών σχέσεων.

Παράλληλα, η διαμεσολάβηση εμφανίζεται στην καθημερινότητα των ομογενών, καθώς η γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language), η οποία αποτελεί τον στόχο του γλωσσικού μαθήματος χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένα κοινωνικά περικείμενα, με μορφές που βασίζονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιούνται πολιτισμικά ψυχολογικά εργαλεία, όπως η ομιλία, για τη μετατροπή των νοημάτων.

Σε αυτή τη διαδικασία, κρίσιμες θεωρούνται οι pre – mediation activities, οι οποίες περιλαμβάνουν δραστηριότητες εντοπισμού αντώνυμων και συνώνυμων λέξεων και

φράσεων, ορισμών, πινάκων με ειδικό λεξιλόγιο που θα βοηθήσουν στην πληρέστερη κατανόηση του νοήματος, αλλά και δίγλωσσων οδηγιών για τις δραστηριότητες. Αυτές, συμπληρώνονται με δραστηριότητες που αντικατοπτρίζουν τις διαμεσολαβητικές λύσεις που έχουν προταθεί για την απόδοση του νοήματος, καθώς και των γλωσσικών και πολιτισμικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της διαμεσολάβησης, δηλαδή με post – mediation activities.

Παράλληλα, η ίδια η διαμεσολάβηση περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την εκτέλεση, την κρίση της εκτέλεσης, αλλά και την επανόρθωση, όπου χρειάζεται, με τη χρήση συνόψεων, πηγών και συμβουλών, για τα οποία είναι απαραίτητες γνώσεις, στάσεις, επίγνωση, γραμματισμοί, επικοινωνιακή ικανότητα, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες (CEFR 2018). Συνεπώς, είναι απαραίτητες μια σειρά δεξιοτήτων και στρατηγικών κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, οι οποίες συνίστανται σε γλωσσικές δεξιότητες, όπως δεξιότητες που αφορούν ολόκληρο το γλωσσικά και λεξιλογικό φάσμα, τη γραμματική, την ορθογραφία και τον χειρισμό του φωνολογικού συστήματος, σε κοινωνιογλωσσικές δεξιότητες, όπως η κοινωνιογλωσσική ακρίβεια και σε πραγματολογικές δεξιότητες, όπως η ευελιξία, η θεματική ανάπτυξη, η συνοχή, η συνεκτικότητα, η ακρίβεια του προτασιακού περιεχομένου και η ευχέρεια στον προφορικό και γραπτό λόγο (Manuel 2003: 37).

5.3.1. Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της ενότητας, «Ειρήνη»

Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της πρώτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου αρχίζει από τους προοργανωτές του μαθήματος, τον πίνακα, δηλαδή, με το τι πρόκειται να μάθει ο μαθητής στο συγκεκριμένο μάθημα, στα success criteria, αφού ο πίνακα αυτός είναι δίγλωσσος, τόσο στα αγγλικά, τα οποία είναι η κυρίαρχη γλώσσα του περιβάλλοντος, όσο και στα ελληνικά, τα οποία αποτελούν τη γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language) των μαθητών και τη γλώσσα – στόχο του γλωσσικού μαθήματος. Μάλιστα, κάθε δραστηριότητα που περιλαμβάνεται στο μάθημα του σχολικού εγχειριδίου καταγράφεται από τους συγγραφείς με δίγλωσσο τρόπο, όπως για παράδειγμα η δραστηριότητα «Διαβάζω – Καταλαβαίνω – Απαντώ», αναφέρεται και ως «Read – Understand – Answer».

Αρχικά, στην δραστηριότητα κατανόησης του προφορικού λόγου, ζητείται η πύκνωση του νοήματος του ποιήματος σε πεζή μορφή, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έρχονται

σε επαφή με τις ρητορικές συμβάσεις της περίληψης στη γλώσσα – στόχο, η οποία αποτελεί και την γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής τους (heritage language).

Στη δραστηριότητα κατανόησης του προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να ακούσουν ένα απόσπασμα από τη «Σονάτα του Σεληνόφωτος» του Γιάννη Ρίτσου και να συμπληρώσουν τα κενά των στίχων, χρησιμοποιώντας την ακουστική αντιληπτική τους ικανότητα.

Η παραγωγή του προφορικού λόγου στηρίζεται σε δυο πίνακες του Ισπανού ζωγράφου Pablo Picasso, εκ των οποίων ο ένας απεικονίζει την ειρήνη και ο άλλος τον πόλεμο και βρίσκονται στον ναό της Ειρήνης στο Vallauris της Νίκαιας στη Γαλλία. Έτσι, αποτυπώνουν θέματα παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς, μέσω της οπτικής του ζωγράφου, η οποία οριοθετείται από το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο δημιουργεί. Επομένως, οι μαθητές καλούνται να μεταφέρουν ένα οπτικό ερέθισμα/μήνυμα με τη χρήση του προφορικού λόγου να τις περιγράψουν και να συγκρίνουν τις δυο εικόνες μεταξύ τους, οπότε ασκούνται στην προφορική ενδογλωσσική διαμεσολάβηση.

Τέλος, τα φύλλα αυτό-αξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κομμάτι των post – mediation δραστηριοτήτων, καθώς μεταξύ άλλων πραγματοποιείται και η κρίση των διαμεσολαβητικών λύσεων, οι οποίες δόθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες του μαθήματος που απαιτούν τη διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας.

5.3.2. Η διαμεσολάβηση στο δεύτερο μάθημα της ενότητας, «Το ραγισμένο δοχείο»

Και σε αυτό το μάθημα η διαμεσολάβηση ξεκινά από τους προοργανωτές του μαθήματος, οι οποίοι αποτυπώνονται με δίγλωσσο τρόπο, τόσο την γλώσσα καταγωγής/κληρονομιάς των μαθητών (heritage language), η οποία αποτελεί και τη γλώσσα στόχο του γλωσσικού μαθήματος, όσο και στην κυρίαρχη γλώσσα του περιβάλλοντος των μαθητών.

Υπάρχουν επίσης και οι pre – mediation δραστηριότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν το δίγλωσσο γλωσσάρι, το οποίο βοηθά στην πληρέστερη κατανόηση του διασκευασμένου κειμένου από το κινέζικο παραμύθι, ενώ οι ερωτήσεις που ακολουθούν για την εξέταση του βαθμού κατανόησης του κειμένου εντάσσονται στην γραπτή ενδογλωσσική διαμεσολάβηση, καθώς για την απάντησή τους είναι απαραίτητη η πύκνωση πληροφοριών από το κεντρικό κείμενο.

Η δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου στηρίζεται στη μεταφορά ενός οπτικού μηνύματος σε γραπτό ή προφορικό λόγο, δραστηριότητα που αποτελεί συνισταμένη της ενδογλωσσικής διαμεσολάβησης, καθώς διατυπώνονται απόψεις, κρίσεις και επιχειρήματα για ένα κοινωνικό ζήτημα στη γλώσσα στόχο, η οποία αποτελεί και τη γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής των μαθητών (heritage language).

Και η παραγωγή του γραπτού λόγου στηρίζεται σε κάποιο οπτικό ερέθισμα, καθώς με τη χρήση της εικόνας που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο και της φράσης «Η φιλία δε γνωρίζει διακρίσεις...», οι μαθητές καλούνται να γράψουν μια αφηγηματική ιστορία και να λειτουργήσουν διαμεσολαβητικά ενδογλωσσικά, στα πλαίσια δηλαδή της γλώσσας – στόχου.

Επίσης, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, οι μαθητές λειτουργούν διαμεσολαβητικά, προσπαθώντας να ταιριάξουν τους τίτλους έργων της παγκόσμιας λογοτεχνίας, όπως αυτοί εμφανίζονται στα ελληνικά (γλώσσα – στόχο) και στα αγγλικά (γλώσσα περιβάλλοντος).

Τέλος, το φύλλο αυτό-αξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κομμάτι των post – mediation δραστηριοτήτων, καθώς μεταξύ άλλων πραγματοποιείται και η κρίση των διαμεσολαβητικών λύσεων, οι οποίες δόθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες του μαθήματος που απαιτούν τη διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας.

5.3.3. Η διαμεσολάβηση στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Ο εγωιστής γίγαντας»

Και σε αυτό το μάθημα η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας ξεκινάει από τους προοργανωτές το μαθήματος και τους τίτλους της κάθε δραστηριότητας, οι οποίοι είναι με δίγλωσση μορφή, τόσο στη γλώσσα – στόχο, όσο και σε αυτή του περιβάλλοντος των μαθητών. Παράλληλα, το δίγλωσσο γλωσσάρι που βοηθά στην πληρέστερη κατανόηση του κειμένου ανήκει στις pre – mediation δραστηριότητες.

Επίσης, στη δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου, υπάρχει η διαγλωσσική διαμεσολάβηση, καθώς οι μαθητές διαβάζουν στα αγγλικά τη συνέχεια της ιστορίας του εγωιστή γίγαντα και, ακολούθως, κάνουν μια περίληψή της σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο στη γλώσσα – στόχο του γλωσσικού μαθήματος. Στη συνέχεια, μάλιστα, ζητείται από τους μαθητές και η καταγραφή της περίληψης σε γραπτό κείμενο, με

αποτέλεσμα να ασκηθούν και στην γραπτή διαγλωσσική διαμεσολάβηση, μέσω της συνολικής περίληψης του παραμυθιού.

Τέλος, τμήμα των post – mediation δραστηριοτήτων αποτελούν το φύλλο περιγραφικής αξιολόγησης και η φόρμα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, αφού μέσω αυτών ελέγχεται η καταλληλότητα των διαμεσολαβητικών προτάσεων των μαθητών.

5.3.4. Η διαμεσολάβηση στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Ο Μάγικος»

Και σε αυτό το μάθημα η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας ξεκινά από τους προοργανωτές του, αφού τα κριτήρια επίτευξης των στόχων του μαθήματος παρουσιάζονται με δίγλωσση μορφή, τόσο στα ελληνικά, όσο και στα αγγλικά, Το ίδιο, μάλιστα, συμβαίνει και με τους τίτλους των δραστηριοτήτων, οι οποίοι έχουν και αυτοί μια δίγλωσση παρουσίαση, όπως για παράδειγμα «Διαβάζω – Καταλαβαίνω – Απαντώ» και «Read – Understand – Answer».

Στην ίδια λογική λειτουργεί και το δίγλωσσο γλωσσάρι που συνοδεύει το κεντρικό κείμενο της ενότητας, και αποτελεί μέρος των pre – mediation δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος. Στο ίδιο κομμάτι του σχολικού εγχειριδίου, δηλαδή στην κατανόηση του γραπτού λόγου, υπάρχει και μια άσκηση, η οποία ζητά τον σχολιασμό ενός αποσπάσματος από το κείμενο της Πηνελόπης Δέλτα, οπότε ανήκει στις δραστηριότητες ενδογλωσσικής διαμεσολάβησης.

Η δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου βασίζεται στην αποτύπωση της πρόσληψης οπτικών μηνυμάτων που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο, στην περιγραφή κάποιων γεγονότων και συναισθημάτων που αυτά γεννούν, αλλά και η συζήτηση για οικεία θέματα της καθημερινότητας, η οποία προκύπτει μέσω της προφορικής διάδρασης και ενδογλωσσικής διαμεσολάβησης.

Για τη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, οι μαθητές ασκούνται στη διαγλωσσική διαμεσολάβηση, αφού τους δίνονται στο σχολικό εγχειρίδιο οι ελληνικοί τίτλοι έργων της παγκόσμιας λογοτεχνίας, και οι μαθητές πρέπει να αναζητήσουν τους πρωτότυπους τίτλους αυτών, καθώς και πληροφορίες για τον ρόλο των ζώων σε αυτά.

Τέλος, το φύλλο αυτό – αξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα της περιγραφικής του αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κομμάτι των post – mediation δραστηριοτήτων, αφού, με τον δίγλωσσο τρόπο που είναι παρουσιασμένα, συμβάλλουν

στην κρίση της επιτυχίας των διαμεσολαβητικών λύσεων που δόθηκαν κατά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που εμπλέκουν την διαμεσολάβηση.

5.3.5. Η διαμεσολάβηση στο πέμπτο μάθημα της ενότητας, «Το παιδί με τα σπέρτα»

Στο τελευταίο μάθημα της ενότητας, η δίγλωσση παρουσίαση των προοργανωτών του, ανήκει στις pre – mediation δραστηριότητες, όπως και η δίγλωσση παρουσίαση των τίτλων των δεξιοτήτων, των οποίων η κατανόηση ελέγχεται και σε αυτό το μάθημα.

Η ενδογλωσσική διαμεσολάβηση ξεκινά στο μάθημα ήδη από τη δραστηριότητα κατανόησης γραπτού λόγου, όπου ζητείται η ερμηνεία από τους μαθητές κάποιων στίχων και η διατύπωση της άποψής τους πάνω σε θέματα που απορρέουν από το ποίημα της ενότητας.

Στο κομμάτι της ενδογλωσσικής διαμεσολάβησης προστίθεται και η δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, καθώς στηρίζεται στην περιγραφή γεγονότων και διατύπωση κρίσεων και επιχειρημάτων για ζητήματα, τα οποία άπτονται στις καθημερινότητες και της κοινωνίας, μέσα από τη χρήση οπτικών ερεθισμάτων ως αφορμή, τα οποία εντάσσονται σε διαφορετικά πολιτισμικά (τοπικά και χρονικά) περιβάλλοντα.

Η παραγωγή γραπτού λόγου, απ' την άλλη πραγματοποιείται τόσο με βάση ένα κείμενο αφορμής, το οποίο καθορίζει και το επικοινωνιακό πλαίσιο, όσο και με δυο φωτογραφίες, οπότε αποτελεί και μέρος της γραπτής ενδογλωσσικής διαμεσολάβησης, αφού οι απόψεις και τα επιχειρήματα που αναφέρονται στηρίζονται και σε οπτικά ερεθίσματα.

Τέλος, το φύλλο αυτοαξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα της περιγραφικής αξιολόγησής του από τον εκπαιδευτικό εντάσσονται στις post – mediation δραστηριότητες, αφού έτσι ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των διαμεσολαβητικών λύσεων που προτάθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες που εμπλέκουν την διαμεσολάβηση.

5.4. Τα πολιτισμικά στοιχεία στη δεύτερη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου

Η δεύτερη ενότητα μαθημάτων του σχολικού εγχειριδίου της 8^{ης} τάξης του προγράμματος περιστρέφεται γύρω από την θεματική του αθλητισμού, μέσω του οποίου προάγεται ο σεβασμός του αντιπάλου, η ευγενής άμιλλα, η ομαδική εργασία, η ατομική και συλλογική ευθύνη, ο σεβασμός και την τήρηση των συμφωνημένων κανόνων, αλλά και η συμφιλίωση, με αποτέλεσμα τα άτομα να αναπτύξουν τις αξίες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την πρόληψη και την επίλυση των συγκρούσεων στη ζωή τους και εκτός του αθλητικού χώρου. Επιπλέον, μπορούν να εκτονώσουν τις εντάσεις μεταξύ των εθνοτικών ομάδων, βοηθώντας τους να υιοθετήσουν μια πιο κριτική στάση αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε συγκρούσεις επιτρέποντας τους να οραματίζονται πιο ειρηνικούς τρόπους για να παίξουν ένα πολύτιμο κοινωνικό ρόλο (Sport for Development and Peace International Working Group, 2008).

Ο αθλητισμός ως κοινωνικός θεσμός εντάσσεται στην κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), καθώς εμπεριέχει την κοινωνική διάδραση, τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον, αλλά και με την κουλτούρα με «κ», αφού η φύση του αθλητισμού συνδέεται με τα πιστεύω μιας πολιτισμικής κοινότητας, αλλά και με τον ελεύθερο χρόνο, καθώς η ενασχόληση με τον αθλητισμό αποτελεί μια από τις επιλογές για την κάλυψή του.

Επίσης, ο αθλητισμός συνδέεται και με το macro – level της πολιτισμικής ανάλυσης, αφού είναι ένας κοινωνικός θεσμός. Αν και με το πέρασμα των χρόνων, έχει θεωρεί αρκετές φορές ως χώρος που διαιώνίζει στερεότυπα τόσο του φύλου όσο και της εθνότητας και ως όχημα για διακρίσεις με τις μορφές του σεξισμού και του ρατσισμού, ο αθλητισμός μπορεί να συμβάλλει στην εξάλειψη αυτών των διακρίσεων αν ενταχθεί σε μια σφαιρική, ανθρωπιστική και παιδαγωγική προοπτική, όπως επιθυμούσε και ο Pierre de Coubertin, ένας από τους εμπνευστές των σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων.

Συνεπώς, ο αθλητισμός αποτελεί ένα κοινωνικό θεσμό, ο οποίος μπορεί να συμβάλλει στην προαγωγή του κοινωνικού και διαπολιτισμικού διαλόγου, με την προώθηση της δημιουργίας θετικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά

πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και στο χτίσιμο ενός ειρηνικού κόσμου, μέσω της ενίσχυσης του συναγωνισμού, και όχι του ανταγωνισμού, της φιλίας και της αδελφότητας.

5.4.1. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πρώτο μάθημα της ενότητας, «Το Παγκόσμιο Κύπελλο Ποδοσφαίρου»

Το πρώτο μάθημα της δεύτερης ενότητας, έχει ως κεντρική θεματική του το Παγκόσμιο Κύπελλο Ποδοσφαίρου (Mundial), μια διοργάνωση η οποία άπτεται των ενδιαφερόντων της πλειονότητας των μαθητών και συνδέεται με την ίδια τη διαπολιτισμική φύση του γλωσσικού μαθήματος, καθώς σε αυτή συμμετέχουν χώρες από όλες τις ηπείρους, με αποτέλεσμα να υπάρχει η συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμικών φορτίων. Παράλληλα, αυτή τη διοργάνωση την παρακολουθούν και άτομα από όλο τον πλανήτη, τόσο δια ζώσης, όσο και μέσω της τηλεόρασης και του διαδικτύου.

Μέσα από αυτή τη διοργάνωση διακρίνεται ο τρόπος που οι διαφορετικές κουλτούρες αντιλαμβάνονται τον κόσμο, την ήττα και τη νίκη, άλλα και τα πιστεύω και τα μοτίβα συμπεριφοράς τους. Έτσι, το μάθημα αυτό συνδέεται με την κουλτούρα με «κ», τις καθημερινές συνήθειες, δηλαδή, και την συμπεριφορική κουλτούρα κάθε πολιτισμικού περικειμένου, αλλά και με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense).

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».		✓			✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	✓		✓	✓	
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).			✓	✓	

Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).				✓	✓
Διαπολιτισμικότητα	✓	✓			

Η κατανόηση του γραπτού λόγου πραγματοποιείται μέσω ενός πληροφοριακού κειμένου για το παγκόσμιο κύπελλο ποδοσφαίρου, το οποίο περιέχει ιστορικές πληροφορίες για τη διοργάνωση, το οποίο εντάσσεται στην κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας και στην κουλτούρα με «κ», καθώς σχετίζεται με την οργάνωση της κοινωνίας και με τις διοργανώσεις που έχουν δημιουργηθεί από τις ανθρώπινες κοινωνίες. Επίσης, καθώς περιλαμβάνει στοιχεία για την σύγχρονη κοινωνία, αλλά και ιστορικά στοιχεία για τη διοργάνωση και το πολιτισμικό περιβάλλον αυτής, σχετίζεται και με το macro – level πολιτισμικής ανάλυσης. Τέλος, λόγω της συμμετοχής στη διοργάνωση πολλών διαφορετικών χωρών, αλλά και της διοργάνωσης αυτής σε διαφορετικό μέρος κάθε τέσσερα χρόνια, δίνεται η ευκαιρία για εξοικείωση με την πολιτισμική ετερότητα, την παγκόσμια γεωγραφία, αλλά και την προαγωγή της φιλίας και της άμιλλας μεταξύ των λαών, μέσω της ανταλλαγής των πολιτισμικών τους στοιχείων.

Οι ασκήσεις κατανόησης των κανόνων της γλώσσας, που ακολουθούν, εντάσσονται στην κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), καθώς πρόκειται για τη χρήση των επικοινωνιακών λειτουργιών και εξετάζεται η επιδεξιότητα χρήσης του γλωσσικού κώδικα, ώστε να καθίσταται εφικτή και αποτελεσματική η επικοινωνία.

Για την κατανόηση του προφορικού λόγου, οι μαθητές ακούν ένα ηχητικό απόσπασμα σχετικό με τα ιστορικά γεγονότα που έγιναν στις 19 Νοεμβρίου 1969, και καλούνται να συμπληρώσουν τις ζητούμενες πληροφορίες στον πίνακα της δραστηριότητας. Έτσι, έρχονται σε επαφή με την επίσημη κουλτούρα, και ειδικότερα με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) και την κουλτούρα με «Κ», αλλά και με την διαπολιτισμικότητα, λόγω του πολιτισμικού φορτίου της διοργάνωσης.

Στην δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, οι μαθητές εκθέτουν τις απόψεις τους σχετικά με το ποδόσφαιρο και το αν αποτελεί ή όχι τον βασιλιά των σπορ. Έτσι, κατά την παραγωγή προφορικού λόγου εμπλέκεται η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), και η κουλτούρα με «κ», αφού πρόκειται για την έκφραση των πιστεύω σχετικά με κάτι που αφορά τον αθλητισμό και τον ελεύθερο χρόνο. Επίσης, για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας οι μαθητές χρησιμοποιούν και το νοητικό σύστημα, το οποίο είναι εμφυσημένο στη γλώσσα, και, άρα, εμφανίζεται και η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense).

Στη συνέχεια, για την παραγωγή του γραπτού λόγου, ζητείται η συγγραφή μιας ανακοίνωσης, ενός κειμένου, δηλαδή, το οποίο σχετίζεται με την καθημερινότητα των ατόμων και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Συνεπώς, στη δραστηριότητα υπάρχει η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological), η σημασιολογική της σημασία (semantic), αφού η γλώσσα είναι ένα σύστημα σημείων, αλλά και η κοινωνιογλωσσολογική της σημασία (sociolinguistic), καθώς οι μαθητές αξιοποιούν τόσο τις γλωσσικές και παραγλωσσικές τους δεξιότητες, όσο και τις ρητορικές συμβάσεις της συγγραφής μιας ανακοίνωσης στη γλώσσα – στόχο του γλωσσικού μαθήματος.

Στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας εντοπίζεται η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αφού οι μαθητές σχεδιάζουν και κατασκευάζουν μια πρόταση για ένα νέο κύπελλο ως τρόπαιο για το παγκόσμιο κύπελλο ποδοσφαίρου, αλλά και η κοινωνιογλωσσολογική της σημασία (sociolinguistic sense), καθώς, πέρα από την κατασκευή ενός τροπαίου, οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τις ιδέες και τις προτάσεις τους για μελλοντικές διοργανώσεις, οπότε εξασκούνται στη χρήση των επικοινωνιακών λειτουργιών της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις.

Τα πολιτισμικά στοιχεία μέσα από τις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

Όπως ειπώθηκε, οι εικόνες αποτελούν φορέα πολιτισμού και λειτουργούν συμπληρωματικά με τα γραπτά κείμενα και τα ηχητικά μηνύματα για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος.

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
--	-------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	------------------------------	--------------------------------

Ελληνική πολιτισμική κληρονομιά					
Πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων»					
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓	✓			

Το κείμενο «Το Παγκόσμιο Κύπελλο Ποδοσφαίρου», το οποίο είναι το κεντρικό κείμενο της ενότητας, συμπληρώνεται με τις οπτικές απεικονίσεις των δυο κυπέλλων που έχουν χρησιμοποιηθεί ως τρόπαια στα παγκόσμια πρωταθλήματα ποδοσφαίρου, αυτό του Jules Rimet και αυτό που φιλοτεγήθηκε μετά την μόνιμη παραχώρηση του πρώτου στη Βραζιλία, τα οποία εντάσσονται στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, καθώς αφορούν διοργανώσεις με έντονο το στοιχείο της πολιτισμικής ετερότητας και του σεβασμού σε αυτό το στοιχείο.

Η δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου συμπληρώνεται με δυο ασπρόμαυρες εικόνες, οι οποίες απεικονίζουν γεγονότα που αναφέρονται στο ηχητικό πληροφοριακό κείμενο. Επομένως, καθώς το ηχητικό απόσπασμα αναφέρεται σε μια σημαντική για την ανθρωπότητα ημέρα, οι εικόνες ανήκουν στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά.

5.4.2. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο δεύτερο μάθημα, «Οι αρχαίοι Ολυμπιακοί Αγώνες»

Όπως φαίνεται και από τον τίτλο του μαθήματος, το δεύτερο μάθημα της ενότητας σχετίζεται με τους αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες, μια διοργάνωση, η οποία λάμβανε χώρα στην αρχαία Ολυμπία κάθε τέσσερα χρόνια και στην οποία συμμετείχαν όλοι οι Έλληνες. Πρόκειται, δηλαδή, για μια αναφορά στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αλλά και στο macro – level της πολιτισμικής ανάλυσης, καθώς οι Ολυμπιακοί αγώνες αποτελούν τμήμα της ελληνικής ιστορίας και σχετίζονται με κοινωνικοπολιτικά ζητήματα της εποχής.

Παράλληλα, λόγω της εκειχειρίας, η οποία ήταν απαραίτητη για την έναρξη των Ολυμπιακών αγώνων, πρόκειται για μια διοργάνωση που προωθούσε την ειρηνική συνύπαρξη όλων των Ελληνικών πόλεων, παρά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και τις συνήθειες που μπορεί αυτοί να είχαν. Τέλος, γίνεται φανερό πως η θεματική του μαθήματος ανήκει και στην κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), καθώς μέσω της διοργάνωσης φαίνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και τα ήθη της εποχής, αλλά και το διαπολιτισμικό στοιχείο, λόγω του πολιτισμικού της φορτίου.

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓				✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».		✓	✓		✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).		✓	✓	✓	✓
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).		✓		✓	
Διαπολιτισμικότητα	✓		✓		✓

Για την κατανόηση του γραπτού λόγου, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα κείμενο του Έλληνα στωικού φιλοσόφου Επίκτητου για τους Ολυμπιακούς αγώνες, αλλά και με ένα πληροφοριακό κείμενο με ιστορικές και μυθολογικές πληροφορίες για το πως ξεκίνησαν οι αρχαίοι Ολυμπιακοί Αγώνες. Έτσι, στη δραστηριότητα εντάσσεται η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), και η κουλτούρα με «Κ», μέσω των οποίων καλλιεργείται στους μαθητές μια συμβολική αίσθηση της ελληνικότητας και της ενότητας του αρχαίου κόσμου, ο οποίος αποτελεί και ένα από τα στοιχεία της

σύγχρονης ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης, αφού το αθλητικό πνεύμα σαρκώθηκε και μορφοποιήθηκε με τους αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες.

Για την κατανόηση του προφορικού λόγου, ακούγεται στην τάξη ένα ηχητικό απόσπασμα για την Καλλιπάτειρα, την μοναδική γυναίκα που κατάφερε μεταμφιεσμένη σε άνδρα να παρακολουθήσει τους αρχαίους Ολυμπιακούς αγώνες. Μέσα από αυτή την ιστορία, φαίνονται οι αντιλήψεις εκείνης της εποχής και τα στερεότυπα που ακολουθούσαν τις γυναίκες στην αρχαιότητα, οπότε οι μαθητές εξοικειώνονται με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αλλά και με τη σημασιολογική της σημασία (semantic sense), καθώς διακρίνονται στοιχεία της γλώσσας ως σύστημα σημείων, όπως οι τοπικές και χρονικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και των κοινωνικών ομάδων, αλλά και στοιχεία του νοητικού συστήματος, τα οποία αποτελούν φορείς πολιτισμού. Τέλος, διακρίνονται κάποια στερεότυπα που υπήρχαν στην εποχή εκείνη, αναφορικά με τις γυναίκες, οπότε γίνεται αναφορά και στην κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense).

Στη δραστηριότητα παραγωγής του προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν σχετικά με τα έπαθλα των αρχαίων Ολυμπιακών Αγώνων και να τα αντιπαραβάλουν με αυτά που δίνονται στους σύγχρονους. Στην ουσία πρόκειται για μια σύγκριση των χρονικών και τοπικών προσλήψεων, οι οποίες ανήκουν στην σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), αλλά και στο αόρατο τμήμα του πολιτισμικού παγόβουνου. Επίσης, καθώς πρόκειται για μια δραστηριότητα που εμπεριέχει τη σύγκριση και την εξαγωγή κρίσεων και συμπερασμάτων, ενέχει και σημεία διαπολιτισμικότητας. Τέλος, στη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου υπάρχει η κουλτούρα με «κ», η κοινωνιολογική σημασία του πολιτισμού (sociological sense), καθώς και το micro – level πολιτισμικής ανάλυσης, αφού τα βραβεία και οι έπαινοι σχετίζονται με τα πιστεύω και τα ήθη του κάθε πολιτισμικού περιβάλλοντος, γίνεται αναφορά στα ανθρώπινα συναισθήματα, όπως και στην ίδια την οργάνωση των σύγχρονων κοινωνιών.

Για την παραγωγή του γραπτού λόγου, οι μαθητές πρέπει να ανατρέξουν στις ιστορικές τους γνώσεις καθώς και σε όσα έμαθαν για τους αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες στο συγκεκριμένο μάθημα και να γράψουν ένα γράμμα σε έναν Ολυμπιονίκη της αρχαιότητας. Επομένως, στη δραστηριότητα ενυπάρχει η κοινωνιογλωσσολογική

σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), λόγω της χρήσης των προηγούμενων γνώσεων, αλλά και των ρητορικών συμβάσεων συγγραφής μιας επιστολής, η οποία περιέχει και ερωτήσεις. Επίσης, για την συγγραφή της επιστολής εμπλέκεται και η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), αφού μέσω αυτής διακρίνεται και το νοητικό σύστημα, το οποίο είναι εμφανισμένο στη γλώσσα, καθώς και οι χρονικές και τοπικές σχέσεις που αναπτύσσονται με βάση την επιστολή.

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας εμπλέκεται η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), καθώς οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν οι ίδιοι μια παρουσίαση ή μια έκθεση ζωγραφικής εμπνευσμένοι από θεματικές γύρω από τους Ολυμπιακούς Αγώνες, όπως η ιστορία τους, τα αθλήματα που περιελάμβαναν, η έννοια της εκειχειρίας κ.α. Επίσης, μέσα από αυτή τη διαδικασία έρχονται σε επαφή και με τη διαπολιτισμικότητα, αφού αναζητούν πληροφορίες για διοργανώσεις και μασκότ των Ολυμπιακών Αγώνων σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα ή για την αποτύπωση των Αγώνων στις διάφορες μορφές τέχνης, στον τρόπο, δηλαδή, που εκφράζεται μέσω των τεχνών η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense). Επίσης, οι μαθητές ανακαλύπτουν και την καθημερινότητα των αθλητών, καθώς και τους κανόνες που διέπουν τη ζωή τους εντός και εκτός προπονήσεων και αγώνων, οπότε, υπάρχει και η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense).

Στο δεύτερο σκέλος της δραστηριότητας, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα κομμάτι της αισθητικής σημασίας της κουλτούρας (aesthetic sense), αφού διαβάζουν το σονέτο του Λορέντζου Μαβίλη για την Καλλιπάτειρα και προσπαθούν να κατανοήσουν τη θέση της γυναίκας στην αρχαιότητα, χρησιμοποιώντας και τις πληροφορίες που ήδη έλαβαν από τη δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου, αλλά και τη φύση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των δυο φύλων κατά την αρχαιότητα, οπότε συνδυαστικά στη δραστηριότητα φαίνεται και η κοινωνιολογική (sociological sense), αλλά και η σημασιολογική σημασία (semantic sense) της κουλτούρας.

Τα πολιτισμικά στοιχεία μέσα από τις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

Οι οπτικές απεικονίσεις συμβάλλουν στην εξοικείωση με την τέχνη, στην ανάπτυξη της αφαιρετικής ικανότητας και της φαντασίας των μαθητών και στην καλύτερη κατανόηση του πολιτισμικού πλαισίου, στο οποίο εντάσσονται τα κείμενα και τα

ηχητικά αποσπάσματα που υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο χρησιμοποιείται για την διαπολιτισμική διδασκαλία.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Ελληνική πολιτισμική κληρονομιά	✓		✓		
Πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων»					
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓		✓		✓

Το κείμενο, το οποίο χρησιμοποιείται για την κατανόηση του γραπτού λόγου, με τον τίτλο «Οι αρχαίοι Ολυμπιακοί Αγώνες», συνοδεύεται από δυο οπτικές απεικονίσεις, ένα κότινο και μια εικόνα από την αρχαία Ολυμπία που δείχνει την προετοιμασία του κότινου. Πρόκειται, δηλαδή, για εικόνες οι οποίες ανήκουν στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά και φανερώνουν μια συμβολική ελληνικότητα και συμβάλλουν στην εξοικείωση των μαθητών με το πολιτισμικό περιβάλλον της γλώσσας κληρονομιάς/καταγωγής τους (heritage language), αλλά και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω του πολιτισμικού φορτίου των αρχαίων Ολυμπιακών Αγώνων, αλλά και του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, στον οποίο και ανήκουν.

Η δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου συνοδεύεται από απεικονίσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του θέματος και στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει η απεικόνιση της βράβευσης με στεφάνι αγριελιάς (κότινο) των νικητών των αρχαίων Ολυμπιακών Αγώνων, αλλά και τα μετάλλια, τα οποία δίνονται σήμερα στους Ολυμπιακούς Αγώνες, ως ένα από τα παράσημα της νίκης των αθλητών. Έτσι, οι μεν πρώτες εικόνες ανήκουν στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, οι δεν εικόνες των σύγχρονων μεταλλίων, ανήκουν τόσο στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, καθώς προέρχονται από τους Ολυμπιακούς Αγώνες

της Αθήνας το 2004 και απεικονίζουν ένα κότινο και τη Θεά Νίκη, αλλά και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω της φύσης των σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων ως πολυπολιτισμική διοργάνωση.

Τέλος, η δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας συνοδεύεται από την εικόνα ενός χαμογελαστού προσώπου (emoji), το οποίο κρατάει τη σημαία των Ολυμπιακών Αγώνων με τους πέντε Ολυμπιακούς Κύκλους, η οποία είναι μια εικόνα που συνδέεται με την παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, αφού οι κύκλοι της αποτυπώνουν τις πέντε ηπείρους, οι χώρες των οποίων συμμετέχουν σε αυτή την πολυπολιτισμική διοργάνωση.

5.4.3. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Οι Σύγχρονοι Ολυμπιακοί Αγώνες»

Οι Σύγχρονοι Ολυμπιακοί Αγώνες αποτελούν μια διοργάνωση, της οποίας έμπνευση υπήρξαν οι αρχαίοι Ολυμπιακοί Αγώνες, και αποτελούν ευκαιρία για τη συνάντηση των εθνών, την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων και την καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της ειρηνικής συνύπαρξης ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στην ουσία πρόκειται για ένα διεθνή θεσμό, ο οποίος έχει τις ρίζες του στην αρχαία ελληνική πολιτισμική παράδοση, οπότε συνδέεται με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αλλά και με την κοινωνιολογική της σημασία (sociolinguistic sense), καθώς μέσα από τη διοργάνωση διακρίνονται κοινά πιστεύω σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, αλλά και τα πιστεύω και τα ήθη της κάθε χώρας, η οποία αναλαμβάνει να διοργανώσει κάθε τέσσερα χρόνια τους Ολυμπιακούς Αγώνες.

Τέλος, μέσα από τις διοργανώσεις των Ολυμπιακών αγώνων, δίνεται η ευκαιρία για την ανάπτυξη της ευγενούς άμιλλας και του συναγωνισμού, χωρίς ακρότητες, ενώ, παράλληλα, η αναζήτηση πληροφοριών για τις διάφορες διοργανώσεις μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για εξοικείωση με την παγκόσμια γεωγραφία και την ανάδειξη της θέσης των χωρών (είτε της χώρας της γλώσσας κληρονομιάς/καταγωγής, είτε της χώρας που ζουν οι μαθητές).

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓	✓		
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».			✓	✓	✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).	✓		✓	✓	
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).				✓	✓
Διαπολιτισμικότητα	✓	✓		✓	✓

Η δραστηριότητα κατανόησης του γραπτού λόγου συνίσταται στην κατανόηση ενός πληροφοριακού κειμένου για την ιστορία της αναβίωσης των Ολυμπιακών Αγώνων, τη σημαία τους, την ολυμπιακή φλόγα, αλλά και το σύνθημα τους. Όλα αυτά ανήκουν στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), καθώς αποτελούν σημεία της παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς και ενέχουν την διαπολιτισμικότητα. Παράλληλα, όμως, διακρίνονται και στοιχεία της ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης, όπως ο Ολυμπιακός ύμνος, αλλά και στοιχεία από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, όπως το σύνθημα των Ολυμπιακών Αγώνων, το οποίο είναι στα λατινικά. Τέλος, μέσα από το κείμενο, οι μαθητές λαμβάνουν πληροφορίες και για την ιδεολογία που συνδέεται με τις διοργανώσεις, οπότε έρχονται σε επαφή και με τη σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense).

Για την κατανόηση του προφορικού λόγου, οι μαθητές ακούνε ένα ηχητικό απόσπασμα σχετικό με τον Ολυμπιακό όρκο, ο οποίος σχετίζεται με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), φανερώνει στοιχεία της ελληνικής πολιτισμικής

κληρονομιάς, αφού είναι γραμμένος στα ελληνικά, και αποτελεί μια ποιητική σύνθεση, η οποία μελοποιήθηκε. Επίσης, σχετίζεται και με τη διαπολιτισμικότητα, αφού χρησιμοποιείται σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και σε όλες τις διοργανώσεις Ολυμπιακών Αγώνων.

Στη συνέχεια, στη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν την τελετή έναρξης και τα μετάλλια των πρώτων σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων, αυτών της Αθήνας το 1896, με τους Ολυμπιακούς Αγώνες της Αθήνας το 2004. Έτσι, πραγματοποιείται μια σύγκριση των χρονικών προσλήψεων της ίδιας διοργάνωσης, στο ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο, αφού και οι δυο διοργανώσεις έλαβαν χώρα στην Ελλάδα, άρα στη δραστηριότητα υπάρχει και η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense). Διακρίνεται, επίσης, και η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), καθώς η κάθε τελετή έναρξης συνδέεται και με την τέχνη και τα ορατά πολιτισμικά στοιχεία του κάθε πολιτισμικού περιβάλλοντος. Τέλος, εντοπίζεται και η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αφού διακρίνεται η αντίληψη της κάθε κοινωνίας για τα υλικά, και το μη ορατό φάσμα του πολιτισμού.

Στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν τη φράση που συμπυκνώνει την ιδεολογία των Ολυμπιακών Αγώνων, η οποία υπάρχει στο τέλος του κεντρικού κειμένου του μαθήματος. Έτσι, εξοικειώνονται με την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), αφού χρησιμοποιούν την ορθή μορφή του λόγου και τις απαραίτητες ρητορικές συμβάσεις του σχολιασμού μιας φράσης, μαζί με την προσωπική τους πρόσληψη για τη φράση αυτή, με αποτέλεσμα στη δραστηριότητα να εμπλέκεται τόσο η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), όσο και η κοινωνιολογική της σημασία (sociological sense), αφού οι μαθητές καταθέτουν τη δική τους άποψη και τα προσωπικά τους πιστεύω για την εν λόγω φράση.

Τέλος, στο πρώτο σκέλος της δραστηριότητας επικοινωνίας και δημιουργίας, εμπλέκεται η κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense) αφού σε αυτή εντάσσονται οι παραγλωσσικές και οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, η κοινωνιολογική της σημασία (sociological sense), καθώς τα αθλήματα σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις και τον ελεύθερο χρόνο, ενώ ενυπάρχει και το διαπολιτισμικό στοιχείο. Στο δεύτερο μέρος της δραστηριότητας, υπάρχει το

αλφάβητο των αθλημάτων, το οποίο αποτελείται από ένα πίνακα με κενά, ο οποίος πρέπει να συμπληρωθεί, με αποτέλεσμα να διακρίνεται η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), καθώς γίνεται αναφορά σε αθλήματα, αθλητές και στα όργανα των αθλημάτων, στην κουλτούρα με «κ», αλλά και στη διαπολιτισμικότητα.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

Οι οπτικές απεικονίσεις αποτελούν συμπληρωματικό στοιχείο των κειμένων και των δραστηριοτήτων του σχολικού εγχειριδίου, με αποτέλεσμα να γίνονται καλύτερα διακριτά τα πολιτισμικά στοιχεία του μαθήματος, καθώς και οι ίδιες οι οπτικές απεικονίσεις αποτελούν φορείς πολιτισμού. Έτσι, οι εικόνες του μαθήματος μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες, σε αυτές που ανήκουν στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, σε αυτές που ανήκουν στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων» και σε αυτές που ανήκουν στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Ελληνική πολιτισμική κληρονομιά	✓		✓		
Πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων»					
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓		✓		

Το κείμενο της δραστηριότητας κατανόησης γραπτού λόγου συνοδεύεται από τέσσερις οπτικές απεικονίσεις, εκ των οποίων οι δυο απεικονίζουν τους ολυμπιακούς κύκλους, και ανήκουν στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, η μια αφορά την αφή της ολυμπιακής φλόγας και σχετίζεται τόσο με την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, όσο και με την παγκόσμια, λόγω του πολιτισμικού της φορτίου και η τελευταία αποτελεί την αποτύπωση των συμβόλων των Ολυμπιακών Αγώνων, της φλόγας και των

Ολυμπιακών κύκλων, μαζί με το σύνθημα τους, το « Citius, Altius, Fortius», και ανήκει στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά.

Στη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, υπάρχουν οι εικόνες του Καλλιμάρμαρου σταδίου και του ΟΑΚΑ (Σπύρος Λούης), μαζί με απεικονίσεις των μεταλλίων που απονεμήθηκαν στους νικητές των αγωνισμάτων σε αυτές τις ολυμπιάδες. Έτσι, στις οπτικές απεικονίσεις ενυπάρχει το ελληνικό πολιτισμικό στοιχείο, αλλά και το διαπολιτισμικό, αφού οι Ολυμπιακοί Αγώνες αποτελούν μέρος της παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς.

5.4.4. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Συνέντευξη με μια Ολυμπιονίκη»

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».					
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	✓	✓	✓	✓	✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).		✓			✓
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).	✓	✓	✓	✓	✓
Διαπολιτισμικότητα					✓

Στο τέταρτο μάθημα της ενότητας «Αθλητισμός», οι μαθητές εξοικειώνονται με την κοινωνιογλωσσική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic), καθώς μαθαίνουν τις ρητορικές συμβάσεις για τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης, ενώ επίσης λαμβάνουν

πληροφορίες για την καθημερινότητα της ζωής του αθλητή, τις διαπροσωπικές του σχέσεις και τις διατροφικές τους συνήθειες, δηλαδή, για την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense) και την κουλτούρα με «κ».

Στη δραστηριότητα κατανόησης του προφορικού λόγου, οι μαθητές αξιοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις τους σχετικά με τις ρητορικές συμβάσεις της συνέντευξης και προσπαθούν να αποδελτιώσουν τις πληροφορίες που ακούν για τις διατροφικές συνήθειες της αθλήτριας. Έτσι, έρχονται σε επαφή με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense) και την κουλτούρα με «κ», αφού στη συνέντευξη, η οποία αποτελεί ένα φυσικό προϊόν λόγου, η αθλήτρια αναφέρεται σε πτυχές της καθημερινότητάς της. Επίσης, καθώς μιλάει για τις διατροφικές της συνήθειες, οι μαθητές εξοικειώνονται και με την σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), αλλά και με την κοινωνιογλωσσική της σημασία (sociolinguistic sense), καθώς για την κατανόηση της συνέντευξης γίνεται χρήση των γνώσεων της δομής και της μορφής αυτής, οι οποίες έχουν γίνει κτήμα των μαθητών από τη δραστηριότητα κατανόησης γραπτού λόγου.

Μάλιστα, όλες αυτές τις γνώσεις για τις ρητορικές συμβάσεις της συνέντευξης, καθώς και τις γλωσσικές και παραγλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή της συνέντευξης μέσω ενός παιχνιδιού ρόλων μεταξύ των μαθητών. Έτσι, διακρίνεται η κοινωνιογλωσσική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic), αλλά και η κοινωνιολογική (sociological), καθώς μέσω της συνέντευξης αποτυπώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και τα προσωπικά πιστεύω.

Στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα επιχειρηματολογικό και περιγραφικό κείμενο για τον δικό τους αγαπημένο αθλητή. Εντάσσεται, λοιπόν, στη δραστηριότητα η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense) και η κουλτούρα με «κ», καθώς γίνεται αναφορά στα πιστεύω και στα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών, τα οποία επηρεάζονται από τα πρότυπά τους, αλλά και στην κοινωνιογλωσσική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), καθώς οι μαθητές εφαρμόζουν στην πράξη τις ρητορικές συμβάσεις που έχουν διδαχθεί για τα επιχειρηματολογικά κείμενα.

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, οι μαθητές, αφού χωριστούν σε ομάδες, διοργανώνουν ένα δημόσιο διάλογο έκθεσης επιχειρημάτων (debate), αφού πρώτα εξοικειωθούν με τις ρητορικές και επικοινωνιακές του συμβάσεις, δηλαδή με

την κοινωνιογλωσσική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), με θέμα τα αναβολικά και το doping. Αναζητούν πληροφορίες για το φαινόμενο, για τις αιτίες του, τα μέσα περιορισμού και πρόληψης του, ενώ συγκρίνουν και το πώς εμφανίζεται το φαινόμενο, τόσο στη σύγχρονη εποχή, όσο και στην αρχαιότητα. Με άλλα λόγια, έρχονται σε επαφή με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), με την σημασιολογική της σημασία (semantic sense), αλλά και με τη διαπολιτισμικότητα, καθώς η χρήση αναβολικών αποτελεί κοινό στοιχείο σε πολλά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

Όπως έχει ειπωθεί, οι οπτικές απεικονίσεις αποτελούν στοιχεία πολιτισμού και συμβάλλουν τόσο στην επέκταση του γλωσσικού κώδικα, όσο και στην πρόσληψη και στην κατανόηση της πραγματικότητας, αφού αποτελούν μια διαμεσολαβημένη εμπειρία, η οποία έχει διαλογική σχέση με την ζωντανή εμπειρία (Brύζας, 2005: 436).

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Ελληνική πολιτισμική κληρονομιά	✓				
Πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων»					
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓				✓

Το κεντρικό κείμενο της ενότητας, η συνέντευξη με την Ολυμπιονίκη Αλεξάνδρα Τσιάβου, συμπληρώνεται με μια εικόνα της αθλήτριας, η οποία μαζί με τη συναθλήτριά της Χριστίνα Γιατζιτζίδου πανηγυρίζουν για την κατάκτηση του χάλκινου μεταλλίου στην κωπηλασία, στους Ολυμπιακούς Αγώνες του Λονδίνου το 2012, η οποία ανήκει τόσο στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, όσο και στην παγκόσμια,

λόγω της πολιτισμικής δυναμικής των Ολυμπιακών Αγώνων και της διάκρισης που πέτυχαν οι δυο αθλήτριες.

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, υπάρχει η εικόνα ενός μεταλλίου και μιας σύριγγας χορήγησης αναβολικών, ως συμπληρωματικό στοιχείο για τον δημόσιο αγώνα λόγου και επιχειρημάτων που πρόκειται να πραγματοποιηθεί στην ολομέλεια της τάξης, η οποία ανήκει στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, αφού το doping αποτελεί μάστιγα ανεξαρτήτως πολιτισμικού πλαισίου.

5.4.5. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πέμπτο μάθημα της ενότητας, «Το αγαπημένο μου άθλημα»

Το τελευταίο μάθημα της δεύτερης ενότητας «Αθλητισμός», είναι προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα των μαθητών και σχετίζεται με τα προσωπικά πιστεύω, τις συνήθειες και τον ελεύθερο τους χρόνο.

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».					✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	✓	✓		✓	✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).	✓	✓	✓		
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).				✓	✓
Διαπολιτισμικότητα			✓		✓

Τα κείμενα της δραστηριότητας κατανόησης γραπτού λόγου αποτελούν κείμενα που έχουν παραχθεί από μαθητές ίδια ηλικίας με τον πληθυσμό της τάξης και εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο ρεαλιστικό πλαίσιο, το οποίο έχει δοθεί από τον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για την έκφραση των απόψεων σχετικά με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, αλλά και σχετικά με συνήθειες της καθημερινότητάς τους και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσω του αθλητισμού. Άρα, η δραστηριότητα εμπεριέχει τόσο την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), όσο και την σημασιολογική της σημασία (semantic sense).

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου, κατά την οποία οι μαθητές ακούν φυσικούς διαλόγους μαθητών, στους οποίους περιγράφει ο καθένας του αγαπημένο του άθλημα και τους λόγους που αυτό αποτελεί το αγαπημένο του άθλημα. Συνεπώς, και σε αυτή τη δραστηριότητα εμπλέκεται η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αλλά και η σημασιολογική της σημασία (semantic sense).

Στη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν μέσω οπτικών απεικονίσεων τα αθλήματα που υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο, να τα περιγράψουν και να αναφέρουν τους κανόνες που πρέπει να εφαρμόζονται σε αυτά. Διακρίνεται, έτσι, η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), καθώς οι μαθητές ασκούνται με βάση το νοητικό σύστημα που είναι εμφυσημένο στη γλώσσα, στην οποία καταγράφονται οι κανόνες των αθλημάτων, το macro – level πολιτισμικής ανάλυσης, καθώς ο αθλητισμός αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο. Τέλος, εμπεριέχεται και το κομμάτι της διαπολιτισμικότητας, καθώς οι κανόνες των αθλημάτων και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσω αυτών αποτελούν κοινό στοιχείο σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές γράφουν για το δικό τους αγαπημένο άθλημα, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν από τις άλλες δραστηριότητες του μαθήματος για τη μορφή και το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου, άρα έρχονται σε επαφή με την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense). Επίσης, καθώς αναφέρονται σε στοιχεία της καθημερινότητάς τους και της κουλτούρας με «κ», στη δραστηριότητα εμπλέκεται και η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense).

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας οι μαθητές χωριζόμενοι σε ομάδες αντιστοιχίζουν τα εικονίδια με τις ονομασίες των αθλημάτων των Παραολυμπιακών Αγώνων (Special Olympics). Έτσι, έρχονται σε επαφή με την αντίληψη της ετερότητας των ανθρώπων και του σεβασμού σε αυτή τη διαφορετικότητα, η οποία δεν αποτελεί εμπόδιο για την προσωπική ολοκλήρωση και για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Παράλληλα, κάνουν χρήση των προηγούμενων γνώσεων που απέκτησαν στην πρώτη ενότητα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οπότε στη δραστηριότητα υπάρχει η κοινωνιογλωσσολογική σημασία της γλώσσας (sociolinguistic sense), όπως και η κοινωνιολογική σημασία (sociological sense), αφού οι παραολυμπιακοί αγώνες αποτελούν κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε μια κοινωνία, των πιστεύω και των συνηθειών της, αλλά και μια προσπάθεια για κατάρριψη των διακρίσεων (taboo). Επίσης, υπάρχει και η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αφού ο αθλητισμός στην επίσημη μορφή του (αθλητικές διοργανώσεις) αποτελεί κομμάτι τόσο του ορατού πολιτισμού, όσο και της διαπολιτισμικής θεώρησης των πραγμάτων.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

Και σε αυτό το μάθημα, οι εικόνες αποτελούν συμπληρωματικό δείκτη πολιτισμικών στοιχείων και μπορεί να ανήκουν στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων» ή ακόμα και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, να αποτελούν, δηλαδή, έκδηλο φορέα διαπολιτισμικότητας.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Ελληνική πολιτισμική κληρονομιά	✓				
Πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων»					
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά			✓		✓

Τα κείμενα της δραστηριότητας κατανόησης γραπτού λόγου, συμπληρώνονται με τις φωτογραφίες των παιδιών που τα γράφουν, τα οποία είναι παιδιά που ανήκουν στο ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο με τον πληθυσμό της τάξης, αφού είναι μαθητές με την ελληνική ως μητρική ή ως γλώσσα καταγωγής/κληρονομιάς (heritage language), με αποτέλεσμα οι εικόνες αυτές εντάσσονται στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά.

Στη συνέχεια, στη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, υπάρχουν σκίτσα διαφόρων αθλημάτων, τα οποία οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίσουν και να τα περιγράψουν, οπότε οι εικόνες ανήκουν στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά.

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας υπάρχουν τα εικονίδια που συμβολίζουν τα αθλήματα που λαμβάνουν χώρα στους παραολυμπιακούς αγώνες (special Olympics), με αποτέλεσμα να πρόκειται για εικόνες, οι οποίες ανήκουν στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, τόσο λόγω του πολιτισμικού τους φορτίου, όσο και λόγω της φύσης των ίδιων των παραολυμπιακών αγώνων, η φιλοσοφία των οποίων στηρίζεται στο σεβασμό της διαφορετικότητας και στην παροχή ίσων ευκαιριών προ όλους, οι οποίοι αποτελούν και στόχο της ίδιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

5.4.6. Τα πολιτισμικά στοιχεία σε ολόκληρη την ενότητα «Αθλητισμός»

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	2	2	1		3
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	3	3	4	4	4
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).	2	3	4	3	2

Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).	1	2	1	4	4
Διαπολιτισμικότητα	3	2	2	2	4

5.5. Η διαμεσολάβηση στη δεύτερη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, «Αθλητισμός»

Η διαμεσολάβηση εμπεριέχει και ενσωματώνει και άλλες γλωσσικές δραστηριότητες, όπως γλωσσικές δεξιότητες που ανήκουν στο γενικό γλωσσικό φάσμα και αφορούν τη λεξιλογική και γραμματική ακρίβεια, αλλά και τον χειρισμό του φωνολογικού συστήματος. Επίσης, την κοινωνιογλωσσική δεξιότητα, αλλά και την πραγματολογική, η οποία περιλαμβάνει την ευελιξία, την ακρίβεια του προτασιακού περιεχομένου, αλλά και την ευχέρεια στον λόγο.

Γι' αυτό, οι δραστηριότητες διαμεσολάβησης μπορεί να περιλαμβάνουν τη διαγλωσσική ή την ενδογλωσσική γραπτή ή προφορική διαμεσολάβηση, ενώ σημαντικό ρόλο σε ολόκληρη τη διαδικασία της διαμεσολάβησης διαδραματίζουν και οι pre – mediation δραστηριότητες, αλλά και οι post – mediation, οι οποίες χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο του των διαμεσολαβητικών λύσεων και τον εντοπισμό των γλωσσικών και πολιτισμικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της διαμεσολαβησης.

5.5.1. Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της ενότητας «Το παγκόσμιο κύπελλο ποδοσφαίρου»

Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της πρώτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου αρχίζει από τους προοργανωτές του μαθήματος, τον πίνακα, δηλαδή, με το τι πρόκειται να μάθει ο μαθητής στο συγκεκριμένο μάθημα, στα success criteria, αφού ο πίνακα αυτός είναι δίγλωσσος, τόσο στα αγγλικά, τα οποία είναι η κυρίαρχη γλώσσα του περιβάλλοντος, όσο και στα ελληνικά, τα οποία αποτελούν τη γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language) των μαθητών και τη γλώσσα – στόχο του

γλωσσικού μαθήματος. Μάλιστα, κάθε δραστηριότητα που περιλαμβάνεται στο μάθημα του σχολικού εγχειριδίου καταγράφεται από τους συγγραφείς με δίγλωσσο τρόπο, όπως για παράδειγμα η δραστηριότητα «Ακούω και Καταλαβαίνω» αναφέρεται και ως «Listening Comprehension».

Για την καλύτερη κατανόηση του νοήματος του κεντρικού κειμένου της ενότητας και την απάντηση των ερωτήσεων που το ακολουθούν υπάρχει ένα δίγλωσσο λεξικό, το οποίο ανήκει στις pre – mediation δραστηριότητες (CEFR, 2001: 87-88) και συμβάλλει στις δραστηριότητες γραπτής ενδογλωσσικής διαμεσολάβησης που ακολουθούν το κεντρικό κείμενο και ζητούν από τους μαθητές την σύνθεση πληροφοριών από το προς κατανόηση κείμενο.

Τέλος, τα φύλλα αυτό-αξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κομμάτι των post – mediation δραστηριοτήτων, καθώς μεταξύ άλλων πραγματοποιείται και η κρίση των διαμεσολαβητικών λύσεων, οι οποίες δόθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες του μαθήματος που απαιτούν τη διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας.

5.5.2. Η διαμεσολάβηση στο δεύτερο μάθημα της ενότητας, «Οι αρχαίοι Ολυμπιακοί Αγώνες»

Και σε αυτό το μάθημα η διαμεσολάβηση ξεκινά από τους προοργανωτές του μαθήματος, των οποίων η παρουσίαση είναι δίγλωσση, καθώς καταγράφονται τόσο στα αγγλικά, τα οποία αποτελούν τη γλώσσα του περιβάλλοντος των μαθητών, όσο και στα ελληνικά, τα οποία είναι η γλώσσα – στόχος του γλωσσικού μαθήματος καθώς και η γλώσσα καταγωγής/κληρονομιάς των μαθητών (heritage language).

Η κατανόηση του γραπτού λόγου υποβοηθείται από το δίγλωσσο λεξικό (στα αγγλικά και στα ελληνικά) που συνοδεύει το κεντρικό κείμενο του μαθήματος και ανήκει στις pre – mediation δραστηριότητες, ώστε να μπορούν οι μαθητές να απαντήσουν στις ερωτήσεις κλειστού τύπου (Σωστό – Λάθος -Δεν Αναφέρεται) που ακολουθούν το κείμενο.

Για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας παραγωγής γραπτού λόγου, πέρα από τις γραπτές οδηγίες δίνονται και κάποιες οπτικές απεικονίσεις, τις οποίες οι μαθητές πρέπει να συγκρίνουν μεταξύ τους, οπότε πρόκειται για μια δραστηριότητα, η οποία σχετίζεται με την ενδογλωσσική διαμεσολάβηση, και πιο συγκεκριμένα με τη

μεταφορά οπτικών μηνυμάτων σε προφορικό λόγο, αλλά και με τη διατύπωση απόψεων από τους μαθητές για κάποιο ζήτημα, με αφορμή τις εικόνες της δραστηριότητας.

Τέλος, το φύλλο αυτό-αξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κομμάτι των post – mediation δραστηριοτήτων, καθώς μεταξύ άλλων πραγματοποιείται και η κρίση των διαμεσολαβητικών λύσεων, οι οποίες δόθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες του μαθήματος που απαιτούν τη διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας.

5.5.3. Η διαμεσολάβηση στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Οι Σύγχρονοι Ολυμπιακοί Αγώνες»

Στο τρίτο μάθημα της δεύτερης ενότητας η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας ξεκινάει από τους προοργανωτές το μαθήματος και τους τίτλους της κάθε δραστηριότητας, οι οποίοι είναι με δίγλωσση μορφή, τόσο στη γλώσσα – στόχο, όσο και σε αυτή του περιβάλλοντος των μαθητών.

Παράλληλα, το δίγλωσσο γλωσσάρι που βοηθά στην πληρέστερη κατανόηση του κειμένου ανήκει στις pre – mediation δραστηριότητες, οι οποίες συντελούν στην πληρέστερη κατανόηση του νοήματος του κειμένου και στην απάντηση των ερωτήσεων κατανόησης του, οι οποίες βασίζονται την πύκνωση και τη σύνθεση πληροφοριών που λαμβάνονται από το κείμενο.

Στη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν τις οπτικές απεικονίσεις του σχολικού εγχειριδίου και να μεταφέρουν στον προφορικό λόγο το αποτέλεσμα της σύγκρισης των οπτικών ερεθισμάτων. Έτσι, η δραστηριότητα αυτή εντάσσεται στην προφορική ενδογλωσσική διαμεσολάβηση, για την επίτευξη της οποίας είναι απαραίτητες γλωσσικές και πραγματολογικές δεξιότητες.

Επίσης, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας υπάρχει η διαγλωσσική διαμεσολάβηση, αφού οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τους αγγλικούς τίτλους διαφόρων αθλημάτων, οι οποίοι καταγράφονται στο σχολικό εγχειρίδιο, ενώ στη συνέχεια ζητείται η περιγραφή τους με κινήσεις παντομίμας.

Τέλος, τμήμα των post – mediation δραστηριοτήτων αποτελούν το φύλλο περιγραφικής αξιολόγησης και η φόρμα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, αφού μέσω αυτών ελέγχεται η καταλληλότητα των διαμεσολαβητικών προτάσεων των μαθητών.

5.5.4. Η διαμεσολάβηση στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Συνέντευξη με μια Ολυμπιονίκη»

Η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας στο τέταρτο μάθημα ξεκινά από τους προοργανωτές του, αφού τα κριτήρια επίτευξης των στόχων του μαθήματος παρουσιάζονται με δίγλωσση μορφή, τόσο στα ελληνικά, όσο και στα αγγλικά, Το ίδιο, μάλιστα, συμβαίνει και με τους τίτλους των δραστηριοτήτων, οι οποίοι έχουν και αυτοί μια δίγλωσση παρουσίαση, όπως για παράδειγμα «Συνεργάζομαι – Επικοινωνώ – Δημιουργώ» και «Cooperate – Communicate – Create».

Στην ίδια λογική λειτουργεί και το δίγλωσσο γλωσσάρι που συνοδεύει το κεντρικό κείμενο της ενότητας, και αποτελεί μέρος των pre – mediation δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος και συμβάλλουν στην κατανόηση του κειμένου της συνέντευξης καθώς και στην απάντηση των ερωτήσεων που ακολουθούν το κείμενο.

Στην προφορική διάδραση (ενδογλωσσική διαμεσολάβηση) ανήκει και η δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, καθώς σε αυτή οι μαθητές εκφράζουν την άποψή τους για ένα κοινωνικό πρόβλημα, προτείνουν λύσεις γι' αυτό, διατυπώνουν επιχειρήματα γι' αυτό, αλλά και αξιολογούν τα επιχειρήματα των άλλων, καθώς η δραστηριότητα στηρίζεται στο θεσμό του δημόσιου διαλόγου (debate).

Τέλος, το φύλλο αυτό – αξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα της περιγραφικής του αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κομμάτι των post – mediation δραστηριοτήτων, αφού, με τον δίγλωσσο τρόπο που είναι παρουσιασμένα, συμβάλλουν στην κρίση της επιτυχίας των διαμεσολαβητικών λύσεων που δόθηκαν κατά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που εμπλέκουν την διαμεσολάβηση.

5.5.5. Η διαμεσολάβηση στο πέμπτο μάθημα της ενότητας, «Το αγαπημένο μου άθλημα»

Η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας στο πέμπτο μάθημα της ενότητας «Αθλητισμός» συνδέεται με τη δίγλωσση παρουσίαση των προοργανωτών του, η ανήκει στις pre – mediation δραστηριότητες, όπως και η δίγλωσση παρουσίαση των τίτλων των δεξιοτήτων, των οποίων η κατανόηση ελέγχεται και σε αυτό το μάθημα.

Σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του κειμένου συντελεί και το δίγλωσσο λεξικό (στα ελληνικά και στα αγγλικά) που συνοδεύει το κεντρικό κείμενο της ενότητας και ανήκει στις pre – mediation δραστηριότητες.

Στην ενδογλωσσική και διαγλωσσική ταυτόχρονα διαμεσολάβηση στηρίζεται η δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, και αυτό γιατί οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν πληροφορίες για κάποια αθλήματα και τους κανόνες τους, τα οποία υπάρχουν ως οπτικές απεικονίσεις. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να αναζητηθούν είτε στη γλώσσα του περιβάλλοντος των μαθητών, είτε στη γλώσσα – στόχο του γλωσσικού μαθήματος, η οποία αποτελεί και τη γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής των μαθητών (heritage language), με αποτέλεσμα ανάλογα την περίπτωση να υπάρχει ενδογλωσσική ή διαγλωσσική προφορική διαμεσολάβηση, μέσω της μεταφοράς οπτικών ερεθισμάτων στον προφορικό λόγο, αλλά και της παράφρασης και πύκνωσης των γραπτών πληροφοριών για το άθλημα σε προφορικό λόγο.

Επίσης, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας υπάρχει η αντιστοίχιση οπτικών μηνυμάτων με γραπτά μηνύματα (την ονομασία του κάθε αθλήματος των παραολυμπιακών αγώνων), με αποτέλεσμα να υπάρχει στην άσκηση η ενδογλωσσική διαμεσολάβηση,

Τέλος, το φύλλο αυτοαξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα της περιγραφικής αξιολόγησής του από τον εκπαιδευτικό εντάσσονται στις post – mediation δραστηριότητες, αφού έτσι ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των διαμεσολαβητικών λύσεων που προτάθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες που εμπλέκουν την διαμεσολάβηση.

5.6. Τα πολιτισμικά στοιχεία στην τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου

Η τρίτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου έχει ως θεματική γύρω από την οποία αναπτύσσεται τις καλές τέχνες. Όπως καθίσταται φανερό, με βάση τα κριτήρια εντοπισμού των πολιτισμικών και διαπολιτισμικών στοιχείων στο σχολικό εγχειρίδιο της 8^{ης} τάξης του προγράμματος «Modern Greek Paideia», η συγκεκριμένη ενότητα ανήκει στην Κουλτούρα με «Κ» κεφαλαίο (big C culture), καθώς αναφέρεται σε μια από τις επίσημες μορφές πολιτισμού, αφού τα έργα τέχνης ανήκουν στην πολιτισμική κληρονομιά (Byram, 2004: 52).

Επιπροσθέτως, συνδέεται με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αλλά και με την σημασιολογική της σημασία (semantic sense), καθώς οι καλές τέχνες εμπεριέχουν την αρμονία και τους χρωματισμούς, ενώ εγείρουν και συναισθήματα, τόσο σε όποιον καταπιάνεται με αυτές και δημιουργεί, όσο και σε όσους τις παρατηρούν και τις συνδέουν με διαφορετικές στιγμές της καθημερινότητάς τους. Εξάλλου, και η ίδια η διδασκαλία των καλών τεχνών συμβάλλει ώστε να αναπτύσσονται τα αισθήματα αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων και των ομάδων, η συμπάθεια και η αντιεθνικιστική και αντιρατσιστική σκέψη..

5.6.1. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πρώτο μάθημα της τρίτης ενότητας, «Η Γλυπτική».

Το πρώτο μάθημα της τρίτης ενότητας και συνολικά το 11^ο του σχολικού εγχειριδίου ασχολείται με την γλυπτική, εκείνη τη μορφή της καλλιτεχνικής δημιουργίας και έκφρασης που συντελείται μέσω της δημιουργίας τρισδιάστατων μορφών με τη χρήση σκληρών (πέτρα, μάρμαρο, μέταλλα ή ξύλο) ή μαλακών (πηλός ή διάφορα πλαστικά) υλικών.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓	✓	✓	✓

Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».					
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).					✓
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).	✓				
Διαπολιτισμικότητα		✓	✓	✓	✓

Η κατανόηση του γραπτού λόγου πραγματοποιείται μέσα από πληροφοριακούς πίνακες, σχετικά με την αρχαία ελληνική γλυπτική, οπότε εντάσσεται στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense). Επιπροσθέτως, μέσα από αυτά τα κείμενα καλλιεργείται μια συμβολική ελληνικότητα, μέσω της έμφασης στη διδασκαλία της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς, η οποία είναι απαραίτητη για τον εμπολιτισμό των μαθητών και την απόκτηση διαπολιτισμικής επίγνωσης, ώστε οι μαθητές να καταστούν ικανοί διαπολιτισμικοί ομιλητές στην καθημερινότητά τους. Φανερόνεται, έτσι, το γεγονός ότι τα στοιχεία της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς αποτελούν μια γέφυρα πολιτισμού για την Ελλάδα στον κόσμο και υπογραμμίζουν την αμφίδρομη σχέση που υπάρχει μεταξύ κέντρου και διασποράς, η οποία αποτελεί μέλος του διασπορικού τριπόλου (third space, Cohen, 2001: 315). Επίσης, γίνεται έμμεση αναφορά και στην εθνική γεωγραφία, μέσω των διαφορετικών τόπων, στους οποίους αναφέρεται ότι βρέθηκαν τα γλυπτά, υπάρχουν, δηλαδή, στοιχεία του micro-level της πολιτισμικής ανάλυσης.

Τέλος, τα στοιχεία που υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο για την αρχαία ελληνική γλυπτική αποτελούν και στοιχεία διαπολιτισμικότητας, αφού η αρχαία ελληνική πολιτισμική κληρονομιά θεωρείται ότι αποτελεί τη βάση όλου του δυτικού πολιτισμού, δείγμα του οποίου αποτελεί ότι δυο από τα γλυπτά που αναφέρονται στο σχολικό εγχειρίδιο, η Αφροδίτη της Μήλου και η Νίκη της Σαμοθράκης βρίσκονται στο Μουσείο του Λούβρου.

Οι ασκήσεις κατανόησης των κανόνων της γλώσσας, που ακολουθούν, εντάσσονται στην κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), καθώς πρόκειται για τη χρήση των επικοινωνιακών λειτουργιών και εξετάζεται η επιδεξιότητα χρήσης του γλωσσικού κώδικα, ώστε να καθίσταται εφικτή και αποτελεσματική η επικοινωνία.

Η κατανόηση του προφορικού λόγου, πραγματοποιείται μέσω ενός ηχητικού για τον Μιχαήλ Άγγελο, οπότε υπάρχει αναφορά στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), όπως επίσης και αναφορά στην πολιτισμική κληρονομιά των άλλων, καθώς ο Μιχαήλ Άγγελος, εντάσσεται στην ιταλική πολιτισμική κληρονομιά και, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής του έργου του και στην παγκόσμια. Άρα, ανήκει σε μια διαπολιτισμική θεώρηση των πολιτισμικών στοιχείων, με απώτερο στόχο την ικανότερη διάδραση μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, μέσω γλωσσικών σημείων και της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.

Η παραγωγή του προφορικού λόγου εμπεριέχει την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), καθώς σχετίζεται με εναλλακτικές μορφές γλυπτικής, τη γλυπτική στον πάγο, τη γλυπτική στο χιόνι και τη γλυπτική στην άμμο. Πρόκειται για κοινές αναπαραστάσεις σε διάφορα πολιτισμικά περικείμενα, που φανερώνουν τις κοινές αντιλήψεις για σύγχρονες μορφές της γλυπτικής και αποτελούν διαπολιτισμικό στοιχείο για την κατανόηση τόσο του πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, όσο και των κοινών πολιτισμικών στοιχείων των διαφόρων πολιτισμών.

Η παραγωγή του γραπτού λόγου σχετίζεται με την επίσκεψη σε κάποιο μουσείο ή σε μια πινακοθήκη, δηλαδή με στοιχεία που αφορούν την αισθητική σημασία του πολιτισμού (aesthetic sense) και την επίσημη κουλτούρα, η οποία αποτυπώνεται με την ορατή πλευρά της πολιτισμικής κληρονομιάς και την κουλτούρα με «Κ». Επίσης, καθώς τα μουσεία, συχνά, έχουν εκθέματα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και συμβάλλουν στην εξοικείωση των επισκεπτών με την ετερότητα και την πολυμορφία του τρόπου ζωής, στην υποεπινότητα της παραγωγής γραπτού λόγου διακρίνονται, έμμεσα, και διαπολιτισμικά στοιχεία.

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μια σύζευξη της αισθητικής σημασίας της κουλτούρας (aesthetic sense) με την σημασιολογική (semantic). Αυτό συμβαίνει γιατί κατά τη συνεργατική δραστηριότητα της επικοινωνίας και δημιουργίας, οι μαθητές καλούνται

να εντοπίσουν πληροφορίες για γλυπτά, των οποίων η δημιουργία τοποθετείται τόσο στην αρχαία Ελλάδα, όσο και σε σύγχρονες κοινωνίες ανά τον κόσμο. Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με έργα γλυπτικής που ανήκουν τόσο στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, όσο και στην ελληνική, με αποτέλεσμα να κατανοούν την πολιτισμική ετερότητα και τη σχέση της τόσο με την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, όσο και με την προσωπική τους ταυτότητα, η οποία κατασκευάζεται από το πολιτισμικό τους περιβάλλον και συμπληρώνεται από την κοινή πολιτισμική τους καταγωγή/κληρονομιά.

Τα πολιτισμικά στοιχεία μέσα από τις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

Όπως ειπώθηκε, οι εικόνες αποτελούν σημειώδη πολιτισμού καθώς μεταφέρουν αξίες και αντιλήψεις, ενώ αποτελούν και πεδία παραγωγής νοήματος.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Ελληνική πολιτισμική κληρονομιά	✓				✓
Πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων»		✓			✓
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓	✓	✓		✓

Οι εικόνες του μαθήματος, οι οποίες συμπληρώνουν τα κείμενα που υπάρχουν σ' αυτό, εντάσσονται είτε στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, είτε στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», είτε στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά και κάποιες από αυτές σε περισσότερες από μια κατηγορίες.

Πιο συγκεκριμένα, στην κατανόηση του γραπτού λόγου, υπάρχουν εικόνες γλυπτών από την αρχαία ελληνική γλυπτική, ο Ερμής του Πραξιτέλη, η Αφροδίτη της Μήλου, η Νίκη της Σαμοθράκης και ο Δίας ή Ποσειδώνας του Αρτεμισίου, οι οποίες, πέρα από

την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, ανήκουν και στην παγκόσμια. Δείγμα αυτού αποτελεί, άλλωστε ότι τα πρωτότυπα γλυπτά πολλών από αυτά βρίσκονται σε μουσεία του εξωτερικού, ενώ ανήκουν και στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, ο οποίος πέρα από συνισταμένη του σημερινού ελληνικού πολιτισμού, αποτελεί και βάση για ολόκληρο τον δυτικό πολιτισμό.

Στην κατανόηση του προφορικού λόγου, υπάρχει η φωτογραφία από ένα άγαλμα του Μιχαήλ Άγγελου, το οποίο ανήκει τόσο στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», όσο και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά λόγω της σημασίας και της επιρροής του για την κατοπινή καλλιτεχνική δημιουργία.

Στη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου υπάρχουν διάφορες απεικονίσεις γλυπτών από άμμο, χιόνι και πάγο, οι οποίες εντάσσονται σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τόσο τοπικά, όσο και χρονικά, οπότε αποτελούν στοιχείο της συνολικής πολιτισμικής κληρονομιάς.

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας υπάρχουν οπτικές απεικονίσεις γλυπτών, τα οποία ανήκουν στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά (π.χ. Καρυάτιδες), αλλά και στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων» (π.χ. το Λειωμένο Ρολόι στο The Dali Universe στο Λονδίνο), τα οποία όμως ταυτόχρονα, λόγω της πολιτισμικής τους δυναμικής ανήκουν και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά.

5.6.2. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο δεύτερο μάθημα της τρίτης ενότητας, «Κόμικς: Η ένατη τέχνη».

Το δεύτερο μάθημα της τρίτης ενότητας και συνολικά το 12^ο του σχολικού εγχειριδίου έχει ως θεματική τα κόμικς, τα οποία χαρακτηρίζονται ως ένατη τέχνη. Στην ουσία πρόκειται για μια μορφή οπτικής τέχνης, η οποία αποτελείται από εικόνες που συνδυάζονται με κείμενο, το οποίο βρίσκεται σε λεζάντες ή σε συννεφάκια κειμένου.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓	✓		✓

Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	✓				✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).			✓	✓	
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).		✓		✓	
Διαπολιτισμικότητα	✓	✓			

Η κατανόηση του γραπτού λόγου πραγματοποιείται μέσα από ένα πληροφοριακό κείμενο για τα κόμικς ως μορφή τέχνης και ως κείμενα – φορείς πολιτισμικών και διαπολιτισμικών στοιχείων. Στην ουσία πρόκειται για πολυτροπικά κείμενα που συνδυάζουν την εικόνα με τον λόγο και συχνά το χιούμορ, το οποίο εντάσσεται στην κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αφού συνδέεται με τις ατομικές προσλήψεις και τα πιστεύω, καθώς και στην κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense), αφού μέσα από τα κόμικς προάγεται η αποφυγή των στερεοτύπων, τα οποία συχνά στηλιτεύονται, και, τέλος, αποτυπώνονται τόσο τα λεκτικά, όσο και τα μη λεκτικά σημεία επικοινωνίας, που αποτελούν την κουλτούρα με «Κ» (Culture with big C).

Στην κατανόηση του προφορικού λόγου, εντοπίζονται στοιχεία που αφορούν την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), καθώς μέσω του ηχητικού διαλόγου, ο οποίος είναι ενταγμένος σε πραγματικό περικείμενο, εξετάζονται και καλλιεργούνται οι παραγλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να κάνουν αποτελεσματική την επικοινωνία. Επίσης, καθώς τα κόμικς είναι μια ορατή μορφή τέχνης, ανήκουν στην κουλτούρα με «Κ» και στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense). Στο σημείο αυτό, μάλιστα, διακρίνονται και διαπολιτισμικά στοιχεία, καθώς στα κόμικς της δραστηριότητας υπάρχουν κάποια που αποτυπώνουν διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ως προς τον χρόνο και τον τόπο (π.χ. Αστεριξ «Η Διχνοια», Λούκι Λουκ «Σύρματα στα Λιβάνια»), άλλα που

εντάσσονται σε φανταστικά περιβάλλοντα με έντονη ετερότητα (π.χ. Superman και Hulk), καθώς και ένα, το οποίο αποτελεί μια σύγχρονη μεταφορά και μετάφραση μιας αρχαίας ελληνικής κωμωδίας, των Ορνίθων του Αριστοφάνη.

Στην παραγωγή προφορικού λόγου, οι μαθητές εξοικειώνονται με τις τέχνες και επιχειρηματολογούν σχετικά με τη δική τους αγαπημένη. Έτσι, εμφανίζεται η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), καθώς και η σημασιολογική της σημασία (semantic sense), καθώς οι μαθητές καλούνται να μιλήσουν για ένα κομμάτι της κουλτούρας χρησιμοποιώντας την γλώσσα, η οποία με τη σειρά της είναι ένα σημειωτικό φαινόμενο.

Για την παραγωγή του γραπτού λόγου, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα κόμικς, βασισμένο στο οπτικό υλικό που παρέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Έτσι, φαίνεται η κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), αφού αξιοποιούνται οι παραγλωσσικές και γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, καθώς και η σημασιολογική της σημασία (semantic sense), αφού για τη δημιουργία των διαλόγων που θα πλαισιώσουν τις παρεχόμενες εικόνες είναι αναγκαία η χρήση του νοητικού συστήματος που είναι εμφυσημένο στην ίδια τη γλώσσα.

Στη δραστηριότητα συνεργασίας, επικοινωνίας και δημιουργίας, εντοπίζονται τόσο η αισθητική (aesthetic), όσο και η κοινωνιολογική (sociological) σημασία της γλώσσας. Αυτό συμβαίνει γιατί, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν ένα από τα αγαπημένα τους κόμικς και βιβλία ή την αγαπημένη τους ταινία ή ακόμα και να δημιουργήσουν συνεργατικά ένα δικό τους έργο τέχνης, το οποίο θα πρέπει να παρουσιάσουν στην ολομέλεια με παντομίμα, χρησιμοποιώντας, δηλαδή, κώδικες μη λεκτικής επικοινωνίας, οι οποίοι εντάσσονται στην κουλτούρα με «κ».

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις εικόνες του μαθήματος

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία					
Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»					
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓	✓		✓	

Στο δεύτερο μάθημα της τρίτης ενότητας, «Κόμικς: Ένατη Τέχνη», οι οπτικές απεικονίσεις που υπάρχουν στην κατανόηση του γραπτού και του προφορικού λόγου, αλλά και αυτές στην παραγωγή του γραπτού λόγου, εντάσσονται στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, καθώς τα κόμικς αποτελούν μια μορφή τέχνης, η οποία είναι κοινή συνισταμένη σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και κάθε φορά προσαρμόζεται στο γλωσσικό σύστημα του πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκεται.

5.6.3. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τρίτο μάθημα της τρίτης ενότητας, «Κλασική Μουσική».

Το τρίτο μάθημα της ενότητας περιστρέφεται γύρω από την κλασική μουσική, μια μορφή μουσικής, η οποία αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην δυτικοευρωπαϊκή μουσική παραγωγή και αντλεί τις ρίζες της από την αρχαία αιγυπτιακή μουσική και τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους οι οποίοι κωδικοποίησαν τις κλίμακες και τους τόνους (Burgh, 2006) και την θεματική της είτε από τη μυθολογία των λαών, είτε από τα κλασικά ιδεώδη, ενώ στις συνθέσεις αποτυπώνεται και η παραδοσιακή μουσική της χώρας του εκάστοτε συνθέτη (Grout et.al., 2014: 641-642).

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓		✓		
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».		✓	✓		✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).					✓
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).		✓		✓	
Διαπολιτισμικότητα	✓				

Αρχικά, η ίδια η κλασική μουσική ενέχει την διαπολιτισμικότητα, καθώς πρόκειται για κομμάτια γραμμένα σε μια άλλη εποχή, με ποικίλες επιρροές, τα οποία εξακολουθούν να εκτελούνται ακόμα και σήμερα σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, αποτελώντας τμήμα της παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς, οπότε συνδέεται με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense).

Εξάλλου, η μουσική γενικότερα αποτελεί ένα μη λεκτικό τρόπο επικοινωνίας, ο οποίος μπορεί να επιφέρει την κοινωνική αλλαγή (Walker, 2007) και να ενισχύσει την έκφραση της ποικιλότητας τόσο στην μουσική, όσο και στην κοινωνία, μέσω της αναγνώρισης της πολιτισμικής διαφοράς που υπάρχει στον πληθυσμό (Volk, 1998: 3). Παράλληλα, η μουσική, και ειδικότερα η κλασική μουσική, ανοίγει και ενισχύει τον διάλογο ανάμεσα στο αυτί του σώματος και στο γλωσσικό αυτί, ο οποίος είναι σημαντικός για την απόκτηση των κινητικών λειτουργιών, τη συνείδηση του χώρου και του χρόνου, οι οποίες εντάσσονται στην σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), αλλά και την ίδια τη γλωσσική ικανότητα (Κοκκίδου, 2003: 7).

Για την κατανόηση του γραπτού λόγου, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πληροφοριακά και βιογραφικά κείμενα για κάποιους από τους σημαντικότερους συνθέτες κλασικής μουσικής, διαδικασία που εντάσσεται στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) και εμπεριέχει και διαπολιτισμικά στοιχεία, καθώς μέσα από τις πληροφορίες για τους συνθέτες, οι μαθητές γνωρίζουν και διαφορετικά πολιτισμικά (τοπικά και χρονικά) περικείμενα.

Αναφορικά με την κατανόηση του προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να αποδελτιώσουν ένα ηχητικό απόσπασμα από μια πραγματική συνέντευξη και να βάλουν στη σειρά τα οφέλη της μουσικής, οπότε διακρίνεται η κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας, αφού οι μαθητές αξιοποιούν τις γλωσσικές και παραγλωσσικές δεξιότητες που έχουν αναπτύξει για την κατανόηση του προφορικού λόγου. Παράλληλα, καθώς γίνεται αναφορά στην καθημερινότητα, στο ηχητικό απόσπασμα υπάρχει και η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense) καθώς και η κουλτούρα με «κ», αφού αυτή σχετίζεται με οτιδήποτε αφορά την καθημερινότητα σε κάθε πολιτισμικό περικείμενο.

Στην παραγωγή του γραπτού λόγου, γίνεται ένας συνδυασμός της κουλτούρας με «Κ» και της κουλτούρας με «κ», ή με άλλα λόγια συνυπάρχουν η αισθητική σημασία αυτής (aesthetic sense) με την κοινωνιολογική (sociological sense). Αυτό συμβαίνει γιατί, η ίδια η μουσική εντάσσεται στην ορατή πολιτισμική κληρονομιά, ενώ η επιλογή του προσωπικού αγαπημένου τραγουδιστή ή συγκροτήματος εντάσσεται στα προσωπικά πιστεύω και τα συμπεριφορικά μοτίβα που συναπαρτίζουν την ταυτότητά του.

Η παραγωγή γραπτού λόγου, οργανώνεται με βάση την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), καθώς σε αυτή εμπλέκονται οι επικοινωνιακές λειτουργίες και η λεκτική επικοινωνία που καθιστούν αποτελεσματική τη διάδραση σε πραγματικές καταστάσεις, οι ρητορικές συμβάσεις των περιγραφικών κειμένων, ενώ σε αυτή περιλαμβάνεται και ο κύκλος της ζωής, καθώς μια συναυλία είναι μια ευρύτερη κοινωνική διαδικασία που εμπλέκει την προσωπική κοινωνικοποίηση, αλλά και τα συναισθήματα του καθενός προσωπικά.

Για τη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, όπου εμπλέκονται τόσο η συνεργασία και η αυτενέργεια του μαθητή, όσο και τα συναισθήματα και η ατμόσφαιρα του μουσικού έργου, τα οποία καλούνται να αποτυπώσουν οι μαθητές δημιουργώντας ένα νέο έργο τέχνης, εντάσσονται στην σημασιολογική σημασία της κουλτούρας

(semantic sense). Παράλληλα, η ίδια σημασία της κουλτούρας ως στοιχείο πολιτισμού διακρίνεται και στην επόμενη δραστηριότητα, κατά την οποία οι μαθητές πρέπει να ακολουθήσουν τις μουσικές οδηγίες και προσλαμβάνοντάς τες να φτάσουν στο τέλος της διαδρομής, χωρίς να βλέπουν. Πρόκειται στην ουσία για δραστηριότητες που φανερώνουν τη σημασία της κουλτούρας ως σημειωτικό φαινόμενο, ως ένα νοητικό σύστημα, το οποίο είναι εμφανισμένο στη γλώσσα, ενώ, καθώς χρησιμοποιούνται μη λεκτικοί κώδικες επικοινωνίας, όπως η ζωγραφική και η μουσική, υπάρχει και αναφορά στην κουλτούρα με «κ» και στην κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense).

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις εικόνες του μαθήματος.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία					
Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»	✓				
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓				✓

Το κείμενο της δραστηριότητας κατανόησης γραπτού λόγου, συμπληρώνεται με προσωπογραφίες των συνθετών κλασικής μουσικής για τους οποίους δίνονται βιογραφικές πληροφορίες, οι οποίες ανήκουν τόσο στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων» καθώς και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά.

Τέλος, στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά ανήκουν και τα μουσικά σύμβολα (νότες, μουσικοί όροι και μουσικά όργανα) που υπάρχουν στο εικονόλεξο στην δραστηριότητα κατανόησης των κανόνων της γλώσσας, αλλά και στις δραστηριότητες επικοινωνίας και δημιουργίας.

5.6.4. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τέταρτο μάθημα της τρίτης ενότητας, «Ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος»

Το τέταρτο μάθημα της ενότητας «Καλές Τέχνες» ασχολείται με την προσωπικότητα και το έργο του γνωστού Έλληνα ζωγράφου Δομήνικου Θεοτοκόπουλου, γνωστού και ως El Greco, μέσα από τα βιογραφικά στοιχεία του οποίου διακρίνεται η ελληνική πολιτισμική κληρονομιά ως τμήμα της παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς, αλλά και ως μέρος της ταυτότητας των μαθητών που ζουν στην ελληνική διασπορά.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓	✓		✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».			✓	✓	✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).			✓		
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).	✓			✓	
Διαπολιτισμικότητα	✓				✓

Αρχικά, για την κατανόηση του γραπτού λόγου, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη βιογραφία και το έργο του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου, άρα με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), των πολιτισμικών στοιχείων, δηλαδή, τα οποία είναι εμφανή και αποτελούν τμήμα της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς. Λόγω, όμως της παγκόσμιας αναγνώρισης του έργου του ζωγράφου και των επιρροών του από διαφορετικά πολιτισμικά περιεχόμενα, πέραν του ελληνικού, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την διαπολιτισμική φύση της τέχνης, ως φορέα νοημάτων από ποικίλα

πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης, εξοικειώνονται και με τις ρητορικές συμβάσεις των βιογραφικών κειμένων στη γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language), οπότε εμπλέκεται και η κοινωνιογλωσσική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense).

Οι πολιτισμικές πληροφορίες και γνώσεις για την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά και πιο ειδικά για τους Έλληνες ζωγράφους, συμπληρώνονται κατά τη δραστηριότητα κατανόησης του προφορικού λόγου, όπου οι μαθητές ακούν πληροφορίες για τον Γιάννη Τσαρούχη, οπότε έρχονται σε επαφή με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense).

Με την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, και ειδικότερα με πίνακες άλλων σημαντικών Ελλήνων ζωγράφων, του Νικόλαου Γύζη και του Γεωργίου Ιακωβίδη, ασχολείται και η δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου. Μέσα από αυτή, οι μαθητές κατανοούν το νοητικό σύστημα που είναι εμφυσημένο στη γλώσσα, καθώς εκφράζουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί η θέαση αυτών των πινάκων, αλλά και τα συναισθήματα των προσώπων που απεικονίζονται σε αυτούς, με αυτά τα πολιτισμικά στοιχεία να συνδέονται με την σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), αλλά και με την αισθητική της σημασία (aesthetic sense), καθώς πρόκειται για στοιχεία που εντάσσονται στην ορατή πολιτισμική κληρονομιά και στην κουλτούρα με «Κ».

Στη συνέχεια, με αφορμή δυο πίνακες του Γεωργίου Ιακωβίδη, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τον ένα και να γράψουν μια ιστορία εμπνευσμένοι από αυτόν. Έτσι, διακρίνεται ο βαθμός εξοικείωσής τους με τις ρητορικές συμβάσεις της γλώσσας κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language) την οποία διδάσκονται, δηλαδή η κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic).

Πάντως και στις δυο δραστηριότητες, σε αυτή της παραγωγής προφορικού και σε αυτή της παραγωγής γραπτού λόγου, υπάρχει αναφορά σε έθιμα και παραδόσεις της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς, δηλαδή στην κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας, και ειδικότερα στην οργάνωση και στη φύση της οικογένειας, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στα ήθη που υπήρχαν την εποχή που έζησαν οι συγκεκριμένοι καλλιτέχνες στο πολιτισμικό τους περιβάλλον. Επιπροσθέτως, αυτές οι δυο δραστηριότητες εντάσσονται στο macro-level πολιτισμικής ανάλυσης, αφού

αναφέρονται σε κοινωνικά φαινόμενα του περικειμένου της γλώσσας καταγωγής/κληρονομιάς (heritage language) των μαθητών.

Τέλος, τα ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία γίνονται εμφανή και κατά τη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, ενώ υπάρχει και η σύζευξη της υψηλής τέχνης και της αισθητικής σημασίας της κουλτούρας (aesthetic sense) με την καθημερινότητα καθώς και άλλες μορφές τέχνης, όπως τα γραμματόσημα. Επίσης, διακρίνονται και η πρόσληψη και οι προτιμήσεις των μαθητών, οι οποίες εντάσσονται στην κουλτούρα με «κ» και συνδέονται με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αλλά και με την διαπολιτισμικότητα, καθώς ο αγαπημένος πίνακας των μαθητών μπορεί να προέρχεται από οποιοδήποτε πολιτισμικό περικείμενο, με αποτέλεσμα να κατανοούνται οι έννοιες της ετερότητας και της πολυπολιτισμικότητας.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις εικόνες του μαθήματος.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία	✓		✓	✓	✓
Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»					
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓				

Καθώς το μάθημα αναφέρεται στον Δομήνικο Θεοτοκόπουλο, στη δραστηριότητα κατανόησης του γραπτού λόγου υπάρχουν οι οπτικές απεικονίσεις κάποιων από τους πίνακές του, με τη συνοδεία λεζάντας, όπως η «Αυτοπροσωπογραφία» του, «ο Χριστός που κουβαλά τον σταυρό» και «το Αγόρι που ανάβει το κερί», τα οποία, όμως, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής του ζωγράφου και της γενικότερης επιρροής του, εντάσσονται και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά.

Στην κατανόηση του προφορικού λόγου, υπάρχουν οι αποτυπώσεις δυο πινάκων, ενός του Νικόλαου Γύζη, με τον τίτλο «Η γέννηση του Τηλέμαχου Γύζη» και ενός του Γεωργίου Ιακωβίδη, με τον τίτλο «Παιδική συναυλία», οι οποίοι ανήκουν στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, αφού απεικονίζουν κοινωνικά φαινόμενα και διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονταν στο περιβάλλον τους, στην ελληνική κοινωνία του τότε.

Το ίδιο ισχύει και για τους δυο πίνακες του Γεώργιου Ιακωβίδη, «Ο αγαπημένος του παππού» και «Η αγαπημένη της γιαγιάς», οι οποίοι ανήκουν στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά και αποτυπώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην ελληνική κοινωνία.

Τέλος, οι οπτικές απεικονίσεις που βρίσκονται στην ενότητα «Επικοινωνώ – Συνεργάζομαι – Δημιουργώ» ανήκουν στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, τόσο ο πίνακας του Γιάννη Τσαρούχη, όσο και τα γραμματόσημα με την υπογραφή του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου, που κυκλοφόρησαν στην Ελλάδα.

5.6.5. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πέμπτο μάθημα της τρίτης ενότητας, « Ο ζωγράφος Pablo Picasso»

Το τελευταίο μάθημα της διδακτικής ενότητας «Καλές Τέχνες» αφορά την προσωπικότητα και το έργο του διάσημου Ισπανού ζωγράφου Pablo Picasso, οπότε γίνεται φανερό πως οι μαθητές σε αυτό το μάθημα θα εξοικειωθούν με την ζωγραφική τέχνη, η οποία εντάσσεται σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιεχόμενο, τόσο από το προσωπικό τους, όσο και από αυτό της γλώσσας κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language), την οποία διδάσκονται.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓		✓		
Κοινωνιολογική σημασία (sociological		✓		✓	✓

sense) – κουλτούρα με «κ».					
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).			✓		
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).		✓	✓	✓	
Διαπολιτισμικότητα	✓				✓

Για την κατανόηση του γραπτού λόγου, λοιπόν, οι μαθητές διαβάζουν ένα βιογραφικό κείμενο για τη ζωή και το έργο του Pablo Picasso, ενώ λαμβάνουν και πληροφορίες για κάποια από τα πιο σημαντικά του έργα, με αποτέλεσμα να έρχονται σε επαφή με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, τόσο τοπικά, όσο και χρονικά.

Αναφορικά με την κατανόηση του προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα κενά μιας πρόσκλησης, άρα να ασκηθούν πάνω στις ρητορικές συμβάσεις και στις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας καταγωγής/κληρονομιάς (heritage language) την οποία διδάσκονται, και να εξοικειωθούν με την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), άλλα και με την πρόσληψη των πολιτισμικών στοιχείων στην καθημερινότητα, άρα με την κουλτούρα με «κ» και κοινωνιολογική της σημασία (sociological sense).

Η δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου εμπλέκει τους μαθητές σε ένα παιχνίδι ρόλων, αφού τους βάζει στη θέση του δημιουργού της τέχνης και τους ζητά να αποτυπώσουν τις ιδέες τους για τον τρόπο παραγωγής της τέχνης, αναφερόμενοι στα συναισθήματα και τις εικόνες που θέλουν να εκφράσουν καθώς και στον τρόπο και στα χρώματα που θα επέλεγαν σε αυτή την περίπτωση. Άρα, σε αυτή την δραστηριότητα εντάσσεται η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αφού πρόκειται για τη δημιουργία μιας τέχνης, η σημασιολογική σημασία (semantic sense), καθώς εμπλέκεται η πρόσληψη της ιδέας και η αποτύπωση αυτής, αλλά και η κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense), αφού πρόκειται για μια δραστηριότητα παραγωγής λόγου και, άρα, διακρίνεται η χρήση της ορθής μορφής

λόγου καθώς και η οικειότητα με τις ρητορικές συμβάσεις της γλώσσας καταγωγής/κληρονομιάς (heritage language), με τη χρήση της οποίας θα εκπονηθεί η δραστηριότητα. Έτσι, φαίνεται και το micro-level ανάλυσης των πολιτισμικών στοιχείων.

Χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους (background knowledge), για την παραγωγή του γραπτού λόγου, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν μια πρόσκληση, η οποία εντάσσεται σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες. Έτσι, η εν λόγω δραστηριότητα περιλαμβάνει τόσο την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense) και η κουλτούρα με «κ», καθώς η δραστηριότητα αφορά την καθημερινότητα των μαθητών και το πολιτισμικό τους περιβάλλον, αλλά και την κοινωνιογλωσσική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), καθώς για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας γίνεται χρήση των προηγούμενων γνώσεων, αλλά και των επικοινωνιακών λειτουργιών που διέπουν τη χρήση της γλώσσας – στόχου.

Τέλος, οι δραστηριότητες επικοινωνίας και δημιουργίας, οι οποίες πραγματοποιούνται συνεργατικά συνδέονται με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), καθώς μέσω της συνεργασίας καλλιεργούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Επίσης, διακρίνεται και η κουλτούρα με «κ», καθώς για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων χρησιμοποιούνται μη λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα το tabló νινάμ.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις εικόνες του μαθήματος.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία					
Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»	✓				
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓				

Στο πέμπτο μάθημα της ενότητας «Καλές Τέχνες», στη δραστηριότητα κατανόησης γραπτού λόγου υπάρχουν τρεις απεικονίσεις πινάκων του Pablo Picasso, οι οποίες ανήκουν τόσο στο πολιτισμικό περιεχόμενο «των άλλων», αφού τόσο η «Αυτοπροσωπογραφία» του, όσο και τα έργα του «Επιστήμη και συμπόνοια» και «Guernica» είναι φιλοτεχνημένα σε διαφορετικό από το ελληνικό πολιτισμικό περιεχόμενο, όσο και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, εξαιτίας της πολιτισμικής τους δυναμικής και της ευρύτερης επιρροής του δημιουργού τους.

5.6.6. Τα πολιτισμικά στοιχεία στην ενότητα «Καλές Τέχνες»

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	5	3	5	1	3
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	1	3	2	2	4
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).			3	2	2
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).	2	3	1	4	
Διαπολιτισμικότητα	5	2	1	1	2

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις οπτικές απεικονίσεις της ενότητας

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία	2		1	1	2
Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»	2	1			1
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	5	2	1	1	2

5.7. Η διαμεσολάβηση στην ενότητα «Καλές Τέχνες» του σχολικού εγχειριδίου

Όπως ειπώθηκε, η διαμεσολάβηση αναγνωρίζει τον μοναδικό ρόλο της κοινωνικής διάστασης στη γλώσσα, ενώ προχωρά και ένα βήμα παρακάτω, αφού υπογραμμίζει τη μόνιμη σχέση μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής διάστασης στη χρήση της γλώσσας και στην εκμάθησή της (Piccardo, 2012). Επίσης, συνίσταται σε δυο διαστάσεις: την διαγλωσσική, δηλαδή πως μεταφράζονται και ερμηνεύονται οι γλωσσικές έννοιες και στην ενδο-γλωσσική, η οποία αποτελεί την έκφραση της εσωτερικής ερμηνείας των γλωσσικών και σημασιολογικών σχέσεων.

Παράλληλα, η διαμεσολάβηση εμφανίζεται στην καθημερινότητα των ομογενών, καθώς η γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language), η οποία αποτελεί τον στόχο του γλωσσικού μαθήματος χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένα κοινωνικά περικείμενα, με μορφές που βασίζονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιούνται πολιτισμικά ψυχολογικά εργαλεία, όπως η ομιλία, για τη μετατροπή των νοημάτων.

Σε αυτή τη διαδικασία, κρίσιμες θεωρούνται οι pre – mediation activities, οι οποίες περιλαμβάνουν δραστηριότητες εντοπισμού αντώνυμων και συνώνυμων λέξεων και φράσεων, ορισμών, πινάκων με ειδικό λεξιλόγιο που θα βοηθήσουν στην πληρέστερη

κατανόηση του νοήματος, αλλά και δίγλωσσων οδηγιών για τις δραστηριότητες. Αυτές, συμπληρώνονται με δραστηριότητες που αντικατοπτρίζουν τις διαμεσολαβητικές λύσεις που έχουν προταθεί για την απόδοση του νοήματος, καθώς και των γλωσσικών και πολιτισμικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της διαμεσολάβησης, δηλαδή με post – mediation activities.

Παράλληλα, η ίδια η διαμεσολάβηση περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την εκτέλεση, την κρίση της εκτέλεσης, αλλά και την επανόρθωση, όπου χρειάζεται, με τη χρήση συνόψεων, πηγών και συμβουλών, για τα οποία είναι απαραίτητες γνώσεις, στάσεις, επίγνωση, γραμματισμοί, επικοινωνιακή ικανότητα, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες (CEFR 2018). Συνεπώς, είναι απαραίτητες μια σειρά δεξιοτήτων και στρατηγικών κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, οι οποίες συνίστανται σε γλωσσικές δεξιότητες, όπως δεξιότητες που αφορούν ολόκληρο το γλωσσικά και λεξιλογικό φάσμα, τη γραμματική, την ορθογραφία και τον χειρισμό του φωνολογικού συστήματος, σε κοινωνιογλωσσικές δεξιότητες, όπως η κοινωνιογλωσσική ακρίβεια και σε πραγματολογικές δεξιότητες, όπως η ευελιξία, η θεματική ανάπτυξη, η συνοχή, η συνεκτικότητα, η ακρίβεια του προτασιακού περιεχομένου και η ευχέρεια στον προφορικό και γραπτό λόγο (Manuel 2003: 37).

5.7.1. Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της ενότητας, «Γλυπτική»

Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της ενότητας «Καλές Τέχνες» ξεκινάει από τους προοργανωτές, τον πίνακα, δηλαδή, με το τι πρόκειται να μάθει ο μαθητής στο συγκεκριμένο μάθημα, στα success criteria, αφού ο πίνακα αυτός είναι δίγλωσσος, τόσο στα αγγλικά, τα οποία είναι η κυρίαρχη γλώσσα του περιβάλλοντος, όσο και στα ελληνικά, τα οποία αποτελούν τη γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language) των μαθητών και τη γλώσσα – στόχο του γλωσσικού μαθήματος. Μάλιστα, κάθε δραστηριότητα που περιλαμβάνεται στο μάθημα του σχολικού εγχειριδίου καταγράφεται από τους συγγραφείς με δίγλωσσο τρόπο, όπως για παράδειγμα η δραστηριότητα «Διαβάζω – Καταλαβαίνω – Απαντώ», αναφέρεται και ως «Read – Understand – Answer».

Στη δραστηριότητα κατανόησης των κανόνων της γλώσσας εντοπίζεται και η ενδογλωσσική διαμεσολάβηση, αφού οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν τα γλυπτά για τα οποία έλαβαν πληροφορίες στη δραστηριότητα κατανόησης γραπτού λόγου, να μεταφέρουν, δηλαδή, ένα οπτικό μήνυμα σε γραπτό λόγο.

Τέλος, τα φύλλα αυτό-αξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κομμάτι των post – mediation δραστηριοτήτων, καθώς μεταξύ άλλων πραγματοποιείται και η κρίση των διαμεσολαβητικών λύσεων, οι οποίες δόθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες του μαθήματος που απαιτούν τη διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας.

5.7.2. Η διαμεσολάβηση στο δεύτερο μάθημα της ενότητας, « Κόμικς: η Ένατη Τέχνη»

Και σε αυτό το μάθημα, η διαμεσολάβηση ξεκινά από τους προοργανωτές, καθώς σε όλα τα μαθήματα τόσο ο πίνακας με τα όσα πρόκειται να μάθουν οι μαθητές στο συγκεκριμένο μάθημα, όσο και στο τέλος αυτού η φόρμα αυτό-αξιολόγησης του μαθητή είναι δίγλωσσα.

Στη δραστηριότητα για την κατανόηση των κανόνων της γλώσσας, εντοπίζεται η ενδογλωσσική διαμεσολάβηση, καθώς ζητείται από τους μαθητές να ορίσουν γραπτά κάποιες έννοιες, καθώς και να εντοπίσουν τα αντικείμενα στα οποία αναφέρονται κάποιοι ορισμοί που δίνονται στο σχολικό εγχειρίδιο.

Στη συνέχεια, η ενδογλωσσική διαμεσολάβηση εμφανίζεται και στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν μέσα σε σύννεφα τους διαλόγους μιας ιστορίας - κόμικ, η οποία υπάρχει μόνο ως οπτικό ερέθισμα. Ακολούθως, τους ζητείται να γράψουν την περίληψη της ιστορίας, με τη δραστηριότητα αυτή να ανήκει με τη σειρά της στην ενδογλωσσική διαμεσολάβηση στην γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language) των μαθητών, αλλά και στην γραπτή διαμεσολάβηση.

Τέλος, το φύλλο αυτό-αξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κομμάτι των post – mediation δραστηριοτήτων, καθώς μεταξύ άλλων πραγματοποιείται και η κρίση των διαμεσολαβητικών λύσεων, οι οποίες δόθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες του μαθήματος που απαιτούν τη διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας.

5.7.3. Η διαμεσολάβηση στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Κλασική Μουσική»

Όπως και τα προηγούμενα μαθήματα, η διαμεσολαβητική δραστηριότητα αρχίζει από τους προ-οργανωτές, οι οποίοι καταγράφονται με δίγλωσσο τρόπο. Βέβαια, σε αυτό το μάθημα της ενότητας, οι pre – mediation δραστηριότητες συμπληρώνονται με το δίγλωσσο γλωσσάρι, όπου δίνεται η αγγλική μετάφραση κάποιων λέξεων και φράσεων που εμφανίζονται στο κείμενο που δίνεται για την αποτύπωση της κατανόησης του γραπτού λόγου.

Μια διαφορετική μορφή διαμεσολάβησης εντοπίζεται και στη δραστηριότητα «Επικοινωνώ – Συνεργάζομαι – Δημιουργώ», όπου με ερέθισμα την ατμόσφαιρα και τα συναισθήματα που γεννά ένα μουσικό έργο, οι μαθητές δημιουργούν ένα έργο τέχνης χρησιμοποιώντας τη ζωγραφική.

Τέλος, το φύλλο αυτό – αξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα της περιγραφικής του αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κομμάτι των post – mediation δραστηριοτήτων, αφού, με τον δίγλωσσο τρόπο που είναι παρουσιασμένα, συμβάλλουν στην κρίση της επιτυχίας των διαμεσολαβητικών λύσεων που δόθηκαν κατά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που εμπλέκουν την διαμεσολάβηση.

5.7.4. Η διαμεσολάβηση στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος»

Στο μάθημα που σχετίζεται με την προσωπικότητα και το έργο του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου, η δίγλωσση παρουσίαση των προοργανωτών του μαθήματος, καθώς και το δίγλωσσο γλωσσάρι που συνοδεύει το κείμενο της δραστηριότητας κατανόησης του προφορικού λόγου, ανήκουν στις pre – mediation δραστηριότητες. Στην ίδια φύση δραστηριοτήτων, μάλιστα, εντάσσεται και η δραστηριότητα εντοπισμού των αντωνύμων επιθέτων και επιρρημάτων που υπάρχει για την εξέταση του βαθμού κατανόησης των κανόνων της γλώσσας.

Αναφορικά με την παραγωγή προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν δυο πίνακες Ελλήνων ζωγράφων που υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο και να εκφράσουν τα συναισθήματά που τους δημιουργούνται από τη θέασή τους. Έτσι, υπάρχει προφορική διαμεσολάβηση πολιτισμικών στοιχείων, αφού η δραστηριότητα βασίζεται στη μεταφορά οπτικών μηνυμάτων στον προφορικό λόγο. Στο ίδιο πλαίσιο

εντάσσεται και η δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, η οποία στηρίζεται στην αφήγηση γεγονότων ή μιας ιστορίας με βάση το οπτικό ερέθισμα που έχουν οι μαθητές, δηλαδή τους δυο πίνακες που παρουσιάζουν τη διαπροσωπική σχέση των παππούδων με τα εγγόνια τους, με την βασική διαφορά μεταξύ των δυο να εντοπίζεται στο γεγονός ότι η πρώτη αποτελεί κομμάτι της προφορικής και η δεύτερη της γραπτής διαμεσολάβησης.

Τέλος, το φύλλο της αυτοαξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα της περιγραφικής του αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κομμάτι των post – mediation δραστηριοτήτων, καθώς εξετάζεται ο βαθμός επιτυχίας των διαμεσολαβητικών λύσεων που δόθηκαν σε κάθε δραστηριότητα που εμπλεκόταν η γλωσσική και πολιτισμική διαμεσολάβηση.

5.7.5. Η διαμεσολάβηση στο πέμπτο μάθημα της ενότητας, «Ο Pablo Picasso»

Στο τελευταίο μάθημα της ενότητας «Καλές Τέχνες», η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας διακρίνεται, όπως και στα υπόλοιπα μαθήματα της ενότητας, στους προοργανωτές, όπου οι μαθησιακοί στόχοι της ενότητας καταγράφονται δίγλωσσα, με τη χρήση τόσο της γλώσσας του περιβάλλοντος, όσο και της γλώσσας καταγωγής/κληρονομιάς (heritage language) των μαθητών, η οποία αποτελεί και τη γλώσσα – στόχο του γλωσσικού μαθήματος. Στις pre – mediation δραστηριότητες εντάσσεται και η χρήση του δίγλωσσου γλωσσαριού, το οποίο συνοδεύει το κείμενο για τον Pablo Picasso και ελέγχει την κατανόηση του γραπτού λόγου.

Δραστηριότητα ενδογλωσσικής γραπτής διαμεσολάβησης με ηχητικό ερέθισμα αποτελεί η συμπλήρωση της πρόσκλησης που υπάρχει για την κατανόηση του προφορικού λόγου, καθώς χρησιμοποιείται για την περιγραφή γεγονότων με σαφήνεια.

Τέλος, το φύλλο αυτόαξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα της περιγραφικής αξιολόγησης του από τον εκπαιδευτικό εντάσσονται στις post – mediation δραστηριότητες, αφού έτσι ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των διαμεσολαβητικών λύσεων που προτάθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες που εμπλέκουν την διαμεσολάβηση.

5.8. Τα πολιτισμικά στοιχεία στην τέταρτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου

Η θεματική της τέταρτης ενότητας στρέφεται γύρω από τους ήρωες της ελληνικής μυθολογίας, και πιο συγκεκριμένα τον Ηρακλή, τον Θησέα, τον Ιάσονα, τον Αχιλλέα και τον Οδυσσέα. Καθώς η εκμάθηση μιας γλώσσας συνεπάγεται και την προσέγγιση της ίδιας της κοινότητας που την μιλάει από κοινωνικής πλευράς, ο μύθος αναδεικνύεται σε σημαντικό εργαλείο για τη δημιουργία θετικών αναμνήσεων από τη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στην καλλιέργεια του πανανθρώπινου πνεύματος, αφού έχει ψυχολογική, κοινωνική και αισθητική κάλυψη (Ζαφειροπούλου κ.α., 2002: 44).

Η χρήση του μύθου για παιδαγωγικούς σκοπούς ξεκίνησε ήδη από την αρχαία εποχή, όταν ο μύθος θεωρούταν συνώνυμο του λόγου, της ομιλίας και της αφήγησης. Τα όσα διηγείται ο μύθος είναι σοφίσματα που οι παλαιότεροι, με μικρές διηγήσεις τους μύθους, θέλησαν να περάσουν στις μελλούμενες γενιές. Παράλληλα, οι μύθοι είναι οχήματα για να διαδίδονται διαχρονικά ωφέλιμες γνώσεις για τον άνθρωπο. Η ελληνική μυθολογία ειδικότερα, έχει ένα ιδιαίτερο ρόλο στην ευρύτερη αγωγή και στην παιδεία του ανθρώπου εξαιτίας του βάθους και του εύρους που έδωσε στις πανανθρώπινες αξίες που προβάλλει.

Μέσα από τη χρήση της μυθολογίας και των μυθολογικών προσώπων στη διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language), γίνεται φανερό πως ο μύθος αποτελεί το στοιχείο εκείνο που συμβάλλει στην καλλιέργεια της συμβολικής ελληνικότητας, του συναισθήματος, δηλαδή, εκείνου και της πίστης στην κοινή καταγωγή, με τα πολιτισμικά στοιχεία που μεταφέρει να αποτελούν μια γέφυρα πολιτισμού για την Ελλάδα στον κόσμο και να υπογραμμίζουν την αμφίδρομη σχέση και επικοινωνία του γλωσσικού και πολιτισμικού κέντρου με τη διασπορά.

Με βάση τα παραπάνω, ο μύθος και οι μυθολογικοί ήρωες αποτυπώνουν την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αφού ανήκουν στην ορατή ελληνική πολιτισμική κληρονομιά και αποτελούν κομμάτι της κατασκευής της ταυτότητας του πληθυσμού που διδάσκεται την ελληνική ως γλώσσα καταγωγής/κληρονομιάς (heritage language). Επίσης, συνδέονται με την κουλτούρα με «Κ», αλλά και με το micro – level πολιτισμικής ανάλυσης, καθώς μέσω των μύθων προβάλλονται οι αξίες και οι κρυφές υποδηλώσεις του νοητικού και γλωσσικού συστήματος της γλώσσας.

Παράλληλα, η μυθολογία συνδέεται με τον ίδιο τον κύκλο της ζωής, την κοινωνική διάδραση και συνιστά στοιχείο πολιτισμικής κληρονομιάς και φορέα της εθνικής ταυτότητας (Byram, 2004: 52). Ακόμη, μέσω της μυθολογίας και των ηρώων της οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), καθώς στις μυθολογικές αφηγήσεις διακρίνεται τόσο το νοητικό σύστημα που είναι εμφανισμένο στη γλώσσα, όσο και οι κοινωνικές προσλήψεις και οι χρονικές και τοπικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε μια κοινωνία.

Τέλος, λόγω του πολιτισμικού φορτίου του ελληνικού πολιτισμού και ιδιαίτερα του τμήματος εκείνου που σχετίζεται με την αρχαιότητα, η χρήση των μυθολογικών ηρώων αποτελεί και έκδηλο στοιχείο διαπολιτισμικότητας, καθώς τα κατορθώματα και η προσωπικότητά τους αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για την δημιουργία έργων τέχνης και παραδειγμάτων συμπεριφοράς σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

5.8.1. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πρώτο μάθημα της ενότητας, «Ο Ηρακλής»

Η χρήση του μύθου στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσας κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language) στην 8^η τάξη του προγράμματος «Modern Greek Paideia», αρχίζει με τον Ηρακλή, τον γιο του Δια και της Αλκμήνης, ο οποίος έγινε γνωστός μέσα από τις αφηγήσεις για τους δώδεκα άθλους του. Ο ήρωας, με τη βοήθεια της σωματικής του ρώμης και της βιωματικής γνώσης πετυχαίνει την ψυχική του κάθαρση, λυτρώνοντας έτσι την ψυχή του, μέσα από την επίτευξη δώδεκα άθλων, ο καθένας από τους οποίους κρύβει τον δικό του συμβολισμό και μήνυμα. Μέσα από αυτούς φαίνονται τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης κοινωνίας και της ανθρώπινης φύσης, τα οποία ο άνθρωπος πρέπει να υπερνικήσει για να περάσει από την άγνοια στην ηθική γνώση, επιτυγχάνοντας την πνευματική εξέλιξή του και την ψυχική του κάθαρση, που τον οδηγούν στη λύτρωσή και τελικά στη θέωσή του.

Έτσι, μέσα από τον μύθο του Ηρακλή διακρίνεται και η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αλλά και η κουλτούρα με «κ», καθώς παρουσιάζονται έμμεσα η οργάνωση της κοινωνίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις και τα ανθρώπινα μοτίβα συμπεριφοράς.

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓	✓		✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	✓			✓	✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).				✓	
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).			✓	✓	
Διαπολιτισμικότητα	✓	✓			✓

Το κεντρικό κείμενο της ενότητας, το οποίο αποτελεί και το κείμενο για την κατανόηση του γραπτού λόγου, παρέχει βιογραφικές πληροφορίες για τον Ηρακλή, οπότε συνδέεται τόσο με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αλλά και με την κοινωνιολογική (sociological sense), αφού πρόκειται για ένα ήρωα που ανήκει στο πολιτισμικό πλαίσιο της γλώσσας κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language) των μαθητών και παρουσιάζεται το δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων του ήρωα, το οποίο πρέπει να γίνει κατανοητό από τους μαθητές, ώστε να συμπληρώσουν το σταυρόλεξο που ακολουθεί το κείμενο και εξετάζει τον βαθμό κατανόησης του κειμένου. Τέλος, στο κείμενο ενυπάρχει και η διαπολιτισμικότητα, λόγω του πολιτισμικού φορτίου της προσωπικότητας του Ηρακλή.

Οι ασκήσεις κατανόησης των κανόνων της γλώσσας, που ακολουθούν, εντάσσονται στην κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), καθώς πρόκειται για τη χρήση των επικοινωνιακών λειτουργιών και εξετάζεται η επιδεξιότητα

χρήσης του γλωσσικού κώδικα, ώστε να καθίσταται εφικτή και αποτελεσματική η επικοινωνία.

Η δραστηριότητα κατανόησης του προφορικού λόγου περιλαμβάνει την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) και την κουλτούρα με «Κ», ενώ έμμεσα σε αυτή εντάσσεται και η ελληνική εθνική γεωγραφία, η οποία ανήκει στο micro – level πολιτισμικής ανάλυσης, καθώς κατά την ακουστική αφήγηση των άθλων του Ηρακλή, οι μαθητές ακούν και μέρη που ανήκουν στην γεωγραφική επικράτεια της Ελλάδας ή που ανήκαν εκείνη την εποχή στην γεωγραφική, οικονομική και πολιτισμική της επιρροή. Παράλληλα, λόγω της ένταξης του Ηρακλή και των μύθων του στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, και σε αυτή τη δραστηριότητα ενυπάρχει το διαπολιτισμικό στοιχείο.

Στη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν σχετικά με τους άθλους του Ηρακλή, να επιλέξουν έναν που τους εντυπωσίασε και να τον παρουσιάσουν στην ολομέλεια, εξηγώντας παράλληλα τους λόγους που τον επέλεξαν. Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αλλά και με την κοινωνιογλωσσολογική (sociolinguistic), αφού, για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, αξιοποιούνται οι γλωσσικές και παραγλώσσικές δεξιότητες που έχουν αναπτυχθεί στη γλώσσα – στόχο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και η κατάλληλες ρητορικές συμβάσεις του προφορικού λόγου, ώστε να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία σε πραγματικές καταστάσεις.

Με αφορμή την ηρωική φύση του Ηρακλή, στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου ζητείται από τους μαθητές να αναφερθούν σε ένα δικό τους προσωπικό ήρωα, έναν άνθρωπο που θαυμάζουν. Γι' αυτό τον λόγο στη δραστηριότητα εμπλέκεται η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αφού οι μαθητές εκφράζονται για ένα θέμα που άπτεται της καθημερινότητάς τους και αναφέρουν τις προσωπικές τους απόψεις, η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), καθώς μέσα από αυτή την περιγραφή διακρίνονται τα συναισθήματά των μαθητών, αλλά και η κοινωνιογλωσσολογική της σημασία (sociolinguistic sense), καθώς για τη συγγραφή του κειμένου αξιοποιούνται οι κατάλληλες ρητορικές συμβάσεις και οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις.

Τέλος, στο πρώτο σκέλος της δραστηριότητας επικοινωνίας και δημιουργίας, διακρίνονται τόσο η αισθητική (aesthetic sense), όσο και η κοινωνιολογική (sociological sense) σημασία της κουλτούρας, η μεν πρώτη καθώς οι μαθητές αναζητούν περισσότερες πληροφορίες για τους άθλους του Ηρακλή, οι οποίοι ανήκουν στην κουλτούρα με «Κ» της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς, και δημιουργούν εμπνευσμένοι από αυτούς έργα τέχνης, η δε δεύτερη, γιατί οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και αναπτύσσουν, έτσι, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Στο δεύτερο σκέλος της δραστηριότητας εντοπίζεται η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) και η κουλτούρα με «Κ», καθώς οι μαθητές σχεδιάζουν ένα χάρτη της Ελλάδας, πάνω στον οποίο θα αποτυπωθούν με εικόνες και κείμενα οι περιπλανήσεις του Ηρακλή κατά τη διάρκεια των άθλων τους, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με την εθνική γεωγραφία της χώρας της γλώσσας – στόχου του γλωσσικού μαθήματος, που δεν είναι άλλη από τη δική τους γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language).

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία					
Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»	✓				
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓				

Το κεντρικό κείμενο της ενότητας, στη δραστηριότητα κατανόησης του γραπτού λόγου συνοδεύεται από οπτικές απεικονίσεις πινάκων οι οποίοι ανήκουν μεν στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων» καθώς έχουν φιλοτεχνηθεί σε διαφορετικά από το ελληνικό πολιτισμικά πλαίσια, έχουν δεν ως εμπνευσή τους τον Ηρακλή και τους άθλους του, οι οποίοι ανήκουν τόσο στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, όσο και

στην παγκόσμια, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής τους. Ειδικότερα, υπάρχει ένας πίνακας του William Dyce «Ο Ηρακλής βρέφος», όπου ο Ηρακλής όντας βρέφος σκοτώνει δυο φίδια που ήρθαν στην κούνια του από την Ήρα, καθώς και ένας ακόμα πίνακας του Jan – Baptiste Deshays, υπό τον τίτλο «Ο θάνατος του Ηρακλή», ο οποίος περιγράφει την αποθέωση του ήρωα πριν πεθάνει. Και οι δυο πίνακες, έτσι ανήκουν στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομία.

5.8.2. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο δεύτερο μάθημα της ενότητας, «Ο Θησέας»

Το δεύτερο μάθημα περιστρέφεται γύρω από την προσωπικότητα του Θησέα, του γιου του βασιλιά της Αθήνας Αιγαία, ο οποίος κατάφερε να σκοτώσει τον Μινώταυρο, ένα τέρας με κεφάλι ταύρου και σώμα ανθρώπου και να σώσει τους Αθηναίους από την τιμωρία που τους είχε επιβάλλει ο βασιλιάς της Κρήτης Μίνωας για τον θάνατο του γιού του.

Καθότι πρόκειται για μια μυθολογική αφήγηση, το δίπολο Θησέας και Μινώταυρος, συμβολίζει την ατομική διπολικότητα, διότι το τέρας Μινώταυρος δεν είναι τίποτε άλλο, παρά το "τέρας" το οποίο κρύβει ο καθένας μας μέσα του και του οποίου όταν αντιληφθεί την ύπαρξη, πρέπει να πορευθεί σ' έναν Λαβύρινθο για να μπορέσει να το δει κατά πρόσωπο και να το εξοντώσει, άμποτε αποκτήσει τη δύναμη. Επίσης, η κατάβαση του Θησέα στον λαβύρινθο, και ο φόνος του Μινώταυρου, αφορά μία συμβολική «μυητική διαδικασία», μέσα από την οποία μπορεί ο άνθρωπος να βγει νικητής από τον σκοτεινό κόσμο του ανεξερεύνητου «λαβύρινθου του εγκεφάλου». Ο Λαβύρινθος είναι οι άγνωστες πτυχές του εγκεφάλου, ο «Μινώταυρος», είναι το υποσυνείδητο, τα πάθη, οι φοβίες, οι εξαρτήσεις που μπορούν να μας καθηλώσουν, να μας καθυποτάξουν. Πρόκειται δηλαδή για ένα μύθο, ο οποίος φαινομενικά ανήκει στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), όμως αν κοιτάξει κανείς τον συμβολισμό του κατανοεί πως η συγκεκριμένη αφήγηση αποτελεί κομμάτι της κοινωνιολογικής σημασίας της κουλτούρας (sociological sense), καθώς μέσα από αυτή διακρίνονται στοιχεία που συνθέτουν την ανθρώπινη προσωπικότητα και συμπεριφορά, αλλά και η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), αφού η γλώσσα είναι ένα σημειωτικό φαινόμενο και φορέας πολιτισμικών στοιχείων.

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓			✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	✓		✓	✓	
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).		✓			
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).				✓	
Διαπολιτισμικότητα	✓				✓

Το κείμενο της δραστηριότητας κατανόησης γραπτού λόγου του δεύτερου μαθήματος αναφέρεται στην προσωπικότητα του μυθικού βασιλιά της Αθήνας Θησέα, καθώς παραθέτει βιογραφικές πληροφορίες για τον ήρωα, καθώς και τον πιο γνωστό από τους άθλους του, τη νίκη του εναντίον του Μινώταυρου. Επομένως, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) της γλώσσας - στόχου, η οποία δεν είναι άλλη από τη δική τους γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής (heritage language), αλλά και με την κοινωνιολογική της σημασία (sociological sense), καθώς μέσω του μύθου του Θησέα διακρίνονται ήθη και έθιμα της εποχής, όπως και η οργάνωση της κοινωνίας. Τέλος, διακρίνεται και η διαπολιτισμικότητα, λόγω του πολιτισμικού φορτίου του μύθου και της ένταξής του στην αρχαία ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, η οποία αποτελεί μια από τις βάσεις του δυτικού πολιτισμού.

Στη συνέχεια, στις δραστηριότητες κατανόησης των κανόνων της γλώσσας ενυπάρχει η κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic), αφού εξετάζουν

την κατανόηση της ορθής γραμματικής και ορθογραφικής μορφής και τη χρήση των γλωσσικών δεξιοτήτων σε πραγματικές καταστάσεις.

Η κατανόηση του προφορικού λόγου συνίσταται στην ηχητική παρουσίαση πληροφοριών για μια χοροθεατρική παράσταση υπό τον τίτλο «Λαβύρινθος: από το σκοτάδι στο φως», μέσω της οποίας οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μια μορφή πρόσληψης στη σύγχρονη τέχνη του λαβύρινθου, στον οποίο ο Θησέας σκότωσε τον Μινώταυρο, οπότε εξοικειώνονται με τόσο με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) και την κουλτούρα με «Κ», όσο και με την σημασιολογική της σημασία (semantic sense), καθώς πρόκειται για μια διαφορετική χρονική και τοπική πρόσληψη του αρχαίου λαβύρινθου.

Για την παραγωγή γραπτού λόγου οι μαθητές μεταφέρουν το ηρωικό πνεύμα στην καθημερινότητά τους και περιγράφουν ο καθένας από μια ηρωική πράξη που έλαβε χώρα είτε στο δικό τους πολιτισμικό περιβάλλον, είτε σε κάποιο άλλο, από κάποιον απλό άνθρωπο. Στη δραστηριότητα, λοιπόν, εμπλέκεται η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αφού μέσα από την προσωπική παρουσίαση της ηρωικής πράξης διακρίνονται η οργάνωση της κοινωνίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις, τα ήθη και τα πιστεύω του καθενός, και γενικότερα τα μοτίβα συμπεριφοράς του καθενός μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο του περιβάλλοντός του, τα οποία εντάσσονται και στην αόρατη πλευρά του πολιτισμικού παγόβουνου και στην κουλτούρα με «κ».

Στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές καλούνται να συνεχίσουν μια ιστορία εμπνευσμένοι από τη θεματική φράση που τους δίνεται ως αρχή και στη συνέχεια να της δώσουν ένα τίτλο. Πρόκειται στην ουσία για μια δραστηριότητα, η οποία στηρίζεται στη χρήση της ορθής μορφής της γλώσσας, στην οικειότητα με τις ρητορικές συμβάσεις της αφήγησης καθώς και στις προηγούμενες γνώσεις που έλαβαν οι μαθητές σχετικά με τον αφηγηματικό λόγο, οπότε σχετίζεται με την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic). Επίσης, καθώς μέσα από την αφήγηση διακρίνονται τα προσωπικά πιστεύω, οι αξίες και τα συναισθήματα του κάθε μαθητή, στη δραστηριότητα εντοπίζεται και η κουλτούρα με «κ», το micro – level πολιτισμικής ανάλυσης, αλλά και η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense). Έτσι, πραγματοποιείται η σύνδεση των μυθικών πράξεων που παρουσιάζονται μέσω των μύθων με τη σύγχρονη πραγματικότητα και το πολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο γίνεται η παρουσίαση αυτής της ηρωικής πράξης.

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, οι μαθητές μαθαίνουν πληροφορίες για το Θησείο, και αναζητούν πληροφορίες για άλλους αρχαίους ναούς και περιοχές που σχετίζονται με ήρωες της μυθολογίας ή έχουν πάρει το όνομά τους από αυτούς. Συνεπώς, η δραστηριότητα βασίζεται στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αφού συνδυάζεται η εθνική ιστορία του πολιτισμικού πλαισίου, στο οποίο ομιλείται η γλώσσα – στόχος του γλωσσικού μαθήματος με την τέχνη και την αρχιτεκτονική, ενώ εμπεριέχει και τη διαπολιτισμικότητα, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς και κουλτούρας, στην οποία ανήκει ο ναός που αποτελεί την αφορμή της δραστηριότητας.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

Όπως είναι γνωστό, τα οπτικά σύμβολα αποτελούν φορείς κοινωνικών αξιών και πεποιθήσεων, δηλαδή σημειοδότες του πολιτισμού μας. Μέσα στον ανταγωνιστικό κόσμο των ετερόκλητων ιδεολογιών και κοσμοαντιλήψεων, αλλά και των ανισοτήτων και των συγκρούσεων, η εικόνα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος (Kress & Leeuwen, 2001: 34). Έτσι, οι εικόνες και γενικότερα οι οπτικές απεικονίσεις δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν το παροντικό ή το παρελθοντικό κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία	✓				✓
Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»	✓				
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓				✓

Οι οπτικές απεικονίσεις που συμπληρώνουν το κείμενο της δραστηριότητας κατανόησης γραπτού λόγου συνίστανται σε δυο πίνακες, έναν του Laurent de la Hyre,

με τίτλο «Ο Θησέας και η Αίθρα» και έναν του Niccolo Bambini, υπό τον τίτλο «Αριάδνη και Θησέας», οι οποίοι παρουσιάζουν τη σχέση του ήρωα με τις δυο γυναίκες που αναφέρονται στο κείμενο, τη μητέρα του και την κόρη του Μίνωα, η οποία με το μίτο της τον βοηθά να βγει από τον λαβύρινθο. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα οι πίνακες να είναι το αποτέλεσμα της σύζευξης της αισθητικής (aesthetic sense) με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological) και να εντάσσονται τόσο στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», όσο και την παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής της έμπνευσης των συγκεκριμένων πινάκων από τον μύθο του Θησέα και άρα από την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά.

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας υπάρχει η φωτογραφική αποτύπωση του Ναού του Ηφαίστου στην Αθήνα, ο οποίος παλαιότερα θεωρείτο πως ήταν ένας ναός για τον Θησέα, οπότε εντάσσεται τόσο στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, όσο και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής του ελληνικού πολιτισμού, ο οποίος αποτέλεσε ένα από τα θεμέλια του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού.

5.8.3. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Ο Ιάσωνας»

Το τρίτο μάθημα της ενότητας «Ηρωες της Μυθολογίας» αναφέρεται στην ηρωική φυσιογνωμία του Ιάσωνα, του ηγέτη της Αργοναυτικής εκστρατείας, η οποία είχε ως στόχο να φέρει πίσω το Χρυσόμαλλο Δέρασ, τη δορά, δηλαδή του φτερωτού κριαριού που πήρε μακριά από την Ιωλκό τον Φρίξο και την Έλλη και τους πήγε στην Κολχίδα.

Ο μύθος της Αργοναυτικής εκστρατείας είχε απήχηση στους Έλληνες, γιατί ήταν το πρώτο ταξίδι, μετά την επιβίωση των πλοίων και έγινε για την απόκτηση χρυσού, πολύτιμων μετάλλων και δερμάτων. Σύμφωνα με μια άλλη ερμηνεία, ο μύθος των Αργοναυτών είναι ηλιακός: Το χρυσόμαλλο δέρας συμβολίζει τον ήλιο που λάμπει σαν χρυσάφι, έρχεται από την Ανατολή (Κολχίδα), ενώ ο Ιάσων είναι ηλιακός ήρωας που δάμαζε τους δαίμονες και καταιγίδες. Μάλιστα, ολόκληρος ο μύθος και το ταξίδι του Ιάσωνα ενέχει τη διαπολιτισμικότητα, καθώς πρώτον κατά τη διάρκεια του ταξιδιού του γνώρισε πολλά και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και δεύτερον καθώς πρόκειται για την πρώτη υπερπόντια εκστρατεία εμπορικής αξίας και εξερεύνησης.

Έτσι, ο μύθος συνδέεται τόσο με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), όσο και με την κοινωνιολογική της σημασία (sociological sense), καθώς αναφέρεται σε ένα ταξίδι, αλλά και με το micro – level πολιτισμικής ανάλυσης, αφού

γίνεται αναφορά στα υλικά του πολιτισμού, έμμεσα στην εθνική και παγκόσμια (για την εποχή) γεωγραφία, αλλά και στις αξίες που συνθέτουν την προσωπικότητα του ήρωα.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓				✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	✓	✓	✓	✓	
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).		✓		✓	
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).			✓	✓	
Διαπολιτισμικότητα	✓				

Η δραστηριότητα κατανόησης γραπτού λόγου απαρτίζεται από ένα σύντομο βιογραφικό κείμενο για τη ζωή του μυθολογικού ήρωα Ιάσονα καθώς και από ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης, για την αποτύπωση του βαθμού κατανόησης του κειμένου από τους μαθητές. Έτσι, στο κεντρικό κείμενο της ενότητας εντοπίζεται η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), ενώ συνδέεται νοητά με τα δυο προηγούμενα μαθήματα, αυτό για τον Ηρακλή και αυτό για τον Θησέα, καθώς και οι τρεις πραγματοποίησαν άθλους για να φτάσουν στην επίτευξη του τελικού τους στόχου. Επίσης, διακρίνονται και οι διαπροσωπικές σχέσεις και η οργάνωση της κοινωνίας εκείνη την εποχή, μέσω της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, οπότε στη δραστηριότητα υπάρχει και η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense). Τέλος, λόγω της φύσης του υπερπόντιου ταξιδιού του Ιάσονα, αλλά και της

πολιτισμικής δυναμικής του πολιτισμικού πλαισίου σύνθεσης του μύθου, στη δραστηριότητα κατανόησης του προφορικού λόγου υπάρχει και η διαπολιτισμικότητα.

Όπως και στα υπόλοιπα μαθήματα, έτσι και σε αυτό, μέσω των δραστηριοτήτων κατανόησης των κανόνων της γλώσσας αναδεικνύεται η κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), αφού μέσω αυτής γίνονται κατανοητοί οι κανόνες που ορίζουν την ορθή χρήση της γλώσσας, ενώ αποκτώνται και οι γλωσσικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχημένη επικοινωνία.

Στη δραστηριότητα κατανόησης του προφορικού λόγου, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη σύγχρονη πρόσληψη του όρου «Αργοναύτες» και άρα με την σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense). Επιπροσθέτως, στη δραστηριότητα εμπλέκεται και η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense) και η κουλτούρα με «κ», αφού η πρόσληψη του όρου αφορά μια παιδική κατασκήνωση, μέσω της οποίας διακρίνεται η σύνθεση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών, ενώ συνδέεται και με το micro – level πολιτισμικής ανάλυσης, γιατί διακρίνονται στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος και της καθημερινότητας.

Με αφορμή τον Κένταυρο Χείρωνα, ο οποίος αποτέλεσε τον δάσκαλο του Ιάσωνα, οι μαθητές συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στη δραστηριότητα να εμπλέκονται τόσο η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), καθώς οι μαθητές αναφέρονται στα προσωπικά τους πιστεύω και σε ζητήματα που καθορίζουν την συμπεριφορική κουλτούρα, όσο και η κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), αφού, μέσω της δραστηριότητας αναπτύσσονται οι κοινωνικές, γλωσσικές και παραγλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, ό,τι, δηλαδή, μπορεί να κάνει επιτυχημένη την επικοινωνία.

Στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές περιγράφουν γραπτά τον αγαπημένο τους δάσκαλο, διακρίνεται η κοινωνιογλωσσική σημασία της γλώσσας (sociolinguistic sense), καθώς για την παραγωγή γραπτού λόγου είναι απαραίτητη η χρήση των ρητορικών συμβάσεων των περιγραφικών κειμένων, αλλά και η χρήση της ορθής μορφής της γλώσσας – στόχου, στην οποία πραγματοποιείται η περιγραφή. Επίσης, διακρίνεται και η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), καθώς μέσω της περιγραφής του αγαπημένου δασκάλου του κάθε μαθητή, φαίνεται το νοητικό σύστημα που είναι εμφυσημένο στη γλώσσα, αλλά και τα συναισθήματα που

μπορούν να αποτυπωθούν στο χαρτί, όπως και η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αφού μέσω της δραστηριότητας οι μαθητές εκφράζουν τα πιστεύω και τα συναισθήματά τους για ένα θέμα της καθημερινότητάς τους.

Στη δραστηριότητα, τέλος, επικοινωνίας και δημιουργίας, οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερες πληροφορίες για την Αργοναυτική εκστρατεία καθώς και για θέματα που προηγούνται αυτής ή τη συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της, όπως για παράδειγμα η ιστορία του Φρίξου και της Έλλης και οι Συμπληγάδες Πέτρες. Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αφού οι αναζητούμενες πληροφορίες σχετίζονται με την ιστορία και τη μυθολογία του ελληνικού πολιτισμικού περιβάλλοντος, ενώ μαθαίνουν και για την εθνική γεωγραφία μέσω του χάρτη που συνοδεύει τη δραστηριότητα και αναφέρει τους σταθμούς του υπερπόντιου ταξιδιού του Ιάσονα, η οποία εντάσσεται στο micro – level πολιτισμικής ανάλυσης.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

Ο εμπλουτισμός του γραπτού κειμένου με τους συμβολισμούς και τις συνδηλώσεις των οπτικών μορφών διευκολύνουν την κατασκευή νοημάτων και ενθαρρύνουν την παραγωγή λόγου από ενεργούς μαθητές, ενώ προάγοντας τον επικοινωνιακό, ιδεολογικό και πολιτισμικό χαρακτήρα της γλώσσας συμβάλλει στην ανάδειξη του πολιτισμικού κεφαλαίου της γλώσσας – στόχου του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και στη διαμόρφωση κριτικών μαθητικών υποκειμένων (Χατζησαββίδης & Γαζάνη 2005: 410-411).

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
--	-------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	------------------------------	--------------------------------

Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία	✓				✓
Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»	✓				
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓				

Το κεντρικό κείμενο της ενότητας, που παρέχει βιογραφικές και μυθολογικές πληροφορίες για τον Ιάσονα, συμπληρώνεται από δυο οπτικές απεικονίσεις, δυο πίνακες οι οποίοι είναι εμπνευσμένοι από αυτό το στοιχείο της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς, έχουν, όμως, φιλοτεχνηθεί σε έτερο πολιτισμικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ο πίνακας του William Russell Flint, «Ο Ιάσοντας και ο Κένταυρος Χείρων», αλλά και ο πίνακας του Herbert James Draper, υπό τον τίτλο «Το Χρυσόμαλλο δέρας», οι οποίοι αποτυπώνουν την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) και ανήκουν τόσο στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», όσο και στην ελληνική και στην παγκόσμια, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής της αρχικής έμπνευσης τους, του μύθου του Ιάσονα.

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας υπάρχει ένας χάρτης της Ελλάδας και του γενικότερου ελλαδικού χώρου της εποχής, στον οποίο οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν τους σταθμούς του ταξιδιού του Ιάσονα και, έτσι, να έρθουν σε επαφή με την ελληνική εθνική γεωγραφία και τα ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία.

5.8.4. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Ο Αχιλλέας»

Το τέταρτο μάθημα της ενότητας «Ηρώες της Μυθολογίας» αναφέρεται στην προσωπικότητα ενός από τους σημαντικότερους ήρωες της ομηρικής Ιλιάδας, στον Αχιλλέα, το γιο της Θέτιδας, ο οποίος, όπως αναφέρει ο Όμηρος (Ιλιάδα Α 150-160) δεν πήγε στην Τροία για να πολεμήσει τους Τρώες για τα λάφυρα, αλλά μάχεται για την τιμή και για το δίκαιο, όπως φαίνεται και από την όλη εξέλιξη της προσωπικότητάς του στο ομηρικό έπος. Παράλληλα, φαίνεται να επιλέγει την υστεροφημία, η οποία αποτελούσε κοινή επιδίωξη όλων των αρχαίων, και να αποδέχεται το ολιγόχρονο της

ζωής του, ενσαρκώνοντας το πρότυπο του ανθρώπου που πολεμά για τα ιδανικά και τα πιστεύω του, ενώ φαίνεται πως όλοι οι άνθρωποι, ακόμα και αυτοί που φαίνονται αλύγιστοι και ανίκητοι έχουν και κάποιο τρωτό σημείο.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓			✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	✓		✓	✓	✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).	✓		✓		✓
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).				✓	
Διαπολιτισμικότητα	✓				✓

Μέσα, λοιπόν, από τον μύθο του Αχιλλέα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αισθητική σημασία της κουλτούρας – στόχου (aesthetic sense), αλλά και με την κοινωνιολογική της σημασία (sociological sense), καθώς διακρίνονται τα πιστεύω της κοινωνίας για την ανθρώπινη συμπεριφορά, της οποίας εξέχον παράδειγμα αποτελεί ο Αχιλλέας, αλλά η διάρθρωση αυτής και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, φαίνονται και οι τοπικές και χρονικές προσλήψεις των σχέσεων αυτών, αφού οι μαθητές μπορούν κατανοώντας το κείμενο να κάνουν τη σύγκριση μεταξύ του τότε και του τώρα στο ελληνικό πολιτισμικό περικείμενο, οπότε στη δραστηριότητα εντάσσεται και η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense). Μάλιστα, υπάρχει και η σύνδεση του ήρωα με τον Ιάσωνα, τον μυθολογικό ήρωα της τρίτης ενότητας, καθώς είχαν τον ίδιο δάσκαλο, τον Κένταυρο

Χείρωνα, άρα απέκτησαν και κοινά βιώματα και γνώσεις. Τέλος, εντοπίζεται και το διαπολιτισμικό στοιχείο, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής της φύσης του ήρωα, ο οποίος αποτέλεσε έμπνευση και πρότυπο για τους μεταγενέστερους.

Στη συνέχεια, μέσω της εξάσκησης στη χρήση των κανόνων της γλώσσας, οι μαθητές εξοικειώνονται με την κοινωνιογλωσσική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense) και τη χρήση των εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες τόσο για την κατανόηση, όσο και για την παραγωγή του γραπτού και του προφορικού λόγου.

Στη δραστηριότητα κατανόησης του προφορικού λόγου, οι μαθητές ακούν πληροφορίες για ένα άλλο μύθο, αυτόν του μήλου της έριδος, ο οποίος για τη μυθολογία θεωρείται ως η αιτία του Τρωικού πολέμου, στον οποίο ηγετική φυσιογνωμία υπήρξε ο Αχιλλέας, με αποτέλεσμα στη δραστηριότητα να εντάσσεται η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense).

Η επιβίωση της φράσης «το μήλο της έριδας» στο σύγχρονο πολιτισμικό περιβάλλον αποτελεί το θέμα γύρω από το οποίο οργανώνεται η δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου. Στην ουσία πρόκειται για τη μεταφορά των πολιτισμικών στοιχείων στην καθημερινή ζωή, σε μια προσπάθεια για συνδυασμό της κουλτούρας με «Κ» και της κουλτούρας με «κ», αλλά και της αισθητικής (semantic sense) με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense). Επιπροσθέτως, μέσα από αυτή τη δραστηριότητα διακρίνεται και το θρησκευολογικό σύστημα της αρχαίας Ελλάδας, το οποίο ανήκει στα πιστεύω και στη φύση της κοινωνικής οργάνωσης του κάθε πολιτισμικού πλαισίου. Τέλος, στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου εντάσσεται και η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), αφού διακρίνεται η χρονική πρόσληψη του μύθου και η μεταφορά του νοήματός του ως φράση στο σύγχρονο πολιτισμικό περικείμενο.

Παρόμοια είναι και η αφορμή της δραστηριότητας παραγωγής γραπτού λόγου, όπου οι μαθητές με αφορμή την αχίλλειο πτέρνα, γράφουν ένα κείμενο περιγράφοντας το δικό τους αδύναμο σημείο. Γι' αυτό τον λόγο, σε αυτή τη δραστηριότητα υπάρχει η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αλλά και η κοινωνιογλωσσολογική (sociolinguistic), αφού για την ολοκλήρωσή της απαιτείται η χρήση όλων των γλωσσικών και πραγματολογικών δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει

οι μαθητές στη γλώσσα – στόχο, όπως και οι ρητορικές συμβάσεις του γραπτού λόγου σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις.

Τέλος, στο πρώτο σκέλος της δραστηριότητας επικοινωνίας και δημιουργίας, συνδυάζονται η αισθητική (aesthetic) με την σημασιολογική (semantic) σημασία της γλώσσας, καθώς οι μαθητές καλούνται να δραματοποιήσουν μια από τις προτεινόμενες σκηνές του Τρωικού πολέμου, ενώ στο δεύτερο προσπαθούν να εντοπίσουν φράσεις οι οποίες έχουν παρόμοια λογική με τη φράση «το μήλο της έριδος», δηλαδή, προέρχονται από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα και χρησιμοποιούνται σήμερα για συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς. Έτσι, εντάσσεται στη δραστηριότητα, τόσο το διαπολιτισμικό στοιχείο, όσο και η σημασιολογική (semantic sense) και η κοινωνιολογική (sociological sense) σημασία της κουλτούρας.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

Και σε αυτό το μάθημα, οι οπτικές απεικονίσεις αποτελούν δείκτες πολιτισμικών στοιχείων και συμπληρώνουν το πολιτισμικό πλαίσιο των κειμενικών αναφορών, καθώς οι οπτικές απεικονίσεις εντάσσονται είτε στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, είτε στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», είτε στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία	✓				
Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»	✓				
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓				

Στο δέκατο ένατο μάθημα του σχολικού εγχειριδίου, οι οπτικές απεικονίσεις υπάρχουν μόνο ως συνοδευτικό στοιχείο του κεντρικού κειμένου του μαθήματος, το οποίο αναφέρεται στην προσωπικότητα του Αχιλλέα και εντάσσονται στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense). Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει η αποτύπωση δυο πινάκων με έμπνευση από τη ζωή του ήρωα: ένας του Rombeo Battoni, υπό τον τίτλο «Ο Χείρωνας εκπαιδεύει τον Αχιλλέα» και ένας του Franz Matsch, με τον τίτλο «Ο θρίαμβος του Αχιλλέα». Και οι δυο αντλούν την έμπνευσή τους από τα ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία και έχουν φιλοτεχνηθεί σε διαφορετικό από το ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον. Ωστόσο, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής του ήρωα και του ευρύτερου πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει, οι εικόνες εντάσσονται στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά.

5.8.5. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πέμπτο μάθημα της ενότητας, «Ο Οδυσσέας»

Το τελευταίο μάθημα της ενότητας για τους ήρωες της μυθολογίας αναφέρεται στον Οδυσσέα, τον βασιλιά της Ιθάκης. Πρόκειται για ένα ήρωα, του οποίου η προσωπικότητα είναι διαπολιτισμική, αφού, όπως μας πληροφορεί και ο Όμηρος στο προοίμιο της Οδύσσειας *πολλῶν δ' ἀνθρώπων ἴδεν ἄστεα καὶ νόον ἔγνω*, δηλαδή γνώρισε κατά τη διάρκεια της δεκαετούς περιπλάνησής του διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και εξοικειώθηκε με την ετερότητα που υπάρχει στον κόσμο και στους ανθρώπους. Στην ουσία πρόκειται για ένα πολιτισμικό ταξίδι, μέσα στο οποίο εξερευνώνται νέοι τόποι και προσεγγίζεται η κουλτούρα της ετερότητας. Κι όλα αυτές τον δρόμο για την επιστροφή στις ρίζες και στην τελική ανακάλυψη όλων των εκφάνσεων και των εσωτερικών αντιθέσεων της προσωπικότητας του ήρωα.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓				✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».		✓	✓	✓	✓

Σημασιολογική σημασία (semantic sense).			✓		✓
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).				✓	
Διαπολιτισμικότητα	✓				✓

Το κεντρικό κείμενο της ενότητας αναφέρεται στην πολυμήχανη προσωπικότητα του Οδυσσέα, του βασιλιά της Ιθάκης, ο οποίος ήταν μια από τις ηγετικές φυσιογνωμίες του Τρωικού Πολέμου και ο εμπνευστής του Δούρειου Ίππου. Μέσα από το κείμενο του μαθήματος, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αισθητική φύση της κουλτούρας (aesthetic sense) και την κουλτούρα με «κ», αλλά και τη διαπολιτισμικότητα λόγω της πολιτισμικής δυναμικής του Οδυσσέα.

Στις δραστηριότητες που ακολουθούν και εξετάζουν την κατανόηση των κανόνων της γλώσσας, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τη χρήση της ορθής μορφής της γλώσσας καθώς και με την κοινωνιογλωσσική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense).

Στη συνέχεια, οι μαθητές ακούν και προσπαθούν να αποδελτιώσουν για την εξάσκηση της κατανόησης του προφορικού λόγου ένα ηχητικό απόσπασμα, στο οποίο δυο φίλες μιλούν για το ταξίδι τους στην Ιθάκη. Έτσι, έρχονται σε επαφή με την εθνική ελληνική γεωγραφία και το micro – level πολιτισμικής ανάλυσης, αλλά και με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αφού γίνεται αναφορά στα ταξίδια και την καθημερινότητα στο ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Ακολούθως, για την παραγωγή του προφορικού λόγου, οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν τη φράση «Σημασία δεν έχει ο προορισμός, αλλά το ταξίδι...». Φανερόνται, έτσι, τόσο οι προσλήψεις και τα συναισθήματα που γεννώνται στους μαθητές από τη φράση αυτή, άρα η σημασιολογική σημασία της γλώσσας (semantic sense), όσο και τα προσωπικά πιστεύω και τα μοτίβα συμπεριφοράς που αναπτύσσονται στα διάφορα πολιτισμικά πλαίσια, οπότε οι μαθητές εξοικειώνονται και με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense).

Στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, ζητείται η ολοκλήρωση μιας ιστορίας, χρησιμοποιώντας ως αφορμή τη θεματική πρόταση που δίνεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Οι μαθητές εξασκούνται, έτσι στην ορθή χρήση της γλώσσας και στον βαθμό απόκτησης της επικοινωνιακής ικανότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στη δραστηριότητα να εμπλέκεται η κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), αλλά και η κοινωνιολογική της σημασία (sociological sense), καθώς μέσα από τη δραστηριότητα διακρίνονται τα πιστεύω και τα μοτίβα συμπεριφοράς που έχουν αναπτύξει οι μαθητές.

Στο πρώτο σκέλος της δραστηριότητας επικοινωνίας και δημιουργίας, εντάσσεται τόσο η ελληνική εθνική γεωγραφία, όσο και η γεωγραφία των παράκτιων περιοχών της Μεσογείου, μέσω του χάρτη των περιπλανήσεων του Οδυσσέα που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο. Οι μαθητές, έτσι, έρχονται σε επαφή τόσο με την αισθητική (aesthetic), όσο και με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αλλά και με το micro – level πολιτισμικής ανάλυσης. Τέλος, στο δεύτερο, σκέλος, οι μαθητές καλούνται να δραματοποιήσουν τη σκηνή στη σπηλιά του Κύκλωπα Πολύφημου, με αποτέλεσμα να εξοικειώνονται τόσο με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), καθώς δημιουργούν οι ίδιοι μια μορφή τέχνης, αλλά και με τη σημασιολογική σημασία της τέχνης (semantic sense), αφού, μέσω της δραστηριότητας, φανερώνεται ο τρόπος που προσλαμβάνονται τα ταξίδια του Οδυσσέα από όλες τις οπτικές γωνίες.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία	✓	✓			✓
Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»	✓				✓

Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓				✓
----------------------------------	---	--	--	--	---

Και σε αυτό το μάθημα, το κείμενο που δίνεται για την κατανόηση του γραπτού λόγου συνοδεύεται από κάποιες εικόνες. Η πρώτη είναι η φωτογραφική αποτύπωση ενός αγάλματος του Οδυσσέα, το οποίο ανήκει τόσο στην ελληνική πολιτισμική παράδοση, όσο και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής του ήρωα. Το ίδιο ισχύει και για την φωτογραφική απεικόνιση του Οδυσσέα με την Αθηνά, που προέρχεται από ένα αρχαίο ελληνικό ερυθρόμορφο αγγείο. Τέλος, υπάρχει και η αποτύπωση ενός πίνακα ζωγραφικής, εμπνευσμένου από τον ήρωα, «Η περιφορά του Δούρειου Ίππου» του Giandomenico Tiepolo, ο οποίος έχει ελληνική επιρροή, αλλά ανήκει τόσο στην πολιτισμική κληρονομιά των άλλων, όσο και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω της πολιτισμικής φύσης της σκηνής που περιγράφει.

Στη δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου, υπάρχει ένας χάρτης των Επτανήσων, όπου ανήκει και η Ιθάκη, ο οποίος ανήκει στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, όπως και ο αντίστοιχος χάρτης των περιπλανήσεων του Οδυσσέα στη Μεσόγειο, ο οποίος πέρα από την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά ανήκει και στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», αλλά και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής των πληροφορικών που περιλαμβάνει.

5.8.6. Συνολικά τα πολιτισμικά στοιχεία στην ενότητα «Ηρωες της Μυθολογίας»

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	5	3	1		5
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».	4	2	4	5	3

Σημασιολογική σημασία (semantic sense).	1	2	2	2	2
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).			2	5	
Διαπολιτισμικότητα	5	1			4

Οι οπτικές απεικονίσεις στην τέταρτη ενότητα

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Ελληνική πολιτισμική κληρονομιά	4	1			3
Πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων»	4				1
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	5				2

5.9. Η διαμεσολάβηση στην τέταρτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, «Ηρωες της Μυθολογίας»

Οι δραστηριότητες διαμεσολάβησης μπορεί να περιλαμβάνουν τη διαγλωσσική ή την ενδογλωσσική γραπτή ή προφορική διαμεσολάβηση, ενώ σημαντικό ρόλο σε ολόκληρη τη διαδικασία της διαμεσολάβησης διαδραματίζουν και οι pre – mediation δραστηριότητες, αλλά και οι post – mediation, οι οποίες χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο του των διαμεσολαβητικών λύσεων και τον εντοπισμό των γλωσσικών και πολιτισμικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της διαμεσολάβησης.

5.9.1. Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της ενότητας, «Ο Ηρακλής»

Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της ενότητας του σχολικού εγχειριδίου αρχίζει από τους προοργανωτές του μαθήματος, τον πίνακα, δηλαδή, με το τι πρόκειται να μάθει ο μαθητής στο συγκεκριμένο μάθημα, στα success criteria, αφού ο πίνακα αυτός είναι δίγλωσσος, ενώ και οι τίτλοι των δραστηριοτήτων καταγράφονται με δίγλωσσο τρόπο, όπως για παράδειγμα η δραστηριότητα «Ακούω και Καταλαβαίνω» αναφέρεται και ως «Listening Comprehension».

Για την καλύτερη κατανόηση του νοήματος του κεντρικού κειμένου της ενότητας και τη συμπλήρωση του σταυρόλεξου που το ακολουθεί υπάρχει ένα δίγλωσσο λεξικό, το οποίο ανήκει στις pre – mediation δραστηριότητες (CEFR, 2001: 87-88).

Τέλος, τα φύλλα αυτό-αξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κομμάτι των post – mediation δραστηριοτήτων, καθώς μεταξύ άλλων πραγματοποιείται και η κρίση των διαμεσολαβητικών λύσεων.

5.9.2. Η διαμεσολάβηση στο δεύτερο μάθημα της ενότητας, «Ο Θησέας»

Και σε αυτό το μάθημα η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας ξεκινά από τους προοργανωτές του μαθήματος, οι οποίοι καταγράφονται σε ένα δίγλωσσο πίνακα, όπου αναφέρεται το τι πρόκειται να μάθει ο μαθητής στο συγκεκριμένο μάθημα, ενώ δίγλωσσοι είναι και οι τίτλοι των δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα η δραστηριότητα «Διαβάζω και καταλαβαίνω» αναφέρεται και ως «Reading Comprehension».

Για την πληρέστερη κατανόηση του νοήματος του κεντρικού κειμένου της ενότητας και την απάντηση των ερωτήσεων που το ακολουθούν υπάρχει ένα δίγλωσσο λεξικό, το οποίο ανήκει στις pre – mediation δραστηριότητες και συμβάλλει στις δραστηριότητες γραπτής ενδογλωσσικής διαμεσολάβησης που ακολουθούν το κεντρικό κείμενο και ζητούν από τους μαθητές την σύνθεση και την πύκνωση πληροφοριών από το προς κατανόηση κείμενο.

Τέλος, στις post – mediation δραστηριότητες εντάσσονται τόσο η φόρμα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, όσο και τα αντίστοιχα περιθώρια του σχολικού βιβλίου στο τέλος του μαθήματος για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό.

5.9.3. Η διαμεσολάβηση στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Ο Ιάσοντας»

Όπως και στα προηγούμενα μαθήματα, η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας ξεκινά από τη δίγλωσση παρουσίαση των προοργανωτών του μαθήματος, μέσω του πίνακα των success criteria για το συγκεκριμένο μάθημα, αλλά και από τη δίγλωσση παρουσίαση των τίτλων της κάθε δραστηριότητας, όπως για παράδειγμα «Μιλώ – Κατανοώ – Συνομιλώ» και «Speak – Understand – Communicate».

Το δίγλωσσο λεξικό που συνοδεύει το κείμενο για την κατανόηση του γραπτού λόγου εντάσσεται στις pre – mediation δραστηριότητες και συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση του νοήματος του κειμένου και στην παράφραση ή το βαθμό πρόσληψης του κειμένου, τα οποία φαίνονται από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που ακολουθούν το κείμενο.

Παράλληλα, στη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου εντάσσεται η περιγραφή των γεγονότων και η διατύπωση απόψεων με σαφήνεια και επιχειρήματα, αφού οι μαθητές προσπαθούν να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει για τους ίδιους ο καλός δάσκαλος, συζητούν, δηλαδή, για ένα θέμα που αφορά την καθημερινότητά τους, το οποίο εντάσσεται στην προφορική διαμεσολάβηση.

Τέλος, τμήμα των post – mediation δραστηριοτήτων αποτελούν το φύλλο περιγραφικής αξιολόγησης και η φόρμα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή, αφού μέσω αυτών ελέγχεται η καταλληλότητα των διαμεσολαβητικών προτάσεων των μαθητών.

5.9.4. Η διαμεσολάβηση στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Ο Αχιλλέας»

Η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας στο τέταρτο μάθημα ξεκινά από τους προοργανωτές του, αφού τα κριτήρια επίτευξης των στόχων του μαθήματος παρουσιάζονται με δίγλωσση μορφή, τόσο στα ελληνικά, όσο και στα αγγλικά, Το ίδιο, μάλιστα, συμβαίνει και με τους τίτλους των δραστηριοτήτων, οι οποίοι έχουν και αυτοί μια δίγλωσση παρουσίαση, όπως για παράδειγμα «Συνεργάζομαι – Επικοινωνώ – Δημιουργώ» και «Cooperate – Communicate – Create».

Στην ίδια λογική λειτουργεί και το δίγλωσσο γλωσσάρι που συνοδεύει το κεντρικό κείμενο της ενότητας, και αποτελεί μέρος των pre – mediation δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος και συμβάλλουν στην κατανόηση του κειμένου της συνέντευξης καθώς και στην απάντηση των ερωτήσεων που ακολουθούν το κείμενο.

Τέλος, το φύλλο αυτό – αξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα της περιγραφικής του αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κομμάτι των post – mediation δραστηριοτήτων, αφού, με τον δίγλωσσο τρόπο που είναι παρουσιασμένα, συμβάλλουν στην κρίση της επιτυχίας των διαμεσολαβητικών λύσεων που δόθηκαν κατά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που εμπλέκουν την διαμεσολάβηση.

5.9.5. Η διαμεσολάβηση στο πέμπτο μάθημα της ενότητας, «Ο Οδυσσέας»

Η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας στο πέμπτο μάθημα της ενότητας «Ηρωες της Μυθολογίας» συνδέεται με τη δίγλωσση παρουσίαση των προοργανωτών του, η ανήκει στις pre – mediation δραστηριότητες, όπως και η δίγλωσση παρουσίαση των τίτλων των δεξιοτήτων, των οποίων η κατανόηση ελέγχεται και σε αυτό το μάθημα.

Σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του κειμένου συντελεί και το δίγλωσσο λεξικό (στα ελληνικά και στα αγγλικά) που συνοδεύει το κεντρικό κείμενο της ενότητας και ανήκει στις pre – mediation δραστηριότητες.

Στη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, υπάρχει η προφορική διάδραση, η οποία συνδέεται με την ενδογλωσσική διαμεσολάβηση, μέσω της περιγραφικής σύνθεσης των πληροφοριών για την ανάλυση της φράσης του σχολικού εγχειριδίου και τη συζήτηση γύρω από τη διατύπωση απόψεων, κρίσεων και επιχειρημάτων για ένα θέμα.

Το οπτικό ερέθισμα του χάρτη των περιπλανήσεων του Οδυσσέα αποτελεί τμήμα της ενδογλωσσικής διαμεσολάβησης, αφού με βάση αυτό οι μαθητές καλούνται να βάλουν σε χρονική σειρά τις περιπλανήσεις του Οδυσσέα, αλλά και να αφηγηθούν τη σειρά αυτή. Έτσι, μεταφέρουν οπτικά μηνύματα σε προφορικό λόγο και παρουσιάζουν πληροφορίες, προσαρμόζοντας το μήνυμά τους, αλλά και το επικοινωνιακό του πλαίσιο στην κατάλληλη μορφή.

Τέλος, το φύλλο αυτοαξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα της περιγραφικής αξιολόγησης του από τον εκπαιδευτικό εντάσσονται στις post – mediation δραστηριότητες, αφού έτσι ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των διαμεσολαβητικών λύσεων που προτάθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες που εμπλέκουν την διαμεσολάβηση.

5.10. Τα πολιτισμικά στοιχεία στην πέμπτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου

Η θεματική της πέμπτης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου συνίσταται στη γνωριμία των μαθητών με προσωπικότητες που ανήκουν στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, όπως οι Επτά Σοφοί, ο Σωκράτης, ο Περικλής, ο Λεωνίδας και ο Μέγας Αλέξανδρος. Στην ουσία πρόκειται για μια ενότητα μαθημάτων, της οποίας στόχος είναι η καλλιέργεια μια συμβολικής ελληνικής συνείδησης στους μαθητές της ομογένειας, μέσα από την επαφή τους με διάφορες ιστορικές προσωπικότητες του αρχαίου ελληνικού κόσμου.

Εξάλλου η ίδια η διδασκαλία της ιστορίας αποτελεί ένα τρόπο ανάκτησης του παρελθόντος, δημιουργίας πολιτισμικής συνείδησης και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Η ελληνική γλώσσα προσφέρεται, έτσι, ως πολιτισμικό αγαθό και ως φορέας πολιτισμικών στοιχείων και νοημάτων αλλά και ως στοιχείο εμπλουτιστικό και συνθετικό της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας (Δαμανάκης, 2007: 208). Παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν την επιρροή αυτών των ιστορικών προσωπικοτήτων τόσο στο δικό τους πολιτισμικό περιβάλλον, όσο και σε αυτό της πολιτισμικής ετερότητας και να κατανοήσουν, έτσι, την πολιτισμική τους δυναμική.

Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή τόσο με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), όσο και με την κοινωνιολογική της σημασία (sociological), αλλά και με την διαπολιτισμικότητα, λόγω της δυναμικής τους αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και των προσωπικοτήτων που επιλέχθηκαν για παρουσίαση στο σχολικό εγχειρίδιο.

5.10.1. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πρώτο μάθημα της ενότητας, «Οι επτά σοφοί»

Στο πρώτο μάθημα της τελευταίας ενότητας του σχολικού εγχειριδίου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με βιογραφικές πληροφορίες για τους επτά σοφούς της αρχαιότητας, μιας ομάδας ιστορικών προσωπικοτήτων, οι οποίοι τοποθετούνται χρονικά την εποχή κατά την οποία ο υμνούμενος βίος των ηρώων και των ημίθεων (που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα μαθημάτων) αρχίζει να χάνει την αίγλη του και ο θετικός και πραγματικός βίος να διαλύει τη γοητεία των θρύλων και στους οποίους αποδίδεται μια σειρά από φιλοσοφικές θεωρίες γύρω από τη ζωή.

Πιο συγκεκριμένα, στους επτά σοφούς της αρχαιότητας ανήκουν ο Σόλων ο Αθηναίος, ο Βίας ο Πριηνεύς, ο Θαλής ο Μιλήσιος, ο Πιττακός ο Μυτιλιναίος, ο Χίλων ο Λακεδαιμόνιος, ο Περίανδρος ο Κορίνθιος και ο Κλεόβουλος ο Ρόδιος. Πρόκειται για

προσωπικότητες με πληθώρα γνώσεων, οι οποίοι έθεσαν σε αμφισβήτηση τον μυθικό λόγο και πρόταξαν τη λογική και την κρίση ως οδηγούς για την εξήγηση των διαφόρων φαινομένων (κοινωνικών, πολιτικών, φυσικών). Η πολιτισμική δυναμική και η επιρροή των λεγομένων τους, μάλιστα, υπήρξε ισχυρή ήδη από την αρχαιότητα και αυτό μπορεί να φανεί και από το ψηφιδωτό τους που φυλάσσεται στο National Museum της Βηρυτού και προέρχεται από μια βίλα στη Συρία, στο οποίο απεικονίζονται κυκλικά συνοδευόμενοι ο καθένας με την πιο γνωστή ρήση του, μαζί με τον Σωκράτη στην κορυφή και τη μούσα Καλλιόπη στο κέντρο αυτού του κύκλου.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓		✓	✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».			✓	✓	✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).				✓	
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).			✓	✓	
Διαπολιτισμικότητα	✓	✓	✓	✓	✓

Αρχικά για την εξέταση της κατανόησης του γραπτού λόγου, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα πίνακα με πληροφορίες που λείπουν για τους επτά σοφούς της αρχαιότητας, τις οποίες λαμβάνουν από τις λεζάντες που συνοδεύουν τις φωτογραφίες

των αγαλμάτων του καθενός. Έτσι, έρχονται σε επαφή τόσο με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) και την εθνική γεωγραφία, λόγω της αναφοράς των καταγωγικών ονομάτων των επτά σοφών, όσο και με την διαπολιτισμικότητα, καθώς τα ρητά των αρχαίων σοφών επηρέασαν την ανθρώπινη σκέψη τόσο στην εποχή τους, όσο και σε μεταγενέστερες εποχές και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στη συνέχεια, οι μαθητές εξοικειώνονται με τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας – στόχου του γλωσσικού μαθήματος, και, συνεπώς, με την κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense) της κουλτούρας.

Στη δραστηριότητα κατανόησης του προφορικού λόγου, ακούγεται ένα ηχητικό απόσπασμα σχετικά με την προσωπικότητα, τις φιλοσοφικές θεωρήσεις και την πρόσληψη του Θαλή του Μιλήσιου, τις οποίες αποδελτιώνοντας καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις της δραστηριότητας. Έτσι, έρχονται σε επαφή τόσο με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), όσο και με την διαπολιτισμικότητα, καθώς μέσα από το ηχητικό απόσπασμα της δραστηριότητας κατανόησης προφορικού λόγου, οι μαθητές λαμβάνουν πληροφορίες για την πρόσληψη των φιλοσοφικών ιδεών του Θαλή σε διαφορετικά (χρονικά και τοπικά) πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και στη σύγχρονη εποχή.

Για την παραγωγή του προφορικού λόγου, οι μαθητές κατασκευάζουν μια φανταστική συνθήκη και αναρωτιούνται συνομιλώντας για το τι θα ρωτούσαν ένα σοφό άνθρωπο αν τον συναντούσαν. Εξοικειώνονται, δηλαδή, με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), ενώ μέσω αυτής της συνάντησης πραγματοποιείται η σύζευξη της αντικειμενικής γνώσης και του επίσημου πολιτισμού με την κοινωνικοπολιτισμική γνώση. Επίσης, στη δραστηριότητα εντοπίζεται και η κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), αφού για την πραγματοποίηση αυτού του φανταστικού διαλόγου αναμένεται να χρησιμοποιηθούν όλες οι γλωσσικές και παραγλωσσικές δεξιότητες για την αποτελεσματική παραγωγή προφορικού λόγου και την επικοινωνία. Τέλος, η δραστηριότητα ενέχει και τη διαπολιτισμικότητα, καθώς οι σοφοί άνθρωποι είναι προσωπικότητες χωρίς σύνορα και οι ιδέες που προσβέβουν είναι πανανθρώπινες.

Στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν τη φράση του Σόλωνα «Γηράσκω αϊεί διδασκόμενος», που σημαίνει όσο ζω, μαθαίνω. Επιχειρείται, δηλαδή, η συμπλοκή της αισθητικής (aesthetic) με την κοινωνιολογική

(sociological) σημασία της κουλτούρας, καθώς οι μαθητές σχολιάζουν μια φράση, η οποία ανήκει στην επίσημη κουλτούρα (κουλτούρα με «Κ»), προσαρμόζοντάς την στη δική τους καθημερινότητα (κουλτούρα με «κ»), ενώ παράλληλα φανερώνεται και η πρόσληψη της φράσης σε διαφορετικό πολιτισμικό (τοπικά κα χρονικά) περιβάλλον από αυτό που είχε αρχικά ειπωθεί, με αποτέλεσμα να εντάσσεται στη δραστηριότητα και η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense). Επίσης, καθώς πρόκειται για μια δραστηριότητα που εμπλέκει τον γραπτό λόγο και ό,τι μπορεί να κάνει επιτυχημένη την επικοινωνία σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο, στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου εντοπίζεται και η κοινωνιογλωσσική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense). Τέλος, ενυπάρχει και το διαπολιτισμικό στοιχείο, αφού πρόκειται για μια φράση, η πρόσληψη της οποίας υπήρξε η έμπνευση για τους μεταγενέστερους φιλοσόφους και στοχαστές.

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον αριθμό επτά και κατανοούν την μαγική του δύναμη, καθώς ο διαχωρισμός σε επτάδες είναι συνήθης, όπως για παράδειγμα οι επτά φθόγγοι της μουσικής, τα επτά θαύματα του αρχαίου κόσμου, ακόμη και οι επτά ημέρες της εβδομάδας. Γίνεται κατανοητός, έτσι, ο τρόπος που ο αριθμός επτά συνδέεται τόσο με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), όσο και με την κοινωνιολογική της σημασία (sociological sense), καθώς συνδέεται με τα έθιμα και τις παραδόσεις που υπάρχουν σε κάθε κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, αλλά και με την ίδια την διαπολιτισμικότητα, καθώς η χρήση του αριθμού επτά για την ομαδοποίηση είναι κοινή σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία	✓				✓
Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»					

Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓		✓		✓
--	---	--	---	--	---

Στη δραστηριότητα κατανόησης του γραπτού λόγου υπάρχουν οι φωτογραφικές απεικονίσεις των προτομών και των επτά σοφών της αρχαιότητας, οι οποίες ανήκουν τόσο στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, όσο και στην παγκόσμια, λόγω της καθολικότητας των φιλοσοφικών ιδεών των προσωπικοτήτων αυτών και της πρόσληψης των λεγομένων τους από τους μεταγενέστερους, ως βάση για την ίδια τη συγκρότηση των κοινωνιών, αλλά και των φιλοσοφικών ιδεών.

Επίσης, στη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου υπάρχει η σκιτσογραφική αποτύπωση του πως θα μπορούσε να είναι ένας σοφός στη σημερινή εποχή, μια εικόνα που αποτελεί συνδυασμό του τρόπου ενδυμασίας σήμερα και της όψης του προσώπου ενός σοφού, όπως αυτή φαίνεται από τις προτομές των επτά σοφών της αρχαιότητας που έχουν σωθεί. Επομένως, πρόκειται για μια εικόνα που ενέχει τη διαπολιτισμικότητα και ανήκει στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά.

Τέλος, στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, όπου οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν και να ερμηνεύσουν τη φράση του Σόλωνα «Γηράσκω αείδι διδασκόμενος», υπάρχει η φωτογραφική απεικόνιση της προτομής του Σόλωνα, η οποία εντάσσεται τόσο στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, όσο και στην παγκόσμια, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής της προσωπικότητας του Σόλωνα.

5.10.2. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο δεύτερο μάθημα της ενότητας, «Ο Σωκράτης»

Το δεύτερο μάθημα της ενότητας αναφέρεται στην προσωπικότητα του Σωκράτης, ο αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος, ο οποίος αποτελεί την ίδια την ενσάρκωση της φιλοσοφίας, αφού μέσα από τη ζωή και τις διδασκαλίες του κατορθώνει να συνδυάσει τις αρχές για την ηθικότητα της ζωής με τις απαιτήσεις που δημιουργούν οι καταστάσεις της πράξεως, χωρίς να θυσιάζει ούτε τις αρχές ούτε να καθιστά την πράξη του παράλογη ή ακατανόητη. Αν και δεν έγραψε τίποτα, και όσα γνωρίζουμε σήμερα για τη φιλοσοφία του, τα ξέρουμε κυρίως μέσω του μαθητή του Πλάτωνα, ο Σωκράτης αποτέλεσε μια από τις προσωπικότητες με την μεγαλύτερη επιρροή στην παγκόσμια σκέψη, αφού, όπως αναφέρει και ο Guthrie (1971) «στο τέλος ο καθένας έχει το δικό

του, ως ένα βαθμό Σωκράτη, που δεν είναι ίδιος ακριβώς με τον Σωκράτη κανενός άλλου»

	Κατανόηση γραφτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραφτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓			
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».			✓	✓	✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).		✓			✓
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).			✓	✓	
Διαπολιτισμικότητα	✓	✓	✓	✓	✓

Το κείμενο της δραστηριότητας κατανόησης γραπτού λόγου, παρέχει πληροφορίες για την προσωπικότητα και τη ζωή του Σωκράτη, ο οποίος υπήρξε ένας από τους σημαντικότερους φιλοσόφους με μεγάλη επιρροή στους μεταγενέστερους καθώς κατέβασε τη φιλοσοφία από τα άστρα και την προσανατόλισε στον ίδιο τον άνθρωπο. Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή τόσο με την αισθητική σημασία της κουλτούρας της γλώσσας – στόχου (aesthetic sense), όσο και με την διαπολιτισμικότητα, λόγω της προαναφερθείσας καθολικής επιρροής του Σωκράτη και της πολιτισμικής δυναμικής της ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης, στην οποία και εντάσσεται.

Στη συνέχεια, και σε αυτό το μάθημα, η υποενότητα που εξετάζει την κατανόηση και τη χρήση των κανόνων της γλώσσας περιλαμβάνει την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της γλώσσας (sociolinguistic sense).

Για την κατανόηση του προφορικού λόγου, ακούγεται ένα ηχητικό σχετικά με τη σύγχρονη δίκη του Σωκράτη, η οποία αποτέλεσε μια αναπαράσταση της αρχαίας του δίκης, στην οποία διερευνήθηκαν τα ευρεία πολιτικά και φιλοσοφικά ζητήματα που διέπουν τις κατηγορίες κατά του Σωκράτη και κυρίως δόθηκε το έναυσμα για αναστοχασμό σημαντικών σημερινών ζητημάτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές να εξοικειώνονται με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), την κοινωνική οργάνωση, τη διακυβέρνηση και την κοινωνική διάδραση της εποχής, ενώ φαίνεται και η σύγχρονη πρόσληψη του ζητήματος, δηλαδή η σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense). Τέλος, υπάρχει και η έννοια της διαπολιτισμικότητας, λόγω της πρόσληψης της δίκης του Σωκράτη σε διαφορετικό τοπικό και χρονικό περιεχόμενο και της διαπολιτισμικής φύσης της προσωπικότητας του Σωκράτη.

Επίσης, στη δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου οι μαθητές εξοικειώνονται με τις απόψεις του Σωκράτη για το δίκαιο και το σεβασμό στους νόμους, αφού συζητούν για την απόφασή του να μην αποδράσει από τη φυλακή, αλλά να πιεί το κώνειο. Συνεπώς, η δραστηριότητα περιλαμβάνει τόσο την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αφού αφορμή για τη συζήτηση αυτή αποτελεί ένας διάλογος του Πλάτωνα, ο οποίος ανήκει στην κουλτούρα με «Κ», όσο και την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), καθώς γίνονται γνωστά τα μοτίβα συμπεριφοράς που οριοθετούν την προσωπικότητα του Σωκράτη, αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις που είχε αναπτύξει με τους μαθητές του. Επιπροσθέτως, διακρίνεται και η κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), λόγω της χρήσης της ορθής μορφής της γλώσσας καθώς και των κατάλληλων επικοινωνιακών λειτουργιών για την παραγωγή του προφορικού λόγου και την συνομιλία σε πραγματικές καταστάσεις.

Η δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου εμπλέκει τη δημιουργική φαντασία των μαθητών, αφού για την ολοκλήρωσή της μεταφέρονται νοητά με μια μηχανή του χρόνου στην Αθήνα του 5^{ου} αιώνα, όπου συναντούν τον Σωκράτη και πρέπει, στη συνέχεια να περιγράψουν αυτή τη συνάντηση. Ασκούνται, έτσι, στη χρήση των γλωσσικών και παραγλωσσικών δεξιοτήτων και στη χρήση της ορθής μορφής της γλώσσας κατά τη συγγραφή ενός περιγραφικού κειμένου, και, άρα, στην κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense). Επίσης, στη δραστηριότητα εμπλέκεται και η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας

(sociological sense), αφού η συνάντηση με τον Σωκράτη συνδέεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, την καθημερινότητα, τα μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά και τα ταξίδια, αφού η μεταφορά στην αρχαία Αθήνα, μέσω της μηχανής του χρόνου, είναι ένα ταξίδι στο παρελθόν. Τέλος, εντάσσεται και η διαπολιτισμικότητα, καθώς υπάρχει η συνάντηση δυο διαφορετικών κόσμων, αυτού του μαθητή και αυτού της αρχαίας Αθήνας και του Σωκράτη.

Τέλος, η δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας συσχετίζει την διαπολιτισμική φυσιογνωμία του Σωκράτη με τον διαγωνισμό τραγουδιού της Eurovision, έναν διαγωνισμό, ο οποίος είναι φύσει διαπολιτισμικός, καθώς σ' αυτόν συμμετέχουν πολλές και διαφορετικές χώρες, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να παρουσιάσουν ένα κομμάτι από τη δική τους μουσική και πολιτισμική κληρονομιά και να ανταλλάξουν πολιτισμικά στοιχεία μέσω της μουσικής. Σε ένα τραγούδι, μάλιστα, της Ελλάδας για τον διαγωνισμό αυτό, έμπνευση υπήρξε ο Σωκράτης, και με αφορμή αυτό, οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες για τη διοργάνωση, τραγούδια που είναι εμπνευσμένα από άλλες προσωπικότητες, ενώ συμπληρώνουν και τους στίχους του τραγουδιού ενώ, παράλληλα, το ακούνε. Έτσι, εξοικειώνονται με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αλλά και με την σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), καθώς πρόκειται για την πρόσληψη της προσωπικότητας του Σωκράτη σε ένα διαφορετικό περιβάλλον.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία	✓				
Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»	✓				
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓			✓	

Η δραστηριότητα κατανόησης γραπτού λόγου περιλαμβάνει οπτικές απεικονίσεις, οι οποίες συνοδεύουν το κεντρικό κείμενο της ενότητας, εμπνευσμένες από την προσωπικότητα και τη φιλοσοφία του Σωκράτη. Στην ουσία πρόκειται για απεικονίσεις πινάκων με έμπνευση από ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ένας πίνακας του Luca Giordano, με τίτλο «Ο Σωκράτης» και ένας ακόμη του Jacques – Louis David, με τίτλο «Ο θάνατος του Σωκράτη», οι οποίοι ανήκουν τόσο στα πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων», λόγω του πολιτισμικού περικειμένου της δημιουργίας τους, όσο και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω της φύσης της προσωπικότητας και του πολιτισμικού περιβάλλοντος από τα οποία προήλθε η έμπνευση των πινάκων.

Τέλος, στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, υπάρχει σκιτσογραφημένη μια μηχανή του χρόνου, η οποία αποτελεί συνοδευτικό στοιχείο της δραστηριότητας και ανήκει στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά.

5.10.3. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Ο Περικλής»

Το τρίτο μάθημα της ενότητας «Προσωπικότητες», αναφέρεται στην προσωπικότητα και το έργο του Αθηναίου πολιτικού και στρατιωτικού Περικλή. Δίνεται έμφαση, δηλαδή, σε μια ειρηνική περίοδο με έντονη πολιτιστική δραστηριότητα, αλληλεπιδράσεις και πολιτισμικές ανταλλαγές, οι οποίες κατέστησαν την Αθήνα το πνευματικό και πολιτιστικό κέντρο της εποχής και οδήγησαν τους μεταγενέστερους να την ονομάσουν ως «ο χρυσός αιώνας του Περικλή. Με άλλα λόγια, ο Περικλής αποτέλεσε μια φυσιογνωμία, η οποία οδήγησε την Αθήνα στη δημοκρατία και την έκανε το κέντρο του τότε κόσμου, μια πολυπολιτισμική πόλη, με δυνατότητες για ευρύτερη μάθηση, σπουδές, πνευματική και σωματική καλλιέργεια.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓	✓		✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».			✓	✓	✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).					
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).			✓	✓	
Διαπολιτισμικότητα	✓	✓		✓	✓

Αρχικά, στη δραστηριότητα κατανόησης του γραπτού λόγου, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την προσωπικότητα και το έργο του Περικλή, και, άρα, με ένα τμήμα της ελληνικής ιστορίας, η οποία εντάσσεται στην αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) και στην κουλτούρα με «Κ». Επίσης, ενυπάρχει και η διαπολιτισμικότητα, καθώς η δημοκρατία, της οποίας κύριος εμπνευστής υπήρξε ο Περικλής, αλλά και τα όσα δημιουργήθηκαν κατά την περίοδο της διακυβέρνησης του, έχουν αποκτήσει διαπολιτισμικό χαρακτήρα και ανήκουν στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά.

Για την κατανόηση του προφορικού λόγου, οι μαθητές ακούν ένα ηχητικό για τον Παρθενώνα, ο οποίος υπήρξε σύμβολο του «χρυσού αιώνα» του Περικλή, και ένα δημιούργημα, το οποίο ανήκει στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά. Έτσι, στη δραστηριότητα εντάσσονται τόσο η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), όσο και η ίδια η διαπολιτισμικότητα.

Στη συνέχεια, για την εξάσκηση της παραγωγής προφορικού λόγου, οι μαθητές συζητούν για το δημοκρατικό πολίτευμα, και για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Μαθαίνουν, δηλαδή, για τις μορφές διακυβέρνησης και τον τρόπο που αυτές ορίζουν την καθημερινότητα, και τις διαπροσωπικές σχέσεις, και, άρα έρχονται σε επαφή με την αισθητική (aesthetic sense) κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), καθώς και με την κουλτούρα με «κ». Επίσης, καθώς χρησιμοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις τους για την διατύπωση επιχειρημάτων και απόψεων, εξοικειώνονται και με την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense).

Στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, με αφορμή την προηγούμενη συζήτηση για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις σε μια δημοκρατική κοινωνία, οι μαθητές καλούνται να γράψουν το συμβόλαιο των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων που θα διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά τους εντός τάξης. Στην ουσία πρόκειται για την ένταξη στην καθημερινότητα των μαθητών στοιχείων από την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense). Πιο ειδικά, στη δραστηριότητα εμπλέκεται η κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αλλά και η κοινωνιογλωσσολογική (sociolinguistic sense), αφού χρησιμοποιούνται οι προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, αλλά και οι ρητορικές συμβάσεις καταγραφής κανόνων. Τέλος, καθώς πρόκειται για μια πολυπολιτισμική τάξη, στη δραστηριότητα εμπλέκεται και η διαπολιτισμικότητα, αφού οι κανόνες για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που θα καταγραφούν, εντάσσονται σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο.

Το μάθημα ολοκληρώνεται με τη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, η οποία περιλαμβάνει ψηφιακές ξεναγήσεις στο Μουσείο της Ακρόπολης και στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, δηλαδή, την επαφή των μαθητών με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense) και τη διαπολιτισμικότητα, καθώς στο δεύτερο σκέλος της δραστηριότητας υπάρχει η πρόταση για επίσκεψη ενός μουσείου, ώστε να έρθουν σε άμεση επαφή, στην καθημερινότητά τους, οι μαθητές με όσα υπάρχουν στα μουσεία και αποτελούν τμήμα της εκάστοτε πολιτισμικής κληρονομιάς, και, επομένως, να συνδυαστούν κατά τη διδακτική διαδικασία η αισθητική (aesthetic), με την κοινωνιολογική (sociological) σημασία της κουλτούρας και την διαπολιτισμικότητα.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία	✓				
Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»	✓				
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓			✓	

Το κείμενο που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο για την κατανόηση του γραπτού λόγου συνοδεύεται από τη φωτογραφική απεικόνιση της προτομής του Περικλή, η οποία ανήκει στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, ένα πίνακα του Philpp von Folz, με τίτλο «Ο Περικλής αγοράζει στην Αθήνα», ο οποίος έχει έμπνευση από το ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον, αλλά έχει φιλοτεχνηθεί σε έτερο πολιτισμικό περιεχόμενο, αλλά και τη φωτογραφική απεικόνιση της Ακρόπολης σήμερα, η οποία ανήκει στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά. Βέβαια, και τα τρία ανήκουν στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής της πηγής έμπνευσής τους.

Τέλος, η δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας περιλαμβάνει τις φωτογραφικές απεικονίσεις του Μουσείου της Ακρόπολης και του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου, οι οποίες εντάσσονται στα ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία, αλλά και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω της επιρροής του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, ο οποίος υπήρξε η βάση για τη συγκρότηση ολόκληρου του δυτικού πολιτισμού.

5.10.4. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Ο Λεωνίδας»

Το τέταρτο μάθημα της τελευταίας ενότητας του σχολικού εγχειριδίου ασχολείται με μια άλλη σημαντική πολιτική και στρατιωτική φυσιογνωμία της αρχαίας Ελλάδας, τον

βασιλιά της Σπάρτης Λεωνίδα, ο οποίος μεταξύ άλλων έγινε γνωστός για το σημαντικό του ρόλο στη μάχη των Θερμοπυλών το 480 π.Χ. εναντίον των Περσών. Πρόκειται, δηλαδή, για την αναφορά σε ένα κομμάτι της ελληνικής ιστορίας που μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της χρήσης, δηλαδή, της οπτικής των ανθρώπων του παρελθόντος για να εξηγηθούν οι πράξεις του. Προκειμένου να καταλάβουμε τους λόγους για τη δράση των ανθρώπων του παρελθόντος, πρέπει να προσδιορίσουμε τι προσπαθούσαν να κάνουν, τη φύση των πεποιθήσεων, των στάσεων και της γνώσεις τους, όπως επίσης και τις πολιτισμικές και ιστορικές παραδοχές που διέπουν τη σκέψη και τη δράση τους (Barton & Levstik, 2008: 275-276).

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓		✓	✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».			✓		✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).			✓	✓	✓
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).				✓	
Διαπολιτισμικότητα	✓		✓	✓	✓

Το κείμενο της δραστηριότητας κατανόησης γραπτού λόγου αναφέρεται στην προσωπικότητα του Λεωνίδα, του Σπαρτιάτη βασιλιά, ο οποίος πολέμησε στις Θερμοπύλες εναντίον των Περσών και αποτέλεσε σύμβολο γενναιότητας και

ηρωισμού, τόσο για τους συγχρόνους του, όσο και για τους μεταγενέστερους. Μάλιστα, εντοπίζεται και ο τρόπος με τον οποίο τιμήθηκε, αφού θυσιάστηκε για την υπεράσπιση της πατρίδας του. Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αλλά και με τον πολιτισμό με «Κ», καθώς η ιστορία και τα ιστορικά σημεία με συμβολική αξία ανήκουν στην επίσημη κουλτούρα, όπως και το μνημείο που στήθηκε για να τιμήσει τον Λεωνίδα. Τέλος, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής της προσωπικότητας και των ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων, ενυπάρχουν στο μάθημα τόσο η «συμβολική ελληνικότητα», όσο και η διαπολιτισμικότητα.

Στις δραστηριότητες κατανόησης των κανόνων της γλώσσας, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), καθώς μαθαίνουν κανόνες για την ορθή χρήση της γλώσσας, τόσο γραμματικά, όσο και συντακτικά.

Για την κατανόηση του προφορικού λόγου, ακούγεται ένα ηχητικό απόσπασμα σχετικά με το ηρώο που κατασκευάστηκε στις Θερμοπύλες για να τιμήσει τον Λεωνίδα, τους 300 Σπαρτιάτες και τους 700 Θεσπείς που έχασαν τη ζωή τους και έγιναν σύμβολα πατριωτικής αυτοθυσίας. Μέσω της δραστηριότητας, λοιπόν, οι μαθητές εξοικειώνονται με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αλλά και με την ελληνική εθνική γεωγραφία.

Στη συνέχεια, στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές συζητούν σχετικά με την απόφαση του Λεωνίδα και των συμπολεμιστών του να μείνουν στις Θερμοπύλες, ενώ ήξεραν ότι θα πεθάνουν. Επομένως, η συζήτηση στην ολομέλεια περιλαμβάνει την σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), καθώς διακρίνεται η πρόσληψη της κοινωνιολογικής σημασίας της κουλτούρας (sociological sense) της εποχής. Πιο συγκεκριμένα, φαίνονται το ήθος και η συμπεριφορική κουλτούρα του Λεωνίδα και των συμπολεμιστών του, αλλά και ο τρόπος που αυτά γίνονται κατανοητά υπό το πρίσμα του πολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών, οπότε εμπεριέχεται και η διαπολιτισμικότητα.

Για την παραγωγή του γραπτού λόγου, οι μαθητές εξοικειώνονται με τις ρητορικές συμβάσεις της ποίησης και την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic), καθώς καλούνται να κάνουν την πεζή περίληψη του μεταφρασμένου στα αγγλικά ποιήματος του Κ.Π. Καβάφη «Θερμοπύλες», το οποίο είναι ένα

αλληγορικό και συμβολικό ποίημα εμπνευσμένο από τη μάχη των Θερμοπυλών και τη στάση των πρωταγωνιστών αυτής. Επίσης, διακρίνεται η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αφού η ποίηση ανήκει στην κουλτούρα με «Κ» και στην επίσημη κουλτούρα, αλλά και η σημασιολογική της σημασία (semantic sense), καθώς για την ολοκλήρωση της περίληψης του ποιήματος, οι μαθητές προβάλλουν τις προσωπικές τους προσλήψεις του νοήματος και του νοητικού συστήματος, το οποίο είναι εμφυσημένο στη γλώσσα- στόχο του γλωσσικού μαθήματος. Τέλος, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής του ποιητή, η οποία φαίνεται και από το γεγονός ότι τα ποιήματά του έχουν μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, στη δραστηριότητα ενυπάρχει και η διαπολιτισμικότητα.

Στο πρώτο σκέλος της δραστηριότητας επικοινωνίας και δημιουργίας, ζωντανεύει μέσω ενός παιχνιδιού ρόλων η σκηνή της συνομιλίας του Λεωνίδα με τον Ξέρξη, κατά τη οποία ο Σπαρτιάτης βασιλιάς είπε στον Πέρση «Μολών Λαβέ», δηλαδή «Έλα να τα πάρεις». Μέσα από την θεατρική αποτύπωση της σκηνής καλλιεργείται η ενσυναίσθηση στους μαθητές, ενώ φαίνεται και η οπτική των ιστορικών γεγονότων και από τις δυο πλευρές, ενώ φαίνεται και η αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αλλά και η διαπολιτισμικότητα. Παράλληλα, στο δεύτερο σκέλος της δραστηριότητας υπάρχει η σύνδεση της αισθητικής σημασίας της κουλτούρας (aesthetic sense) με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αφού με αφορμή την αναφορά στον Εφιάλτη, ο οποίος πρόδωσε τους Έλληνες στους Πέρσες, οι μαθητές αναζητούν τη χρήση του ονόματος στο σύγχρονο πολιτισμικό περικείμενο. Τέλος, έρχονται σε επαφή και με τη σημασιολογική σημασία της κουλτούρας (semantic sense), αφού διακρίνεται η πρόσληψη της λέξης «εφιάλτης» σε διαφορετικό από το αρχικό του πολιτισμικό περικείμενο, αλλά και με τη διαπολιτισμικότητα.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία	✓	✓		✓	✓

Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»	✓				
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓	✓		✓	✓

Το κείμενο της δραστηριότητας κατανόησης γραπτού λόγου συνοδεύεται από δυο οπτικές απεικονίσεις: η πρώτη είναι η φωτογραφική αποτύπωση ενός αγάλματος του Λεωνίδα, το οποίο ανήκει στα ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία, και η δεύτερη είναι η απεικόνιση ενός πίνακα του Jacques – Louis David, με τον τίτλο «Ο Λεωνίδας στις Θερμοπύλες», ο οποίος αντλεί την έμπνευσή του από την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, αλλά έχει φιλοτεχνηθεί σε διαφορετικό από το ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον. Πάντως και οι δυο απεικονίσεις ανήκουν και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής του θέματος έμπνευσής τους.

Στη δραστηριότητα κατανόησης του προφορικού λόγου υπάρχει η φωτογραφική απεικόνιση του αγάλματος του Λεωνίδα, το οποίο βρίσκεται στο ηρώο στις Θερμοπύλες και εντάσσεται τόσο στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, όσο και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής του.

Επίσης, στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου εντοπίζεται η προσωπογραφία του Κ.Π. Καβάφη, του οποίου το ποίημα Θερμοπύλες αποτελεί την έμπνευση για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η φωτογραφία, αυτή, αποτελεί ελληνικό πολιτισμικό στοιχείο, ενώ εντάσσεται και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής του ποιητή.

Τέλος, συμπληρωματικά της δραστηριότητας επικοινωνίας και δημιουργίας εμφανίζονται δυο οπτικές απεικονίσεις: η πρώτη είναι ένα σκίτσο μιας περικεφαλαίας και ανήκει στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, και η δεύτερη η οπτική αποτύπωση της φράσης «Μολών Λαβέ» πάνω σε ένα κομμάτι αγγείου, η οποία ανήκει στα ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία, αλλά και στη διαπολιτισμικότητα, λόγω της δυναμικής του πολιτισμικού πλαισίου από το οποίο προέρχεται.

5.10.5. Τα πολιτισμικά στοιχεία στο πέμπτο μάθημα της ενότητας, «Ο Μέγας Αλέξανδρος»

Το τελευταίο μάθημα της ενότητας «Προσωπικότητες» σχετίζεται με την προσωπικότητα του Έλληνα στρατηλάτη και βασιλιά Μεγάλου Αλεξάνδρου, ο οποίος κατόρθωσε να φέρει σε επαφή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τα οποία μέχρι τότε αγνοούσαν το ένα την ύπαρξη του άλλου και υλοποίησε το φιλοσοφικό όραμα του Ζήνωνα, το οποίο συνίσταντο στο να μην ζουν οι άνθρωποι χωρισμένου σε κράτη και δήμους και σε σύνορα ξεχωριστών δικαίων, παρά να λογαριάζονται όλοι για συνδημότες και συμπολίτες και να υπάρχει μια ζωή και οργάνωση (Πλούταρχος Περί της Αλεξάνδρου τύχης ή αρετής 329, 6α). Έτσι, ο κάθε πολίτης παύει να είναι πολίτης μόνο της πόλης του και γίνεται πολίτης της οικουμένης, με τη διαπολιτισμικότητα και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα να αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία της εποχής.

Συνεπώς, πρόκειται για μια προσωπικότητα που οδήγησε τον ελληνισμό στα πέρατα της οικουμένης και συνέβαλε στην επαφή των ελληνικών πολιτισμικών στοιχείων με τα πολιτισμικά στοιχεία άλλων και στην ανάπτυξη πολιτισμικών και κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	✓	✓		✓	✓
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».			✓		✓
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).					
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).		✓	✓	✓	

Διαπολιτισμικότητα	✓			✓	✓
--------------------	---	--	--	---	---

Για την κατανόηση του γραπτού λόγου υπάρχει ένα κείμενο που αναφέρεται στη ζωή και στη δράση (στρατιωτική και πολιτική) του Μεγάλου Αλεξάνδρου, μέσα από την οποία οι μαθητές εξοικειώνονται με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), αφού μαθαίνουν για στοιχεία που αφορούν την ελληνική ιστορία, η οποία ανήκει στην επίσημη κουλτούρα και την κουλτούρα με «Κ». Επίσης, μαθαίνουν για μια από τις μορφές διακυβέρνησης στην αρχαιότητα, τη βασιλεία, ενώ συνειδητοποιούν την διαπολιτισμικότητα μέσα από το κείμενο, την προσωπικότητα, την πολιτισμική δυναμική και τα πιστεύω του Μεγάλου Αλεξάνδρου.

Στη συνέχεια, στις δραστηριότητες κατανόησης των κανόνων της γλώσσας, οι μαθητές εξοικειώνονται με την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense) και την ορθή χρήση της γλώσσας – στόχου, ανάλογα με τις περιστάσεις.

Στη δραστηριότητα κατανόησης του προφορικού λόγου, ακούγεται ένα απόσπασμα με πληροφορίες για την ανακάλυψη από τον Μανώλη Ανδρόνικο και την ομάδα του του τάφου του πατέρα του Μεγάλου Αλεξάνδρου, Φιλίππου του Β' στη Βεργίνα και ζητείται από τους μαθητές να αποδελτιώσουν τις πληροφορίες που ακούστηκαν. Έτσι, έρχονται σε επαφή με την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), αλλά και με την αισθητική της σημασία (aesthetic sense), καθώς οι ανακαλύψεις του Μανώλη Ανδρόνικου ανήκουν στο ορατό κομμάτι του πολιτισμού και στην κουλτούρα με «Κ».

Για την παραγωγή προφορικού λόγου οι μαθητές εργάζονται ομαδικά, αναπτύσσοντας παράλληλα διαπροσωπικές σχέσεις και φανερώνοντας τα μοτίβα συμπεριφοράς τους, και σχεδιάζουν ερωτήσεις που θα μπορούσαν να θέσουν ως δημοσιογράφοι σε μια υποτιθέμενη συνέντευξη με τον Μανώλη Ανδρόνικο. Συνεπώς, στη δραστηριότητα εμπλέκεται τόσο η κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), όσο και η κοινωνιολογική της σημασία (sociological sense).

Στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες για τη βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας, και στη συνέχεια συνθέτουν ένα άρθρο γι' αυτήν στη σχολική εφημερίδα. Οι μαθητές, λοιπόν, εξοικειώνονται με την αισθητική σημασία της

κουλτούρας (aesthetic sense), αφού οι πληροφορίες που λαμβάνουν είναι ιστορικές και πολιτισμικές και σχετίζονται με την κουλτούρα με «Κ», με την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας (sociolinguistic sense), αφού για την συγγραφή του άρθρου χρησιμοποιούνται όλες οι ρητορικές συμβάσεις του κειμενικού είδους, αλλά και με τη διαπολιτισμικότητα, καθώς πρόκειται για την επαφή με ένα άλλο πολιτισμικό περιεχόμενο, το οποίο είναι πολυπολιτισμικό από μόνο του, αφού το πολιτισμικό περιβάλλον της βιβλιοθήκης, η πόλη της Αλεξάνδρειας συνίσταται τόσο στα ελληνικά, όσο και στα αιγυπτιακά πολιτισμικά στοιχεία.

Τέλος, στη δραστηριότητα επικοινωνίας και δημιουργίας, ζητείται από τους μαθητές να λύσουν μια ακροστοιχίδα σχετικά με τον Μέγα Αλέξανδρο, και, έτσι, να έρθουν σε επαφή με την αισθητική σημασία της κουλτούρας (aesthetic sense), με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας (sociological sense), αφού εργάζονται σε ομάδες και αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις και τέλος και με την ίδια τη διαπολιτισμικότητα, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής της προσωπικότητας του Μεγάλου Αλεξάνδρου.

Τα πολιτισμικά στοιχεία στις οπτικές απεικονίσεις του μαθήματος

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και Δημιουργώ
Ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία	✓	✓		✓	
Πολιτισμικά στοιχεία «των άλλων»	✓			✓	
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	✓			✓	

Το κείμενο της δραστηριότητας κατανόησης γραπτού λόγου συνοδεύεται από την φωτογραφική απεικόνιση μιας προτομής του Μεγάλου Αλεξάνδρου, η οποία ανήκει στα ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία, αλλά και στην παγκόσμια πολιτισμική

κληρονομιά, λόγω της φύσης της προσωπικότητας του στρατηλάτη. Επίσης, υπάρχουν και οι απεικονίσεις δυο πινάκων, οι οποίοι είναι εμπνευσμένοι από τη ζωή του Μεγάλου Αλεξάνδρου, ένας του Charles Leplante, με τίτλο «Ο Αριστοτέλης και ο μαθητής του, Αλέξανδρος» και ένας του Jean II Restout, με τίτλο «Ο θάνατος του Μεγάλου Αλεξάνδρου», οι οποίοι αν και αντλούν την έμπνευση τους από ένα στοιχείο της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς, με παγκόσμια και διαπολιτισμική δυναμική, ανήκουν στα πολιτισμικά στοιχεία των «άλλων», καθώς φιλοτεχνήθηκαν σε διαφορετικό από το ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο.

Στη δραστηριότητα κατανόησης του προφορικού λόγου υπάρχει η φωτογραφική απεικόνιση του Μανώλη Ανδρόνικου, η οποία συνοδεύει το ηχητικό απόσπασμα και η οποία αποτελεί ελληνικό πολιτισμικό στοιχείο.

Τέλος, στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου εντοπίζεται η ζωγραφική αποτύπωση του πως θεωρείται πως ήταν το εσωτερικό της βιβλιοθήκης της Αλεξάνδρειας, απεικόνιση, η οποία ανήκει τόσο στα ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία, όσο και σε αυτά «των άλλων», αλλά και στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά.

5.10.6. Συνολικά τα πολιτισμικά στοιχεία στην ενότητα «Προσωπικότητες»

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Αισθητική σημασία (aesthetic sense) – κουλτούρα με «Κ».	5	5	1	3	4
Κοινωνιολογική σημασία (sociological sense) – κουλτούρα με «κ».			5	3	4
Σημασιολογική σημασία (semantic sense).		1	1	2	2
Κοινωνιογλωσσολογική σημασία (sociolinguistic sense).		1	4	5	

Διαπολιτισμικότητα	5	3	3	5	5
--------------------	---	---	---	---	---

Οι οπτικές απεικονίσεις στην πέμπτη ενότητα

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Κατανόηση προφορικού λόγου	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή γραπτού λόγου	Επικοινωνώ και δημιουργώ
Ελληνική πολιτισμική κληρονομιά	5	2		2	2
Πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων»	4			1	
Παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά	5	1	1	4	3

5.11. Η διαμεσολάβηση στην πέμπτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, «Προσωπικότητες»

Η διαμεσολάβηση (mediation) εμπεριέχει την είσοδο μιας τρίτης οπτικής σε μια δυαδική διάδραση, εμπλέκει τους συνομιλητές στην ανακατασκευή του νοήματος και μπορεί να είναι είτε προφορική, είτε γραπτή. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι pre – mediation και οι post – mediation δραστηριότητες, οι οποίες ελέγχουν την πορεία της διαμεσολάβησης και συμβάλλουν στην κρίση των προτεινόμενων διαμεσολαβητικών λύσεων.

5.11.1. Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της ενότητας, «Οι Επτά Σοφοί»

Η διαμεσολάβηση στο πρώτο μάθημα της ενότητας του σχολικού εγχειριδίου αρχίζει από τους προοργανωτές του μαθήματος, τον πίνακα, δηλαδή, με το τι πρόκειται να μάθει ο μαθητής στο συγκεκριμένο μάθημα, στα success criteria, αφού ο πίνακα αυτός είναι δίγλωσσος, ενώ και οι τίτλοι των δραστηριοτήτων καταγράφονται με δίγλωσσο

τρόπο, όπως για παράδειγμα η δραστηριότητα «Ακούω και Καταλαβαίνω» αναφέρεται και ως «Listening Comprehension».

Επίσης, στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, εντοπίζεται η ενδογλωσσική διαμεσολάβηση, αφού οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν τη φράση του Σόλωνα «Όσο μεγαλώνω μαθαίνω», κι έτσι να ερμηνεύσουν μια φράση, η οποία ανήκει στην πολιτισμική κληρονομιά της γλώσσας – στόχου.

Τέλος, τα φύλλα αυτό-αξιολόγησης του μαθητή και η φόρμα περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κομμάτι των post – mediation δραστηριοτήτων, καθώς μεταξύ άλλων πραγματοποιείται και η κρίση των διαμεσολαβητικών λύσεων.

5.11.2. Η διαμεσολάβηση στο δεύτερο μάθημα της ενότητας, «Ο Σωκράτης»

Και σε αυτό το μάθημα η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας ξεκινά από τους προοργανωτές του μαθήματος, οι οποίοι έχουν δίγλωσση μορφή, ενώ και οι τίτλοι των δραστηριοτήτων παρουσιάζονται με δίγλωσσο τρόπο, όπως για παράδειγμα η δραστηριότητα κατανόησης του γραπτού λόγου αναφέρεται ως «Διαβάζω – Καταλαβαίνω – Απαντώ», αλλά και ως «Read – Understand – Answer».

Η κατανόηση του κειμένου για τον Σωκράτη υποβοηθείται και από τις pre – mediation δραστηριότητες, στις οποίες ανήκει και το δίγλωσσο γλωσσάρι που συνοδεύει το κείμενο.

Παράλληλα, στο μάθημα υπάρχουν δραστηριότητες ενδογλωσσικής προφορικής διάδρασης, όπως για παράδειγμα η περιγραφή με λεπτομέρεια και ακρίβεια της συνάντησης με τον Σωκράτη σε ένα υποτιθέμενο ταξίδι με μια μηχανή του χρόνου στην Αθήνα εκείνης της εποχής.

Τέλος, εντοπίζονται και οι post – mediation δραστηριότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν τα φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, αλλά και τη φόρμα αυτοαξιολόγησης του μαθητή.

5.11.3. Η διαμεσολάβηση στο τρίτο μάθημα της ενότητας, «Ο Περικλής»

Στο τρίτο μάθημα της τελευταίας ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, η διαμεσολάβηση ξεκινά από τους προοργανωτές του μαθήματος, αφού ο πίνακας με τα success criteria

έχει δίγλωσση μορφή, ενώ με τον ίδιο τρόπο καταγράφονται και οι τίτλοι των δραστηριοτήτων, τις οποίες καλούνται να ολοκληρώσουν οι μαθητές.

Μάλιστα, η κατανόηση του γραπτού κειμένου υποβοηθείται και από το δίγλωσσο γλωσσάρι που συνοδεύει το κείμενο για τον Περικλή, το οποίο ανήκει στις pre – mediation δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου.

Τέλος, το μάθημα συμπληρώνεται με τις post – mediation δραστηριότητες, στις οποίες ανήκουν τόσο η φόρμα αυτοαξιολόγησης του μαθητή, όσο και το φύλλο περιγραφικής αξιολόγησης του από τον εκπαιδευτικό, φανερώνοντας, έτσι, το βαθμό επίτευξης των διαμεσολαβητικών λύσεων που προτάθηκαν.

5.11.4. Η διαμεσολάβηση στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, «Ο Λεωνίδα»

Όπως και στα υπόλοιπα μαθήματα του σχολικού εγχειριδίου, έτσι και στο τέταρτο μάθημα της ενότητας, η διαμεσολάβηση ξεκινά από τους προοργανωτές του μαθήματος, τα success criteria που τίθενται, δηλαδή, τα οποία καταγράφονται με δίγλωσσο τρόπο, όπως άλλωστε και οι τίτλοι των δραστηριοτήτων.

Επίσης, στη διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας, και πιο συγκεκριμένα στις pre – mediation δραστηριότητες ανήκει και το δίγλωσσο γλωσσάρι που συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου για τον Λεωνίδα και στην αποκωδικοποίηση των πληροφοριών που χρειάζονται για την απάντηση στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου που ακολουθούν το κείμενο.

Στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου, συναντάται η γραπτή διαγλωσσική διαμεσολάβηση, καθώς οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν το μεταφρασμένο στην αγγλική ποίημα του Κ.Π. Καβάφη «Θερμοπύλες» και στη συνέχεια να αποδώσουν συνοπτικά το νόημά του στη γλώσσα – στόχο του γλωσσικού μαθήματος, η οποία δεν είναι άλλη από τη γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής των μαθητών (heritage language), την ελληνική.

Τέλος, το μάθημα ολοκληρώνεται με τις post – mediation δραστηριότητες, στις οποίες ανήκουν τόσο η φόρμα αυτοαξιολόγησης του μαθητή, όσο και η περιγραφική αξιολόγησή του από τον εκπαιδευτικό, αφού μέσα από αυτές ελέγχονται και οι διαμεσολαβητικές λύσεις που δόθηκαν από τους μαθητές στις δραστηριότητες διαμεσολάβησης.

5.11.5. Η διαμεσολάβηση στο πέμπτο μάθημα της ενότητας, «Ο Μέγας Αλέξανδρος»

Στο τελευταίο μάθημα του σχολικού εγχειριδίου, η διαμεσολάβηση ξεκινά από τους προοργανωτές του, οι οποίοι, όπως και στα υπόλοιπα μαθήματα, έχουν δίγλωσση μορφή. Ανάλογη μορφή έχουν και οι τίτλοι των δραστηριοτήτων, οι οποίοι καταγράφονται τόσο στα ελληνικά, όσο και στα αγγλικά, όπως για παράδειγμα η δραστηριότητα «Διαβάζω – Καταλαβαίνω – Απαντώ» συναντάται και ως «Read – Understand – Answer».

Την κατανόηση του γραπτού λόγου και την απάντηση στις ερωτήσεις Σωστού (Σ) και Λάθους (Λ) επικουρεί και το δίγλωσσο γλωσσάρι, το οποίο υπάρχει στο τέλος του κειμένου και ανήκει στις pre – mediation δραστηριότητες.

Παράλληλα, στην προφορική ενδογλωσσική διάδραση ανήκει και η δραστηριότητα παραγωγής προφορικού λόγου, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να οργανώσουν τη δομή μιας φανταστικής συνέντευξης με τον Μανώλη Ανδρόνικο.

Επιπροσθέτως, η εικόνα που συμπληρώνει την εκφώνηση της δραστηριότητας επικοινωνίας και δημιουργίας, αποτελεί και έμπνευση για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, αφού απεικονίζει το πως θεωρείται ότι ήταν η βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας. Έτσι, στο μάθημα υπάρχει και η ενδογλωσσική γραπτή διαμεσολάβηση, αφού ένα οπτικό μήνυμα μεταφέρεται στον γραπτό λόγο.

Τέλος, η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας ολοκληρώνεται με τις post – mediation δραστηριότητες, στις οποίες ανήκουν τόσο η φόρμα αυτοαξιολόγησης των μαθητών, όσο και το φύλλο της περιγραφικής τους αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό, τα οποία βρίσκονται στο τέλος του μαθήματος και ελέγχουν, μεταξύ άλλων, και τις διαμεσολαβητικές λύσεις που προτάθηκαν.

6. Συζήτηση/Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν αφ' ενός μεν ο εντοπισμός διαπολιτισμικών στοιχείων και καταστάσεων στο διδακτικό εγχειρίδιο της 8^{ης} τάξης του Προγράμματος «Modern Greek Paideia», το οποίο χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο «Αριστοτέλης», στην ελληνική κοινότητα του Τορόντο στον Καναδά, και αφετέρου δε η δυνατότητα διαπολιτισμικής και διαγλωσσικής επικοινωνίας κατά τη διδακτική πράξη, με αφορμή τα κείμενα και τις δραστηριότητες που προτείνονται από τους συγγραφείς των βιβλίων.

Παράλληλα, μέσα από την ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου έγινε κατανοητό πως αυτό σχεδιάστηκε με βάση τις διαφορετικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, με εστίαση στην απόκτηση από τους μαθητές της γλωσσικής επάρκειας (Norford & Marzano, 2016). Ειδικότερα, καλλιεργούνται οι δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου σε ποικίλες περιστάσεις (Harwood, 2010), ενώ αξιοποιούνται ποικίλα κειμενικά είδη, τα οποία είναι τόσο φορείς νοημάτων, όσο και πολιτισμικών στοιχείων, συναντώνται στην καθημερινή ζωή, ανταποκρίνονται στις εμπειρίες του παιδιού (γεωγραφικές, κοινωνικές κτλ.), ενεργοποιούν τόσο τη νόηση όσο και το θυμικό, προωθούν την κριτική σκέψη, και ευνοούν την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Tomlinson, 2012).

Σημαντικό, επίσης, στοιχείο που χαρακτηρίζει το υπό μελέτη σχολικό εγχειρίδιο είναι η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας και η χρήση των ενδογλωσσικών και διαγλωσσικών κωδίκων, με στόχο την καλύτερη επικοινωνία ιδεών και νοημάτων από το ένα πολιτισμικό πλαίσιο στο άλλο (Rudvin & Spinzi, 2014). Η απόκτηση, μάλιστα, αυτής της ικανότητας αποτελεί βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης (intercultural awareness), καθώς και για την διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (intercultural communicative competence), τις οποίες επιβάλλει η πολυπολιτισμική φύση των σύγχρονων κοινωνιών, και κατ' επέκταση και των σύγχρονων σχολικών τάξεων. Από αυτές, η πρώτη η πρώτη αναφέρεται στη γνώση που έχει κάποιος τόσο για τον οικείο πολιτισμό, όσο και για τον πολιτισμό «των άλλων», μια στη συνειδητοποίηση των ιδιαιτέρων γνωρισμάτων του κάθε πολιτισμού. Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να εκπροσώπους από άλλες κουλτούρες. Η ανάπτυξη των δυο αυτών στοιχείων συμβάλλει στην γνωριμία μας με άλλους πολιτισμούς, στην αναγνώριση όλων των πολιτισμών ως

ίσων, στο σεβασμό του διαφορετικού και στην παύση της αναπαραγωγής στερεοτύπων και προκαταλήψεων, και προωθεί την αποτελεσματική διαπολιτισμική συνεργασία.

Αυτά τα δυο στοιχεία, μάλιστα, κρίνονται ως μεγαλύτερης σημασίας στο πολιτισμικό περιβάλλον της διασποράς, αφού πρώτον η ελληνική είναι η γλώσσα κληρονομιάς/καταγωγής των μαθητών (heritage language), αλλά και μια από τις χρησιμοποιούμενες γλώσσες σε περιβάλλον διγλωσσίας (Larsen – Freeman & Long, 1991: 6), και δεύτερον γιατί πέρα από τη συμβολική ελληνική ταυτότητα, όπου το «ανήκειν» μπορεί να ειδοθεί ως μια διαδικασία αέναης μεταμόρφωσης και διαπραγμάτευσης των πολιτισμικών διαφορών (Tsolidis, 2011: 2), αποτελούν εργαλεία για την επίτευξη της αποτελεσματικής διάδρασης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Επιπροσθέτως, από την ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου της 8^{ης} τάξης του προγράμματος «Modern Greek Paideia» διακρίνεται και η στόχευση για ενίσχυση της δημιουργικότητας και της συνεργατικότητας των μαθητών, μέσω ανάλογων δραστηριοτήτων επικοινωνίας και αλληλόδρασης που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο του κάθε μαθήματος (Bourke, 1992). Έτσι, εκπαιδεύονται προσωπικότητες που μπορούν να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφοροποίηση, και παράλληλα με την προσωπική τους ταυτότητα, στην οποία εντάσσεται και η συμβολική ελληνική ταυτότητα, αποκτούν και την διαπολιτισμική πολιτότητα (intercultural citizenship).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου φανερώνουν την έντονη ύπαρξη των πολιτισμικών στοιχείων σε όλες τις ενότητες του, αφού στις δραστηριότητες που υπάρχουν στις σελίδες του βιβλίου, τα οποία καλύπτουν όλο το φάσμα του πολιτισμού, τόσο την επίσημη κουλτούρα (κουλτούρα με «Κ»), όσο και την καθημερινή της έκφραση (κουλτούρα με «κ»). Πιο συγκεκριμένα, στα μαθήματα που απαρτίζουν στο σχολικό εγχειρίδιο διακρίνονται πολιτισμικά στοιχεία που σχετίζονται με την κουλτούρα ως τέχνη (λογοτεχνία, μουσική, γλυπτική, αθλητισμός και γενικότερα ό,τι σχετίζεται με την ορατή πολιτισμική κληρονομιά), αλλά και με την συμπεριφορική κουλτούρα (πιστεύω, ήθη, έθιμα, ελεύθερος χρόνος, μοτίβα συμπεριφοράς). Τα στοιχεία αυτά προέχονται τόσο από την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, όσο και από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ώστε να καθίσταται δυνατή η εξοικείωση με την τοπική και χρονική ετερότητα, αλλά και η πρόσληψη των πολιτισμικών στοιχείων σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Τα σχολικά εγχειρίδια έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν την πρόσληψη της κουλτούρας – στόχου αλλά και της γενικότερης συμπεριφοράς, ενώ αποτελούν και κομμάτι της διαπολιτισμικής γνώσης και επικοινωνίας. Αυτό ισχύει και για το συγκεκριμένο εγχειρίδιο, καθώς μέσα από τα κείμενα και τις δραστηριότητες που το απαρτίζουν διακρίνεται τόσο το micro – level πολιτισμικής ανάλυσης, το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία της γεωγραφίας, του περιβάλλοντος κ.α., το macro – level πολιτισμικής ανάλυσης, το οποίο περιλαμβάνει κοινές αναπαραστάσεις και συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών κουλτούρων (Risager, 1991).

Παράλληλα, σε κάθε ενότητα, αναλόγως τη θεματική της εμφανίζονται και οι τέσσερις διαφορετικές σημασίες της κουλτούρας, η αισθητική (aesthetic sense), η κοινωνιολογική (sociological sense), η σημασιολογική (semantic sense), αλλά και η κοινωνιογλωσσολογική (sociolinguistic sense), με βάση τις οποίες δομείται η σχάρα ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων και ο εντοπισμός των πολιτισμικών στοιχείων στο εκάστοτε μάθημα. Πιο συγκεκριμένα, στα κείμενα που υπάρχουν για την κατανόηση του γραπτού λόγου, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αισθητική σημασία της κουλτούρας, τόσο στο ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα με το ποίημα του Γ. Ρίτσου «Ειρήνη» ή με τις πληροφορίες που λαμβάνουν για κάποια πολύ γνωστά αρχαία ελληνικά γλυπτά, όσο και σε αυτό της ετερότητας, όπως συμβαίνει με το απόσπασμα από το έργο του Όσκαρ Ουάιλντ «Ο εγωιστής γίγαντας» ή τις πληροφορίες για τους συνθέτες κλασικής μουσικής.

Επίσης, εξοικειώνονται με την κοινωνιολογική σημασία της κουλτούρας, αφού αναπτύσσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, μέσω της συνεργασίας, καθώς και με ζητήματα τα οποία άπτονται της καθημερινότητάς τους, όπως τα προσωπικά πιστεύω και τα μοτίβα συμπεριφοράς τους. Ακόμη, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την σημασιολογική σημασία της κουλτούρας, καθώς μέσω των διάφορων δραστηριοτήτων κατανοούν το νοητικό σύστημα, το οποίο είναι εμφυσημένο στη γλώσσα, αλλά και την πρόσληψη των πολιτισμικών στοιχείων που ανήκουν στις δυο παραπάνω κατηγορίες, σε διαφορετικό χρονικό και τοπικό περιβάλλον. Τέλος, γνωρίζουν και την κοινωνιογλωσσολογική σημασία της κουλτούρας, καθώς χρησιμοποιούν τις κοινωνικές, γλωσσικές και παραγλωσσικές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει, αλλά και την οικειότητα με τις ρητορικές συμβάσεις του προφορικού και γραπτού λόγου για την παραγωγή λόγου, ο οποίος είναι προσαρμοσμένος σε πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις.

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να πραγματοποιηθεί στην τέταρτη και πέμπτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, μέσα από τις οποίες οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μυθολογικούς ήρωες και με ιστορικές προσωπικότητες του ελληνικού πολιτισμικού πλαισίου, το οποίο αποτελεί και το πλαίσιο της γλώσσας καταγωγής/κληρονομιάς τους (heritage language). Οι ενότητες αυτές, αποτελούν τμήμα της στόχευσης του εγχειριδίου για καλλιέργεια μιας συμβολικής ελληνικής εθνικής ταυτότητας και μιας φανταστικής συνοχής (imaginary coherence) και μιας συλλογικής παρουσίασης της ελληνικής παραδοσιακής ταυτότητας, η οποία αναδημιουργείται δια μέσου των πολιτισμικών πεπραγμένων και μιας κοινής αντίληψης για την κοινή βάση της ιδεολογίας της κοινότητας, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στην έννοια της μοιρασμένης κοινής καταγωγής (Vertovec, 1999: 450).

Πέρα από τα πολιτισμικά στοιχεία που εντοπίζονται στα κείμενα και στις οδηγίες των δραστηριοτήτων, πολιτισμικά στοιχεία υπάρχουν και στις οπτικές απεικονίσεις των μαθημάτων, καθώς οι εικόνες θεωρούνται σημειοδότες πολιτισμού, κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος, αλλά και μέσα προσωπικής κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης του κόσμου. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν εικόνες οι οποίες εντάσσονται στην ελληνική πολιτισμική κληρονομιά, όπως για παράδειγμα οι φωτογραφίες των προτομών των ιστορικών προσωπικοτήτων της πέμπτης ενότητας, άλλες που ανήκουν στην πολιτισμική κληρονομιά «των άλλων», όπως οι διάφοροι πίνακες που συνοδεύουν τα κείμενα των εννοιών και άλλες που ενέχουν τη διαπολιτισμικότητα, λόγω της πολιτισμικής δυναμικής της θεματικής τους, και μπορεί ταυτόχρονα να εντάσσονται σε μια από τις προηγούμενες κατηγορίες, όπως οι πίνακες που φιλοτεχνούνται σε περιβάλλον ετερότητας, αλλά η έμπνευσή τους προέρχεται από την ελληνική πολιτισμική κληρονομιά.

Έτσι, γίνεται κατανοητό πως τα πολιτισμικά στοιχεία που υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο αντιμετωπίζονται με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ τα πολιτισμικά στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού συνδυάζονται, όπως ειπώθηκε, στη διδασκαλία της γλώσσας, τόσο για την απόκτηση της γλωσσικής επάρκειας, όσο και την κατασκευή της ταυτότητας των μαθητών. Αυτό, άλλωστε φαίνεται και από τους συγκεντρωτικούς πίνακες, οι οποίοι αποτυπώνουν τη συχνότητα εμφάνισης των πολιτισμικών στοιχείων συνολικά σε κάθε ενότητα, τόσο στις δραστηριότητες, όσο και στις οπτικές απεικονίσεις.

Μαζί με τα πολιτισμικά στοιχεία που εντοπίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο, τη γλωσσική διδασκαλία συμπληρώνει και η διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας, η οποία διακρίνεται στην ενδογλωσσική και στη διαγλωσσική διαμεσολάβηση. Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο διδασκαλίας, περισσότερες φορές εμφανίζεται η ενδογλωσσική διαμεσολάβηση, η οποία μπορεί να είναι γραπτή και να περιλαμβάνει τη μεταφορά στον γραπτό λόγο πληροφοριών που παρουσιάζονται με τη μορφή οπτικού ερεθίσματος ή ακόμα και την απόδοση του νοήματος ενός κειμένου ή της περίληψης αυτού και λιγότερες φορές η διαγλωσσική διαμεσολάβηση, η οποία μπορεί να είναι προφορική ή γραπτή και απαιτεί μια σειρά δεξιοτήτων και στρατηγικών κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, όπως αυτές παρουσιάζονται στο ΚΕΠΑ. Σημαντικό κομμάτι, μάλιστα, της διαμεσολάβησης, το οποίο υπάρχει και στο σχολικό εγχειρίδιο είναι οι pre – mediation δραστηριότητες, αλλά και οι post – mediation δραστηριότητες, στις οποίες περιλαμβάνονται αντίστοιχα τα δίγλωσσα λεξικά, οι δίγλωσσες οδηγίες και η αξιολόγηση των διαμεσολαβητικών λύσεων (CEFR, 2001: 87-88).

Η κουλτούρα, συνεπώς, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την διαπολιτισμική αγωγή, αλλά και με την ίδια τη γλώσσα, αφού η γλώσσα φανερώνει την πολιτισμική πραγματικότητα των ανθρώπων (McKay, 2003). Έτσι, για τη διδασκαλία της ελληνικής ως γλώσσας κληρονομιάς, μέσα από τα εγχειρίδια του προγράμματος, χρησιμοποιούνται πολιτισμικά στοιχεία, που καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα του πολιτισμού και αποτελούν μια γέφυρα πολιτισμού για την Ελλάδα στον κόσμο, δημιουργώντας μια σχέση αμφίδρομης επικοινωνίας και ισότιμης διαπολιτισμικής ανταλλαγής μεταξύ κέντρου και διασποράς. Βέβαια, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης δεν μπορεί να είναι εξαντλητικά και καθολικά για όλα τα εγχειρίδια που απαρτίζουν το πρόγραμμα «Modern Greek Paideia», καθώς για μια τέτοια συνολική αποτίμηση των πολιτισμικών στοιχείων και της γλωσσικής διαμεσολάβησης, θα ήταν αναγκαία η ανάλυση του περιεχομένου των εγχειριδίων όλων των τάξεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Adaskou, K., Britten, D., & Fahsi, B. (1990). Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco. *ELT*, 44, 3-10.

AFS Intercultural Programs (2011). Generalizations & stereotypes. Retrieved from <https://woca.afs.org/education/p/icl-for-afs-and-friends>

Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In Mercer & Hodgkinson (Eds.). *Exploring talk in schools*, (pp. 99–114). London: Sage.

Anderson, B., (1991): *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.

Anderson, B., (1994). Exodus. *Critica/Inquiry*, 20, Winter 1994, 314-327.

Apergi, M., (2016). Intercultural Education in Greece. *Intercultural Journal of Education, Culture and Society* 1(2), 29-32.

Apple, M. W., & Christan - Smith, L. K. (1991). *The Politics of the Textbook*. New York: Routledge.

Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 137-163.

Arends, R. I. (2009). *Learning to teach* (8th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Armbuster, B., & Anderson T.H. (1988). On Selecting “Considerate” Content Area Textbooks. *Remedial and Special Education*, 9(1), 47-52.

Auernheimer, G. (1998). Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In für politische Bildung, 18-28.

Baker W. (2015). Research into Practice: Cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, 48, (pp 130-141). doi:10.1017/S0261444814000287

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, W., (2015). Research into Practice: Cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, 48, 130-141. doi:10.1017/S0261444814000287.
- Bakić-Mirić, N. (2012). *An Integrated Approach to Intercultural Communication*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Baldry, A., & Thibault P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.
- Baraldi, C. (2017). Language Mediation as Communication System. *Communication Theory*, 1-21. doi:10.1111/comt.12118.
- Baynham, M. (2002). Πρακτικές Γραμματισμού. (μτφρ. Αραποπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beacco J. C., Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York, NY, US: Free Press
- Berger, A. (1991). *Media research techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bernaus, M., Andrade A. I., Kervran M., Murkowska A., & Trujillo Sáez, F. (1997). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.

- Berry, J. W. (2005). Acculturation living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697–712.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (1992). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. New York: Cambridge University Press
- Bezemer, J. & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25(2), 166-195.
- Bleszynska, K. (2008). Constructing Intercultural Education. *Intercultural Education*, 19(6), 537–545.
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing Intercultural Education. *Intercultural Education*, 19 (6), 53-545.
- Bolten, J. (1993). Life-World Games: the theoretical foundation of training courses in intercultural communication. *European Journal of Education*, 28(3), 339-348.
- Booth, T. (2003). Book review of interculturalism, education and inclusion. *British Journal of Educational Studies*, 51(4), 432–433.
- Bouchard, G. (2011). What Is Interculturalism?. *McGill Law Journal*, 56(2), 435–468.
- Bourke, J.M. (1992). *The case for problem-solving in second language learning. Occasional Paper 33*. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, Trinity College.
- Braudel, F. (2002). *Γραμματική των Πολιτισμών*. (μτφ. Αλεξάκης, Α.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Bredella, L. (2003). Afterword: What Does it Mean to be Intercultural. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.) *Intercultural Experience and Education* (pp. 225-229). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Breidbach, S., Medina, J., & Mihan, A. (2014) Critical Literacies, Multiliteracies and Foreign Language Education *Flul*, 43 (2), 91-106.
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.

- Bruner, J. (1997). Πράξεις Νοήματος (μτφ. Ρόκου, Η., & Καλομοίρης Γ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Brusà, M. G. (2010). Sounding natural: improving oral presentation skills. *Language Value*, 2 (1), 51- 67.
- Burnaby, B. (2008). Language policy and education in Canada. In S. May & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 1. Language policy and political issues in education* (2nd ed.). New York, Philadelphia: Springer. doi:10.1007/978-0-387-30424-3.
- Buttjes, D., & Byram, M. (1991). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram M, (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2004). *La compétence interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Byram, M. S. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate G. (1995). *Young People Face Difference. Council for Cultural Cooperation*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Exeter: Cromwell Press Ltd.
- Cahill, D. (2001). The rise and fall of multicultural education in Australian schools. In C. Grant & J. Lei (Eds.) *Multicultural Education across the World* (pp. 27- 59). USA: Lawrence Erlbaum.
- Camilleri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publish

- Cantle, T. (2012) Interculturalism: For the Era of Globalisation, Cohesion and Diversity. *Political Insight*, 3(3), 38-41.
- Cantle, T. N. (2014). National Identity, Plurality and Interculturalism. *The Political Quarterly*, 85 (3).
- Carroll, J., & Bissel, B. (1998). *Language thought and reality: selected writing of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge. Mass.: Massachusetts Institute of Technology.
- Casper, S. E., et al. (2014). Textbooks Today and Tomorrow: A Conversation about History, Pedagogy, and Economics. *Journal of American History*, 100 (4), 1139–1169.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Chiappeta, M., Eugene, L., Filman- David, A., & Sethina- Godrej, H. (1991). A Method to Quantify Major Themes of Scientific Literacy in Science Textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (8), 713-725.
- Chimbos, P. (1999). The Greeks in Canada: an Historical and Sociological Perspective. In R. Clogg. (Ed.), *The Greek Diaspora in the Twentieth Century* (pp. 87–102). New York: St. Martins Press Inc.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge. Massachusetts: MIT Press.
- Clark, J. L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Clogg, R. (2004). Η ελληνική διασπορά: Το ιστορικό πλαίσιο. Στο: R. Clogg (Επιμ.) *Η Ελληνική Διασπορά στον 20ο αιώνα*. (μτφ. Φράγκου, Μ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cobb, T. (2007), Computing the Vocabulary Demands of L2 Reading. *Language Learning & Technology*, 11 (3), 38–63.
- Cohen, R. (2001). *Global Diasporas*. Routledge: London.
- Conseil de l'Europe, (2003). Manuel Avant-Projet : *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* (CECR), , Strasbourg. Retrieved from www.coe.int/lang.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Introduction. Multiliteracies: The Beginnings of an Idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 3-8). London & New York: Routledge.

Corapi, S., & Short, K.G., (2015). Exploring International and Intercultural Understanding through Global Literature. *Worlds of Words*. Longview Foundation, 1-51.

Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.). *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196–219). Cambridge: Cambridge University Press

Coulthard, M., & Brazil, D. (1992). Exchange structure. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis* (pp. 50-78). New York: Routledge.

Council of Europe (2001) *.The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge up.

Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR): Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Creese, J., & Blackledge, A. (2010) Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *The Modern Language Journal*, 94, 3-115.

Crozet, C., & Liddicoat, A. J. (1999) The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. In J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education* (pp. 113-125). Melbourne, Australia: Language Australia.

Cruz G., Melendez J., Purves A., (1997), *Beyond the culture tours*, London, New Jersey: LEA.

Cummins, J. (2014). Mainstreaming Plurilingualism: Restructuring Heritage language provision in Schools. In P. Trifonas, & T. Aravossitas, (Eds.), *Rethinking Heritage Language Education*, (pp.1-19). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Cummins, J., & Sayers, D. (1995). *Brave new Schools: Challenging cultural illiteracy through global learning networks*. New York: St Martin's Press.
- Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. New York: Pearson, Allyn and Bacon.
- Cushner, K. (2009). *International Perspectives on Intercultural Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dagenais, D. (2013). Multilingualism in Canada: Policy and Education in Applied Linguistics Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 286–301.
- Dale, E. (1954) *Audio-Visual Methods in Teaching*, Revised Edition. The Dryden Press
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. MA: Addison-Wesley.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266
- Dehbozorgi, M., Amalsaleh, E., & Kafipour, R. (2018). Cultural categories in three mainstream EFL textbooks in Iran: A case study of Top Notch, American English Files, and Four Corners. *International Journal of Research Studies in Education*, 7 (3), 93-103.
- Dendrinou, B. (1992). *The EFL Textbook and Ideology*. Αθήνα: Grivas Publications.
- DeWitt, D., Alias, N., & Siraj, S. (2014). The design and development of a Collaborative mLearning prototype for Malaysian secondary school science. *Educational Technology Research and Development* ,62 (4), 461-480.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dreher, M.J. & Singer, H. (1989). Friendly texts and text-friendly teachers. *Theory into Practice*, 28(2), 98-104.

- Dull, L.J., & Van Gardener, D. (2005). Bringing the story Back into History: Teaching Social Studies to Children with Learning Disabilities. *Preventing School Failure*, 49 (3), 27-31.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eden, S. (1984). Evaluation learning material. *Internationale Schulbuchforschung*, 6, 283-291.
- Ellis, R. (1999). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Essinger, H. (1988). Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In G. (Ed.), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde* (pp. 58-72) Frankfurt.
- Faas, D., Hajisoteriou C., & Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40 (2), 300-318.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*, World Learning Publications. Retrieved from http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1.
- Featherstone, M. (Ed.) (1990). *Global Culture*. London: Sage.
- Fenner, A. (2008). Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom. In J. Cenoz, & N. Hornberger, (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. (Vol. 6, pp. 273-285. Heidelberg: Springer.
- Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 28, 225–262.
- Fisher, W. (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Fishman, J. et al. (1985). *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlin: Mouton.
- Fries, S. (2009). Cultural, multicultural, cross-cultural, intercultural: A moderators proposal. *TESOL-France*. Retrieved from https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/susan-fries.pdf

- Frietzsche, K. P. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενα έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων. (μτφ. Καψάλης Α.) *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 173-183.
- Frow, J., & Morris, M. (2000). Cultural studies. In N. Denzin, Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Fuchs, S. (2001) *Against essentialism: A theory A Theory of Culture and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gardner, R. C. (1979). Social Psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles, & R. N. St. Clair, (Eds.). *Language and Social Psychology* (pp.193- 220). Oxford: Basil Blackwell.
- Gatenby, E.V. (1948). Translation in the classroom. *ELT Journal*, 2 (8), 214-218.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures. Selected essays*. New York: Basic Books.
- Gogonas, N. (2009). Attitudes towards migrant pupils' mother-tongue maintenance: A pilot study of secondary school instructors in Attica, Greece. In N. Palaiologou (Ed.), *Intercultural education: Paideia, polity, demoi. CD-ROM Proceedings of the international conference coorganized by the International association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO)*, Under the aegis of UNESCO.
- Goodman, M. E. (1967). *The individual and culture*. Homewood: Dorsey Press
- Grant, C.A. & Portera, A. (2011). *Intercultural and Multicultural Education*. New York: Routledge.
- Grawitz, M. (1976). *Methodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Grima - Camilleri, A. (2002). *How Strange! The Use of Anecdotes in the Development of Intercultural Competence*. Graz: European Center for Modern Languages, Council of Europe Publishing.
- Griva, E. & Zorbas, V. (2017). *Multicultural and citizenship awareness through language: Cross thematic practices in language pedagogy*. New York: Nova Science.

Griva, E., & Chostelidou, D. (2012), Additive bilingualism of immigrant children: Introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer, & D. Foulker, (Eds.), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges* (pp. 83-104). Nova Science publishers inc.

Griva, E., & Chostelidou, D. (2012). Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer, & D. Foulker (Eds.), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges* (pp. 83-104). Nova Science publishers, inc.

Griva, E., Dinas, K., & Flegas, K. (2018). Language Program «Modern Greek Paideia»: A record of educational needs in the ‘Aristotelis’ school of Toronto. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 113–125.

Griva, E., Kiliari, A., & Stamou, A., (2017). Exploring views on heritage language use and bilingual acquisition: quantitative and qualitative evidence from teachers and immigrant students in the Greek context. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-16. doi: 10.1080/01434632.2017.1284854.

Griva, E., & Kofou, I. (2019). Language portfolio serving as a tool for developing/assessing multilingual skills and inter/multicultural competence. In N. Bakic, M. Loncar & M. Jakovljević (Eds), *Current Topics in Language and Literature – An International Perspective* (pp. 67-93). Cambridge Scholars Publishing.

Griva, E. & Zorbas, V. (2017). *Multicultural and citizenship awareness through language: Cross thematic practices in language pedagogy*. New York: Nova Science.

Gudykunst, W. B., & Kim Y. Y., (1992). *Communicating with strangers*. New York: McGraw Hill Inc

Hall, J. K. (2002). *Teaching and researching language and culture*. Harlow: Pearson.

Halliday, M. A. K. (1993). Language in a Changing World, *Occasional Papers* 13.

Hannerz, U. (1990). Cosmopolitans and locals in world culture. In M. Featherstone, (Ed.) *Theory, Culture and Society* (pp.237-251). London: Sage.

Hara, K. & Kim, M.-S. (2004). The effect of self-construals on conversational indirectness. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, 1–18.

- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. England: Longman
- Harold, A., & Russell, C., (1972) [1965]. *Teaching English as a Second Language* (Second ed.). New York: McGowan-Hil.
- Harris, M. (1983). *Cultural Anthropology*. New York: Harper & Row.
- Hart, R. S. (1981) The Plato system and Language Study, special issue of Studies, *Language Learning*, 3(1), 1-24.
- Harwood, N. (2010). *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayden, M. C., & Wong, C. S. D. (1997). The International Baccalaureate: international education and cultural preservation. *Educational Studies*, 23 (3), 349-362.
- Hemavathi, N. S. (2013). *Content Cum Methodology of Teaching English*. Accra: Sapna Book house.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural: Redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9-32.
- Hinnenkamp, V. (1987). Foreigner talk, code-switching and the concept of trouble. In K. Knapp, W. Enninger, & Knapp-Potthoff, A. (Eds.), *Analyzing Intercultural Communication* (pp. 137–180). Berlin: Mouton/de Gruyter.
- Hirsch, E. D. (1983). Cultural literacy. *American Scholar*, 52, 159-160.
- Hohmann, M. (1989). Interkulturelle Erziehung –eine Chance für Europa?, In M. Hohmann, & H.H. Reich (Eds.), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung* (pp. 1-32). Waxmann Wissenschaft: München
- Honna, N. (2003). *Sekaino eigowo aruku [Exploring World English's]*. Tokyo: Shueisha.
- Howatt, A.P. R. (2000). *A History of English Language Teaching* (2nd ed). Oxford: Oxford University Press.
- Hyde, M. (1998). Intercultural competence in English Language Education. *Modern English Teacher*, 7(2), 7-11.

- Hymes, D. (1980). *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*. Washington: Centre for Applied Linguistics.
- Ion, A. & Cojocaru, C. (2015). Stereotypes in Intercultural Communication. *Scientific Bulletin "Mircea cel Batran" Naval Academy*, [online] 18(2), 277-278. Retrieved from: <http://search.proquest.com.ezproxy.lib.monash.edu.au/docview/1761432897?accountid=12528> [Accessed 6 Apr. 2019].
- Ivey, A. E., Ivey, M.B., & Simek-Morgan, L. (1997). *Counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Jensen, A. A. (1995) Defining intercultural competence: A discussion of its essential components and prerequisites. In A.A. Jensen, K. Jaeger & A. Lorentsen (Eds.), *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Vol II: The Adult Learner*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Jewett, P., & Smith, K. (2003). Becoming Critical: Moving Toward a Critical Literacy Pedagogy. An Argument for Critical Literacy. *Action in Teacher Education*, 25(3), 69-77.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning. A multimodal approach*. London: Routledge.
- Jiang, W. Y. (2000). The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 54 (4), 328-334.
- Johanne, L. et al. (2002). Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in a Quebec Context. *Curriculum Inquiry*, 32 (1), 51-83.
- Johnsen, B. E. (1993) *Textbooks in the kaleidoscope – A critical survey of literature and research on education texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Johnson, K., & Johnson, H. (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: A handbook for language teaching*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Joppke, C. (2017). War of words: interculturalism v. multiculturalism. *Comparative Migration Studies*, 6 (11). doi: <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0079-1>

Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kane, L. (1991). The acquisition of cultural competence: an ethnographic framework In D. Buttjes, & M. Byram, (Eds.) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Language Education* (pp.239-247). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Kantor, R.N., Anderson, T.H. & Armbruster, B. (1983). How Inconsiderate are Children's Textbooks?. *Journal of Curriculum Studies* 15 (1), 61-72

Kasper, G. (2006). Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics. In K. Bardovi-Harlig, C. Félix-Brasdefer & A. Omar (Eds.), *Pragmatics and Language Learning* (Vol. 11, pp. 281–314). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i at Manoa.

Katan, D. (1999). *Translating cultures: an introduction for translators, interpreters and mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Kecskes, I. (2014). *Intercultural pragmatics*. New York: Oxford University Press.

Kelleher, A. (2010). *What is a Heritage Language? Heritage Briefs*. Center for Applied Linguistics. University of California: Davis.

Kimsey W., McKinney, B., & Trobough, S. (2005). *Mediator Communication Competencies* (6th Edition). Boston MA: Pearson Custom.

King, J., & Chetty, R. (2014). Codeswitching: Linguistic and literacy understanding of teaching dilemmas in multilingual classrooms, *Linguistics and Education*, 25, 40–50.

Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kojanitz, L. (2006). *Learning-centered quality assessment*. Bratislava: Institute of Textbook and Learning Materials Research. Retrieved from: www.tankonyvutato.hu.

Kolb, E. (2009). Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe [Finite Resources – Infinite Communication: Cross-language mediation in English teaching in lower secondary education]. *ForumSprache*, 1, 69-86. Ismaning: Hueber Verlag.

- Kolb, E. (2016). *Sprachmittlung. Studien z komplexen Kompetenz*. Mönster/New York: Waxmann
- Kourtis-Kazoullis, V. (2008). From theory to practice: The creation of an internet-based language learning environment for academic language proficiency in Greek as a second language. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 2(3), 289-301.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. In A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, & S.M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 15-38). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2005). Foreign languages between knowledge and power. *Applied Linguistics*, 26 (4), 545–567.
- Kramsch, C. (2009). Third culture and language education. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *Language teaching and learning* (pp. 233–254), London: Continuum.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1, 57–78.
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73 (4), 440–464.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: Grammar of Visual Design* (2nd ed.). London: Routledge.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd edition). United States of America: Sage Publications.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. London: Yale University.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Larsen - Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leclerq, J.-M. (2002). *The lessons of thirty years of European co-operation for intercultural education*. Document DGIV/EDU/DIAL 8. (Strasbourg: Council of Europe).
- Levy, D., & Zarate, G. (2003). *La médiation et la didactique des langues et des cultures. Le français dans le monde. Recherches et applications*. Paris: Clé international.
- Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, 13 (2), 177-189.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned* (3rd ed.). Oxford: Oxford University.
- Lin, Angel, M. Y. and Martin Peter, W. (eds.), *Decolonisation, globalisation: Language in education policy and practice*. Clevedon: Multilingual Matters
- Lo Bianco, J. (1999). *Striving for the third place: Intercultural Competence through Language Education*. Deakin: Australian National Languages and Literacy Inst.
- Longworth, N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*. Abington: Routledge.
- Lopriore L., & Grazi, E. (2016). *Intercultural Communication. New Perspectives from ELF*. RomaTre Press: Rome
- Luhmann, N. (2013). *Theory of society (Vol. 2)*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lussier, D. (2011). Language, Thought and Culture: Links to Intercultural Communicative Competence. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, 40 (2), 34-60. Available at: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol40/iss2/4>.

- Markel N. (1998). A semiotic contribution to libel action law. *International Journal for the Semiotics of Law*, 11, 49-56.
- Martín Sánchez, M.A. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aula*, 16, 137-154.
- Mason, R. (1996). *Using Communications Media in Open and Flexible Learning*. Kogan Page: London.
- Mauranen, A. (2012). *Exploring ELF. Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7th ed.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- McKay, S. L. (2003). *The Cultural Basis of Teaching English as an International Language*. Retrieved from <http://www.tesol.org/pubs/articles/2003/tm13-4-01.html>.
- Méndez Garcia, M. C. (2005). International and intercultural issues in English teaching textbooks: The case of Spain. *Intercultural Education*, 16(1), 57-68.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies in advanced language learners. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 136-158). Clevedon: Multilingual Matters.
- Michail, E. (2016) Cross-cultural pragmatics in the Greek EFL context. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*, 684-697.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Modood, T. (September 2017). Must interculturalists misrepresent multiculturalism? *Comparative Migration Studies*, 5 (15). doi: <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0058-y>
- Moore, C.W. (2003). *The Mediation Process: Practical Strategies for Resolving Conflict* (3rd ed). San Francisco. Josey-Bass Publishers.

- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Muthuja, B. (2009). *Teaching of English*. Delhi: Centrum Press.
- Nation, P. S., & Macalister. J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York & London: Routledge.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachigen Deutschunterrichts: Eine Eine Führung*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G. (2003). Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In Byram M. *Intercultural competence* (pp.15-62). Strasbourg: Council of Europe.
- Nicholls, J. (2003). Methods in school textbook research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 11-26.
- Niedermann, J. (1941). Kultur. Werden und Wandlungen des Begriffs und seiner Ersatzbegriffe von Cicero bis Herder. In G. Bertoni (Ed.), *Biblioteca dell' "Archivum Romanicum"* (Serie I: Storia – Letteratura – Paleografia. Vol. 28). Firenze: Bibliopolis.
- Nogova, M., & Huttova, J. (2005). Process of development and testing of textbook evaluation criteria in Slovakia. In É. Bruillard, B.Aamotsbakken, S.V. Knudsen & M. Horsley (Eds.), *Caught in the web or lost in the textbook?* (pp. 333-341), 8th IARTEM conference on Learning and Educational Media held in Caen in October 2005. Utrecht: IARTEM.
- Norford, J., & Marzano, R. (2016). *Personalized Competency-Based Education: Creating a Cohesive and Coherent System*. Marzano Research.
- North, B., & Piccardo. E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspect of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Retrieved from <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-ofaspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c>.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and Practice* (4th ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Nunan, D. (1998). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nünning, V. & Nünning, A. (2003). Kulturwissenschaften. Eine multiperspektivische Einführung in einen interdisziplinären Diskussionszusammenhang. In V. Nünning & A. Nünning (Eds.), *Konzepte der Kultrwissenschaften* (pp. 1-18). Stuttgart: Metzler.

Oakes, J., & Saunders, M. (2004). Education's most basic tools: Access to textbooks and instructional materials in California's public schools. *Teachers College Record*, 106, 1967–1988.

Omaggio, A. (1986). *Teaching language in context: Proficiency- oriented instruction*. Boston: Heinle & Heinle.

Ontario Curriculum. (2006). *Language: grades 1-8*. Ministry of Education. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language1&currb.pdf>

Otheguy, R., Garcia, O., & Reid W. (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281-307.

Oxford Latin Dictionary (1968). Oxford: Oxford University Press.

Papadopoulou, E. (2009). *The role of the mother tongue of foreign students in their education*. Paper presented in the 12th International Symposium, Intercultural Education – Migration – Conflict Management and Pedagogy of Republic. Patras, 19-21 June 2009.

Parastou G.P., & Ali A.G. (2018). An intercultural analysis of English language textbooks in Iran: The case of English Prospect Series Apples. *Journal of Applied Language Studies*, Vol. 12 (1), 55–70. doi: <http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.201804172107>

Pearce, R. D. L. (2003). Children's international relocation and the development process. In Ender, M. (Ed.), *Military Brats and Other Global Nomads* (pp.145-164). London, Praeger.

Pegrum, M. (2008). Film, culture and identity: Critical intercultural literacies for the language classroom. *Language and Intercultural communication*, 8(2), 136- 154.

Peltokorpi, V. (2010). Intercultural communication in foreign subsidiaries: The influence of expatriates' language and cultural competencies. *Scandinavian Journal of Management*, 26, 176-188. Retrieved from http://www.bukoba.ca/documents/Interculturalcommunications_1.pdf

Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303- 314.

Perrin, L. (1999). La fonction des reprises diaphoniques locales dans le dialogue. In J. Verschueren (Ed.), *Pragmatics in 1998: Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference* Vol. 2 (pp. 448–461). Antwerp: International Pragmatics Association.

Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? *ELA : Études de Linguistique Appliquée*, 167, 285–97.

Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the “Wild” and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–95.

Portera, A. (2004). Stereotypes, prejudices and intercultural education in Italy: Research on textbooks in primary schools. *Intercultural Education*, 15, 283-294.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.

Prator, C.H., & Celce-Murcia, M. (1979). An outline of language teaching approaches. In M. Celce-Murcia, & L. McIntosh, (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 2-13). New York: Newbury House.

Preteille, A.M. (1999). *Education Interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

Pym, A., Malmkjaer, K., & Gutiérrez, M. (2013). *Translation and Language Learning*. Luxembourg: European Commission.

Richards, J. C. & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Richards. J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.

- Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris: Unesco.
- Riffe, D., Lacy, S., & Fico, F. (1998). *Analysing media messages: Using quantitative content analysis in research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Risager, K. (1991). Cultural references in European textbooks: An evaluation of recent tendencies. In D. Buttjes, & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education* (pp.181-92). Multilingual Matters.
- Roberts, M. (2007). *Developing the craft of mediation: reflections on theory and practice*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Robertson, R. (1992) *Globalization: Social theory and Global Culture*. London: Sage.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, UK: Equinox Publishing.
- Rowntree, D. (1997). *Making Materials-Based Learning Work*. London: Kogan Page
- Rudvin, M. & Spinzi, C. (2014). Negotiating the terminological borders of ‘Language Mediation’ in English and Italian. *Languages – Cultures Mediation*, 1-2, 57-79.
- Samovar, L., Porter, R. & Jain, N. (1981). *Understanding intercultural communication*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Sapir, E. (1967). *Anthropologie*. Paris: Minuit.
- Sercu, L. (2004). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Toronto. Multilingual Matters LTD
- Sharwood - Smith, M. (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42, 237–246. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/42.4.237>
- Shepard, L. (2013). *Target Language Use and Teaching for Intercultural Competence in Novice Level Spanish Courses: Comparing Practices and Perspectives in High School and University Classrooms*. Honors Theses. Paper 24. Retrieved from http://digitalcommons.csbsju.edu/honors_theses/24

- Shohamy, E. (2007). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Sifakis, N. (2009). Challenges in teaching ELF in the periphery: The Greek context. *ELT Journal*, 63(3), 230-237.
- Singh, M. (2002). Rewriting the Ways of Globalising Education?. *Race Ethnicity and Education*, 5 (2), 217-230.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Starkey, H. (1991) World studies and foreign language teaching: converging approaches in textbook writing. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures* (pp. 209-221). Clevedon: Multilingual Matters.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Stephens, M. (2011) The primacy of extensive listening. *ELT Journal*, 65 (3), 311–313. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq042>.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sun, L. (2013). Culture Teaching in Foreign Language Teaching. *Theory and Practice studies* 3 (2), 371-375.
- Taft, R. (1981). The role and personality of the mediator. In S. Bochner (Ed.), *The Mediating Person: Bridges between Cultures* (pp. 53-88). Cambridge, MA: Schenkman Technology
- Talbot, T. J. (1992). *Mutual Understanding: Scepticism and the Theorizing of Language and Interpretation*. London: Routledge.
- Tedick D. J., & Walker C. L. (1994). Second Language Teacher Education: The Problems That Plague Us. *The Modern Language Journal* 78 (3), 300-312.
- Thomson, J. (1987). *Understanding Teenagers Reading*. Melbourne: Methuen Australia.
- Thornbury, S. (2009). *How to Teach Speaking*. Harlow: Pearson Longman.

- Tomalin, B., & Stempelski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (2008). *Language Acquisition and Development: Studies of Learners of First and Other Languages*. London: Continuum.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179. doi:10.1017/S0261444811000528
- Triandis, H. (1977). *Interpersonal behavior*. Hampshire: Brooks/Cole Pub. Co.
- Tsolidis, G. (2011). *Minority Absences- spatiality and the schooling in minorities*. Paper delivered at the 4th Global Conference on Interculturalism, Meaning and Identity– A Diversity and Recognition Project held in Prague, March 2011.
- Tylor, E. B. (1979[1871]). *Anthropology. An Introduction to the Study of Man and Civilization (Vol. I & II)*. London: Watts & Co.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(3), 211–30.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity and Education*, 4(1), 21-44.
- Vertovec, S. (1999). Conceiving and researching trans-nationalism. *Ethnic and Racial Studies*, 22 (2), 447-462.
- Viaggio S. (2006) *A General Theory of Interlingual Mediation*. Berlin: Frank and Timme Verlag.
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. London & New York: Longman.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The Psychology of Culture Shock*. Sussex: Routledge.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998) Computers and language learning: An overview, *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Weinstein, R. J. (2001). *Mediation in the Workplace: A Guide for Training, Practice, and Administration*. Westport: Quorum books.

Weiss, D. (1988). Die Politik der Lehrbücher in den USA. *Bildung und Erziehung*, 41, 329-335.

Weninger, C., & Kiss, T. (2013). Culture in English as a foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47, 694–716. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.87>

Weninger, C., & Williams, J. P. (2005). Cultural representations of minorities in Hungarian textbooks. *Pedagogy, Culture and Society*, 13 (2), 159-180.

Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213.

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Zarate, G. (2003). *Identités et Plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles, La Compétence Interculturelle*. Conseil de l'Europe, Strasbourg

Zhu, H. (2011). From intercultural awareness to intercultural empathy. *English Language Teaching*, 4 (1), 116-119.

Zweiers, J. (2008). *Building academic language*, San Francisco: Jossey-Bass.

Ελληνόγλωσση

Kalantzis, M., & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας”, στο Α-Φ. Χρηστίδης (επιμ.). “*Ισχυρές*” και “*ασθενείς*” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (σσ. 680-682). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Modgil, G. (1997). Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί – Προοπτικές (μτφ. Ζώνιου Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Parekh, B. (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. In S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil, (Eds.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί*

– προοπτικές (pp. 44-64) (μτφ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγγελάκος, Κ. (2003). Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., & Ευθυμίου, Α. (2006). *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Αντωνογιάννη, Β. (2014). Το ταξίδι του παραμυθιού στον χρόνο. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΠΣ Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Ένας χρόνος μετά*. 117-124, 26-27/4/14, Θεσσαλονίκη.

Αραβανή, Ε., Φρυδάκη, Ε., & Ραφτοπούλου, Α. (2001). *Η λογοτεχνία στην υπηρεσία της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής συνείδησης*. Ηλεκτρονική παρουσίαση των Πρακτικών του Ι΄ Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (σσ. 5-8).

Αρβανίτη, Ε. (2010). Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διασπορά: Ένα σύγχρονο πλαίσιο εκπαιδευτικοπολιτικού σχεδιασμού, *Επιστήμες Αγωγής*, 1-2/2013, 175-199.

Αρβανίτη, Ε. (2013). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση: Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης: Προς τη νέα μάθηση. Στο Μ. Kalantzis & Β. Cope, *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης* (σσ. 9-25). Αθήνα: Κριτική..

Βάμβουκας, Μ.Ι. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βασιλόπουλος, Χ. (1977). *Η αρχή της εποπτείας και η εφαρμογή της εις την διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 427-438). Θεσσαλονίκη: Cannot Not · Design Publication

Γεωργογιάννης, Π. (2000). *Θεωρία και πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Πάτρα: Typocenter.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Πάτρα: Typocenter.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2005) Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Σχέσεις αναγνώρισης στο Πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο Α.Α. Rentini. *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό Περιβάλλον* (σελ.9-24). Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. Ε. (2001). Γλωσσική ετερότητα και εκπαιδευτικοί οργανισμοί. *Μέντορας*, 4, 36-61.

Γραμμενίδης, Σ. (2009). *Μεταφράζοντας τον Κόσμο του Άλλου: Θεωρητικοί Προβληματισμοί, Λειτουργικές Προοπτικές*. Αθήνα: Διάυλος.

Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2015). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης & Μ. Μουμτζή (επιμ.). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας: Αρχές - Προβλήματα – Προοπτικές* (σσ. 13- 28). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Δαμανάκης, Μ. (2004). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: ΕΔΙ ΑΜΜ Ε.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Δενδρινού Β. (2001). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο Α.Φ. Χρηστίδης, (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 217-222). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Δενδρινού Β., & Ευδοκία Καραβά (2013). *Ξενογλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δημητριάδου, Κ. (2006). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων.

Στο *Η ελληνική ως δεύτερη ξένη*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (σσ. 198-209). Φλώρινα Μάιος 2006. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ζάγκα, Ε. (2013). *Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας* (Πρόγραμμα Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (Ανακτήθηκε στις 27/01/2019 από: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=273>)

Ιακώβου Μ. & Ρουσουλιώτη Θ. (2017). Βασικές αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξης του νέου μοντέλου αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο Γεωργογιάννης Π. (επιμ.), *Πρακτικά του 12ου συνεδρίου ελληνικής γλωσσολογίας vol. 1. Edition Romiosini/CeMoG*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Ιακώβου, Μ. 2015. *Η Έννοια της Διαβάθμισης στην Κατασκευή ΑΠ για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. (Τελευταία ανάκτηση στις 15 Ιανουαρίου 2019. <http://elearning.greek-language.gr/course/category.php?id=5> του επιμορφωτικού εξ αποστάσεως προγράμματος «Διαδρομές στη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας» του ΚΕΓ, χρηματοδοτούμενο από την Πράξη ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2007-2013»).

Καραγιάννης, Β. (2006) Μετανάστευση-Διεθνικότητα-Κινητικότητα: Παρατηρήσεις πάνω στην έρευνα διεθνικής μετανάστευσης. *Σύγχρονα Θέματα*, 92, 23-30.

Κασβίκης, Κ., Γακούδη, Α., & Κοτίνης, Χ. (2007). Ο ελληνικός πολιτισμός ως δεύτερος – ξένος και ως άλλη μία γλώσσα για τους οικονομικούς μετανάστες και μετανάστριες. Στο: Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδου (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση* (σσ. 347-360). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κατσίλλης, Ι., Μουσταΐρας, Π., Σπινθουράκη, Ι. (1996). Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία* (σσ. 170-175), 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, 3-5 Μαΐου 1996, Αθήνα: Gutenberg.

Κατσιμαλή, Γ. (1999). Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως Δεύτερης και ως Μητρικής Γλώσσας. Στο Μ. Δαμανάκης, & Θ. Μιχελιάκη (επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό: Πρακτικά Πανελληνίου-Πανομογενειακού Συνεδρίου* (σσ. 283-291), Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998. Ρέθυμνο: ΕΔΙ ΑΜΜ Ε.

Καψάλης Α. και Χαραλάμπους Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.

Καψάλης, Α. (2009) Τα νέα σχολικά εγχειρίδια – Διαπιστώσεις και επισημάνσεις Στο Μαλαφάντης Κ., Σακελλαρίου Μ., & Μπάκας Θ. (επιμ.) *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδακτικά Εγχειρίδια: ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία* (σσ. 89-97) Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Διάδραση.

Κεσίδου, Α. (2008) Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιστ. εποπτ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή Θεσσαλονίκη:ΥΠΕΠΘ*.

Κεχαγιά, Ε., & Χαραλάμπους, Θ. (2008). *Ανάλυση περιεχομένου της ενότητας «Δομή της ύλης» του βιβλίου του μαθητή, του μαθήματος Φυσικά της Ε' τάξης του Δημοτικού*. Πτυχιακή εργασία. Αλεξανδρούπολη: ΔΠΘ.

Κολιάδης, Ε. (1990). Ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια για την έκδοση των σχολικών εγχειριδίων. Στο: Σ. Πατάκης (επιμ.). *Το σχολικό βιβλίο. Πρακτικά διημέρου*. Αθήνα, Πατάκης, 39-49.\

Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης σε τάξης μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.

Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης* . Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.7, 37-51.

Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Δ. Γερμανός, Λ. Μαράτου, & Θ.

Οικονόμου *Εμείς και οι Άλλοι – Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.

Μαργαρώνη, Μ. (2011). Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά: επανεξέταση ενός παλιού ζητήματος με νέα δεδομένα. Στο Γεωργογιάννης Π. (επιμ.) *Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Διαπολιτισμική Πραγματικότητα II*, 3^ο Διεθνές Συνέδριο Πάτρα, 25-27 Νοεμβρίου 2011

Μάρκου, Γ. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2003), Παραγωγή εκπαιδευτικού Υλικού στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Παραδοχές και Τεχνικές Προδιαγραφές. Στο Β. Ψαλλιδάς (επιμ.), *Σχεδιασμός και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (σσ. 63-106). Πανελλήνιο Συμπόσιο Ελληνικής Εταιρείας. Αθήνα: Λιβάνη.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κριτική Ανάλυση των Διδακτικών Εγχειριδίων: Κριτική Ανάλυση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας* [αδιαμόρφωτο σχέδιασμα]. Ανακτήθηκε από:

<http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU100.pdf>.

Μαυρομάτης, Γ. (2008). Διαπολιτισμικότητα στην τάξη. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου, (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης, Τόμος Β΄*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008.

Μητακίδου Χ. (1999). *Εκπαίδευση μειονοτήτων και ομάδων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, διδακτικές σημειώσεις*, Θεσσαλονίκη.

Μήτσης, Ν. (1998α). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (1998β). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή (Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπατσαλιά, Φρ., & Σελλά-Μάζη, Ε. (2010). *Γλωσσολογική Προσέγγιση στη Θεωρία και τη Διδακτική της Μετάφρασης* (β' έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μπέλλα, Ζ. (2007). *Η διαπολιτισμική διάσταση των νέων σχολικών εγχειριδίων της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, στο Διδασκαλία και μάθηση στο Πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2007.

Μπονίδης, Κ. (2004α). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2004β). *Η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2005). *Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων*. Στο: Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με θέμα: *Διδακτικό βιβλίο- Εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (σσ. 111-116), Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές, μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: Θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.

Νικολάου Γ., Ταβουλάρη Ζ., & Καναβούρας, Α. (2008). *Η Διαπολιτισμική Πραγματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο*. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (επιμ.). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης, Τόμος Β'*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008. Ανακτήθηκε από http://www.pischools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf.

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.

Νόμος 4027/2011, Αιτιολογική Έκθεση.

Νόμος 4027/2011. *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό και Άλλες Διατάξεις* (ΦΕΚ 233 - 04.11.2011)

Ντίνας Κ., & Χατζηπαναγιωτίδη Α. (2007), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση»*, Π.Δ.Μ., Παιδαγωγική Σχολή, Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Ντίνας, Κ., & Γρίβα, Ε. (2017). (Δια/Πολύ)πολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: διδακτικές πρακτικές, προτάσεις και προοπτικές. Στο Ν. Τσιτσανούδη (επιμ.), *Ελληνική Γλώσσα, Πολιτισμός και ΜΜΕ: Από την Αρχαιοελληνική Γραμματεία έως και Σήμερα* (σσ. 23-57). Gutenberg

Ξωχέλλης, Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής εγκυρότητας των σχολικών βιβλίων. Στο Βέικου Χ. (επιμ) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – δυνατότητες – προοπτικές* (σσ. 32-38). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Ο. ΕΠ. ΕΚ, (χ.χ.) Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2019 από τον ιστότοπο του ΟΕΠΕΚ, http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_10.doc

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαρηγορίου, Γ. (2005). Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, πρακτικές. Στο: Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με θέμα: *Διδακτικό βιβλίο, Εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (σσ. 156-157), Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Παπαδοπούλου, Β. (2008) Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 53-65). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας* (β' έκδοση). Αθήνα. Γρηγόρης.

Παπαπαύλου, Α. Ν. (1997), Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της διγλωσσίας. Στο Ε. Σκούρτου. *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος, (σσ. 35-36).

Παπαστάμου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία: Επιστημονικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παραδιά, Μ. (2012). Οι στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και η συμβολή τους στην αποτελεσματική επίτευξη των διδακτικών στόχων. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Πρακτικά 15ου Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*, (σσ. 32-39) Τόμος II, Πάτρα, 23-25 Νοεμβρίου 2012.

Σακελλαρίου, Α. (2000). *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σβορώνος, Ν. (1986): *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Σκούρτη, Ε. & Κούρτη-Καζούλη, Β. *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Σπαντιδάκης, Γ. (2010). *Κοινωνιο-Γνωσιακά Πολυμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης Παραγωγής Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Συμεωνίδου – Χρηστίδου Τ. (1998) *Εισαγωγή στη σημασιολογία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Τζάνη, Μ., & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

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

Τροκάλλη, Α. (2014). *Η διδασκαλία της πολυτροπικότητας στο εκπαιδευτικό λογισμικό για το μάθημα της Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από Νημερτής στις 8 Μαρτίου 2019 (<http://hdl.handle.net/10889/7650>).

Τσιπλάκου, Σ., Χατζηγιάννου, Ξ. & Κωνσταντίνου, Κ. (2006). «Δέκα μύθοι για την επικοινωνιακή προσέγγιση ή 'Κύριε, ελληνικά πότε εν να κάμουμε;» Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, & Μ. Μοδέστου (επιμ.), *Πρακτικά του ΙΧ Συνεδρίου της Κυπριακής*

Παιδαγωγικής Εταιρείας (σσ. 581-590). Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου & Πανεπιστήμιο.

Τσοπάνογλου, Α. (1988) *Ανάλυση εγχειριδίων ξένων γλωσσών και αξιολόγηση ως προς την καταλληλότητα για την επίδωξη των εκπαιδευτικών στόχων* (ανέκδοτη διατριβή επί δικτατορίας) Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ.

Φλουρής, Γ. (1999) Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά υλικά. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.) *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και Εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ. 123-238) Ρέθυμνο. ΕΔΙΑΜΜΕ.

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

Χασιώτης Ι., Κατσιαρδή-Hering Ο., & Αμπατζή Ε. (2006). *Οι Έλληνες στη διασπορά: 15^{ος} -21^{ος} αιώνας*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων

Χατζηδάκη , Α. (2013). Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά Proceedings in the 7th International Conference in Open & Distance Learning (σσ. 1-7) November 2013. Athens, Greece.

Χατζηδήμου, Δ. (2012) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη.

Χατζησαββίδης, Σ., & Γαζάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 25-35). Θεσσαλονίκη: Cannot not design.

Χοντολίδου, Ε. (2005). Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές ανάγκες. Στο *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. με θέμα: Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (σελ.121-126), Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Χριστοδούλου, Α., (2003). *Σημειωτική ανάλυση και πολιτισμός στην ξένη γλώσσα*. University Studio Press, Θεσσαλονίκη.