



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Δ.Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

Η αξιοποίηση των κειμένων της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ως ξένης, για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου: Διδακτικές προτάσεις για ενήλικους/ες εκπαιδευόμενους/ες (επίπεδο Γ2).

της

Μαργαρίτη Σοφίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χατζηπαναγιωτίδη Άννα

Μέλη εξεταστικής επιτροπής: Κων/νος Ντίνας, Κων/νος Μπίκος

Κοζάνη, Ιούλιος 2024

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: Μαργαρίτη Σοφία Α.Ε.Μ.:mpr00130

Ηλεκτρονική διεύθυνση: sophia_margari@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2022- 2023

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η αξιοποίηση των κειμένων της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ως ξένης, για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου: Διδακτικές προτάσεις για ενήλικους/ες εκπαιδευομένους/ες.

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 16 - 7- 2024

Η δηλούσα

Μαργαρίτη Σοφία

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Εισαγωγή.....	2
1. Ενότητα 1η	
1.1 Η γλώσσα (μητρική/πρώτη, δεύτερη/ξένη).....	4
1.2 Δεύτερη γλώσσα: Χτίζοντας πάνω στο θεμέλιο.....	5
2. Ενότητα 2η	
2.1 Ορισμός της Διγλωσσίας.....	7
2.2 Μορφές της Διγλωσσίας.....	8
3. Ενότητα 3η	
3.1 Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας-εκμάθηση.....	10
4. Ενότητα 4η	
4.1 Στρατηγικές μάθησης για τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: Σκοπός και χαρακτηριστικά.....	12
4.2 Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.....	20
4.3 Επικοινωνιακή προσέγγιση- Communicative Approach.....	23
5. Ενότητα 5η	
5.1 Ορισμός των επιπέδων γλωσσομάθειας.....	24
5.2 Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ).....	24
5.3 Επίπεδα επάρκειας και τα στοιχεία τους.....	26
5.4 Σημασία της αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας και του καθορισμού μαθησιακών στόχων.....	27
6. Ενότητα 6η	
6.1 Γλώσσα και Λογοτεχνία: Ανακαλύπτοντας τη γέφυρα μεταξύ έκφρασης, πολιτισμού και εκπαίδευσης.....	29

6.2 Η λογοτεχνία ως κειμενικό είδος.....	30
6.3 Η λογοτεχνία και η αξιοποίησή της στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.....	34
6.4 Λογοτεχνία και ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες.....	36

7. Ενότητα 7

7.1 Διδακτικά Σενάρια : Εισαγωγή.....	38
7.2 1° Διδακτικό Σενάριο.....	39
7.3 2° Διδακτικό Σενάριο.....	44
7.4 3° Διδακτικό Σενάριο.....	49

Συμπεράσματα.....	58
--------------------------	-----------

Βιβλιογραφία.....	60
--------------------------	-----------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διερεύνηση της χρήσης λογοτεχνικών κειμένων για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας μας οδηγεί σε ένα ολοκληρωμένο ταξίδι που περιλαμβάνει διάφορες διαστάσεις της εκμάθησης της γλώσσας. Η παρούσα εργασία αρχικά υπογραμμίζει τον πιθανό αντίκτυπο της ενσωμάτωσης της λογοτεχνίας στη γλωσσική εκπαίδευση. Εμβαθύνει στο περίπλοκο πεδίο της γλώσσας συζητώντας το ρόλο της μητρικής γλώσσας και της δεύτερης γλώσσας στην ταυτότητα και την επικοινωνία. Η διγλωσσία αναλύεται, αποκαλύπτοντας τις μορφές και τις επιπτώσεις της για τους/τις μαθητές/τριες εκμάθησης γλωσσών.

Η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας καταλαμβάνουν σημαντικό μέρος, αναδεικνύοντας τη δαιδαλώδη δυναμική της μετάδοσης και της απόκτησης γλωσσικών δεξιοτήτων. Αυτό περνάει στην καρδιά της εργασίας με τις στρατηγικές εκμάθησης των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων. Η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου βρίσκονται στο επίκεντρο, με μια σχολαστική ανάλυση των τεχνικών για την αποτελεσματική κατανόηση και έκφραση. Στη συνέχεια, η εργασία περνάει στο δομημένο πλαίσιο των επιπέδων γλωσσικής επάρκειας, το οποίο παραδειγματίζεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ), τονίζοντας τη σημασία του για την καθοδήγηση των μαθητών/τριών.

Μεταβαίνοντας στη σφαίρα της λογοτεχνίας, η εργασία εξετάζει το ρόλο της ως κειμενικό είδος και τις δυνατότητές της ως γέφυρα μεταξύ της γλωσσικής κατάκτησης και της πολιτισμικής κατανόησης. Η πρακτική εφαρμογή των λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας υλοποιείται μέσα από διδακτικά σενάρια σχεδιασμένα για ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες στο επίπεδο γλωσσομάθειας Γ.

Τέλος, η χρήση λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας εμπεριέχει τεράστιες δυνατότητες για την προώθηση όχι μόνο της γλωσσικής ικανότητας αλλά και της πολιτισμικής εκτίμησης και της συναισθηματικής απήχησης.

Λέξεις κλειδιά: *Λογοτεχνία, Διδασκαλία, Νέα Ελληνική Γλώσσα, Κατανόηση, Παραγωγή γραπτού λόγου*

Abstract

The investigation of the use of literary texts for the teaching of modern Greek as a foreign language leads us to a complete journey that includes various dimensions of language learning. This paper first emphasizes on the potential impact of integrating literature in language education. It penetrates into the complex field of language by discussing the role of mother tongue and second language in identity and communication. Bilingualism is analyzed, revealing its forms and impacts on language learners.

The teaching and learning of Greek as a foreign language play an important role, featuring the labyrinthine dynamics of the transmission and acquisition of language skills. This is achieved by learning strategies of the four language skills. Comprehension and production of written language are the focus, with a thorough analysis of techniques for effective comprehension and expression. Then the paper continues with to the structured framework of language proficiency levels exemplified by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), emphasizing its importance for guiding learners.

Moving into the realm of literature, the paper examines its role as a textual genre and its potential as a bridge between language acquisition and cultural understanding. The practical application of literary texts in the teaching of the Greek language is implemented through teaching scenarios designed for adult learners at the level of language proficiency C.

In the end, the use of literary texts in the teaching of Greek as a foreign language has enclosed potential for promoting not only language ability but also cultural appreciation and emotional appeal.

Key words: *Literature, Teaching, Modern Greek Language, Comprehension, Written Expression*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι ένα πολύπλευρο τοπίο όπου η σύγκλιση της γλωσσολογικής θεωρίας, της γνωστικής ψυχολογίας και των παιδαγωγικών στρατηγικών διαμορφώνει την περίπλοκη διαδικασία απόκτησης επάρκειας σε μια ξένη γλώσσα. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει μια ξεχωριστή πτυχή της γλωσσικής παιδαγωγικής: την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων ως ισχυρών εργαλείων για την ενίσχυση της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου στο πλαίσιο της διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Βασισμένη σε μια ολοκληρωμένη σύνθεση θεωρητικών κατασκευών και εμπειρικών παρατηρήσεων, η παρούσα διερεύνηση επιδιώκει να ξετυλίξει τη λεπτή αλληλεπίδραση μεταξύ της λογοτεχνικής ενασχόλησης, της γλωσσικής κατάκτησης και της πολιτισμικής αφομοίωσης.

Η μελέτη των ξένων γλωσσών, και ειδικότερα η εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας, περικλείει μια περίπλοκη αλληλεπίδραση γλωσσικών δομών, πολιτισμικών αποχρώσεων και γνωστικών διαδικασιών. Ανάμεσα στις πολυπλοκότητες που συνεπάγεται η κατάκτηση μιας γλώσσας, η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου κατέχει καίρια θέση. Η παρούσα μελέτη λαμβάνει γνώση αυτής της κομβικής φάσης στην κατάκτηση της γλώσσας, ρίχνοντας φως στην περίπλοκη δυναμική της αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων για την ενεργοποίηση των γνωστικών διεργασιών και τη διευκόλυνση της γλωσσικής επάρκειας.

Κεντρικό ρόλο στην έρευνα αυτή παίζει η θεωρητική θεμελίωση που εδράζεται στη γνωστική γλωσσολογία, στις θεωρίες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και στις παιδαγωγικές αρχές. Η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία υπερβαίνει την απλή έκθεση σε γλωσσικές δομές, προωθεί τη γνωστική εμπλοκή μέσω αφηγηματικών τεχνικών, ρητορικών μέσων και σημασιολογικού βάθους. Η παρούσα μελέτη έχει ως βάση τις θεωρητικές δομές που υπογραμμίζουν τις γνωστικές διαδικασίες που προκαλεί η ενασχόληση με λογοτεχνικά κείμενα, εμβαθύνοντας στην ενεργοποίηση των γνωστικών σχημάτων, την αναγνώριση προτύπων και τους μηχανισμούς γνωστικής μεταφοράς που ενισχύουν την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Στον τομέα της γλωσσικής παιδαγωγικής, η προσέγγιση της αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας απαιτεί ένα στρατηγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Η συγκεκριμένη εργασία διατρέχει το φάσμα των παιδαγωγικών στρατηγικών που περιλαμβάνουν την επιλογή των κειμένων, τη διαμόρφωση των εργασιών και την ενορχήστρωση των δραστηριοτήτων της τάξης. Αναλύοντας τις παιδαγωγικές διαστάσεις, η διερεύνηση αυτή αποκαλύπτει πώς τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμεύουν ως αγωγοί για τη διδασκαλία, προωθώντας την ολιστική κατανόηση της γλώσσας στο περιβάλλον της.

Οι εμπειρικές έρευνες συμβάλλουν ουσιαστικά σε αυτή τη συζήτηση, αναδεικνύοντας τα γνωστικά και γλωσσικά αποτελέσματα της ενσωμάτωσης λογοτεχνικών κειμένων στο πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας. Αναλύοντας τα αποτελέσματα μελετών που αξιολογούν την κατανόηση, την κατάκτηση λεξιλογίου, τη γραμματική επάρκεια και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει μια συνθετική επισκόπηση των εμπειρικών στοιχείων, τεκμηριώνοντας τους ισχυρισμούς για τον γνωστικό εμπλουτισμό μέσω της εμπλοκής με τη λογοτεχνία.

Επιπλέον, διευκρινίζονται οι πιθανές επιδράσεις που προκύπτουν από την ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στο παιδαγωγικό πλαίσιο της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας ως ξένης. Οι προβλεπόμενες επιπτώσεις διαπερνούν διάφορους τομείς, περιλαμβάνοντας την εμπλοκή

των μαθητών, την πολιτισμική εμβάθυνση, την πρόοδο της γνωστικής γλωσσολογίας και την παιδαγωγική καινοτομία. Αυτή η συρροή αποτελεσμάτων συγκλίνει για να διαμορφώσει έναν στρατηγικό οδηγό για τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις σχεδιαστές/στριες προγραμμάτων σπουδών και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Αυτός ο οδηγός σκιαγραφεί ένα σχέδιο για μια αρμονική και προοδευτική γλωσσική αποστολή, όπου τα πεδία της λογοτεχνίας και της παιδαγωγικής γλωσσολογίας συγκλίνουν συνεργικά για να ξεκλειδώσουν το γνωστικό δυναμικό και τη γλωσσική δεινότητα.

Ενότητα 1η

1.1 Γλώσσα (μητρική/πρώτη, δεύτερη/ξένη)

Η έννοια της μητρικής γλώσσας, επίσης γνωστή ως μητρική γλώσσα ή πρώτη γλώσσα, έχει τεράστια σημασία για τη διαμόρφωση της ταυτότητας, της γνωστικής ανάπτυξης και των πολιτισμικών δεσμών του ατόμου. Η μητρική γλώσσα δεν είναι απλώς ένα εργαλείο επικοινωνίας, αλλά ενσωματώνει και μια περίπλοκη αλληλεπίδραση συναισθημάτων, αναμνήσεων και πολιτιστικής κληρονομιάς. Είναι η γλώσσα που αποκτά ένα άτομο από τη γέννησή του μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο (Παπαδοπούλου, 2005). Η απόκτηση αυτή είναι οργανική, χωρίς επίσημη διδασκαλία, μέσω της έκθεσης στα μέλη της οικογένειας και το ευρύτερο περιβάλλον. Αυτή η πρώιμη έκθεση θέτει τις βάσεις για τη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς τα βρέφη απορροφούν ήχους, τονισμούς και μοτίβα που αποτελούν τη βάση για την επάρκεια της μητρικής τους γλώσσας.

Η μητρική γλώσσα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη. Οι γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών στη μητρική τους γλώσσα επηρεάζουν τις γνωστικές τους διεργασίες, που περιλαμβάνουν τη μνήμη, την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργική σκέψη. Οι δομές και οι λεπτές αποχρώσεις της μητρικής γλώσσας διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επεξεργάζονται τις πληροφορίες και διατυπώνουν τις σκέψεις τους, διαμορφώνοντας έτσι τα γνωστικά τους πρότυπα. Η μητρική γλώσσα είναι στενά συνυφασμένη με την πολιτισμική ταυτότητα και τη συναισθηματική απήχηση. Λειτουργεί ως αγωγός για τη μετάδοση πολιτιστικών παραδόσεων, αφηγήσεων και αξιών από τη μια γενιά στην άλλη. Η γλώσσα φέρει το συναισθηματικό βάρος της οικογενειακής ιστορίας, των κοινών εμπειριών και των πολιτιστικών τελετουργιών (Καλογήρου, 2010). Η ομιλία της μητρικής γλώσσας μπορεί να προκαλέσει μια βαθιά αίσθηση του ανήκειν, της νοσταλγίας και της σύνδεσης με τις ρίζες του ατόμου.

Οι φυσικοί ομιλητές διαθέτουν μια έμφυτη κατανόηση του πλούτου και των αποχρώσεων της μητρικής τους γλώσσας. Το λεξιλόγιο, οι ιδιωματικές εκφράσεις και οι πολιτιστικές αναφορές που ενσωματώνονται στη γλώσσα επιτρέπουν την αποχρωματισμένη και αυθεντική επικοινωνία. Αυτό

το γλωσσικό βάθος δίνει τη δυνατότητα στους φυσικούς ομιλητές να μεταφέρουν σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες με ακρίβεια και συναισθηματική απήχηση. Για τα άτομα που μεγαλώνουν σε δίγλωσσα περιβάλλοντα, η μητρική γλώσσα μπορεί να συνυπάρχει με μια άλλη γλώσσα. Η διγλωσσία προσφέρει το πλεονέκτημα της πολιτισμικής και γλωσσικής δυαδικότητας, επιτρέποντας στα άτομα να περιηγηθούν σε πολλαπλά γλωσσικά πλαίσια. Ωστόσο, η μητρική γλώσσα συχνά διατηρεί μια μοναδική θέση στην ταυτότητα του ατόμου, λειτουργώντας ως άγκυρα στην πολιτιστική κληρονομιά και την προσωπική του ιστορία.

Σε έναν ολοένα και παγκοσμιοποιημένο κόσμο, η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των γενεών. Οι προσπάθειες για τη διαφύλαξη της γλώσσας μέσα στις οικογένειες και τις κοινότητες συμβάλλουν στη ζωντάνια των γλωσσών που κινδυνεύουν να αντικατασταθούν από τις κυρίαρχες γλώσσες (Μιχαηλίδου, 2012). Η υιοθέτηση της μητρικής γλώσσας προάγει τη γνωστική ποικιλομορφία και εμπλουτίζει τον πολιτισμό της κοινωνίας. Διαμορφώνει την αίσθηση του εαυτού των ατόμων, επηρεάζει τη γνωστική τους ανάπτυξη και λειτουργεί ως γέφυρα προς τις πολιτισμικές τους καταβολές. Η αναγνώριση του βαθύτατου ρόλου της μητρικής γλώσσας προάγει την εκτίμηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας που εμπλουτίζει τον κόσμο μας και υπογραμμίζει τη σημασία της διατήρησης της γλώσσας για τις επόμενες γενιές.

1.2 Δεύτερη γλώσσα: Χτίζοντας πάνω στο θεμέλιο

Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι μια δυναμική και μετασχηματιστική διαδικασία που βασίζεται στα θεμέλια της μητρικής γλώσσας. Ανοίγει πόρτες σε νέους γλωσσικούς ορίζοντες, πολιτιστικές εμπειρίες και ευκαιρίες για διαπολιτισμική επικοινωνία. Σε αντίθεση με τη μητρική γλώσσα που αποκτάται από τη βρεφική ηλικία, η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι συχνά μια σκόπιμη επιδίωξη. Τα άτομα επιδίδονται στην εκμάθηση γλωσσών με την πρόθεση να αποκτήσουν επάρκεια σε ένα νέο γλωσσικό σύστημα (Παναγιωτοπούλου, 2015).

Η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας προσδίδει γνωστικά πλεονεκτήματα, ενισχύοντας τη γνωστική ευελιξία των ατόμων. Καθώς οι μαθητές/τριες γλωσσών πλοηγούνται μεταξύ δύο γλωσσικών συστημάτων, οι γνωστικές τους ικανότητες διευρύνονται. Αυτή η αυξημένη γνωστική ευελιξία ενισχύει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, την προσαρμοστικότητα και την ικανότητα αντίληψης του κόσμου από διαφορετικές γλωσσικές οπτικές γωνίες. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας γεφυρώνει τα επικοινωνιακά χάσματα σε έναν όλο και πιο διασυνδεδεμένο κόσμο. Η επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα επιτρέπει στα άτομα να συμμετέχουν σε ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις με ομιλητές διαφορετικού γλωσσικού υπόβαθρου (Κοντογιάννη, 2018). Αυτό διευκολύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία, προάγει την παγκόσμια κατανόηση και συμβάλλει στην

αποτελεσματική διεθνή συνεργασία. Η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να οδηγήσει σε γλωσσική διασταύρωση, όπου στοιχεία από τη μητρική γλώσσα επηρεάζουν τη δεύτερη γλώσσα και αντίστροφα. Το φαινόμενο αυτό εμπλουτίζει τη χρήση της γλώσσας, οδηγώντας συχνά σε μοναδικές εκφράσεις, μείγματα λεξιλογίου και καινοτόμες γλωσσικές δομές. Η ηλικία κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζει το βάθος της γλωσσικής κατάκτησης. Οι νεαροί/ές μαθητές/τριες παρουσιάζουν συχνά μια αξιοσημείωτη ικανότητα να αποκτούν προφορά και γλωσσική διαίσθηση που μοιάζουν με τη μητρική γλώσσα. Ωστόσο, οι ενήλικες μπορούν επίσης να επιτύχουν υψηλά επίπεδα γλωσσομάθειας μέσω της αφομοίωσης, των αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και της πολιτισμικής εμβάθυνσης.

Η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας εισάγει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες σε νέες πολιτισμικές προοπτικές, προωθώντας τη διαπολιτισμική ικανότητα και προσαρμοστικότητα. Ανοίγει ένα παράθυρο στα έθιμα, τις αξίες και τις παραδόσεις άλλων κοινοτήτων. Τα δίγλωσσα άτομα συχνά περιηγούνται σε πολλαπλές πολιτισμικές ταυτότητες, συμβάλλοντας στην ευρύτερη κατανόηση της παγκόσμιας διασύνδεσης. Το ταξίδι της απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας ενσωματώνει το πνεύμα της δια βίου μάθησης (Maley & Peachey, 2000). Οι εκπαιδευόμενοι/ες γλωσσών συχνά παρακινούνται από τον προσωπικό εμπλουτισμό, την πνευματική περιέργεια και την επιθυμία να ασχοληθούν με διαφορετικούς πολιτισμούς. Η επιδίωξη της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας ευθυγραμμίζεται με τη φιλοσοφία της συνεχούς εκπαίδευσης και ανάπτυξης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Το να αποκτήσει κανείς μια δεύτερη γλώσσα είναι μια μετασχηματιστική προσπάθεια που εκτείνεται πέρα από τη γλωσσική απόκτηση. Ενδυναμώνει τα άτομα με γνωστική ευελιξία, διευκολύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και εμπλουτίζει τις πολιτισμικές προοπτικές. Καθώς αγκαλιάζονται οι προκλήσεις και οι ανταμοιβές της απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, εκκινείται ένα ταξίδι προσωπικής ανάπτυξης, διαπολιτισμικής κατανόησης και διεύρυνσης των γλωσσικών και πολιτισμικών οριζόντων.

Οι διακρίσεις μεταξύ μητρικής, δεύτερης/ ξένης γλώσσας υπογραμμίζουν τη δυναμική φύση της γλωσσικής κατάκτησης. Κάθε κατηγορία επιφέρει μοναδικές γνωστικές, πολιτισμικές και επικοινωνιακές διαστάσεις στο γλωσσικό ρεπερτόριο των ατόμων (Carter & Long, 1991). Η αναγνώριση αυτών των διακρίσεων καθοδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στην επιδίωξη της γλωσσικής επάρκειας, του πολιτισμικού εμπλουτισμού και της αποτελεσματικής διαγλωσσικής επικοινωνίας.

Ενότητα 2η

2.1 Ορισμός της Διγλωσσίας

Η διγλωσσία εκτείνεται πολύ πέρα από την απλή πολυγλωσσία, αντιπροσωπεύοντας μια ολοκληρωμένη γνώση δύο ή περισσότερων γλωσσών που περιλαμβάνει διάφορες γλωσσικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης της ομιλίας, της ακρόασης, της ανάγνωσης και της γραφής. Τα δίγλωσσα άτομα διαθέτουν μια μοναδική ικανότητα να μεταβαίνουν απρόσκοπτα μεταξύ των γλωσσών, προσαρμόζοντας επιδέξια το γλωσσικό τους ρεπερτόριο σε διαφορετικά πλαίσια και συνομιλητές (Lazar, 1993). Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η διγλωσσία δεν συνεπάγεται απαραίτητως ίση επάρκεια σε όλες τις γλώσσες, καθώς τα άτομα συχνά παρουσιάζουν διαφορετικούς βαθμούς επάρκειας. Το φάσμα αυτό κυμαίνεται από την ισορροπημένη διγλωσσία, όπου η επάρκεια και στις δύο γλώσσες είναι περίπου ισοδύναμη, έως την κυρίαρχη διγλωσσία, όπου η μία γλώσσα χρησιμοποιείται συχνότερα και με μεγαλύτερη κυριαρχία από τις άλλες.

Το χαρακτηριστικό γνώρισμα της διγλωσσίας είναι η αξιοσημείωτη ευελιξία της μέσα σε γλωσσικά πλαίσια. Η επιλογή της γλώσσας εξαρτάται από πλήθος παραγόντων, όπως ο/η συνομιλητής/τρια, το περιβάλλον και ο σκοπός της αλληλεπίδρασης. Αυτή η δυναμική προσαρμογή σε αυτό το πλαίσιο υπογραμμίζει τη δυναμική φύση της διγλωσσίας, με τις γλώσσες να χρησιμεύουν ως εργαλεία για τη μεταφορά αποχρώσεων και περιπλοκών που είναι μοναδικές σε κάθε γλωσσικό σύστημα (Collie & Slater, 1987). Η επιστημονική έρευνα έχει καταδείξει με συνέπεια ότι η διγλωσσία παρέχει μια σειρά από γνωστικά πλεονεκτήματα, που περιλαμβάνουν ενισχυμένες εκτελεστικές λειτουργίες, βελτιωμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και την καλλιέργεια γνωστικού αποθέματος. Η συνεχής γνωστική εναλλαγή μεταξύ των γλωσσών λειτουργεί ως νοητικό ερέθισμα, προάγοντας τη γνωστική ευελιξία και, με ενδιαφέρον, ενδεχομένως καθυστερώντας τη γνωστική παρακμή στον γηράσκοντα πληθυσμό.

Το σημαντικότερο είναι ότι η διγλωσσία δεν είναι μια απλή γλωσσική δεξιότητα, διότι διαμορφώνει βαθιά την ταυτότητα του ατόμου. Τα δίγλωσσα άτομα συχνά υιοθετούν μια πολυπολιτισμική ταυτότητα που υπερβαίνει τα γλωσσικά όρια. Η διπλή γλωσσική και πολιτιστική κληρονομιά τους, συμβάλλει σημαντικά στην αίσθηση του ανήκειν σε πολλαπλές κοινότητες, εμπλουτίζοντας την κατανόηση των διαφορετικών κοσμοθεωριών (Hedge, 2000).

Επιπλέον, η διγλωσσία χρησιμεύει ως ισχυρή γέφυρα προς την πολιτισμική κατανόηση και ενσυναίσθηση. Η επάρκεια σε πολλαπλές γλώσσες επιτρέπει στα άτομα να έχουν πρόσβαση στη λογοτεχνία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα πολιτιστικά αντικείμενα στην αρχική τους μορφή, προωθώντας μια βαθύτερη εκτίμηση των πολιτιστικών λεπτών αποχρώσεων και εκφράσεων. Στον

τομέα της εκπαίδευσης, η διγλωσσία επηρεάζει σημαντικά τις πολιτικές και κοινωνικές δομές. Τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, για παράδειγμα, απευθύνονται σε διαφορετικά γλωσσικά υπόβαθρα, προάγοντας τη γνωστική ανάπτυξη και διευκολύνοντας την πολιτισμική ενσωμάτωση. Σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλομορφία, η αναγνώριση και η εκτίμηση της διγλωσσίας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Αυτό, με τη σειρά του, επιτρέπει την αποτελεσματικότερη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (Lazar, 1993).

Συνοψίζοντας, η διγλωσσία είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο που περιλαμβάνει τη γνώση πολλαπλών γλωσσικών συστημάτων. Ο εκτεταμένος αντίκτυπός του περιλαμβάνει τη γνωστική ευελιξία, την πολιτισμική εκτίμηση και τη διευκόλυνση των διαπολιτισμικών συνδέσεων. Καθώς τα άτομα ξεκινούν το περίπλοκο ταξίδι της πλοήγησης στην πολυπλοκότητα της διγλωσσίας, βιώνουν ταυτόχρονα ένα μετασχηματιστικό ταξίδι γνωστικού εμπλουτισμού, γλωσσικής ποικιλομορφίας και διαπολιτισμικής κατανόησης, που καθορίζει τον "μέσα" και "έξω" κόσμο μας.

2.2 Μορφές διγλωσσίας

Η ταυτόχρονη διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο κατά το οποίο ένα άτομο εκτίθεται σε δύο γλώσσες από την αρχή της βρεφικής ηλικίας, συχνά μέσα σε ένα δίγλωσσο οικογενειακό ή κοινοτικό περιβάλλον. Σε αυτή την περίπλοκη διαδικασία, οι δύο γλώσσες μαθαίνονται παράλληλα και τα παιδιά αναπτύσσουν επιδέξια επάρκεια και στις δύο γλώσσες χωρίς να κάνουν σαφή διάκριση μεταξύ τους. Η ταυτόχρονη διγλωσσία χαρακτηρίζεται από τη φυσική ικανότητα εναλλαγής κωδικών και απρόσκοπτης μετάβασης μεταξύ των γλωσσών (McRae, 1991). Αυτό αντανακλά την αξιοσημείωτη ενσωμάτωση και των δύο γλωσσικών συστημάτων στη γνωστική διαδικασία.

Αντίθετα, η διαδοχική διγλωσσία εκτυλίσσεται όταν ένα άτομο αποκτά μια δεύτερη γλώσσα αφού η μητρική γλώσσα έχει ήδη εδραιωθεί. Η κατάσταση αυτή μπορεί να προκύψει λόγω παραγόντων όπως η μετανάστευση, η μετεγκατάσταση ή η αναζήτηση εκπαιδευτικών ευκαιριών σε ένα νέο γλωσσικό περιβάλλον (Lazar, 1993). Οι διαδοχικοί δίγλωσσοι μπορεί αρχικά να βιώνουν μια περίοδο σιωπής στη δεύτερη γλώσσα και σταδιακά να αναπτύσσουν επάρκεια μέσω της συνεχούς έκθεσης, της εξάσκησης και της επίσημης διδασκαλίας. Η σειρά κατάκτησης και η ηλικία κατά την οποία μαθαίνεται η δεύτερη γλώσσα μπορεί να ασκήσει σημαντική επιρροή στην πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης.

Η ισορροπημένη διγλωσσία αντιπροσωπεύει μια κατάσταση όπου τα άτομα παρουσιάζουν σχετικά ίσο επίπεδο επάρκειας και στις δύο γλώσσες. Διαθέτουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν άνετα και αποτελεσματικά κάθε γλώσσα σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης

της ομιλίας, της ακρόασης, της ανάγνωσης και της γραφής. Η ισορροπημένη διγλωσσία συνήθως αναδύεται ως συνέπεια της πρώιμης και σταθερής έκθεσης και στις δύο γλώσσες, είτε μέσω οικογενειακών δεσμών, αλληλεπιδράσεων στην κοινότητα ή επίσημης εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, η κυρίαρχη διγλωσσία αναδύεται όταν η μία γλώσσα υπερισχύει της άλλης, είτε όσον αφορά τη συχνότητα χρήσης, είτε τη συνολική επάρκεια, είτε τα συγκεκριμένα πλαίσια εφαρμογής. Η κυριαρχία μπορεί να διαμορφωθεί από μια σειρά παραγόντων, που περιλαμβάνουν το περιβάλλον του ατόμου, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Σε ορισμένα σενάρια, τα άτομα μπορεί να επιδεικνύουν κυριαρχία σε μια γλώσσα όσον αφορά τις εκφραστικές δεξιότητες, όπως η ομιλία και η γραφή, ενώ ταυτόχρονα επιδεικνύουν κυριαρχία στην άλλη γλώσσα για δεκτικές δεξιότητες όπως η ακρόαση και η ανάγνωση.

Η δεκτική διγλωσσία είναι μια μοναδική μορφή όπου τα άτομα επιδεικνύουν ισχυρές δεξιότητες κατανόησης και στις δύο γλώσσες, επιτρέποντάς τους να κατανοούν και να ασχολούνται αποτελεσματικά τόσο με το προφορικό όσο και με το γραπτό περιεχόμενο. Ωστόσο, οι εκφραστικές τους δεξιότητες στη μία από τις δύο γλώσσες μπορεί να υστερούν (Carter & Long, 1991). Αυτή η συγκεκριμένη εκδήλωση της διγλωσσίας εμφανίζεται συχνά σε περιβάλλοντα όπου τα άτομα εκτίθενται σε πολλές γλώσσες, αλλά μπορεί να μην έχουν συχνές ευκαιρίες να ασχοληθούν ενεργά με την ομιλία και τη γραφή.

Επιπλέον, η πλαισιακή διγλωσσία είναι μια δυναμική μορφή που περιλαμβάνει τα άτομα που επιλέγουν στρατηγικά διαφορετικές γλώσσες με βάση την κατάσταση, το πλαίσιο ή τους συνομιλητές/τριες που συναντούν. Αυτή η ευέλικτη προσέγγιση επιτρέπει στα άτομα να περιηγούνται αβίαστα σε διάφορα γλωσσικά σενάρια, βελτιστοποιώντας την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας τους.

Αυτές οι ποικίλες μορφές διγλωσσίας υπογραμμίζουν την πολύπλευρη φύση της απόκτησης και της χρήσης της γλώσσας. Αντανακλούν τη σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ της έκθεσης στη γλώσσα, των πολιτισμικών πλαισίων και των ατομικών προτιμήσεων (Maley & Peachey, 2000). Η κατανόηση αυτών των πολυποίκιλων μορφών παρέχει ανεκτίμητες γνώσεις σχετικά με τους δυναμικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα ασχολούνται με τις γλώσσες, εμπλουτίζοντας έτσι τις γνωστικές τους ικανότητες και διευρύνοντας τους πολιτιστικούς τους ορίζοντες.

Ενότητα 3η

3.1 Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας - εκμάθηση

Η διαδικασία της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας απαιτεί μια πολύπλευρη και διαφοροποιημένη προσέγγιση που είναι τόσο στρατηγική όσο και προσαρμοστική. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζουν συνεχώς τις μεθόδους διδασκαλίας τους ώστε να ευθυγραμμίζονται με το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, τα πολιτισμικά πλαίσια και τις ατομικές μαθησιακές προτιμήσεις και ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Davis & Rinvolucri, 1988). Η επίτευξη μιας αρμονικής ισορροπίας μεταξύ της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων, της πολιτισμικής κατανόησης και της γνωστικής ανάπτυξης έχει κεντρική σημασία για τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών.

Οι εκπαιδευόμενοι/ες που ξεκινούν το ταξίδι της εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας αντιμετωπίζουν ένα σύνολο ιδιαίτερων προκλήσεων που απαιτούν μια δημιουργική παιδαγωγική προσέγγιση. Ένα από τα αρχικά εμπόδια είναι το ελληνικό αλφάβητο, το οποίο χαρακτηρίζεται από τους μοναδικούς χαρακτήρες του και το οποίο μπορεί να φαίνεται ως ανυπέρβλητο εμπόδιο για τους νεοεισερχόμενους/ες (Tomalin & Stempleski, 1993). Πέραν αυτού, οι ποικιλίες της ελληνικής μορφολογίας, οι σύνθετες συντακτικές δομές και η παρουσία διαφορετικών συζυγιών ρημάτων μπορεί να θέσουν πρόσθετα εμπόδια στους/στις μαθητές/τριες. Επιπλέον, η γλωσσική απόσταση που χωρίζει τα ελληνικά από τη μητρική γλώσσα των εκπαιδευόμενων συχνά ασκεί βαθιά επίδραση στις ικανότητες κατανόησης, στην απόκτηση λεξιλογίου και στη συνολική αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας στα ελληνικά.

Ως απάντηση σε αυτές τις προκλήσεις, οι διδάσκοντες/ουσες χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών στρατηγικών που έχουν σχεδιαστεί σχολαστικά για να διευκολύνουν την αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Μια καίρια προσέγγιση περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός καθηλωτικού μαθησιακού περιβάλλοντος που ενσωματώνει απρόσκοπτα στο πρόγραμμα σπουδών πολιτιστικό περιεχόμενο, αυθεντικό υλικό και σενάρια της πραγματικής ζωής. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι/ες δεν περιορίζονται σε απλή έκθεση στην τάξη, αλλά έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό εκτός των επίσημων πλαισίων, καλλιεργώντας έτσι μια βαθύτερη και πιο αυθεντική σχέση με τη γλώσσα (Kramsch, 1993).

Επιπλέον, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες βρίσκονται στο επίκεντρο, προωθώντας τη γλωσσική ευχέρεια και την πρακτική εφαρμογή της γραμματικής και του λεξιλογίου. Δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων, αλληλόδραση και ομαδικές συζητήσεις "αναγκάζουν"

τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να συμμετέχουν ενεργά σε προφορικές αλληλεπιδράσεις, ενισχύοντας έτσι τις δεξιότητές τους στον προφορικό λόγο. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας, συμπεριλαμβανομένων των εφαρμογών εκμάθησης γλωσσών, των διαδραστικών πλατφορμών και των εικονικών εργαστηρίων γλωσσών, συμβάλλει στον εμπλουτισμό της συνολικής μαθησιακής εμπειρίας. Αυτά τα ψηφιακά εργαλεία προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες για ανεξάρτητη εξάσκηση, άμεση ανατροφοδότηση και ενασχόληση με περιεχόμενο πολυμέσων, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών στυλ (Nunan, 1991).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη μάθηση βάσει σχεδίων ως μέσο για την επίτευξη ουσιαστικών καθηκόντων με τη χρήση της γλώσσας-στόχου. Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση όχι μόνο ενισχύει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων αλλά και ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, βυθίζοντάς τους στην αυθεντική χρήση της γλώσσας.

Ας μη λησμονούμε ότι οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν μνημονικές τεχνικές και στρατηγικές μάθησης με βάση το πλαίσιο για να ενισχύσουν την απόκτηση λεξιλογίου. Ένα ισχυρό λεξιλόγιο είναι απαραίτητο για την αποτελεσματική επικοινωνία και αυτές οι μέθοδοι έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν τη διατήρηση και την πρακτική εφαρμογή των νεοαποκτηθέντων λέξεων (Harmer, 2007). Η ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων να αναλύουν κριτικά και να διορθώνουν τα δικά τους γλωσσικά λάθη προάγει μια αυξημένη αίσθηση μεταγλωσσικής επίγνωσης. Η εποικοδομητική ανατροφοδότηση από τους/τις διδάσκοντες/ουσες βοηθάει περαιτέρω τους/τις ίδιους/ίδιες να εντοπίζουν και να διορθώνουν ζητήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα.

Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας εκτείνεται πέρα από την απλή γλωσσική επάρκεια. Οι διδάσκοντες/ουσες αναλαμβάνουν επίσης το ρόλο του πολιτιστικού πρεσβευτή, εισάγοντας τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στον ελληνικό πολιτισμό, τις παραδόσεις, την ιστορία και τη σύγχρονη κοινωνία. Η πολιτιστική εμβάθυνση συμβάλλει στην κατανόηση του πλαισίου της γλώσσας, προσθέτοντας επίπεδα πλούτου στη συνολική μαθησιακή τους εμπειρία (Παπαδοπούλου, 2013).

Στην ουσία, η διδασκαλία και η εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας αποτελούν μια ολιστική προσπάθεια που παλεύει με τις γλωσσικές πολυπλοκότητες, τις πολιτισμικές αποχρώσεις και την ανάπτυξη αποτελεσματικών παιδαγωγικών στρατηγικών μάθησης. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνουν τους/τις μαθητές/τριές τους όχι μόνο να αποκτήσουν γλωσσική επάρκεια αλλά και να ασχοληθούν ουσιαστικά με την ελληνική γλώσσα και τη ζωντανή πολιτιστική κληρονομιά της, προωθώντας έτσι και τη διαπολιτισμική ικανότητα.

Ενότητα 4η

4.1 Στρατηγικές μάθησης για τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: Σκοπός και χαρακτηριστικά

Η παιδαγωγική της διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας αποτελεί ένα συναρπαστικό μείγμα προκλήσεων και ευκαιριών, ιδίως για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες που επιθυμούν να αποκτήσουν μια βαθιά κατανόηση της γλώσσας. Μεταξύ των πιο ισχυρών και εμπνευσμένων προσεγγίσεων είναι η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στη διδακτική διαδικασία. Αυτός ο λογοτεχνικός προσανατολισμός όχι μόνο προσφέρει μια μοναδική πύλη για την εξερεύνηση της γλώσσας, αλλά χρησιμεύει επίσης ως αγωγός για την εμβάθυνση στα περίπλοκα πεδία του πολιτισμού, της ιστορίας και της ανθρώπινης εμπειρίας (Λυγερού, 2010).

Ο πρωταρχικός στόχος αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης είναι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου, και όλα αυτά μέσα στο συναρπαστικό ταξίδι της λογοτεχνίας. Οι τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες - δηλαδή, ο σκοπός, ο χαρακτήρας, η συνοχή και η συνολική κατανόηση- ξεδιπλώνονται με ξεχωριστό τρόπο καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες ασχολούνται με λογοτεχνικά κείμενα. Μέσα από την ανάλυση των λογοτεχνικών έργων, βελτιώνεται η ικανότητα να αναλύουν τη δομή του κειμένου, να αποκωδικοποιούν τα ψυχολογικά υποκείμενα των χαρακτήρων, να διακρίνουν περίπλοκες σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος και να κατανοούν το γενικότερο αφηγηματικό τόξο της ιστορίας (Βογιατζή, 2003).

Αυτή η προσέγγιση στη διδασκαλία χρησιμοποιεί μια σειρά αποτελεσματικών στρατηγικών που εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους/ες ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Ενθαρρύνει δυναμικές συζητήσεις που περιστρέφονται γύρω από λογοτεχνικά έργα, προωθεί αναλυτικές συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών κειμένων, διευρύνοντας έτσι τους πνευματικούς τους ορίζοντες. Αξιοσημείωτη είναι η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου με βάση τις εντυπώσεις τους από αυτά τα κείμενα, καθώς δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν το μοναδικό τους λογοτεχνικό ύφος, ενώ παράλληλα να εντρυφήσουν στην κατανόηση των περιπλοκών της ελληνικής γλώσσας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της νεοελληνικής ως ξένης γλώσσας χρησιμεύει για να υπογραμμίσει τη γλώσσα ως μια διαδραστική και βαθιά εμπνευσμένη οδό μάθησης. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές/τριες όχι μόνο διευρύνουν τη γλωσσική τους επάρκεια αλλά και καλλιεργούν μια πολύπλευρη γνώση για την κατάκτηση της γλώσσας. Η ανάγνωση, η συζήτηση και η δημιουργική ενασχόληση με το λογοτεχνικό υλικό

εφοδιάζουν τους/τις μαθητές/τριες με τις απαραίτητες δεξιότητες για μια ολοκληρωμένη και βαθιά κατανόηση τόσο της γλώσσας όσο και του πλούσιου μωσαϊκού του ελληνικού πολιτισμού.

Η τέχνη της διδασκαλίας της νεοελληνικής ως ξένης γλώσσας περικλείει μια μυριάδα πολυπλοκότητας και ευκαιριών, ένα πεδίο όπου οι μαθητές/τριες ξεκινούν ένα ταξίδι για να αποκτήσουν μια βαθιά γνώση της γλώσσας (Καραπάνου, 2016). Μέσα σε αυτό το τοπίο, η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων ξεχωρίζει ως μια εξαιρετικά αποτελεσματική και εμπνευσμένη προσέγγιση. Δεν παρέχει μόνο μια πύλη για την αποκάλυψη των γλωσσικών περιπλοκών, αλλά ανοίγει επίσης τις πόρτες στις πολιτιστικές, ιστορικές και ανθρώπινες διαστάσεις που περικλείει η γλώσσα.

Στον πυρήνα αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης βρίσκεται ο ευγενής στόχος της καλλιέργειας των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και τη δημιουργία του γραπτού λόγου, και όλα αυτά μέσα στο συναρπαστικό πλαίσιο των λογοτεχνικών έργων. Οι θεμελιώδεις γλωσσικές δεξιότητες -δηλαδή, η ικανότητα διάκρισης του σκοπού, η ανάλυση των κινήτρων των χαρακτήρων, η κατανόηση της συνοχής του κειμένου και η κατανόηση της συνολικής αφήγησης- αποκτούν μια ξεχωριστή και βαθιά μορφή καθώς οι μαθητές/τριες βυθίζονται στον κόσμο της λογοτεχνίας (Σκοπελίτη, 2019).

Είναι γεγονός ότι συνυφαίνεται περίτεχνα μια πληθώρα στρατηγικών μάθησης που είναι σχολαστικά σχεδιασμένες ώστε να εμπλέκουν ενεργά τους/τις μαθητές/τριες. Οι συζητήσεις που περιστρέφονται γύρω από λογοτεχνικά έργα χρησιμεύουν ως διανοητικά χωνευτήρια, πυροδοτώντας δυναμικούς διαλόγους και συζητήσεις. Οι συγκριτικές αναλύσεις μεταξύ διαφορετικών κειμένων λειτουργούν ως γέφυρες που διευρύνουν τους ορίζοντες των μαθητών/τριών. Στην περίπτωση αυτή, η δημιουργική διαδικασία παραγωγής γραπτού έργου, εμπνευσμένη από τις εντυπώσεις που αποκομίζουν από τα κείμενα αυτά, δίνει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα όχι μόνο να βελτιώσουν το ατομικό τους λογοτεχνικό ύφος αλλά και να ξεκινήσουν ένα διεισδυτικό ταξίδι στις ποικίλες αποχρώσεις της ελληνικής γλώσσας (Σαμαρά, 2007).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της νεοελληνικής ως ξένης γλώσσας βρίσκει βαθιά απήχηση, αναδεικνύοντας τη γλώσσα ως μια ζωντανή και διαδραστική οδό μάθησης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευόμενοι/ες όχι μόνο διευρύνουν τη γλωσσική τους επάρκεια αλλά καλλιεργούν και μια πολύπλευρη γνώση στην κατάκτηση της γλώσσας. Μέσω της ανάγνωσης, της συζήτησης και της δημιουργικής ενασχόλησης με το λογοτεχνικό υλικό, οι εκπαιδευόμενοι/ες προικίζονται με τα εργαλεία και τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για μια ολοκληρωμένη, ολιστική και βαθιά κατανόηση τόσο της ίδιας της γλώσσας όσο και του ελληνικού πολιτισμού που αντιπροσωπεύει.

4.1.1.Στρατηγικές ακρόασης: Σκοπός και χαρακτηριστικά

Οι στρατηγικές ακρόασης χρησιμεύουν ως ανεκτίμητα εργαλεία στο πεδίο της απόκτησης γλωσσών, σχεδιασμένες με ακρίβεια για να βελτιώσουν τις δεξιότητες της ακουστικής κατανόησης/προφορικού λόγου. Πρωταρχικός σκοπός τους είναι να ενδυναμώσουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εξάγουν, αποτελεσματικά, νόημα από ένα ευρύ φάσμα ακουστικών πηγών, που περιλαμβάνουν τα πάντα, από καθημερινές συζητήσεις έως περίπλοκες διαλέξεις και παρουσιάσεις πολυμέσων (Καραμαλίκη, 2019). Σημαντικό είναι να εμβαθύνει κανείς/καμία στα χαρακτηριστικά που καθορίζουν αυτές τις στρατηγικές, κατανοώντας πώς μπορούν να χρησιμεύσουν ως βασικά δομικά στοιχεία στη διαδικασία μάθησης.

Πρώτα απ' όλα, αξίζει να αναφερθούμε στις στρατηγικές προ-ακρόασης, ένα θεμελιώδες στοιχείο της εργαλειοθήκης για την κατανόηση της ακουστικής κατανόησης. Αυτές οι στρατηγικές τίθενται σε λειτουργία πριν από την έναρξη της πραγματικής δραστηριότητας ακρόασης. Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι/ες ξεκινούν ένα ταξίδι νοητικής προετοιμασίας. Ενεργοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις τους, αξιοποιώντας όσα ήδη γνωρίζουν για το θέμα ή το πλαίσιο. Η πρόβλεψη γίνεται βασικός παράγοντας, καθώς οι μαθητές διαμορφώνουν προσδοκίες σχετικά με το περιεχόμενο που πρόκειται να συναντήσουν. Ο καθορισμός στόχων είναι μια άλλη ζωτική πτυχή αυτής της προπαρασκευαστικής φάσης, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες καθορίζουν έναν σαφή σκοπό για την άσκηση ακρόασης. Αυτή η προληπτική προσέγγιση δημιουργεί ένα στιβαρό νοητικό πλαίσιο που, όταν είναι κατάλληλα δομημένο, ανοίγει το δρόμο για ενισχυμένη κατανόηση κατά τη διάρκεια της ακουστικής εμπειρίας (Παπαδάκη, 2017).

Προχωρώντας στον πυρήνα της διαδικασίας ακρόασης, συναντάμε στρατηγικές κατά τη διάρκειά της. Αυτές μπαίνουν στο παιχνίδι όταν οι εκπαιδευόμενοι/ες ασχολούνται ενεργά με το ακουστικό υλικό σε πραγματικό χρόνο. Σε αυτό το στάδιο, τεχνικές όπως η καταγραφή σημειώσεων έρχονται στο προσκήνιο. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την καταγραφή των βασικών σημείων και των σχετικών πληροφοριών καθώς παρουσιάζονται. Ο εντοπισμός ενδείξεων χρησιμεύει ως μια άλλη εργαλειακή τεχνική κατά τη διαδικασία της ακρόασης. Οι εκπαιδευόμενοι/ες αντιλαμβάνονται επιδέξια τις ενδείξεις που ενσωματώνονται στα ακουστικά δεδομένα για να κατανοήσουν βαθύτερα το περιεχόμενο. Ο εντοπισμός των κύριων ιδεών αναδεικνύεται ως μια ακόμη κρίσιμη δεξιότητα, επιτρέποντάς τους να επικεντρωθούν στις κεντρικές έννοιες που μεταφέρονται. Αυτές οι τεχνικές, που αναπτύσσονται σε πραγματικό χρόνο, χρησιμεύουν ως ένα δυναμικό σύνολο εργαλείων, επιτρέποντάς τους να επεξεργάζονται τις πληροφορίες καθώς εκτυλίσσονται, μια δεξιότητα ζωτικής σημασίας για τη διαδικασία κατανόησης (Καραμπατάκου, 2015).

Τέλος, συναντάμε τις στρατηγικές μετά την ακρόαση, μια φάση που μπαίνει στο παιχνίδι μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας ακρόασης. Εδώ, ο στόχος μετατοπίζεται προς την εδραίωση της κατανόησης που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της άσκησης ακρόασης. Η περίληψη γίνεται μια πολύτιμη στρατηγική, καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες διαχωρίζουν τα βασικά σημεία και τις βασικές

πληροφορίες που αποκομίζουν από το ακουστικό υλικό. Η αξιολόγηση της κατανόησης είναι μια άλλη κρίσιμη πτυχή αυτής της φάσης, καθώς αξιολογούνται κριτικά στην κατανόηση του περιεχομένου, εντοπίζοντας περιοχές που μπορεί να χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση ή διευκρίνιση. Η αναζήτηση διευκρινίσεων είναι πράγματι το τελευταίο κομμάτι του παζλ, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες αναζητούν ενεργά πρόσθετες πληροφορίες ή εξηγήσεις εάν ορισμένες πτυχές παραμένουν ασαφείς. Αυτή η φάση μετά την ακρόαση χρησιμεύει για την εδραίωση της κατανόησης και την ενίσχυση της διατήρησης, διασφαλίζοντας ότι η γνώση που αποκτήθηκε θα παραμείνει και μετά την εμπειρία της ακρόασης (Καραπαναγιώτη, 2018).

Στην ουσία, οι στρατηγικές ακρόασης περιλαμβάνουν ένα πολύπλευρο και δυναμικό σύνολο τεχνικών που έχουν σχεδιαστεί σχολαστικά για τον εμπλουτισμό της ακουστικής κατανόησης. Ενισχύουν τους εκπαιδευόμενους να περιηγηθούν στο περίπλοκο τοπίο των ακουστικών δεδομένων, αντλώντας νόημα και γνώση από μυριάδες πηγές. Ενσωματώνοντας τις στρατηγικές προ-ακρόασης, κατά τη διάρκεια της ακρόασης και μετά την ακρόαση στο ρεπερτόριο γλωσσικής μάθησης, οι μαθητές εξοπλίζονται με μια ολοκληρωμένη εργαλειοθήκη που ενισχύει την ικανότητά τους να κατανοούν και να εμπλέκονται αποτελεσματικά με την ακουστική διάσταση της γλωσσικής κατάκτησης.

4.1.2.Στρατηγικές προφορικού λόγου: Σκοπός και χαρακτηριστικά

Οι προφορικές στρατηγικές, ακρογωνιαίος λίθος της αποτελεσματικής γλωσσικής επικοινωνίας, δίνουν στους/ στις εκπαιδευόμενους/ες τη δυνατότητα να εκφράζουν τις σκέψεις τους με ευχέρεια, ακρίβεια και συνάφεια με το πλαίσιο. Αυτές οι στρατηγικές είναι καθοριστικές όχι μόνο στις καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αλλά και σε επαγγελματικά πεδία, όπου η αποτελεσματική επικοινωνία είναι υψίστης σημασίας για την επιτυχία.

Πρώτα απ' όλα, αξίζει να σημειώσουμε τις στρατηγικές σχεδιασμού, ένα θεμελιώδες στοιχείο στο οπλοστάσιο των δεξιοτήτων προφορικής επικοινωνίας. Αυτές οι στρατηγικές μπαίνουν σε δράση καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες προετοιμάζονται να εμπλακούν σε παραγωγή προφορικού λόγου. Σε αυτό το προπαρασκευαστικό στάδιο, αναλαμβάνουν μια διαδικασία σχολαστικής οργάνωσης, όπου δομούν μεθοδικά τις σκέψεις τους, επιλέγουν με ακρίβεια το κατάλληλο λεξιλόγιο και κατασκευάζουν επιδεικτικά προτάσεις που εξασφαλίζουν συνεκτική και κατανοητή επικοινωνία (Byram & Hu, 2013). Ξεκινώντας αυτή την προληπτική προσέγγιση της επικοινωνίας, θέτουν μια γερή βάση που τους/τις δίνει τη δυνατότητα να μεταφέρουν τις ιδέες τους με σαφήνεια και συνοχή.

Ως προς την προφορική επικοινωνία, αξίζει να αναφέρουμε στρατηγικές που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της ομιλίας. Αυτές οι δυναμικές τεχνικές αναπτύσσονται σε πραγματικό χρόνο καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες συμμετέχουν σε προφορική αλληλεπίδραση. Η χρήση στοιχείων, όπως

μεταβατικές λέξεις ή φράσεις, βοηθά στη διατήρηση της φυσικής ροής της συζήτησης. Η αναδιατύπωση είναι μια άλλη ανεκτίμητη στρατηγική, που τους/ τις επιτρέπει να προσαρμόζουν τη γλώσσα τους όταν αντιμετωπίζουν προκλήσεις, διασφαλίζοντας ότι το επιδιωκόμενο μήνυμα μεταφέρεται αποτελεσματικά (Maley, 2016). Η ικανότητα αυτοδιόρθωσης αναδεικνύεται ως βασικό εργαλείο σε αυτή τη φάση, επιτρέποντάς τους να αντιμετωπίζουν άμεσα γλωσσικά λάθη ή ανακρίβειες, ενισχύοντας έτσι τη συνολική σαφήνεια και αποτελεσματικότητα της προφορικής τους έκφρασης.

Ειδικότερα, εμβαθύνουμε στις στρατηγικές ανάληψης σειράς, μια ζωτικής σημασίας πτυχή της προφορικής επικοινωνίας που περιηγείται στις διαδρομές του διαδραστικού λόγου. Αυτές περιλαμβάνουν την τήρηση των κανόνων και των συμβάσεων της συζήτησης, διασφαλίζοντας ότι οι ανταλλαγές εκτυλίσσονται ομαλά και συνεκτικά. Η χρήση μη λεκτικών ενδείξεων, όπως οι χειρονομίες ή οι εκφράσεις του προσώπου, παίζει καθοριστικό ρόλο στη σηματοδότηση της πρόθεσης κάποιου/ας να συμβάλει στη συζήτηση. Τεχνικές όπως η "αντίστροφη επικοινωνία" περιλαμβάνουν την επιδέξια τέχνη της ενεργητικής ακρόασης και της ανταπόκρισης στα συνθήματα του/της συνομιλητή/τριας, προωθώντας μια ισορροπημένη και αρμονική ανταλλαγή ιδεών (Pally, 2018). Υιοθετώντας αυτές τις στρατηγικές ανάληψης σειράς, οι εκπαιδευόμενοι/ες όχι μόνο ενισχύουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες αλλά και συμβάλλουν στη συνολική αποτελεσματικότητα και εμπλοκή του διαλόγου.

Συμπερασματικά είναι σαφές ότι οι στρατηγικές προφορικού λόγου είναι ένα πολύπλευρο και δυναμικό σύνολο τεχνικών που ενδυναμώνουν τους/ τις εκπαιδευόμενους/ες να περιηγηθούν στις πολυπλοκότητες της προφορικής επικοινωνίας. Ενσωματώνοντας στρατηγικές σχεδιασμού για την προετοιμασία, στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ομιλίας για προσαρμογή σε πραγματικό χρόνο και στρατηγικές ανάληψης σειράς για διαδραστικό διάλογο, εξοπλίζονται με μια ολοκληρωμένη εργαλειοθήκη. Με τον τρόπο αυτό, ξεκινούν ένα μετασχηματιστικό ταξίδι προς την κατεύθυνση να γίνουν ικανοί/ές και σίγουροι/ες προφορικοί επικοινωνιολόγοι, ώστε να μπορούν να εμπλακούν αποτελεσματικά σε ποικίλα γλωσσικά σενάρια.

4.1.3.Στρατηγικές ανάγνωσης: Σκοπός και χαρακτηριστικά

Οι στρατηγικές ανάγνωσης ή κατανόησης γραπτού λόγου αντιπροσωπεύουν ένα κρίσιμο οπλοστάσιο στην προσπάθεια βελτίωσης της κατανόησης γραπτών κειμένων, προσφέροντας πολύτιμη υποστήριξη για την απόκτηση λεξιλογίου και την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Οι στρατηγικές αυτές χρησιμεύουν ως καθοδηγητικοί φάροι, ενδυναμώνοντας τους/ τις εκπαιδευόμενους/ες να ξεκινήσουν ένα ταξίδι ανακάλυψης του κειμένου με αυτοπεποίθηση και αποτελεσματικότητα (Kumaravadivelu, 2018).

Άξιο αναφοράς αποτελεί το πεδίο των στρατηγικών προανάγνωσης, μια ζωτικής σημασίας προπαρασκευαστική φάση που θέτει τις βάσεις για την αποτελεσματική ενασχόληση με το γραπτό υλικό. Σε αυτή την αρχική συγκυρία, οι εκπαιδευόμενοι/ες οργανώνουν ένα προληπτικό στάδιο. Ξεφυλλίζουν το κείμενο, σαρώνοντας το περιεχόμενό του και εξετάζοντας τη δομή του. Αυτή η διαδικασία χρησιμεύει ως νοητική προθέρμανση, αφυπνώντας την προηγούμενη γνώση και προετοιμάζοντας τις προσδοκίες/ τους στόχους. Είναι μια στιγμή διανοητικής προετοιμασίας, όπου ενεργοποιείται η υπάρχουσα κατανόηση του αντικειμένου και προετοιμάζεται το έδαφος για μια ουσιαστική συνάντηση με τον γραπτό λόγο (Schmitt, 2014).

Μεταβαίνοντας στην διαδικασία της αναγνωστικής εμπειρίας, συναντάμε στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, οι οποίες μπαίνουν στο παιχνίδι καθώς οι μαθητές βυθίζονται στο κειμενικό τοπίο. Αυτές οι δυναμικές τεχνικές λειτουργούν σε πραγματικό χρόνο καθώς οι μαθητές/τριες περιηγούνται στις τεχνικές των γραπτών κειμένων. Ο εντοπισμός των κύριων ιδεών βρίσκεται στο επίκεντρο, καθοδηγώντας τους/τις αναγνώστες/στρίες να εντοπίσουν τις κεντρικές έννοιες και τα θέματα μέσα στο κείμενο (Cohen, 2017). Η εξαγωγή συμπερασμάτων από τα συμφραζόμενα γίνεται μια ανεκτίμητη δεξιότητα, επιτρέποντας στους/ στις εκπαιδευόμενους/ες να εξάγουν νοήματα και ιδέες από τις περιβάλλουσες λέξεις και προτάσεις. Επιπλέον, ο εντοπισμός των συνεκτικών μέσων χρησιμεύει ως πυξίδα, καθοδηγώντας τους/τις αναγνώστες/στρίες μέσα από τις πολύπλοκες δομές του κειμένου και φωτίζοντας την επιδιωκόμενη από τον/τη συγγραφέα πορεία κατανόησης. Αυτές οι στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενδυναμώνουν τους/τις μαθητές/τριες να διασχίζουν το έδαφος του κειμένου με ακρίβεια και διορατικότητα, διασφαλίζοντας ότι το ταξίδι της κατανόησης παραμένει γόνιμο και εμπλουτισμένο.

Επίσης, οι στρατηγικές μετά την ανάγνωση, αποτελούν μια φάση που εκτυλίσσεται μετά την ολοκλήρωση της αναγνωστικής εμπειρίας. Στο σημείο αυτό η εστίαση μετατοπίζεται προς ένα βαθύτερο επίπεδο κατανόησης και κριτικής εμπλοκής. Η περίληψη έρχεται στο προσκήνιο, καθώς οι μαθητές/τριες αποστάζουν τα βασικά σημεία και τα βασικά συμπεράσματα από το κείμενο. Η ανάλυση της δομής του κειμένου αναδεικνύεται ως μια άλλη καίρια στρατηγική, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να αναλύσουν την οργάνωση και τη ροή του γραπτού υλικού. Ο αναστοχασμός του περιεχομένου αποκτά κρίσιμο ρόλο, προωθώντας την κριτική σκέψη, καθώς οι μαθητές/τριες μελετούν τη σημασία και τις συνέπειες όσων διάβασαν. Σε αυτή τη φάση μετά την ανάγνωση, η κατανόηση βαθαίνει και η κριτική ενασχόληση με το υλικό ανθίζει, ανεβάζοντας την εμπειρία της ανάγνωσης σε ένα βαθύτερο επίπεδο κατανόησης (Κοντογιάννη, 2017).

Συνοψίζοντας, οι στρατηγικές ανάγνωσης αντιπροσωπεύουν ένα πολύπλευρο και δυναμικό σύνολο τεχνικών που εφοδιάζουν τους/ τις μαθητές/τριες με τα εργαλεία για να περιηγηθούν αποτελεσματικά στον κόσμο των γραπτών κειμένων. Ενσωματώνοντας στρατηγικές προ-ανάγνωσης για προετοιμασία, στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης για κατανόηση σε πραγματικό χρόνο

και στρατηγικές μετά την ανάγνωση για αναστοχασμό και κριτική ενασχόληση, οι εκπαιδευόμενοι/ες ενδυναμώνονται ώστε να εκκινήσουν ένα μετασχηματιστικό ταξίδι εξερεύνησης του κειμένου. Αυτές οι στρατηγικές όχι μόνο ενισχύουν την κατανόηση αλλά και την απόκτηση λεξιλογίου και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, ενδυναμώνοντας τελικά τους/ τις μαθητές/τριες να περιηγηθούν στο περίπλοκο τοπίο της γραπτής επικοινωνίας με ευχέρεια.

4.1.4.Στρατηγικές συγγραφής: Σκοπός και χαρακτηριστικά

Οι στρατηγικές γραφής είναι ανεκτίμητα εργαλεία που χρησιμεύουν ως οδηγοί στην προσπάθεια παραγωγής γραπτών κειμένων που δεν είναι μόνο συνεκτικά και οργανωμένα αλλά και σχολαστικά επεξεργασμένα ώστε να τηρούν τις αρχές της ορθής γραμματικής. Οι στρατηγικές αυτές παίζουν απαραίτητο ρόλο στην καλλιέργεια της τέχνης της γραπτής έκφρασης, επιτρέποντας στους/ στις μαθητές/τριες να ξεκινήσουν ένα ταξίδι λογοτεχνικής δημιουργίας με αυτοπεποίθηση και ακρίβεια (Παπακωνσταντίνου, 2019).

Αρχικά, το πεδίο των στρατηγικών προ-γραφής αποτελεί μια κομβική φάση που θέτει τις θεμελιώδεις βάσεις για τη δημιουργία ενός καλά δομημένου γραπτού κειμένου. Σε αυτή την προκαταρκτική συγκυρία, οι εκπαιδευόμενοι/ες αναλαμβάνουν ένα προληπτικό και συστηματικό ταξίδι νοητικής προετοιμασίας. Επιδίδονται σε καταιγισμό ιδεών, μια διαδικασία που πυροδοτεί τη δημιουργία ιδεών και εννοιών. Σκιαγραφούν σχολαστικά τις σκέψεις τους, κατασκευάζοντας έναν δομικό σκελετό πάνω στον οποίο θα χτιστεί η γραπτή τους σύνθεση. Η οργάνωση των ιδεών αποκτά ύψιστη σημασία σε αυτό το στάδιο, καθώς οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν μια αποστολή να διασφαλίσουν ότι το επερχόμενο κείμενό τους θα χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, συνοχή και λογική ροή. Αυτή η προ-συγγραφική φάση μοιάζει με τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, όπου τα σχεδιαγράμματα σχεδιάζονται προσεκτικά πριν από την έναρξη της κατασκευής, διασφαλίζοντας ότι το τελικό αποτέλεσμα θα στέκεται ως μαρτυρία υγιούς κατασκευής (Κασιμάτη, 2016).

Μεταβαίνοντας στον πυρήνα της συγγραφικής διαδικασίας, συναντάμε στρατηγικές σύνταξης και αναθεώρησης, δυναμικές τεχνικές που ξεδιπλώνονται καθώς οι εκπαιδευόμενοι/ες συμμετέχουν ενεργά στην ίδια την πράξη της συγγραφής. Η σύνταξη, το αρχικό βήμα σε αυτή τη φάση, περιλαμβάνει την οργάνωση ιδεών και εννοιών σε γραπτή μορφή. Είναι μια διαδικασία όπου οι σκέψεις και η δημιουργικότητα βρίσκουν έκφραση στη σελίδα, θέτοντας τα θεμέλια για το γραπτό κείμενο. Ωστόσο, το ταξίδι δεν ολοκληρώνεται με το πρώτο προσχέδιο. Η αναθεώρηση βρίσκεται στο επίκεντρο, σηματοδοτώντας τη στιγμή κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι/ες αξιολογούν κριτικά και βελτιώνουν το περιεχόμενο, τη συνοχή και το ύφος της σύνθεσής τους. Πρόκειται για μια έντεχνη διαδικασία τελειοποίησης, όπου η σαφήνεια βελτιώνεται και οι ιδέες διαμορφώνονται ώστε να ευθυγραμμίζονται άψογα με το επιδιωκόμενο μήνυμα (Κωνσταντινίδης, 2017). Η αναθεώρηση δίνει

ζωή στο αρχικό προσχέδιο, μετατρέποντάς το σε ένα γυαλισμένο διαμάντι που έχει απήχηση στον αναγνώστη.

Επιπλέον, αξίζει να αναφέρουμε το πεδίο των στρατηγικών επιμέλειας και διόρθωσης, μια σχολαστική φάση που μπαίνει στο παιχνίδι μετά την ολοκλήρωση της δημιουργικής διαδικασίας. Αυτές οι τεχνικές επικεντρώνονται στις μικρολεπτομέρειες της συγγραφής, με ιδιαίτερη προσοχή στη γραμματική, την ορθογραφία και τη στίξη. Η επιμέλεια περιλαμβάνει μια ενδελεχή αναθεώρηση του γραπτού κειμένου, όπου διορθώνονται τα γραμματικά λάθη, εξομαλύνονται οι αδέξιες διατυπώσεις και γίνονται υφολογικές βελτιώσεις. Η διόρθωση, από την άλλη πλευρά, είναι μια σχολαστική σάρωση για λάθη στην ορθογραφία και τη στίξη, διασφαλίζοντας ότι το τελικό γραπτό κείμενο αποτελεί απόδειξη ακρίβειας. Αυτές οι μετα-δημιουργικές στρατηγικές μοιάζουν με τη διαδικασία της τελειοποίησης και της στίλβωσης, όπου εφαρμόζονται οι τελευταίες πινελιές για να ανυψωθεί το γραπτό έργο σε μια κατάσταση γυαλισμένης τελειότητας.

Αντιλαμβανόμαστε ότι οι στρατηγικές γραφής ενσωματώνουν ένα πολύπλευρο και δυναμικό σύνολο τεχνικών που χρησιμεύουν ως καθοδηγητική πυξίδα στον κόσμο της γραπτής έκφρασης. Ενσωματώνοντας στρατηγικές προ-γραφής για θεμελιώδη προετοιμασία, στρατηγικές σύνταξης και αναθεώρησης για τη δημιουργική διαδικασία και στρατηγικές επεξεργασίας και διόρθωσης για σχολαστική τελειοποίηση, οι εκπαιδευόμενοι/ες ενδυναμώνονται (Παπαϊωάννου, 2018). Αυτές οι στρατηγικές όχι μόνο διευκολύνουν την παραγωγή καλά δομημένων και γραμματικά ορθών γραπτών κειμένων αλλά και καλλιεργούν την τέχνη της γραφής ως τέχνη που πρέπει να κατακτηθεί. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/τριες εξοπλίζονται με τα απαραίτητα εργαλεία για να περιηγηθούν στο περίπλοκο τοπίο της γραπτής επικοινωνίας με κομψότητα, ευφράδεια και ακλόνητη ακρίβεια.

4.2 Κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελούν κομβικό στοιχείο στην πορεία εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Οι στρατηγικές για τη βελτίωση της κατανόησης του γραπτού λόγου έχουν ως εξής (Maley, 2018):

- Εκτεταμένη ανάγνωση:

Η εκτεταμένη ανάγνωση περιλαμβάνει την εμβάθυνση σε ένα ευρύ φάσμα κειμένων για την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την κατανόηση των γλωσσικών προτύπων και τη βελτίωση της συνολικής γλωσσικής κατανόησης. Οι εκπαιδευόμενοι/ες ασχολούνται με αυθεντικό υλικό, όπως εφημερίδες, περιοδικά και λογοτεχνία, επιτρέποντας την έκθεση σε ποικίλες γλωσσικές δομές και στυλ.

- Skim and Scan:

Αυτές οι τεχνικές περιλαμβάνουν γρήγορη ματιά σε ένα κείμενο (skimming) ή αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών (scanning). Οι στρατηγικές παράκαμψης και σάρωσης επιτρέπουν στους/ στις εκπαιδευόμενους/ες να εξάγουν βασικές λεπτομέρειες, κύριες ιδέες, γεγονός που βοηθά στην αποτελεσματική κατανόηση του συνολικού μηνύματος του κειμένου.

- Χρήση των ενδείξεων του πλαισίου (Contextual Clues):

Η κατανόηση λέξεων και φράσεων στο πλαίσιο βοηθά τους/ τις εκπαιδευόμενους/ες να συμπεράνουν νοήματα και να κατανοήσουν αποχρώσεις. Οι ενδείξεις του πλαισίου, όπως οι περιβάλλουσες λέξεις και φράσεις, βοηθούν στην αποκρυπτογράφηση άγνωστου λεξιλογίου και στην ενίσχυση της κατανόησης.

Επίσης, ως προς τις τεχνικές για την ενίσχυση των δεξιοτήτων παραγωγής σε γραπτές συνθέσεις, αξίζει να παραθέσουμε τα παρακάτω:

- Ανάπτυξη του λεξιλογίου για την ακρίβεια:

Η δημιουργία ενός εύρωστου λεξιλογίου είναι απαραίτητη για την ακριβή και εκφραστική γραφή. Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές όπως η χαρτογράφηση λέξεων, η εξερεύνηση συνδυασμών και η ενεργή χρήση νέων λέξεων για να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, επιτρέποντας ακριβέστερη και ποικιλόμορφη έκφραση.

- Ενίσχυση της δομής των προτάσεων:

Η κατανόηση της δομής των προτάσεων είναι ζωτικής σημασίας για τη συνεκτική μεταφορά ιδεών. Τεχνικές όπως η διαμόρφωση διαγραμμάτων προτάσεων, η μελέτη και η εξάσκηση σε διάφορους τύπους προτάσεων συμβάλλουν στην κατασκευή καλά δομημένων και ελκυστικών γραπτών συνθέσεων.

- Συνοχή και οργάνωση:

Η συνοχή εξασφαλίζει τη λογική ροή των ιδεών μέσα σε ένα κείμενο. Τεχνικές όπως η χρήση μεταβατικών φράσεων, η αναφορά σε αντωνυμίες και η χρήση συνεκτικών μέσων, όπως οι σύνδεσμοι και οι σύνδεσμοι, δημιουργούν μια ενιαία και οργανωμένη σύνθεση.

Τέλος αξίζει να σημειώσουμε ότι τα παραδείγματα και οι μελέτες περίπτωσης παίζουν καθοριστικό ρόλο στην παρουσίαση της εφαρμογής των στρατηγικών για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου στο πλαίσιο της εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αυτά τα πραγματικά

σενάρια παρουσιάζουν πώς οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά αυτές τις στρατηγικές για να ενισχύσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να ασχοληθούν με την ελληνική γλώσσα σε βαθύτερο επίπεδο (Hadley, 2016). Παρακάτω, παραθέτουμε τα αντίστοιχα παραδείγματα καθώς και τις σχετικές μελέτες περίπτωσης:

➤ Παράδειγμα 1: Στρατηγική κατανόησης στην πράξη

- Πλαίσιο: Ένας αλλοδαπός μαθητής αναλαμβάνει να διαβάσει ένα ελληνικό διήγημα.
- Εφαρμοσμένη στρατηγική: Εκτεταμένη ανάγνωση και στοιχεία συμφραζομένων.
- Διαδικασία: Ο/Η μαθητής/τρια αρχίζει να διαβάζει το διήγημα χωρίς να σταματά να αναζητά κάθε άγνωστη λέξη. Αντ' αυτού, βασίζεται στα συμφραζόμενα για να συμπεράνει τη σημασία των άγνωστων όρων. Σημειώνει τις λέξεις για τις οποίες δεν είναι σίγουρος για να τις επανεξετάσει αργότερα. Καθώς προχωρούν, παρατηρούν πώς τα συμφραζόμενα παρέχουν υποδείξεις σχετικά με τους χαρακτήρες, το σκηνικό και τα γεγονότα. Μέχρι το τέλος της ιστορίας, έχουν μια γενική κατανόηση της πλοκής και του θέματος, παρόλο που μπορεί να μην γνωρίζουν τη σημασία κάθε λέξης.
- Αποτέλεσμα: Η ανάγνωση της ιστορίας δεν είναι μόνο για τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και για τα παιδιά. Ο/Η μαθητής/τρια κατανοεί με επιτυχία τις κύριες ιδέες της ιστορίας και αποκτά μια αίσθηση της ροής και της δομής της γλώσσας. Μπορεί να συζητήσει την πλοκή και τα θέματα της ιστορίας με άλλους, ακόμη και αν δεν κατάλαβε κάθε λέξη.

➤ Παράδειγμα 2: Ενίσχυση των δεξιοτήτων γραφής

- Πλαίσιο: Ένας αλλοδαπός μαθητής αναλαμβάνει να γράψει ένα σύντομο μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα ελληνικά σε έναν εταίρο ανταλλαγής γλωσσών.
- Εφαρμοσμένη στρατηγική: Ανάπτυξη λεξιλογίου για ακρίβεια και ενίσχυση της δομής των προτάσεων.
- Διαδικασία: Ο/Η εκπαιδευόμενος ξεκινά με καταιγισμό ιδεών σχετικά με το λεξιλόγιο που σχετίζεται με την παρουσίαση του εαυτού του, τη συζήτηση ενδιαφερόντων και την πρόταση θεμάτων γλωσσικής ανταλλαγής. Δημιουργεί έναν κατάλογο λέξεων και φράσεων που θα ενσωματώσει. Όταν γράφουν, επικεντρώνονται στην κατασκευή σαφών και περιεκτικών προτάσεων. Διασφαλίζουν ότι κάθε πρόταση έχει υποκείμενο, ρήμα και αντικείμενο και διαφοροποιούν τα μήκη των προτάσεων για να διατηρήσουν την εμπλοκή του αναγνώστη.
- Αποτέλεσμα: Οι αναγνώστες δεν έχουν την ευκαιρία να διαβάσουν τα κείμενά τους; Ο/Η μαθητής/τρια παράγει ένα συνεκτικό και καλά δομημένο μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που μεταφέρει αποτελεσματικά τις σκέψεις του στον εταίρο γλωσσικής ανταλλαγής. Το μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αναδεικνύει το διευρυμένο λεξιλόγιο και τις

βελτιωμένες δεξιότητες δομής προτάσεων, καθιστώντας το μήνυμα πιο ελκυστικό και κατανοητό.

➤ Μελέτη περίπτωσης: Ανάλυση ενός ελληνικού ειδησεογραφικού άρθρου

- Πλαίσιο: Σε μια ομάδα αλλοδαπών μαθητών/τριών ανατίθεται η ανάλυση ενός ελληνικού ειδησεογραφικού άρθρου.
- Εφαρμοσμένη στρατηγική: Skim and Scan, Χρήση στοιχείων που σχετίζονται με το πλαίσιο.
- Διαδικασία: Διαδικασία που χρησιμοποιείται για την ανάλυση του κειμένου: Οι μαθητές/τριες ξεκινούν με το ξεφύλλισμα του τίτλου και των υποκεφαλαίων του άρθρου για να κατανοήσουν το θέμα. Στη συνέχεια σαρώνουν το άρθρο για να εντοπίσουν συγκεκριμένες λεπτομέρειες, όπως ονόματα και αριθμούς. Καθώς διαβάζουν, βασίζονται στα συμφραζόμενα για να συμπεράνουν τη σημασία άγνωστων λέξεων και φράσεων. Συζητούν και μοιράζονται τις ερμηνείες τους με την ομάδα.
- Αποτελέσματα: Οι μαθητές/τριες συζητούν και συζητούν με τους άλλους για το βιβλίο: Οι μαθητές/τριες κατανοούν συνεργατικά τα κύρια σημεία του ειδησεογραφικού άρθρου και συζητούν τις συνέπειές του. Συνειδητοποιούν ότι ο συνδυασμός της παράκαμψης, της σάρωσης και των ενδείξεων του πλαισίου ενισχύει την κατανόησή τους και τους δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε ουσιαστικές συζητήσεις σχετικά με τα τρέχοντα γεγονότα στα ελληνικά.

Τα πρακτικά παραδείγματα και οι μελέτες περίπτωσης καταδεικνύουν την εφαρμογή των στρατηγικών για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Τα παραδείγματα αυτά αναδεικνύουν πώς οι μαθητές/τριες μπορούν να πλοηγηθούν αποτελεσματικά σε πραγματικές γλωσσικές καταστάσεις, από την ανάγνωση ιστοριών και άρθρων ειδήσεων έως τη σύνταξη ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Χρησιμοποιώντας αυτές τις στρατηγικές, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση των αποχρώσεων της γλώσσας και αποκτούν αυτοπεποίθηση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας για διάφορους επικοινωνιακούς σκοπούς (Lazar, 2017).

Η κατάκτηση της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας απαιτεί ένα συνδυασμό στρατηγικών προσεγγίσεων και τεχνικών ανάπτυξης δεξιοτήτων. Η εφαρμογή στρατηγικών για την αποτελεσματική κατανόηση κειμένου και η καλλιέργεια της ικανότητας γραφής συμβάλλουν σημαντικά στη συνολική γλωσσική επάρκεια των μαθητών/τριών, επιτρέποντάς τους να ασχολούνται με ευχέρεια με το γραπτό υλικό και να εκφράζουν τις σκέψεις τους με συνεκτικό και εύγλωττο τρόπο.

4.4 Επικοινωνιακή προσέγγιση- Communicative Approach

Πλέον, η επικοινωνιακή προσέγγιση χρησιμοποιείται ως διδακτική πρόταση στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας και χαρακτηρίζεται από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους (Μπέλλα,2011). Αφορά την επικοινωνιακή ικανότητα του/ της εκπαιδευόμενου/ης, καθώς η εκμάθηση και η εφαρμογή των γραμματικών δομών επιτυγχάνονται από την επικοινωνία.

Η γλώσσα αποτελεί ένα όργανο εφαρμογής και εκτέλεσης πολλαπλών λειτουργιών, σημαντικότερη από τις οποίες είναι η επικοινωνία (Γρίβα& Σέμογλου 2013), και επομένως η διδακτική διαδικασία είναι σκόπιμο να στοχεύει στο πώς οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα να επικοινωνούν με ευχέρεια και αποτελεσματικά, να προσαρμόζουν δηλαδή το λόγο τους, είτε προφορικό είτε γραπτό, ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις. (Σακελλαρίου, 2000).

Επιπλέον, οι Johnson & Johnson (1998), καταγράφουν τα πέντε χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής προσέγγισης:

- ❖ Την καταλληλότητα, δηλαδή τις γλωσσικές επιλογές που θα χρησιμοποιήσει κανείς/καμία ανάλογα με την περίσταση
- ❖ Την εστίαση στο μήνυμα, δηλαδή να κατανοούν οι εκπαιδευόμενοι/ες το κεντρικό μήνυμα του κειμένου
- ❖ Τη ψυχογλωσσική επεξεργασία, δηλαδή τις διεργασίες που ξεκινούν από την επιθυμία του/ της χρήστη/στριας της γλώσσας να επικοινωνήσει ένα συγκεκριμένο μήνυμα σε κάποιον/α
- ❖ Τη διακινδύνευση, δηλαδή μπορούν να κάνουν λάθη, τα οποία είναι αποδεκτά ώστε να οδηγηθούν στη γνώση
- ❖ Την ελεύθερη εξάσκηση, όπου προωθείται η ταυτόχρονη εξάσκηση ποικίλων δεξιοτήτων για να επιτευχθεί η γλωσσική ευχέρεια

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση εστιάζει στην επικοινωνιακή λειτουργία, στις γλωσσικές πράξεις και τις έννοιες της καθημερινής και κοινωνικής ζωής, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τη λογοτεχνία, αφήνοντας πίσω την εστίαση στα δομικά στοιχεία της γλώσσας (Δενδρινού, 2001).

Ενότητα 5η

5.1 Ορισμός των επιπέδων γλωσσομάθειας

Η κατανόηση των επιπέδων γλωσσομάθειας είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση μιας νέας γλώσσας. Τα επίπεδα αυτά αποτελούν μια διακριτική κλίμακα που αντανακλά την εξέλιξη της ικανότητας του ατόμου να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με τη γλώσσα. Κατανοώντας αυτούς τους ορισμούς, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν πιο αποτελεσματικά προγράμματα διδασκαλίας που προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών (Hedge, 2000).

Επιπλέον, τα επίπεδα γλωσσομάθειας παρέχουν στους/ στις εκπαιδευόμενους/ες σαφείς στόχους και κατευθύνσεις για την προσωπική τους ανάπτυξη στη γλώσσα. Από το να επικοινωνούν σε βασικά καθημερινά περιβάλλοντα μέχρι το να αντιμετωπίζουν πολύπλοκες και εξειδικευμένες καταστάσεις, μπορούν να βλέπουν την πρόοδό τους και να αντιλαμβάνονται τα επιτεύγματά τους καθώς ανεβαίνουν τη σκάλα των επιπέδων.

Τα επίπεδα γλωσσομάθειας είναι επίσης ένα πολύτιμο εργαλείο για την αξιολόγηση της γλωσσικής εξέλιξης των εκπαιδευόμενων. Βασισμένοι σε αντικειμενικά κριτήρια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία ώστε να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Nutall, 2015).

Εν κατακλείδι, η κατανόηση και η εφαρμογή των επιπέδων γλωσσομάθειας είναι ουσιώδης για τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος διδασκαλίας που θα επιτρέπει στους/ στις εκπαιδευόμενους/ες να εξελίσσονται στη νέα γλώσσα και να αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες για αποτελεσματική επικοινωνία.

5.2 Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ)

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ), ένα σχολαστικά επεξεργασμένο πλαίσιο που αναπτύχθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης, αποτελεί θεμελιώδες εργαλείο αναφοράς στο πεδίο της αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας και των δεξιοτήτων. Ο ρόλος του ξεπερνά τα σύνορα, καθώς χρησιμεύει ως κοινός γλωσσικός δείκτης - ένα καθολικά κατανοητό σύστημα - για τη μέτρηση της γλωσσικής επάρκειας στο ποικιλόμορφο γλωσσικό τοπίο της Ευρώπης (Maley, 2018).

Στον πυρήνα του, το ΚΕΠΑ παρέχει ένα δομημένο πλαίσιο που δίνει τη δυνατότητα σε άτομα, εκπαιδευτικούς, εργοδότες και εκπαιδευτικά ιδρύματα να αξιολογούν και να συγκρίνουν τα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας σε ένα πλήθος γλωσσών. Αυτό το ανεκτίμητο πλαίσιο όχι μόνο προάγει τη σαφήνεια και τη συνέπεια στην αξιολόγηση των γλωσσών, αλλά ανοίγει επίσης δρόμους για ουσιαστικές διαγλωσσικές συγκρίσεις. Το ΚΕΠΑ ξεδιπλώνει την ολοκληρωμένη ανάλυση της γλωσσικής επάρκειας μέσω έξι κύριων επιπέδων, που κυμαίνονται από το Α1 έως το Γ2. Καθένα από αυτά τα επίπεδα είναι ένας σχολαστικά επεξεργασμένος περιγραφικός δείκτης, προσφέροντας μια αποχρωματισμένη απεικόνιση της γλωσσικής ικανότητας. Τα επίπεδα αυτά εμπλουτίζονται περαιτέρω με μια περίπλοκη εξέταση των γλωσσικών δεξιοτήτων σε τέσσερις θεμελιώδεις τομείς: ακρόαση, ανάγνωση, ομιλία και γραφή (Κωνσταντινίδης, 2017). Κάθε μία από αυτές τις δεξιότητες εξετάζεται με σχολαστική λεπτομέρεια, προσφέροντας μια σειρά από παραδείγματα και δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να εμπλακούν οι μαθητές/τριες σε κάθε επίπεδο επάρκειας. Αυτή η πολύπλευρη προσέγγιση όχι μόνο χρησιμεύει ως βαρόμετρο για τη γλωσσική επάρκεια, αλλά παρέχει επίσης στους/στις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς έναν οδικό χάρτη για τη γλωσσική ανάπτυξη.

Ωστόσο, το ΚΕΠΑ είναι κάτι περισσότερο από ένα απλό εργαλείο αξιολόγησης. Ξεπερνά το ρόλο του ως απλό σύστημα μέτρησης και γίνεται ένα ανεκτίμητο εργαλείο για το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, τη δημιουργία προσαρμοσμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων και την προώθηση της συστηματικής και συνεκτικής γλωσσικής διδασκαλίας (Κασιμάτη, 2016). Ουσιαστικά, δίνει στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να καταρτίζουν προγράμματα σπουδών που είναι απόλυτα προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών, διασφαλίζοντας ότι η γλωσσική διδασκαλία δεν είναι μόνο αποτελεσματική αλλά και ελκυστική και ουσιαστική.

Συνοψίζοντας, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες αναδεικνύεται ως απαραίτητος ακρογωνιαίος λίθος για την αποτελεσματική διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών, όχι μόνο εντός της Ευρώπης αλλά και ως μοντέλο που υιοθετείται παγκοσμίως. Η δομημένη προσέγγισή του για την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας, με τα έξι επίπεδα και τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, προσφέρει μια ολοκληρωμένη προοπτική για τη γλωσσική επάρκεια (Παπακωνσταντίνου, 2019). Πέραν αυτού, χρησιμεύει ως οδηγός για τους/τις εκπαιδευτικούς, επιτρέποντάς τους να περιηγηθούν στο πολύπλοκο έδαφος της γλωσσικής διδασκαλίας με σαφήνεια και ακρίβεια. Καθώς συνεχίζει να επηρεάζει τη γλωσσική εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο, το ΚΕΠΑ αποτελεί απόδειξη της δύναμης των σαφών προτύπων και των ενοποιημένων προσεγγίσεων στην προώθηση της αποτελεσματικής γλωσσικής κατάκτησης και επικοινωνίας.

5.3 Επίπεδα επάρκειας και τα στοιχεία τους

➤ Επίπεδο A1:

Γλωσσικές δεξιότητες: Οι εκπαιδευόμενοι/ες σε αυτό το επίπεδο μπορούν να κατανοούν και να χρησιμοποιούν οικείες εκφράσεις και βασικές φράσεις. Μπορούν να συστήνονται, να κάνουν και να απαντούν σε απλές ερωτήσεις σχετικά με προσωπικά στοιχεία και να αλληλεπιδρούν με βασικό τρόπο (Schmitt, 2014).

Επικοινωνιακή επάρκεια: Η επικοινωνία περιορίζεται σε βασικές ανάγκες και απλές ανταλλαγές.

Εφαρμογή στον πραγματικό κόσμο: Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να χειριστούν απλές αλληλεπιδράσεις που σχετίζονται με άμεσες ανάγκες, όπως η παραγγελία φαγητού ή η αναζήτηση οδηγιών.

➤ Επίπεδο A2:

Γλωσσικές δεξιότητες: Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να κατανοήσουν προτάσεις και συχνά χρησιμοποιούμενες εκφράσεις που σχετίζονται με θέματα άμεσης σημασίας. Μπορούν να επικοινωνούν σε απλές και συνηθισμένες εργασίες, να περιγράφουν πτυχές του ιστορικού τους και να εκφράζουν προτιμήσεις.

Επικοινωνιακή επάρκεια: Η επικοινωνία επεκτείνεται σε καταστάσεις ρουτίνας και σε απλά καθήκοντα (Cohen, 2017).

Εφαρμογή στον πραγματικό κόσμο: Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να πλοηγηθούν σε καθημερινές καταστάσεις, όπως αγορές, παροχή βασικών προσωπικών πληροφοριών και συζήτηση οικείων θεμάτων.

➤ Επίπεδο B1:

Γλωσσικές δεξιότητες: Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να κατανοήσουν τα κύρια σημεία μιας σαφούς τυπικής εισήγησης για οικεία θέματα. Μπορούν να παράγουν απλά και συνεκτικά κείμενα για οικεία θέματα, να εκφράζουν απόψεις και να παρέχουν εξηγήσεις.

Επικοινωνιακή επάρκεια: Η επικοινωνία περιλαμβάνει πιο σύνθετα θέματα και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Εφαρμογή στον πραγματικό κόσμο: Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να συμμετέχουν σε συζητήσεις για οικεία θέματα, να εκφράζουν ιδέες και να χειρίζονται πρακτικές καταστάσεις όταν ταξιδεύουν.

➤ Επίπεδο B2:

Γλωσσικές δεξιότητες: Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να κατανοήσουν τις κύριες ιδέες σύνθετων κειμένων τόσο για συγκεκριμένα όσο και για αφηρημένα θέματα. Μπορούν να αλληλεπιδρούν με

έναν βαθμό ευχέρειας, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να παρουσιάζουν επιχειρήματα (Byram & Hu, 2013).

Επικοινωνιακή επάρκεια: Η επικοινωνία γίνεται πιο λεπτομερής και ευέλικτη.

Εφαρμογή στον πραγματικό κόσμο: Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να συμμετέχουν σε εκτεταμένες συζητήσεις, να εκφράζουν απόψεις και να κατανοούν κείμενα μέτριας πολυπλοκότητας, όπως άρθρα ειδήσεων ή λογοτεχνία.

➤ Επίπεδο Γ1:

Γλωσσικές δεξιότητες: Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να κατανοούν ένα ευρύ φάσμα απαιτητικών, μεγαλύτερων κειμένων και να αναγνωρίζουν το έμμεσο νόημα. Μπορούν να εκφράζονται με ευχέρεια και αυθόρμητα χωρίς πολύ εμφανή αναζήτηση λέξεων.

Επικοινωνιακή επάρκεια: Η επικοινωνία φτάνει σε ένα επίπεδο πολυπλοκότητας και προσαρμοστικότητας.

Εφαρμογή στον πραγματικό κόσμο: Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να συμμετέχουν σε σύνθετες συζητήσεις, να κατανοούν αφηρημένες ιδέες και να παράγουν καλά δομημένα, λεπτομερή κείμενα (Καραμπατάκου, 2015).

➤ Επίπεδο Γ2:

Γλωσσικές δεξιότητες: Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να κατανοούν με ευκολία σχεδόν όλα όσα ακούγονται ή διαβάζονται. Μπορούν να συνοψίσουν πληροφορίες από διαφορετικές προφορικές και γραπτές πηγές και να παρουσιάσουν ένα σαφές, συνεκτικό επιχείρημα.

Επικοινωνιακή επάρκεια: Η επικοινωνία είναι σχεδόν ισοδύναμη με εκείνη ενός φυσικού ομιλητή.
Εφαρμογή στον πραγματικό κόσμο: Οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να συμμετέχουν σε σύνθετα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά καθήκοντα, να κατανοούν αποχρώσεις κειμένων και να διατυπώνουν περίπλοκες ιδέες.

5.4 Σημασία της αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας και του καθορισμού μαθησιακών στόχων

Η αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας και ο καθορισμός σαφών μαθησιακών στόχων αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της αποτελεσματικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας παρέχει στους/ στις εκπαιδευόμενους/ες μια ρεαλιστική κατανόηση των ικανοτήτων τους (Παπαδάκη, 2017). Προσδιορίζοντας τα τρέχοντα επίπεδα δεξιοτήτων τους, οι μαθητές/τριες αποκτούν εικόνα για τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση και τους τομείς στους

οποίους υπερέχουν. Αυτή η αυτογνωσία τους/ τις επιτρέπει να θέτουν εφικτούς μαθησιακούς στόχους προσαρμοσμένους στην ικανότητά τους, διασφαλίζοντας ότι οι προσπάθειές τους είναι εστιασμένες και στοχευμένες.

Οι τακτικές αξιολογήσεις προσφέρουν ένα μέσο για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών/τριών με την πάροδο του χρόνου. Οι αξιολογήσεις αυτές αναδεικνύουν τους τομείς ανάπτυξης και εντοπίζουν τους τομείς που ενδέχεται να απαιτούν πρόσθετη προσοχή. Μέσω μετρήσιμων σημείων αναφοράς, οι εκπαιδευόμενοι/ες μπορούν να παρακολουθήσουν τη βελτίωσή τους, καλλιεργώντας την αίσθηση της επίτευξης και παρακινώντας τους να συνεχίσουν το ταξίδι της γλωσσικής τους εκμάθησης (Καραμαλίκη, 2019).

Οι εκπαιδευτές ξένων γλωσσών χρησιμοποιούν τις αξιολογήσεις γλωσσομάθειας για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία με βάση τις ικανότητες των μαθητών/τριών. Η σαφής κατανόηση των δυνατών και αδύνατων σημείων των μαθητών/τριών επιτρέπει στους/ στις εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν μαθήματα που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες. Αυτή η εξατομικευμένη προσέγγιση μεγιστοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν στοχευμένη διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες προκλήσεις και στόχους τους (Scrivener, 2011).

Οι σαφείς μαθησιακοί στόχοι παρέχουν στους/ στις εκπαιδευόμενους/ες μια αίσθηση σκοπού και κατεύθυνσης. Όταν οι εκπαιδευόμενοι/ες γνωρίζουν προς τι εργάζονται, ενισχύεται η κινητοποίησή τους. Οι επιτεύξιμοι στόχοι δημιουργούν μια αίσθηση προόδου, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και τη δέσμευση των μαθητών/τριών στις γλωσσικές τους σπουδές. Αυτή η θετική ενίσχυση τροφοδοτεί την αποφασιστικότητά τους να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας.

Η αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας καθοδηγεί την κατανομή των πόρων, τόσο για τους τις εκπαιδευόμενους όσο και για τα ιδρύματα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιστοποιήσουν το διδακτικό υλικό, εστιάζοντας σε πόρους που ανταποκρίνονται στα επίπεδα γλωσσομάθειας των μαθητών τους. Τα ιδρύματα μπορούν να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με την προσφορά μαθημάτων, διασφαλίζοντας ότι τα προγράμματα σπουδών ευθυγραμμίζονται με τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας των φοιτητών/τριών τους (Harmer, 2001).

Ένα τυποποιημένο πλαίσιο για την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας, όπως το ΚΕΠΑ, ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ των διαφόρων ενδιαφερομένων. Εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι, εργοδότες και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μπορούν να συμμετάσχουν σε ουσιαστικές συζητήσεις σχετικά με τις γλωσσικές ικανότητες χρησιμοποιώντας μια κοινή γλώσσα. Αυτή η διαφάνεια προωθεί σαφείς προσδοκίες και επιτρέπει τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων. Οι καλά καθορισμένοι μαθησιακοί στόχοι ενδυναμώνουν τους/ τις εκπαιδευόμενους/ες να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους. Οι στόχοι αυτοί αναλύουν τον ευρύτερο στόχο της γλωσσικής επάρκειας σε διαχειρίσιμα βήματα (Ur, 1996). Η επίτευξη αυτών των ορόσημων ενισχύει την αυτοπεποίθηση των

μαθητών/τριών, ενισχύοντας την πεποίθηση ότι η απόκτηση της γλώσσας είναι εφικτή και αξίζει την προσπάθεια.

Ο καθορισμός μαθησιακών στόχων προάγει την αίσθηση της συνεχούς ανάπτυξης. Καθώς οι μαθητές/τριες προχωρούν από το ένα επίπεδο επάρκειας στο άλλο, ενστερνίζονται την ιδέα της διαβίου μάθησης. Αναγνωρίζουν ότι η γλωσσική επάρκεια δεν είναι ένα στατικό επίτευγμα αλλά μια δυναμική διαδικασία που μπορεί να καλλιεργηθεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Εν κατακλείδι, η αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας και ο καθορισμός σαφών μαθησιακών στόχων αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της αποτελεσματικής γλωσσικής εκπαίδευσης (Richards, 2001). Αυτές οι πρακτικές καθοδηγούν τους/τις μαθητές/τριες, αξιολογούν την πρόοδο, προσαρμόζουν τη διδασκαλία, ενισχύουν τα κίνητρα, κατανέμουν αποτελεσματικά τους πόρους, διευκολύνουν την επικοινωνία και ενθαρρύνουν τη συνεχή μάθηση. Αξιοποιώντας τα οφέλη αυτών των πρακτικών, οι εκπαιδευόμενοι/ες ξεκινούν ένα στοχευμένο και ικανοποιητικό ταξίδι εκμάθησης γλωσσών.

Το ΚΕΠΑ διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό των επιπέδων γλωσσικής επάρκειας σε διάφορες γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής. Προσφέρει ένα σαφές πλαίσιο που περιγράφει τις ικανότητες των μαθητών/τριών και τις εφαρμογές τους στον πραγματικό κόσμο. Με την κατανόηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, της επικοινωνιακής ικανότητας και της πρακτικής χρήσης κάθε επιπέδου γλωσσομάθειας, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες μπορούν να θέσουν ρεαλιστικούς μαθησιακούς στόχους που καθοδηγούν την απόκτηση της γλώσσας και ενισχύουν τη συνολική γλωσσική επάρκεια (Cunningsworth, 1995).

Ενότητα 6η

6.1 Γλώσσα και Λογοτεχνία: Ανακαλύπτοντας τη γέφυρα μεταξύ έκφρασης, πολιτισμού και εκπαίδευσης

Η σχέση μεταξύ γλώσσας και λογοτεχνίας αποτελεί έναν σημαντικό δεσμό στον τομέα της εκπαίδευσης. Η γλώσσα είναι όχημα έκφρασης, επικοινωνίας και κατανόησης, ενώ η λογοτεχνία αντιπροσωπεύει την καλλιτεχνική και πνευματική πλευρά της γλώσσας. Αυτή η αλληλεπίδραση διαμορφώνει μια δυναμική που εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και ενισχύει την πολιτισμική κατανόηση (Carter & Nunan, 2001). Η λογοτεχνία λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ της γλώσσας, του πολιτισμού και της εκπαίδευσης. Μέσα από λογοτεχνικά έργα, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με διάφορες πτυχές της γλώσσας, όπως ο λεξιλόγιο, η σύνταξη, οι λεπτομέρειες του δομημένου λόγου και η χρήση συμβολισμών. Τα λογοτεχνικά κείμενα εμπλουτίζουν τον

λεξιλογικό θησαυρό των μαθητών/τριών και ενισχύουν την αίσθηση της σωστής και αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Πέραν της γλωσσικής πτυχής, η λογοτεχνία είναι ένα παράθυρο προς διάφορους πολιτισμούς και κοινωνίες. Μέσα από τα έργα λογοτεχνίας, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν τις ανθρώπινες εμπειρίες, τις αξίες, τις παραδόσεις και τις διαφορές που αποτελούν τον πολιτισμικό πλούτο. Αυτή η πολυπολιτισμική προσέγγιση ενισχύει την κατανόηση και τον σεβασμό προς τις διαφορετικότητες και ενδυναμώνει τον πολιτισμικό διάλογο. Η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση δημιουργεί περισσότερο διασκεδαστικές και αναμενόμενες εμπειρίες για τους/τις μαθητές/τριες. Οι αφηγηματικές δομές, οι χαρακτήρες και οι συμβολισμοί της λογοτεχνίας τους καλούν να εξερευνήσουν και να αναλύσουν τα βαθύτερα νοήματα και τις προκλήσεις του κειμένου. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν κριτική σκέψη, αναλυτικές δεξιότητες και δημιουργικότητα (Nuttall, 1996).

Συνολικά, η λογοτεχνία μπορεί να αξιοποιηθεί στη διαδικασία γραμματισμού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, καθώς αποτελεί έναν πολύτιμο πόρο για τη διδασκαλία της γλώσσας, την ανάπτυξη πολιτισμικής ευαισθησίας και την προώθηση της δημιουργικότητας και της σκέψης.

6.2 Ορισμός της λογοτεχνίας ως κειμενικό είδος

Η λογοτεχνία αποτελεί ένα βαθύ και πολύπλευρο κειμενικό είδος που υπερβαίνει τις απλές λέξεις σε μια σελίδα. Περιλαμβάνει έναν συνδυασμό ανθρώπινης δημιουργικότητας, συναισθημάτων και σκέψης, χρησιμεύοντας ως μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης, πολιτιστικής εξερεύνησης και πνευματικής συζήτησης. Ο ορισμός της λογοτεχνίας επεκτείνεται πέρα από τα γλωσσικά της στοιχεία και περιλαμβάνει τη βαθιά της επίδραση στην επικοινωνία, τον πολιτισμό και την ανθρώπινη εμπειρία (Hedge, 2006). Στην ουσία της, η λογοτεχνία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα γραπτών έργων, όπως μυθιστορήματα, ποιήματα, θεατρικά έργα, δοκίμια και διηγήματα. Αυτές οι δημιουργίες χαρακτηρίζονται από την καλλιτεχνική χρήση της γλώσσας, χρησιμοποιώντας συχνά ρητορικά μέσα, συμβολισμούς, μεταφορές και ζωντανές εικόνες για να μεταφέρουν ιδέες και συναισθήματα. Η λογοτεχνία υπερβαίνει τη μεταφορά πληροφοριών- επιδιώκει να προκαλέσει αισθητηριακές εμπειρίες, να προκαλέσει στοχασμό και να ανακινήσει συναισθήματα στους αναγνώστες (Lazar, 1999).

Επιπλέον, η λογοτεχνία λειτουργεί ως «αποθήκη» ανθρώπινων εμπειριών, αντανακλώντας την ποικιλομορφία των πολιτισμών, των προοπτικών και των ιστορικών εποχών. Έχει τη δύναμη να συλλάβει την ουσία μιας κοινωνίας, αντανακλώντας τις αξίες, τις πεποιθήσεις και την κοινωνική

δυναμική της. Η σημασία της λογοτεχνίας εκτείνεται πέρα από τον ρόλο της ως ψυχαγωγίας ή αφήγησης. Προσκαλεί τους/ τις αναγνώστες/στριες να εμπλακούν σε πνευματική έρευνα, να εξερευνήσουν ηθικά διλήμματα και να παλέψουν με υπαρξιακά ερωτήματα. Συνοψίζοντας, η λογοτεχνία είναι ένα δυναμικό και πολύπλευρο κειμενικό είδος που υπερβαίνει τη γλωσσική του μορφή για να συμπεριλάβει την καλλιτεχνική έκφραση, τον πολιτισμικό προβληματισμό, τη διανοητική εξερεύνηση και τη συναισθηματική απήχηση. Είναι ένας ακρογωνιαίος λίθος της ανθρώπινης επικοινωνίας που προσκαλεί τους/ τις αναγνώστες/στριες σε ένα ταξίδι ενδοσκόπησης, ενσυναίσθησης και πνευματικής ανάπτυξης (Παναγιώτου, 2009).

Η λογοτεχνία συνδέει τη γλωσσική εκμάθηση με την πολιτισμική κατανόηση, προσφέροντας στους/ στις μαθητές/τριες έναν μοναδικό και καθηλωτικό τρόπο να εξερευνήσουν τις περιπλοκές τόσο της γλώσσας όσο και της κοινωνίας. Καθώς οι μαθητές/τριες ασχολούνται με λογοτεχνικά έργα σε μια ξένη γλώσσα, ξεκινούν ένα ταξίδι που υπερβαίνει τη γλωσσική επάρκεια, διεισδύοντας στην καρδιά των πολιτισμικών αποχρώσεων και των ιστορικών πλαισίων. Τα λογοτεχνικά κείμενα παρέχουν μια πύλη προς τις πολιτισμικές περιπλοκές που ενσωματώνονται στη γλώσσα. Μέσα από τις αφηγήσεις, τους χαρακτήρες και τα σκηνικά που απεικονίζονται στα λογοτεχνικά έργα, οι μαθητές/τριες αποκτούν γνώσεις σχετικά με τους κοινωνικούς κανόνες, τις αξίες και τις συμπεριφορές (Καράγιωργα, 2012). Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στη λογοτεχνία αντικατοπτρίζει όχι μόνο τον προφορικό λόγο αλλά και τις υποκείμενες πολιτισμικές λεπτές αποχρώσεις που διαμορφώνουν την έκφρασή της. Οι ιδιωματικές φράσεις, οι μεταφορές και οι πολιτισμικές αναφορές συχνά βρίσκουν το δρόμο τους στη λογοτεχνική πεζογραφία, εμπλουτίζοντας την κατανόηση της γλώσσας από τους/ τις μαθητές/τριες, όπως αυτή χρησιμοποιείται μέσα στο πολιτισμικό της πλαίσιο.

Οι εκπαιδευόμενοι/ες εκτίθενται σε διαφορετικές απόψεις, ιστορικές κληρονομίες και κοινωνικές δυναμικές. Αυτή η έκθεση υπερβαίνει αυτό που προσφέρουν τα συμβατικά γλωσσικά υλικά, επιτρέποντας στους/ στις μαθητές/τριες να ασχοληθούν με τις αυθεντικές φωνές των συγγραφέων που αντλούν από τις βιωμένες εμπειρίες και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Η λογοτεχνία χρησιμεύει ως δίαυλος για να συνδέσουν οι μαθητές/τριες τις γλωσσικές δεξιότητες με τις πολιτισμικές γνώσεις. Καθώς οι μαθητές/τριες διαβάζουν, περιηγούνται στις γλωσσικές πολυπλοκότητες, ενώ ταυτόχρονα αποκρυπτογραφούν τα στρώματα πολιτισμικής σημασίας που διαπερνούν το κείμενο. Για παράδειγμα, η κατανόηση μιας τοπικής παροιμίας ή μιας πολιτισμικής αναφοράς ενισχύει την κατανόηση και την εκτίμηση του έργου από τους/ τις ίδιους/ίδιες.

Μέσω της λογοτεχνίας, οι μαθητές/τριες αποκτούν βαθύτερη κατανόηση του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα. Είτε πρόκειται για ένα ιστορικό μυθιστόρημα που ρίχνει φως σε γεγονότα του παρελθόντος είτε για ένα σύγχρονο διήγημα που διερευνά τρέχοντα κοινωνικά ζητήματα, η λογοτεχνία ενισχύει τις συλλογικές εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες ενός πολιτισμού. Η ενασχόληση με λογοτεχνικούς χαρακτήρες από διαφορετικά

υπόβαθρα καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική ικανότητα. Οι αναγνώστες/στριες ενστερνίζονται τις προοπτικές των χαρακτήρων που μπορεί να έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις, να αντιμετωπίζουν μοναδικές προκλήσεις ή να προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Παπαδόπουλος, 2018). Αυτή η εμπάθυση προάγει την κατανόηση και την ικανότητα να βλέπει κανείς τον κόσμο μέσα από τα μάτια των άλλων, μια δεξιότητα ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Επιπλέον, η λογοτεχνία μπορεί να αμφισβητήσει τις προκαταλήψεις των μαθητών/τριών, ενθαρρύνοντάς τους να προβληματιστούν κριτικά σχετικά με τις δικές τους πολιτισμικές παραδοχές. Με την ενασχόληση με αφηγήσεις που παρουσιάζουν διαφορετικές οπτικές γωνίες, οι μαθητές/τριες διευρύνουν τους πολιτισμικούς τους ορίζοντες και καλλιεργούν μια πιο ανοιχτόμυαλη και χωρίς αποκλεισμούς νοοτροπία (Λυγερού, 2010).

Η ενασχόληση με αυθεντικά λογοτεχνικά κείμενα ωθεί τους/τις μαθητές/τριες σε μεγαλύτερη γλωσσική επάρκεια. Η λογοτεχνική γλώσσα συχνά αντικατοπτρίζει τη χρήση της γλώσσας του πραγματικού κόσμου, εκθέτοντάς τους σε ένα εύρος λεξιλογίου, ιδιωματικών εκφράσεων, γραμματικών και συντακτικών δομών. Η ανάγνωση διαφορετικών ειδών εισάγει επίσης τους/ τις μαθητές/τριες σε διαφορετικά στυλ γραφής, ενισχύοντας την ικανότητά τους να περιηγούνται σε διάφορα γλωσσικά πλαίσια.

Η λογοτεχνία συνδέει επίσης την απόκτηση της γλώσσας με την πολιτισμική κατανόηση. Οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνουν τους/ τις μαθητές/τριες να υπερβούν τα γλωσσικά εμπόδια και να ασχοληθούν σε βάθος με την ανθρώπινη εμπειρία. Η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στη γλωσσική εκπαίδευση προάγει όχι μόνο τη γλωσσική ανάπτυξη αλλά και την καλλιέργεια της πολιτισμικής ενσυναίσθησης, της κριτικής σκέψης και της ικανότητας πλοήγησης σε έναν ποικιλόμορφο και διασυνδεδεμένο κόσμο (Βογιατζή, 2003).

Επιπλέον, η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στη γλωσσική εκπαίδευση αποδίδει ένα εύρος γνωστικών και συναισθηματικών οφελών. Πέρα από τις γλωσσικές πτυχές, η ενασχόληση με λογοτεχνικά έργα εμπλουτίζει τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών/τριών και καλλιεργεί τη συναισθηματική νοημοσύνη, προωθώντας μια ολιστική προσέγγιση στην κατάκτηση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουμε τα εξής (Καραπάνου, 2016):

- Κριτική σκέψη και ανάλυση:

Τα λογοτεχνικά κείμενα ενθαρρύνουν τους/ τις μαθητές/τριες να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν κριτικά το περιεχόμενο. Αναλύοντας τα κίνητρα των χαρακτήρων, την εξέλιξη της πλοκής και τα θεματικά στοιχεία, οι μαθητές/τριες ασκούν τις ικανότητες αναλυτικής σκέψης. Αυτή η ενασχόληση ακονίζει την ικανότητά τους να διακρίνουν τα υποκείμενα νοήματα, να κάνουν συνδέσεις και να διαμορφώνουν καλά δομημένες ερμηνείες.

- Πολύπλοκη χρήση της γλώσσας:

Η λογοτεχνία εκθέτει τους/ τις μαθητές/τριες στην περίπλοκη χρήση της γλώσσας, συμπεριλαμβανομένων των μεταφορών, του συμβολισμού και των μεταφορικών εκφράσεων. Η ενασχόληση με αυτή τη γλωσσική πολυπλοκότητα προκαλεί τους/ τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν αποχρώσεις των νοημάτων και τους ενθαρρύνει να προεκτείνουν πέρα από τις κυριολεκτικές ερμηνείες, διευρύνοντας έτσι τη γλωσσική τους επάρκεια (Σαμαρά, 2007).

- Πολιτιστική και ιστορική ευαισθητοποίηση:

Η ενασχόληση με λογοτεχνία από διαφορετικές χρονικές περιόδους και πολιτισμούς αυξάνει την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε ιστορικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα. Καθώς οι μαθητές/τριες εξερευνούν αφηγήσεις από διάφορες εποχές και κοινωνίες, αποκτούν γνώσεις σχετικά με την εξέλιξη της γλώσσας, των κοινωνικών προτύπων και των ιστορικών γεγονότων, προωθώντας μια ευρύτερη κατανόηση του κόσμου.

- Γνωστική ευελιξία:

Η πλοήγηση σε διαφορετικά λογοτεχνικά είδη, στυλ και φωνές καλλιεργεί τη γνωστική ευελιξία. Οι μαθητές/τριες προσαρμόζονται σε ποικίλες αφηγηματικές δομές, βοηθώντας τους να μετακινούνται μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών πλαισίων. Αυτή η γνωστική ευελιξία ενισχύει την προσαρμοστικότητα των μαθητών/τριών στη χρήση της γλώσσας στην πραγματική ζωή (Σκοπελίτη, 2019).

- Ενσυναίσθηση και λήψη προοπτικής:

Οι εμπειρίες των λογοτεχνικών χαρακτήρων προκαλούν συναισθηματικές αντιδράσεις και διευκολύνουν την ενσυναίσθηση. Καθώς οι μαθητές/τριες βυθίζονται στις διαδρομές των χαρακτήρων, συνδέονται με τα συναισθήματα και τις προοπτικές τους, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την αυξημένη ικανότητα κατανόησης των άλλων.

- Αυτοαναστοχασμός και εξερεύνηση της ταυτότητας:

Τα λογοτεχνικά θέματα συχνά αντικατοπτρίζουν καθολικές ανθρώπινες εμπειρίες. Οι μαθητές/τριες σχετίζονται με τους αγώνες, τις φιλοδοξίες και τα διλήμματα των χαρακτήρων, προκαλώντας ενδοσκόπηση και αυτογνωσία. Μέσα από αυτές τις συνδέσεις, οι μαθητές/τριες εξερευνούν τη δική τους ταυτότητα και τη θέση τους στον κόσμο.

- Συναισθηματική απήχηση:

Η λογοτεχνία έχει τη δύναμη να προκαλεί ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, από τη χαρά και το γέλιο μέχρι τη θλίψη και τον στοχασμό. Αυτές οι συναισθηματικές εμπειρίες καθιστούν το μαθησιακό ταξίδι πιο ελκυστικό, αξέχαστο και με προσωπικό νόημα (Harmer, 2007).

- Κάθαρση:

Η ενασχόληση με λογοτεχνικά έργα προσφέρει συναισθηματική κάθαρση - μια διέξοδο για συναισθήματα που διαφορετικά θα μπορούσαν να παραμείνουν ανέκφραστα. Αντίστροφα, προσφέρει επίσης κάθαρση - μια συναισθηματική επένδυση στους χαρακτήρες και τις εμπειρίες τους που εμπλουτίζει τη συναισθηματική ζωή των μαθητών/τριών.

Τα γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη της ενσωμάτωσης της λογοτεχνίας συμβάλλουν στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Ο συνδυασμός της κριτικής ανάλυσης, της έκθεσης σε ποικίλη χρήση της γλώσσας, της πολιτισμικής διορατικότητας, της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής εμπλοκής καλλιεργεί τη συνολική γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στη γλωσσική εκπαίδευση εκτείνεται πέρα από τη γλωσσική πρόοδο- ανυψώνει τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών/τριών και εμπλουτίζει το συναισθηματικό τους τοπίο. Η εξερεύνηση σύνθετων αφηγήσεων, χαρακτήρων και θεμάτων ενισχύει την κριτική σκέψη, την πολιτισμική επίγνωση, την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Κοντογιάννη, 2018).

6.3 Η λογοτεχνία και η χρήση της στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας ενέχει τεράστιες δυνατότητες για την ενίσχυση της γλωσσικής επάρκειας, της πολιτισμικής αντίληψης και της εμπλοκής των μαθητών/τριών. Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας ως εκπαιδευτικού εργαλείου όχι μόνο εμπλουτίζει την εκμάθηση της γλώσσας, αλλά παρέχει επίσης μια βαθύτερη κατανόηση του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής κοινωνίας (Παναγιωτοπούλου, 2015).

Κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων, ως παράθυρα στον ελληνικό πολιτισμό, ανοίγει πόρτες σε ιστορικές αφηγήσεις, κοινωνικές προοπτικές και καλλιτεχνικές εκφράσεις. Μέσω της λογοτεχνικής εμπάπτισης, οι μαθητές/τριες ξεκινούν ένα ταξίδι που υπερβαίνει τη γλωσσική κατάκτηση, επιτρέποντας μια βαθύτερη σύνδεση με την ελληνική ταυτότητα και τον τρόπο ζωής. Η ελληνική λογοτεχνία αντλεί συχνά από τη

μυθολογία και τη παράδοση που έχουν διαμορφώσει τον ελληνικό πολιτισμό εδώ και χιλιετίες. Η ανάγνωση αρχαίων μύθων και επικών ιστοριών εισάγει τους μαθητές σε θεμελιώδεις ιστορίες που είναι βαθιά ριζωμένες στην ελληνική κοινωνία. Από τις περιπέτειες των θεών και των ηρώων μέχρι τις αλληγορικές ιστορίες, οι μαθητές/τριες συναντούν τις ρίζες της ελληνικής ταυτότητας και τις αξίες που συνεχίζουν να έχουν απήχηση (Μιχαηλίδου, 2012).

Τα λογοτεχνικά έργα αντικατοπτρίζουν την εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας στο πέρασμα του χρόνου. Είτε εμβαθύνοντας στα έργα αρχαίων θεατρικών συγγραφέων είτε σύγχρονων μυθιστοριογράφων, οι μαθητές/τριες ρίχνουν μια ματιά στους κοινωνικούς κανόνες, τις προκλήσεις και τις προσδοκίες που χαρακτήρισαν διαφορετικές εποχές. Με την ενασχόληση με αφηγήσεις που τοποθετούνται σε συγκεκριμένα ιστορικά πλαίσια, οι μαθητές/τριες αποκτούν γνώσεις για την πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμού και ιστορίας.

Η ελληνική λογοτεχνία συχνά αντανακλά την ποικιλομορφία των περιοχών της χώρας. Από τη ζωή στα νησιά μέχρι τα ορεινά χωριά, η λογοτεχνία αποτυπώνει τις ξεχωριστές γεύσεις των διαφορετικών περιοχών. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εξερευνήσουν πώς οι περιφερειακές ταυτότητες συνυφαίνονται στις αφηγήσεις, από τις περιγραφές των τοπίων μέχρι τις απεικονίσεις των τοπικών εθίμων και διαλέκτων (Καλογήρου, 2010).

Μέσα από τη λογοτεχνία, οι μαθητές/τριες συναντούν πολιτισμικά σύμβολα και αξίες που διαμορφώνουν την ελληνική ταυτότητα. Από την ελιά που συμβολίζει την ειρήνη και την ευημερία μέχρι την έννοια της φιλοξενίας, τα λογοτεχνικά κείμενα αναδεικνύουν αυτά τα σύμβολα ως αναπόσπαστα συστατικά του ελληνικού πολιτισμού. Η εξερεύνηση αυτών των συμβόλων προάγει τη βαθύτερη κατανόηση του πολιτιστικού ιστού. Η λογοτεχνία παρέχει μια μοναδική πλατφόρμα για να εξερευνήσουμε πώς η ίδια η γλώσσα αποτελεί πολιτισμική έκφραση. Οι διάλεκτοι, οι ιδιοματισμοί και οι γλωσσικές αποχρώσεις που ενσωματώνονται στα λογοτεχνικά κείμενα προσφέρουν στους μαθητές γνώσεις για τις περιφερειακές παραλλαγές της γλώσσας και την ιστορική της εξέλιξη. Αυτό το γλωσσικό ταξίδι είναι συνυφασμένο με την ευρύτερη εξερεύνηση των πολιτισμικών πλαισίων. Καθώς οι μαθητές/τριες εμπλέκονται με τις εμπειρίες των λογοτεχνικών χαρακτήρων, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση για τις διαφορετικές οπτικές γωνίες. Βάζοντας τον εαυτό τους στη θέση των χαρακτήρων, οι μαθητές/τριες συνδέονται συναισθηματικά με τις προκλήσεις, τις χαρές και τα διλήμματα των Ελλήνων ατόμων (McRae, 1991). Αυτή η ενσυναίσθηση καλλιεργεί τον διαπολιτισμικό διάλογο και γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ του υπόβαθρου των μαθητών/τριων και της ελληνικής κοινωνίας.

Η λογοτεχνία παρουσιάζει στους/στις μαθητές/τριες ποικίλες γλωσσικές δομές, λεξιλόγιο και ιδιοματικές εκφράσεις. Η έκθεση σε αυθεντικά ελληνικά κείμενα προκαλεί τους/τις μαθητές/τριες να αποκρυπτογραφήσουν σύνθετες προτάσεις και να ενισχύσουν τη γλωσσική τους επάρκεια. Μέσω της εξερεύνησης της λογοτεχνικής γλώσσας, οι μαθητές/τριες όχι μόνο κατανοούν τους

γραμματικούς κανόνες, αλλά μαθαίνουν επίσης να τους χρησιμοποιούν με βάση τα συμφραζόμενα, ενισχύοντας έτσι τις γλωσσικές τους δεξιότητες (Hedge, 2000). Η μελέτη της ελληνικής λογοτεχνίας ενθαρρύνει τους/ τις μαθητές/τριες να αναλύουν και να ερμηνεύουν τα κείμενα, καλλιεργώντας τις δεξιότητες κριτικής σκέψης. Είτε εξετάζουν τα κίνητρα των λογοτεχνικών χαρακτήρων είτε αναλύουν τους συμβολισμούς μέσα σε ένα ποίημα, οι μαθητές/τριες εμπλέκονται σε ασκήσεις που προκαλούν σκέψη και ενισχύουν τις αναλυτικές τους ικανότητες. Οι δεξιότητες αυτές επεκτείνονται πέρα από τη λογοτεχνία, εμπλουτίζοντας την ικανότητα των μαθητών/τριών να προσεγγίζουν κριτικά διάφορα κείμενα και καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Η ελληνική λογοτεχνία αναδεικνύει την ομορφιά και την πολυπλοκότητα της ελληνικής γλώσσας (Collie & Slater, 1987). Οι μαθητές/τριες εκτίθενται στις περιπλοκές του λεξιλογίου, στον ρυθμό της ποίησης και στις αποχρώσεις του συντακτικού. Βιώνοντας αυτά τα στοιχεία από πρώτο χέρι, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν μια εκτίμηση για τις λεπτές αποχρώσεις που καθιστούν την ελληνική γλώσσα μια πλούσια και εκφραστική γλώσσα. Η ενασχόληση με την ελληνική λογοτεχνία εμπνέει τους/ τις μαθητές/τριες να εκφραστούν δημιουργικά. Αφού εντυπώσουν σε διάφορα στυλ γραφής και λογοτεχνικές φωνές, ενθαρρύνονται να πειραματιστούν με τη δική τους γλωσσική χρήση. Μπορούν να συνθέσουν δοκίμια, ποιήματα ή διηγήματα, επιτρέποντάς τους να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους εφαρμόζοντας τα γλωσσικά εργαλεία που έχουν αποκτήσει. Η ελληνική λογοτεχνία λειτουργεί ως καταλύτης για τον διαπολιτισμικό διάλογο. Οι μαθητές/τριες εξερευνούν οικουμενικά θέματα στο πλαίσιο του ελληνικού πολιτισμού, προωθώντας συζητήσεις που ξεπερνούν τα γλωσσικά εμπόδια. Η σύγκριση του δικού τους πολιτισμικού υπόβαθρου με εκείνο που παρουσιάζεται στην ελληνική λογοτεχνία εμπλουτίζει την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας από τους/ τις μαθητές/τριες και διευκολύνει τις ουσιαστικές διαπολιτισμικές ανταλλαγές (Maley & Peachey, 2000). Η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να προσαρμοστεί στα ενδιαφέροντα και τα επίπεδα γνώσεων των μαθητών/τριών. Είτε διαβάζουν σύγχρονα μυθιστορήματα, είτε κλασική λογοτεχνία, είτε σύγχρονη ποίηση, οι μαθητές/τριες ασχολούνται με υλικό που ανταποκρίνεται στις προτιμήσεις τους. Αυτή η εξατομίκευση ενισχύει τα κίνητρα και διασφαλίζει ότι οι μαθητές/τριες επενδύουν στο ταξίδι της γλωσσικής τους μάθησης.

6.4 Λογοτεχνία και ενήλικι/ες εκπαιδευόμενοι/ες: Εξερεύνηση της γλώσσας σε όλη τη διάρκεια της ζωής

Η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στη γλωσσική εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη σημασία για τους/τις ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες, προσφέροντας μια μοναδική οδό για εμπλοκή, γνωστική

διέγερση και προσωπική ανάπτυξη. Ο πολύπλευρος χαρακτήρας της λογοτεχνίας συντονίζεται βαθιά με τις εμπειρίες ζωής, τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και τις πολιτισμικές γνώσεις που φέρνουν οι ενήλικες στο ταξίδι της γλωσσικής εκμάθησης (Hedge, 2000). Οι εμπειρίες ζωής των ενήλικων εκπαιδευομένων χρησιμεύουν ως πλούσιο υπόβαθρο για την ενασχόληση με τη λογοτεχνία. Αυτοί οι εκπαιδευόμενοι/ες έρχονται με ένα εύρος προσωπικών ιστοριών, πολιτισμικών γνώσεων και διαφορετικών προοπτικών. Συνδέοντας τα θέματα και τις αφηγήσεις των λογοτεχνικών έργων με τις δικές τους εμπειρίες, οι ενήλικες όχι μόνο εμπλουτίζουν τη γλωσσική τους εκμάθηση αλλά και συνεισφέρουν μοναδικές απόψεις στις συζητήσεις στην τάξη. Η λογοτεχνία προτρέπει τους/τις ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες να εμπλακούν σε κριτική ανάλυση και ερμηνεία. Οι ενήλικες διαθέτουν αναλυτικές δεξιότητες, που τους/τις επιτρέπουν να αναλύουν πολύπλοκους χαρακτήρες, κίνητρα και πολιτισμικά συμφραζόμενα μέσα σε λογοτεχνικές αφηγήσεις. Αυτή η ενασχόληση καλλιεργεί την κριτική σκέψη και ενθαρρύνει τους/τις ενήλικες να περιηγούνται στα κείμενα με διορατική ματιά.

Οι ενήλικοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες συχνά επιδιώκουν να διευρύνουν τους ορίζοντές τους μέσω της πολιτιστικής εξερεύνησης. Η λογοτεχνία παρέχει έναν ασφαλή χώρο για να εμβαθύνουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς, εποχές και κοινωνικές δυναμικές. Μέσα από τα λογοτεχνικά ταξίδια, οι ενήλικες ξεκινούν διαπολιτισμικές περιπέτειες που συντονίζονται με την έμφυτη περιέργειά τους και την επιθυμία τους για πολιτισμικό εμπλουτισμό. Η ενασχόληση με τη λογοτεχνία καλλιεργεί τη διανοητική διέγερση που ευθυγραμμίζεται με την επιθυμία των ενηλίκων για δια βίου μάθηση. Τα λογοτεχνικά έργα προκαλούν τους/ τις ενήλικες να ασχοληθούν με σύνθετα θέματα, ηθικά διλήμματα και φιλοσοφικά ερωτήματα (Σαμαρά, 2007). Αυτή η πνευματική ενασχόληση τροφοδοτεί τη γνωστική ζωτικότητα και συμβάλλει στη συνεχή πνευματική ανάπτυξη των ενηλίκων.

Οι ενήλικοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες συχνά παρακινούνται από την επιθυμία να εκφραστούν αποτελεσματικότερα. Η λογοτεχνία εμπνέει τους/ τις ενήλικες να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους σε μια νέα γλώσσα. Το να γράφουν για τις ερμηνείες, τις αντιδράσεις και τις προσωπικές τους συνδέσεις με τα κείμενα ενισχύει τη γλωσσική επάρκεια, ενώ παράλληλα παρέχει μια πλατφόρμα για αυτοέκφραση. Η λογοτεχνία ενθαρρύνει τους/ τις ενήλικες να μπουν στη θέση χαρακτήρων με διαφορετικό υπόβαθρο, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και ενισχύοντας τις διαπροσωπικές δεξιότητες (Σκοπελίτη, 2019). Αυτό το σύνολο δεξιοτήτων ευθυγραμμίζεται με τις πλούσιες εμπειρίες ζωής των ενηλίκων και ενισχύει την ικανότητά τους να περιηγούνται σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Για τους/ τις ενήλικες, η εκμάθηση γλωσσών αποτελεί συστατικό στοιχείο της ευρύτερης επιδίωξής τους για δια βίου μάθηση. Η λογοτεχνία ευθυγραμμίζεται άψογα με αυτό το ήθος, προσφέροντας μια πολυδιάστατη προσέγγιση στην απόκτηση γλωσσών που υπερβαίνει την απομνημόνευση. Η εξερεύνηση λογοτεχνικών έργων συντονίζεται με το εγγενές κίνητρο των ενηλίκων να διευρύνουν συνεχώς τους γνωστικούς τους ορίζοντες.

Η συγχώνευση της λογοτεχνίας με τους/ τις ενήλικες γλωσσολόγους ενσαρκώνει μια αρμονική σύμπραξη, αξιοποιώντας τις εμπειρίες ζωής των ενηλίκων, τις ικανότητες κριτικής σκέψης και την αναζήτηση πολιτισμικού εμπλουτισμού. Μέσω της λογοτεχνίας, οι ενήλικοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες αναδεικνύουν την προσωπική τους ανάπτυξη, τη πνευματική τους διέγερση και την διαπολιτισμική τους εξερεύνηση που ευθυγραμμίζεται με τις φιλοδοξίες τους για δια βίου μάθηση.

7^η Ενότητα

7.1.Διδακτικά Σενάρια για ενήλικους/ες εκπαιδευόμενους/ες: Εισαγωγή

Τα προτεινόμενα διδακτικά σενάρια έχουν ως κύριο στόχο την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου και αναφέρονται στο Γ2 επίπεδο, εξασκώντας το λεξιλογικό και γραμματικοσυντακτικό πλαίσιο. Μέσω αυτών των σεναρίων, οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να γνωρίσουν και τη νεοελληνική λογοτεχνία, να έχουν αναγνωστική και αισθητική απόλαυση, αναπτύσσοντας παράλληλα τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Τα κείμενα έχουν αντληθεί από τα σχολικά εγχειρίδια λογοτεχνίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η θεματολογία και το περιεχόμενό τους προβάλλονται αυτούσια, καθώς ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων και στο γνωστικό τους επίπεδο. Συνεπώς οι στόχοι επικεντρώνονται στο γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Πριν τη διδασκαλία των κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνίας προτείνεται να δίνονται πληροφορίες για τον συγγραφέα και για την κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική κατάσταση της εποχής που διαδραματίζεται ή γράφτηκε το έργο. Στη συνέχεια, αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωσή τους, εντοπίζονται άγνωστες λέξεις και απορίες που λύνονται με την καθοδήγηση του/ της εκπαιδευτικού. Ακολουθεί η ανάλυση του κειμένου για την κατανόηση των γραμματικοσυντακτικών δομών και του λεξιλογικού περιεχομένου, όπου συνοδεύονται με τις ανάλογες ασκήσεις. Στην τελευταία φάση, οι εκπαιδευόμενοι/ες καλούνται να αναπτύξουν τη δημιουργική τους ικανότητα με την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής.

Η δημιουργική γραφή συνδέεται με τη λογοτεχνία, διότι οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν την ευκαιρία να εξασκηθούν στην κατανόηση ενός λογοτεχνικού έργου, βελτιώνοντας την αναγνωστική τους κατανόηση και στη συγγραφή κειμένων εφαρμόζοντας τις τεχνικές αφήγησης στην πράξη. Επιπλέον, τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους, τα συναισθήματά τους και τους προβληματισμούς τους, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες ως προς την κατάκτηση της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Σερέφα (2016:106), οι επιμέρους στόχοι της δημιουργικής γραφής είναι α. η

ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης β. η καλλιέργεια της φαντασίας γ. η εφαρμογή των τεχνικών της αφήγησης δ. η γλωσσική καλλιέργεια ε. η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας στ. η δημιουργία ενός κλίματος συνεργατικότητας μέσα στην τάξη.

Οι δραστηριότητες, λοιπόν, είναι απαραίτητο να έχουν διαβαθμισμένη δυσκολία, να δίνονται απαντήσεις σε ερωτήσεις αναφορικά με το κείμενο με τεκμηριωμένη ανάλυση και ορθή χρήση μορφολογικών, λεξιλογικών και γραμματοσυντακτικών δομών. Όπως για παράδειγμα ασκήσεις σωστού- λάθους, αντιστοίχισης, σύνδεση γεγονότων, ασκήσεις κατανόησης που δέχονται μεγαλύτερη απάντηση, δομικές ασκήσεις και ασκήσεις δημιουργικής γραφής.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα εναπόκεινται στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών γλωσσικών ικανοτήτων, στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου και γενικότερα στην κατάκτηση των λειτουργιών της γλώσσας. Οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να αναζητούν λογοτεχνικά κείμενα της δικής τους χώρας και πολιτισμού, να επιδίδονται σε σύγκριση και τέλος να παράγουν το δικό τους κείμενο. Έτσι, μπορεί να οδηγηθούν στην κατανόηση του βαθύτερου τους εαυτού, στην αναγνώριση καταστάσεων και επίλυσης προβλημάτων με την εντρύφηση στους λογοτεχνικούς ήρωες και τη διδαχή των ανθρωπίνων αξιών.

7.2. 1^ο Διδακτικό Σενάριο

(Τα αποσπάσματα και το βιογραφικό του συγγραφέα έχουν αντληθεί από το σχολικό βιβλίο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», Β τεύχος, Β Γενικού Λυκείου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».)

Κωνσταντίνος Θεοτόκης (1872-1923) : Γεννήθηκε στην Κέρκυρα από αρχοντική οικογένεια. Τελειώνοντας το Γυμνάσιο πήγε στο Παρίσι και σπούδασε για τρία χρόνια φιλολογία, μαθηματικά και φιλοσοφία. Γύρισε στην Κέρκυρα και έμεινε στον οικογενειακό του πύργο στους Καρουσάδες κοντά 20 χρόνια με μια διετή διαμονή στη Γερμανία (1907-1909). Εκεί συνδέθηκε με τον Κώστα Χατζόπουλο και ασπάστηκε τις σοσιαλιστικές θεωρίες. Γνώριζε καλά Αρχαία Ελληνικά, Λατινικά, Γαλλικά, Ιταλικά, Γερμανικά, Αγγλικά και επίσης Σανσκριτικά. Αυτό του έδινε τη δυνατότητα να μελετάει όλες τις λογοτεχνίες από το πρωτότυπο. Από νωρίς άρχισε να δημοσιεύει διηγήματα στα περιοδικά της εποχής του. Τα διηγήματά του έχουν εκδοθεί με τον τίτλο Κορφιάτικες ιστορίες. Άλλα έργα του είναι τα εκτεταμένα αφηγήματα Η Τιμή και το Χρήμα (1914), Ο Κατάδικος (1919), Η ζωή και ο θάνατος του Καραβέλα (1920) και το μυθιστόρημα Οι σκλάβοι στα δεσμά τους (1922). Πλούσιο είναι και το μεταφραστικό έργο του. Έχει μεταφράσει Σαίξπηρ, Γκαίτε, Σίλερ, Χάινε, τα Γεωργικά του Βιργίλιου, το Περί φύσεως του Λουκρήτιου, το Φαίδωνα του Πλάτωνα, τη Λυσιστράτη του Αριστοφάνη κ.ά. Ο

Θεοτόκης είναι από τους πιο αξιόλογους πεζογράφους μας. Το έργο του ανανεώνει την ηθογραφική πεζογραφία και διακρίνεται για τους κοινωνικούς προβληματισμούς και τη ρεαλιστική γραφή.

Κωνσταντίνος Θεοτόκης Η Τιμή και το Χρήμα

Η ΤΙΜΗ ΚΑΙ ΤΟ ΧΡΗΜΑ εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1914. Όπως όμως αναφέρει ο ίδιος ο συγγραφέας στην αφιέρωσή του στην Ειρήνη Δεντρινού «εγράφηκε πριν από το βαλκανικό πόλεμο, που ήταν το προοίμιο του σημερινού ολέθριου σπαραγμού της Ευρώπης και εδημοσιεύτηκε για πρώτη φορά στο Νουμά ενώ διαρκούσε και εμάνιζε εκείνη η αντάρα». Η χρονική περίοδος που γράφηκε το διήγημα (νουβέλα θα λέγαμε σήμερα) συμπίπτει με την ακμή της σοσιαλιστικής δράσης του συγγραφέα. Το 1907-1909 ο Θεοτόκης παρακολουθεί μαθήματα στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου. Την εποχή αυτή η σοσιαλδημοκρατική κίνηση στη Γερμανία βρίσκεται στην κορύφωσή της. Κι ενώ στην πρώτη φάση της πεζογραφίας του ανανεώνει την ελληνική ηθογραφία με γλώσσα αδρή και λιτή (Κορφιάτικες ιστορίες), στη δεύτερη φάση, επηρεασμένος από τις σοσιαλιστικές ιδέες, προσπαθεί να δείξει ότι με το κοινωνικό σύστημα που ισχύει, το χρήμα και το συμφέρον αλλοιώνουν το χαρακτήρα των ανθρώπων και κατευθύνουν τις πράξεις τους. (Η Τιμή και το Χρήμα, Οι σκλάβοι στα δεσμά τους). Ο ιδεολογικός αυτός προγραμματισμός δε ζημιώνει καθόλου το διήγημα, που είναι οργανωμένο δραματικά, με σκηνές ζωντανές και ανθρώπινες. Η Ειρήνη Δεντρινού σε ομιλία της με τίτλο «Ο Κωνσταντίνος Θεοτόκης σαν συγγραφέας, σαν άνθρωπος» είπε σχετικά: «Στην Τιμή και το Χρήμα –το πρώτο κατά χρονολογική σειρά μεγάλο διήγημα του Θεοτόκη– περιγράφεται ιδιαίτερα το κερκυραϊκό προάστιο, το Μαντούκι, και γενικά η κατάσταση της Κέρκυρας στην εποχή της πρωθυπουργίας του Γ. Θεοτόκη. Αντίθετος προς το συνονόματό του, ο συγγραφέας καυτηριάζει σατιρίζοντας τα πολιτικά συστήματα της τότε εποχής, το κυρίαρχο ρουσφετολόι, την πρόοδο του συστηματικού λαθρεμπόριου στις κερκυραϊκές ακτές και την εξαχρείωση του εκλογέα. Ανάμεσα σε όλη αυτή την κίνηση πλέκεται το τρυφερό και γεμάτο ποιητική αφέλεια ειδύλλιο της Ρήνης και του Ανδρέα, που η χρηματική ανάγκη παρακολουθεί για να το χτυπήσει θανάσιμα. Έτσι ο συγγραφέας, αφού μας αποδεικνύει πόσο κυρίαρχο, πόσο τυραννικά, το χρήμα επιβάλλεται και στα δυνατότερα και αγνότερα αισθήματά μας, βάζει στο στόμα της Ρήνης τον ύμνο της αγάπης, ανώτερης απ' όλα τ' άλλα συναισθήματα, με μια φράση λιτή, χωρίς καμιά παράχορδη, επιδειχτική κραυγή, και που λιτότερη γίνεται στο στόμα της κοπέλας του λαού: “Με τα τάλαρα δεν αγοράζεις την αγάπη”, λέει η Ρήνη του Αντρέα». («Νέα Εστία» Α' 1927, τεύχ. 7 και 8, και: Εκδ. «Κείμενα» Η Τιμή και το Χρήμα: σ. 121)

[Οι λαθρέμποροι]

«Σαν καλή νοικοκυρά η σιόρα Επιστήμη η Τρινκούλαινα εσηκώθηκε πρωί πρωί από το κρεβάτι, εφόρεσε μόνο το μεσοφόρι της, έσιαξε λίγο τα μαλλιά της, άνοιξε την πόρτα της κι εβγήκε μια στιγμή στο λιθόστρωτο καντούνι της. Οι γειτόνοι εκοιμούνταν ακόμη· εκοίταξε ψηλά το μικρό κομμάτι του

ουρανού που ολόενα φώτιζε κι όπου έλαμπαν ακόμα δυο ή τρία αστέρια, εκοίταξε κιόλας στην άκρη του στενού του δρόμου τη θάλασσα, που απλωνόταν ως τα απέναντι βουνά της Στεριάς σταχτιά κι ήσυχη, κι εξαναμπήκε πάλι στο σπίτι της για να ανάψει φωτιά στο μικρό μαγειριό της. Ήταν γυναίκα μισόκοπη, έως σαράντα πέντε χρονώ, λιγνή και ψηλή, με ζαρωμένο πρόσωπο, με πολλά μαλλιά άσπρα· αλλά τα μάτια της ήταν ζωερά κι ακόμα νέα. «Θα κάμει ζέστα σήμερα, εσυλλογίστηκε ανοίγοντας το μικρό παράθυρο του μαγειριού. Και βλέποντας πως το φως δεν ήταν ακόμη αρκετό, άναψε μ' ένα σπύρτο το κατάμαυρο λυχνάρι που κρεμότουν από ένα καρφί στον κοκκινωπό και καπνισμένον τοίχο πάνωθε από την ογνήστρα*, έπειτα εκοίταξε τριγύρου, γυρεύοντας με το βλέμμα την κούκουμα* του καφέ, έσκυψε κι επήρε κάρβουνα και τ' άναψε επιδέξια σε λίγες στιγμές στο σιδερένιο φουρνέλο*, φουσώντας τα με το στόμα πρώτα και στερνά με το βέντουλο*. Και εσυλλογίζότουν: « Έξι στήματα* σφυρίδες* από τέσσερα φράγκα το στήμα κάνουνε... έξι, κι έξι δώδεκα· και δώδεκα, εικοσιτέσσερα φράγκα· ως το Σάββατο μεθαύριο, θα γένουνε άλλα τρία, τρεις ντουζίνες όλα όλα, τριάντα έξι φράγκα· θα πάνε κι αυτά μαζί με τ' άλλα στον κομό, και σαν γένουν εκατό του τα δίνω και τα παίρνει στην τράπεζα. Μην τα ιδεί όμως πρώτα ο μεθύστακάς μου, γιατί τα παίρνει και τα κάνει στάχη ευτύς στην ταβέρνα! Ωχ, τότε γνοιάζει εκείνονε για τα παιδιά μας, για τσι κοπέλες μας! τα μαυρισμένα μεγαλώνουνε ωστόσο. Να, η Ρήνη μου, εγίνηκε, πάει, γυναίκα· αν επρόσμενα από 'φτόνε, αλίμονό της! Ό,τι εκάμανε τούτα τα μπράτσα, αλλιώς ουδέ πουκάμισο ν' αλλάξουμε δε θα 'χαμε». Κι αναστέναξε κουνώντας το κεφάλι. Όλο παίζοντας με το βέντουλο εφώναξε στην κρεβατοκάμαρη: «Ε Ρήνη, τι έπαθες σήμερα! Ασηκώσου, μωρή κοπέλα! Με το νου πλουταίνει η κόρη, με τον ύπνο η ακαμάτρα. Δεν ακούς, ε! Η κάνεις που δεν ακούς; Ξύπνα, λέω, ξύπνα». «Ακόμα δεν εχάραξε, μητέρα» αποκρίθηκε από μέσα χασμουριώντας η Ρήνη που ήθελε να πάρει ακόμα ένα γλυκό σουρούπι*. «Είναι μεσημέρι» της εφώναξε άσπλαχνα η μάνα της· «σήκω! Πρέπει να το πάρεις μάθημα να σηκώνεσαι πρωί· θα πας σε αντρός χέρια, και ανάθεμα δε θέλω να 'χω από τσου γαμπρούς μου.» Ολομεμιάς στο καντούνι ακούστηκε βιαστικό ποδοβολητό. «Τι να 'ναι» έκαμε η νοικοκυρά προσέχοντας. Κι αφήνοντας το βέντουλο εξαναβγήκε στην πόρτα. Από το γιαλό ανέβαιναν βιαστικά το καντούνι τρεις άνθρωποι. Ο ένας τους ήταν φορτωμένος μ' ένα βαρύ τσουβάλι που τον έσκυφτε· οι άλλοι δύο τον εβοηθούσαν με τα χέρια για να μπορεί να τρέχει. Κι αμέσως η νοικοκυρά εκατάλαβε τι εσυνέβαινε. «Είναι λαθρέμποροι» είπε με το νου της· «θα τους έλαχε κάποιος μπελιάς στο δρόμο· πώς λεχομανάνε*, οι καημένοι, από το φόβο τους κι από τον κόπο». Ωστόσο οι άνθρωποι είχαν ζυγώσει το σπίτι της κυράς Επιστήμης και μπρος στην πόρτα της, καθαντό στο κατώφλι, εξεβοήθησαν* με μιας το σακί. «Γλίτωσέ μας» της είπε ο ένας βιαστικά· «κρούψε το». Τον εγνώρισε ποιος ήταν. «Δε μπορώ, Αντρέα μου, να σε χαρώ» του 'πε γλυκά· «η αρχή μάς υποψιάζεται». Μα αυτήν την στιγμή ήρθε σιμά της κι η θυγατέρα της, ακόμα από τον ύπνο, άντυτη κι αυτή και ξέπλεκη, και επρόβαλε το ξανθό της κεφάλι με τα ρόδινα μάγουλα πάνου από τον ώμο της μάνας της, και της είπε με σπλάχνος*: «Θα το αρνηθείς του Αντρέα;» Κι ο Αντρέας ωστόσο

αποκρενότουν: «Η ώρα βιάζει· μας κυνηγούνε· κάμε ό,τι θέλεις· κατάδωσέ μας, α σου το λέει η καρδιά». Κι αμέσως με τους συντρόφους του επήρε το φύγι προς τον ανήφορο. «Εκατάλαβες μπελιάς αμπονώρα, αμπονώρα*, που να μην είχα σηκωθεί!» είπε η κυρά Επιστήμη σταυρώνοντας ανάποδα τα χέρια της και κοιτάζοντας λυπητερά το τσουβάλι· «θέλεις και δε θέλεις πιε γάιδαρε αγιάσμα. Και να σου λέω, μωρή κοπέλα, να σηκώνεσαι πρωί!» «Έλα, μάνα» της είπε χαμογελώντας η Ρήνη, «πιάσ' το να το κυλήσουμε μέσα». Και χωρίς να ειπούν άλλο λόγο το 'πιασαν και οι δύο με δύναμη και το 'συραν με προφύλαξη στο σπίτι. Η Ρήνη έκλεισε την πόρτα, έβγαλε από το πάτωμα, που σ' ένα μέρος ήταν κινητό, δύο τρεις σανίδες, και σε μια στιγμή το σακί έπεφτε μέσα στο κατώγι και το πάτωμα ξαναρχόταν στη θέση του, σα να μην είχε γίνει τίποτα. Μα ο πατέρας τώρα εφώναζε από το κρεβάτι: «Τι κάνετε, μωρέ παραδερμένες*; θα σας βάλουνε στη φυλακή και μένα μαζί σας, θα πάρεις τα παιδιά μας στο λαιμό σου». «Το δικό μου τ' όνομα πάρ' το εσύ γειτόνισσα!» του αποκρίθηκε η κυρά Επιστήμη κάνοντας πως θυμώνει, «αφόντις μας εκατέστρεψες, κι εσπατάλησες ό,τι κι αν είχες στον τζιόγο*, στο πιτό και ο Θεός το ξέρει πού αλλού, τώρα χλιέσαι* τα παιδιά μας, μεθούα*! Πώς θα βγει το θεόψωμο;» «Μα δε μας λείπει, μωρή γυναίκα» της αποκρίθηκε καθίζοντας στο κρεβάτι και κοιτάζοντας την πόρτα της κάμαρας όπου τώρα η νοικοκυρά εστεκότουν τρομερή, παρέτοιμη να μαλώσει περισσότερο. «Το φέρνεις βλέπεις εσύ κάθε μέρα» του αποκρίθηκε βάζοντας το γρόθο της στη ζώση*. «Πού ήσουνε εψές και επροψές και πού θα πας απόψε; Στην ταβέρνα ε; Κι ακόμα έχεις μούτρο και μιλείς!» « Ό,τι λάχει κι απολάχει» της απάντησε δειλά δειλά, θέλοντας να τελειώσει «η ίδια θα 'χεις το φταίξιμο. Μα ας αφήσουμε τώρα τσι κουβέντες, άμε να μου φτιάκεις τον καφέ να πάμε στη δουλειά μας». «Δε γνοιάζεσαι παρά για την κοιλιά σου» του απάντησε με ημερότερη φωνή· «γιατί να 'σαι έτσι, καημένε;» Και ξαναγύρισε στο μαγειριό της, όπου τώρα τα αθράκια εξεψύχιζαν, και το νερό δεν είχε ζεστάνει.

Ο Αντρέας Ξης κι οι σύντροφοί του έφυγαν. Οι χωροφύλακες, που κατέφθασαν σε λίγο, δεν κατορθώνουν να πάρουν καμιά πληροφορία από τη σιόρα Επιστήμη, για να τους πιάσουν. Αφού πέρασαν κάμποσες μέρες, ο Αντρέας επισκέφτηκε τη σιόρα Επιστήμη, για να πάρει πίσω το τσουβάλι, που είχε μέσα ζάχαρη (η ζάχαρη ήταν είδος που το πουλούσε το κρατικό μονοπώλιο: η πώλησή της από ιδιώτες απαγορευόταν). Με τη συζήτηση, η Τρινκούλαινα δέχτηκε να το αγοράσει η ίδια και να δανείσει 100 τάληρα του Αντρέα, που κατάγεται από οικογένεια αρχοντική· ο πατέρας του όμως του άφησε χρέη και κινδυνεύει να πουλήσει το σπίτι του. Η συνάντηση αυτή ήταν αποφασιστική: η Ρήνη δείχνει όλο το ενδιαφέρον της για τον Αντρέα, που για πρώτη φορά την προσέχει· «από κείνη την ημέρα εκοίταζε μ' άλλο βλέμμα τη θυγατέρα της, κι όταν την αντάμωνε την εχαιρετούσε χαρούμενος».

λάιτ μοτίβ: (γερμ. λέξη)· φανερώνει μία φράση (όπως εδώ) ή ένα θέμα αρκετά χαρακτηριστικό που σ' ένα μουσικό κυρίως έργο εμφανίζεται περιοδικά, για να μας θυμίζει μια ιδέα ή ένα συναίσθημα/

ογνήστρα: γωνιά όπου άναβαν φωτιά και μαγείρευαν./ κούκουμα: μεγάλο μπρίκι./ φουρνέλο: φουρνάκι. / βέντουλο: βεντάλια. / στήμα: 24 σφυρίδες. / σφυρίδα: σάκκος για τη σύνθλιψη του ελαιόκαρπου στα ελαιοτριβεία./ σουρούπι: υπνάκος./ λεχομανάω: λαχανιάζω, βαριανασαίνω. / εξεβοήθησαν: βοήθησαν στο ξεφόρτωμα./ σπλάχνος: συμπάθεια./ αμπονώρα: πρωί/ παραδερμένες: ταλαίπωρες./ τζιόγος: τζόγος, χαρτοπαιξία, κάθε τυχερό παιχνίδι./ χλιέσαι: θλίβεσαι, λυπάσαι./ μεθούα: μεθύστακα. / ζώση: το ζώσιμο, η θέση της ζώνης γύρω απ' τη μέση.

[Ανάθεμα τα τάλαρα]

«Η ζωή εν τω μεταξύ συνεχίζεται. Ο Αντρέας εξακολουθεί το λαθρεμπόριο με το καΐκι του. Σε κάποιο ταξίδι του μαθαίνει πως η Ρήνη πρόκειται να παντρευτεί. Μετανιώνει που τόσον καιρό δεν έκαμε τίποτε. Βγαίνει στη στεριά και πηγαίνει στο σπίτι της. Τη βρίσκει μόνη της. Την πείθει, παρά τους δισταγμούς της, και τον ακολουθεί στο σπίτι του. Όταν αργότερα η σιόρα Επιστήμη θα τους επισκεφτεί, ο Αντρέας της υπόσχεται πως θα παντρευτεί τη Ρήνη χωρίς καμιά άλλη απαίτηση. Έφτασε ο χειμώνας. Η Επιστήμη δέχεται την επίσκεψη του θείου του Αντρέα. Της ζητάει 1.000 τάλαρα για προίκα. Αυτή επιμένει ότι μόνο 300 μπορεί να δώσει. Ο Αντρέας, όταν μαθαίνει την τελική της απάντηση, αποφασίζει να δουλέψει, για να ξεχρεώσει το σπίτι, που πρόκειται να πουληθεί. Εγκαταλείπει στο σπίτι τη Ρήνη, που είναι έγκυος, ψαρεύει και πουλάει τα ψάρια στην αγορά. Εκεί τον βρήκε η σιόρα Επιστήμη και του ζητάει να συζητήσουν. Αυτός δε δέχεται και τη διώχνει. Στην απελπισία της αρπάζει ένα μαχαίρι και τον χτυπάει σκληρά στο μπράτσο. Ενώ την πιάνουν οι αστυνομικοί, λέει του Αντρέα: «Μη μου χάσεις το σπίτι μου. Πάρ' το κλειδί του κομού και σύρε να σου τα δώσει όλα όσα έχω ο άντρας μου· όλα· μόνο διαφέντεψέ* με στο δικαστήριο. Ανάθεμά τα τα τάλαρα!» Ο Αντρέας, που η πληγή του είναι επιπόλαιη, τρέχει χαρούμενος στο σπίτι του. Δε βρίσκει τη Ρήνη. Πηγαίνει έπειτα στο σπίτι της και της λέει τα νέα.

Εκείνη εκοίταζε πονεμένη τα αδέρφια της, εκατέβασε το βλέφαρο και δεν του αποκρίθηκε. «Γιατί δε χαίρεσαι;» την ερώτησε. Κι αυτήν τη στιγμή εμπήκε στο σπίτι ο γέροντας ο Τρίνκουλος. Έτρεμε όλος, αχνός, λιγνός, φοβισμένος, με μάτια που το κρασί από τόσα χρόνια του τα 'χε θολώσει. Μα τώρα ήταν ξενέρωτος κι εδάκρυζε. Είχε ακούσει τα τελευταία τα λόγια του Αντρέα κι αγκάλιασε μ' αγάπη τη θυγατέρα του. Κι εκεί δεν εμπόρεσε πλια να βαστάξει. Ένα αναφιλητό βαρύ βαρύ του ετίναξε τα στήθη κι εμούγγρισε για να μην ξεφωνίσει το κλάμα. Κι ο Αντρέας στενοχωρημένος εκοίταζε τα δύο πλάσματα, που αγαπιόνταν, που υπόφερναν εξαιτίας του και που τώρα δεν εμιλούσαν. Τέλος ο πατέρας της είπε, σφίγγοντάς την στην αγκαλιά του: «Σ' εδυστύχησε!» Δεν είπε ποιος. Ο νους του ήταν ίσως για τη γυναίκα του, μα ο Αντρέας ενόμισε πως τα λόγια τον εχτυπούσαν εκείνον, κι είπε: «Έφταιξα· μα τώρα εδιορθώθηκαν όλα. Την Κυριακή βάζω στεφάνι. Εδώ τα

κλειδιά του κομού· είπε να μου τα δώξεις τα χίλια». «Και ξαναγοράζεις» του 'πε η Ρήνη πικρά «και την αγάπη; Ω, τι έκαμες!» Κι εβάλθηκε να κλαίει. «Την αγάπη;» ερώτησε αγνίζοντας· «και δεν την έχω;» «Όχι!» του αποκρίθηκε «όχι! για λίγα χρήματα ήσουν έτοιμος να με πουλήσεις και χωρίς αυτά δε μ' έπαιρνες· πάει τώρα η αγάπη. Επέταξε το πουλί!» «Θα ξανάρθει» της απολογήθηκε λυπημένος, «στη ζεστή τη φωλιά του. Η ζωή μας θα 'ναι παράδεισος!» «Όχι!» του 'πε, «έπειτα απ' ό,τι έκαμες όχι! κι α σ' αγαπούσα, δε θα ερχόμουν μαζί σου. Είμαι δουλεύτρα· ποιόνε έχω ανάγκη;» Και σε μία στιγμή ξακολούθησε: «Γιατί ν' αδικηθούν τα αδέρφια μου;» «Σ' εδυστύχησε!» είπε πάλι πικρά ο πατέρας που τώρα ήταν ξενέρωτος. «Γιατί να μην τα δώσει από την αρχή όπως τση το 'πα; Ανάθεμά τα τάλαρα!» «Πάμε!» είπε ο Αντρέας. «Όχι!» του 'πε μ' απόφαση· «εδώ είναι ο χωρισμός μας. Θα πάω σε ξένα μέρη, σε ξένον κόσμο, σ' άλλους τόπους· θα δουλέψω για με και για να κουναρήσω το παιδί που θα γεννηθεί. Θα μου δώσει η μάνα γράμματα για να 'βρω αλλού εργασία· θα τα πάρει από τες κυράδες της. Όχι, δεν έρχομαι! Είμαι δουλεύτρα· ποιόνε έχω ανάγκη;» Κι έπειτα από μία στιγμή σα ν' απαντούσε σε κάποια της σκέψη εξαναφώναξε: «Δεν έρχομαι, δεν έρχομαι!» Ο Αντρέας την κοιτάζε ξεταστικά κι εκατάλαβε πως όλα τα λόγια θα 'ταν χαμένα. «Ανάθεμά τα τα τάλαρα!» εφώναξε πάλι απελπισμένος. «Πάει η ευτυχία μου!» Κι εβγήκε στο δρόμο».

διαφεντεύω: υπερασπίζομαι

Δραστηριότητες

1. Σωστό- Λάθος

Η σιόρα Επιστήμη δέχθηκε αμέσως να βοηθήσει τους λαθρέμπορους.

Η Ρήνη ήταν αυτή που άλλαξε γνώμη στη σιόρα Επιστήμη.

Ο πατέρας ήταν εργατικός και έλειπε από το σπίτι.

Η πώληση της ζάχαρης απαγορευόταν από ιδιώτες.

Οι φτωχοί πολίτες αναγκάζονταν να παρανομούν.

Ο πατέρας είναι ο μόνος που νοιάζεται πραγματικά για τη Ρήνη.

2. Αντιστοίχιση

Η Ρήνη διαπιστώνει στο νησί της Κέρκυρας.

Τα διηγήματα του Θεοτόκη ότι το οικονομικό συμφέρον αλλοιώνει το χαρακτήρα.

Ο Θεοτόκης θέλει να αναδείξει ότι υπήρξε αντικείμενο εκμετάλλευσης.

Τα περιστατικά διαδραματίζονται έχουν σοσιαλιστικές ιδέες.

3. Ασκήσεις παραγωγής λόγου

- Να χαρακτηρίσετε τη σιόρα Επιστήμη και να σημειώσετε τα ανάλογα χωρία.
- Η Ρήνη στο τέλος θυσιάζει την αγάπη της και απελευθερώνεται από τις προκαταλήψεις. Αν ήσασταν στη θέση της, θα κάνατε το ίδιο και γιατί;

- Πώς αντιλαμβάνεστε τον τίτλο του διηγήματος «Η τιμή και το χρήμα»;
 - Στη σημερινή εποχή τι ρόλο παίζει το χρήμα στις σχέσεις των ανθρώπων;
 - Η θέση της γυναίκας εκείνη την εποχή και τώρα. Ποια είναι η θέση της γυναίκας στη χώρα σας;
 - Τι γνωρίζετε για το θεσμό της προίκας; Αναζητήστε πληροφορίες από το διαδίκτυο.
 - Αν ήσασταν στη θέση του Αντρέα, τι θα κάνατε για να μη χάσετε τη Ρήνη; Τι θα αλλάζατε για να μη φτάσετε σε αυτό το σημείο;
4. **Να γραφούν οι συνώνυμες λέξεις και με τρεις λέξεις να γίνουν προτάσεις :** βλέμμα, τάλαρα, θανάσιμα, καΐκι
 5. **Να γίνει χρονική αντικατάσταση των ρημάτων :** κλαίει, ζητάει, συνεχίζεται
 6. **Να κλιθεί το επίθετο βαρύς και στα τρία γένη**

7.3. 2^ο Διδακτικό Σενάριο

(Τα αποσπάσματα και το βιογραφικό του συγγραφέα έχουν αντληθεί από το σχολικό βιβλίο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», Β τεύχος, Β Γενικού Λυκείου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».)

Γιώργος Θεοτοκάς

Δοκιμογράφος, πεζογράφος και θεατρικός συγγραφέας. Γεννήθηκε στην Κωνσταντινούπολη, όπου έζησε τα παιδικά και εφηβικά του χρόνια. Στην Αθήνα ήρθε το 1922. Σπούδασε Νομικά στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και έζησε για λίγο στη Γαλλία και στην Αγγλία. Θεωρείται από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της γενιάς του '30. Διακρίθηκε κυρίως ως δημοσιογράφος. Τα βασικά χαρακτηριστικά του έργου του είναι η στοχαστική διάθεση και η καθαρότητα του ύφους του. Έργα του: Πεζογραφήματα: Ωρες Αργίας (1931), Αργώ (1936), Ευριπίδης Πεντοζάλης (1937), Το Δαιμόνιο (1938), Λεωνής (1940), Ιερά Οδός (1950), Ασθενείς και Οδοιπόροι (1964), Η Άκρη του Δρόμου (1964). Δοκίμια, Ταξιδιωτικά: Ελεύθερο Πνεύμα (1929), Εμπρός στο Κοινωνικό Πρόβλημα (1932), Στο κατώφλι των Νέων Καιρών (1945), Δοκίμιο για την Αμερική (1954), Προβλήματα του Καιρού μας (1965), Πνευματική Πορεία (1961), Ταξίδι στη Μέση Ανατολή και το Άγιο Όρος (1961). Θεατρικά: Θέατρο Α' (1944), Θέατρο Β' (1947), Θεατρικά έργα, τόμ. 4.

Αργώ (Μυθιστόρημα)

Η ΑΡΓΩ (1933) είναι το πρώτο μυθιστόρημα του Γ. Θεοτοκά (1905-1966) και αποτελεί σταθμό για τα Γράμματά μας από την άποψη ότι έρχεται να συνδέσει την ελληνική πεζογραφία με το ευρωπαϊκό μυθιστόρημα. Ο Γ. Θεοτοκάς, που απέρριπτε στο σύνολό της σχεδόν την πεζογραφία μας ως την εποχή του και καταδίκασε την ηθογραφία χαρακτηρίζοντάς την φωτογραφική σχολή, έγραφε για την Αργώ τα εξής: «Πασχίζω να αποδώσω τον αέρα της σύγχρονης μας ελληνικής ζωής και να συλλάβω ορισμένους τύπους εθνικούς, τοπικούς, αλλά με ανθρώπινη αξία. Πλανιόμαι σε λογιό λογιό περιβάλλοντα, φοιτητικά, επιστημονικά, λογοτεχνικά, πολιτικά, κοσμικά, επαναστατικά, προσπαθώ να συλλάβω την ιδιόρρυθμη κίνηση καθενός και το παρδαλό σύνολο που αποτελούν όλα μαζί». Ο Θεοτοκάς, φύση θεωρητική περισσότερο, στάθηκε στην εξωτερική απεικόνιση της ζωής και, παρά τις επιμέρους αρετές του, δεν κατόρθωσε να δώσει με την Αργώ ένα άρτιο μυθιστόρημα. Το μυθιστόρημα είναι πολυπρόσωπο και οι ήρωές του είναι στην πλειονότητά τους νέοι. Η δράση του ξετυλίγεται στην τρίτη δεκαετία του 20ού αιώνα. Η εποχή, μετά το τέλος του Α΄ Μεγάλου Πολέμου και τη Μικρασιατική Καταστροφή, παρουσιάζει, με τα κοινωνικά της προβλήματα και τις πολιτικές τους προεκτάσεις, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την πλαισίωση ενός μυθιστορήματος: το προσφυγικό πρόβλημα, η πολιτική αστάθεια και ο αριβισμός μιας μερίδας του πολιτικού κόσμου, το στρατιωτικό πραξικόπημα και η αβεβαιότητα για την επιβίωση του ελληνικού κράτους, αποτελούν το ιστορικό πλαίσιο της Αργώς. Ο συγγραφέας κινεί τα πρόσωπα του μυθιστορήματος σε δυο, κυρίως, περιβάλλοντα: στο αστικό οικογενειακό περιβάλλον του καθηγητή της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών Θεόφ. Νοταρά και σε ένα φοιτητικό σύλλογο, την Αργώ, που τον αποτελούν φιλόδοξοι και ζωηροί νέοι όλων των πολιτικών αποχρώσεων της εποχής. Ο Θεόφιλος Νοταράς ο Γ΄, απόγονος της καθηγητικής δυναστείας των Νοταράδων, που κατάγονταν από την ομώνυμη βυζαντινή οικογένεια, είναι αφοσιωμένος στην επιστήμη του και τα διδακτικά του καθήκοντα. Η γυναίκα του Σοφία, μια όμορφη γεμάτη ζωή νέα, ασφυκτιά στο αυστηρό και σκυθρωπό σπίτι των Νοταράδων. Αφού γέννησε τρία αγόρια, το Νικηφόρο, τον Αλέξη και το Λίνο, εγκαταλείπει την οικογενειακή στέγη. Τα ίχνη της χάθηκαν από τότε. Ο Θεόφιλος Νοταράς, για να γεμίσει την ψυχική του ερημιά μετά την εγκατάλειψή του από τη μοναδική γυναίκα που αγάπησε στη ζωή του, αφοσιώθηκε με μεγαλύτερη ένταση στο επιστημονικό του έργο. Τα παιδιά του μεγάλωναν στο ψυχρό περιβάλλον με την επίβλεψη της Λουκίας, ανύπαντρης εξαδέλφης του Νοταρά. Κανένας από τους τρεις γιους του δεν είχε έφεση για επιστημονική καριέρα. Ο πρωτότοκος γιος, ο Νικηφόρος, ένας ακαταστάλαχτος νέος που φιλοδοξούσε να διαπρέψει στη λογοτεχνία, ζει μια άτακτη ζωή άλλοτε στο Παρίσι και άλλοτε στην Αθήνα. Αντίθετα ο Αλέξης Νοταράς είναι ένας ευαίσθητος νέος, κλεισμένος στον εαυτό του με τάση στο ρεμβασμό και τη μελαγχολία. Ένα από τα βασικά πρόσωπα του μυθιστορήματος είναι ο Δαμιανός Φραντζής· κατάγεται από παλιά οικογένεια εμπόρων της Πόλης, που έχει αυτή την περίοδο ξεπέσει οικονομικά.

Θέλω γράμματα

«Σαν ο Δαμιανός τελείωσε τη τρίτη του ελληνικού*, ο γερο-Φραντζής είπε πως αρκετά γράμματα είχε μάθει και ήτανε καιρός να πιάσει δουλειά. Ο μικρός θα ήτανε δεκατριώ ή δεκατεσσάρω χρονώ. Μόλις άρχιζε να αποκτά μια συνείδηση κάπως καθαρή του κόσμου και τον κατείχε κιόλας το πάθος της γνώσης. Ρουφούσε αχόρταστα ό,τι έντυπο του έπεφτε στα χέρια, λαϊκά αναγνώσματα, εφημερίδες, εκκλησιαστικά βιβλία. Το ασχημάτιστο και ερεθισμένο πνεύμα του δεν μπορούσε να σταματήσει πουθενά, γλιστρούσε απάνω απ' όλα αυτά τα απλοϊκά διαβάσματα προς όλες τις μεριές, προμάντευε θολά και λαχταρούσε κάποιες ανώτερες περιοχές της μάθησης. Δεν ήξερε βέβαια τι νόημα είχαν αυτά τα άγνωστα πράγματα που τον σαγήνευαν τόσο. Ακολουθούσε αυθόρμητα την ορμή της ψυχής του, που τον έσερνε προς τα εκεί, και ονειρευότανε να γίνει μια μέρα ένας μεγάλος δάσκαλος που να κατέχει καλά, με τα δυο του χέρια, όλην τη σοφία των ανθρώπων, όλα τα βιβλία, όλα τα «γράμματα», και να μοιράζει γενναιόδωρα αυτούς τους θησαυρούς στους τριγυρινούς του. Η ικανότητά του να μαθαίνει ήτανε καταπληκτική κι η υπεροχή του αναγνωρισμένη σ' όλο το σχολείο από δασκάλους και μαθητές. Μόλις πληροφορήθηκε τις προθέσεις του πατέρα του, ο μικρός έμπηξε τα κλάματα και τις φωνές. Δεν ήθελε, δεν μπορούσε να αρνηθεί τα βιβλία του και τα όνειρά του. Ζήτησε βοήθεια τριγύρω του, μα ούτε η μάνα του ούτε οι αδελφές του ήταν ικανές να καταλάβουν τον καημό του. Τον ψευτοπαρηγόρησαν λιγάκι κι ύστερα τον κορόιδεψαν και του γύρισαν τις πλάτες. Ο μικρός μαζεύτηκε σε μια γωνιά, χτυπούσε το στήθος του με τις γροθίτσες του και ούρλιαζε μες στους λυγμούς του: – Θέλω γράμματα! Θέλω γράμματα! Ο Παπασίδερος* τόλμησε κάποτε να ανακατωθεί. – Το παιδί αγαπά τα γράμματα, είπε. Πρέπει να σπουδάσει αφού είναι θέλημα Θεού. – Το γένος δεν έχει ανάγκη από πολλά γράμματα, αποκρίθηκε απότομα και ξερά ο γερο-Φραντζής, το γένος έχει ανάγκη από παράδες. Με τους παράδες θα αρματώσουμε καράβια και θα κάνουμε στρατό και θα ξαναπάρουμε την Πόλη και την Αγια-Σοφιά, να γίνει το θέλημα του Θεού. Κι ενώ ο παπάς κάτι προσπαθούσε να αντιλογήσει, ο γέρος, βρόντησε τη γροθιά του απάνω στο τραπέζι και ξεφώνισε: – Σκασμός, παπά! Αφέντης είμαι στο σπιτικό μου και δεν έχω να δώσω λόγο μηδέ σ' εσένα μηδέ στο ντοβλέτι*. Και με τη φωνάρα του ο Δαμιανός τρόμαξε τόσο πολύ που του κοπήκανε μονομιάς τα δάκρυα και τις γυναίκες τις έπιασε πανικός και βγήκανε στο δρόμο και κρυφομιλούσανε φοβισμένες με τις γειτόνισσες. Ο Παπασίδερος μάζεψε τα ράσα του κι έφυγε αμίλητος. Ο γερο-Φραντζής ήτανε πρεσβύτερός του και το κάτω της γραφής αφέντης ήτανε, όπως έλεγε. Δικαίωμά του να κανονίζει κατά το κέφι του τις τύχες της γυναίκας του και των παιδιών του. Οι τριγυρινοί χρωστούσανε να σέβονται τη νόμιμη εξουσία του οικογενειάρχη και να μην του δημιουργούνε ζιζάνια. Τέτοια ήτανε τότε, στις πολιτικές συνοικίες, η καθιερωμένη τάξη των πραγμάτων. Ο μικρός στρώθηκε κάποτε στη δουλειά θέλοντας και μη. Βοηθούσε όλη μέρα τον πατέρα στο μαγαζί ή έτρεχε στα ψούνια και στα θελήματα από τη μιαν άκρη της Πόλης στην άλλη, φορτωμένος ζεμπιλια και

μπόγους. Το βράδυ, σαν έκλεινε το μαγαζί, καθότανε με τις ώρες στο φως του κεριού, να μετρά τις εισπράξεις της ημέρας και να κρατά τα κατάστιχα. Γυρνούσε σπίτι του, αργά τη νύχτα, βουτηγμένος στη λάσπη, κατάκοπος, ζαλισμένος, μην ακούοντας ποτέ έναν καλό λόγο από κανέναν. Μονάχα γρίνες, καβγάδες, κλαψιαρίσματα και το μουγγρητό του πατέρα, που τον κυνηγούσε παντού. Αυτή η κατάσταση βάσταξε μερικούς μήνες. Ο Δαμιανός, παρά την κούρασή του και παρά τις φωνές, που δεν τον άφηναν ούτε μια μέρα να ηρεμήσει, δεν εννούσε να το βάλει κάτω. Στριφογύριζε συνεχώς τα μεγάλα σχέδιά του στο κεφάλι του και πάσχιζε να κλέψει καμιάν ώρα από τη δουλειά ή τον ύπνο για να την αφιερώσει στα αγαπημένα του «γράμματα». Είχε φτιάσει κρυψώνες στις πιο απόμερες γωνιές του σπιτιού, του μαγαζιού για να χώνει τις φυλλάδες του και τις ξέθαβε και τις μελετούσε σαν ήτανε μόνος. Άλλοτε πάλι κατόρθωνε να το σκάσει στις ακτές του Τοπχανά ή του Ντολμά-Μπαξέ, ξαπλωνότανε σε κανένα έρημο κήπο και διάβαζε ή ονειροπολούσε, κοιτάζοντας τα νερά του Βοσπόρου. Τον έπιανε τότες ένα βαρύ παράπονο κι έκλαιγε μοναχός του με το πρόσωπο χωμένο στα χορτάρια. Ο γερο-Φραντζής, σαν τον τσάκωνε να διαβάζει, τον έδερνε και του έσκιζε τα βιβλία, φωνάζοντάς τον τεμπέλη, χασομέρη και παράσιτο. Οι γυναίκες παρακολουθούσαν τις σκηνές από μακριά, χωρίς να μιλούν, μα, σαν ξεθύμαινε ο γέρος, μάλωναν κι αυτές το αγόρι με τη σειρά τους: – Γιατί μωρέ πεισματάρικο, δεν κάνεις το θέλημα του αφέντη σου, να ησυχάσει κι αυτός, να ησυχάσουμε κι εμείς από τα νεύρα του και τις φωνάρες του, που πάει να μας ξεμυαλίσει; Γιατί, μωρέ μυζιάρικο, δε λυπάσαι τη μάνα σου και τις αδερφές σου; – Θέλω γράμματα! αποκρινότανε κλαίγοντας το παιδί. Ένα τέτοιο ξυλοκόπημα πιο γερό ίσως από τα άλλα, έκρινε την κατάσταση. Ο Δαμιανός, ένα βράδυ, το 'σκασε από το σπίτι του και κανείς δεν τον είδε τρεις ολόκληρες μέρες. Περιπλανήθηκε μες στην Πόλη, χειμώνα καιρό, σα χαμένο σκυλί, και κοιμήθηκε ο Θεός ξέρει πού. Μονάχα το τρίτο βράδυ πρόβαλε στην πύλη της Παναγιάς, κουρελιασμένος, καταλασπωμένος, δαρμένος από τον πυρετό κι από την πείνα. Η εκκλησία ήτανε σχεδόν άδεια και μισοσκοτεινή. Μερικές γυναίκες του λαού και τρεις τέσσερις γέροι προσευχότανε και σταυροκοπιότανε εμπρός στο Ιερό, ενώ ο Παπασίδερος διάβαζε τον εσπερινό:

– Υπέρ της άνωθεν ειρήνης και της σωτηρίας των ψυχών ημών του Κυρίου δεηθώμεν. Υπέρ του αγίου Οίκου τούτου και των μετά πίστεως, ευλαβείας και φόβου θεού εισιόντων εν αυτώ του Κυρίου δεηθώμεν. Υπέρ της Πόλεως ταύτης, πάσης πόλεως, χώρας και των πίστει οικούντων εν αυταίς του Κυρίου δεηθώμεν...

Ο μικρός σταμάτησε στην είσοδο και δεν τολμούσε ή δεν είχε τη δύναμη να προχωρήσει. Στεκότανε και κοίταζε εκστατικά την ιεροτελεστία, χωρίς να σκέπτεται τίποτα, παραδομένος στην αργή ψαλμωδία και στη δυνατή μυρωδιά του θυμιάματος. Τα κεριά των πολυελαίων κι οι καντήλες σκορπούσανε στο Ιερό και στο κέντρο της εκκλησίας ένα δειλό, κοκκινοκίτρινο φως που έκανε να γυαλίζει το ασήμι των εικονισμάτων. Οι ίσκιοι των ανθρώπων έτρεμαν απάνω στο δάπεδο και στις

κολόνες. Ένα ελαφρό, διάφανο σύννεφο αρωματισμένου καπνού τα σκέπαζε όλα και σα να τα εξαΰλωνε. Ο Παπασίδερος, μαύρος, μακρύς κι αδύνατος, ξεχώριζε απότομα, στο φόντο της σκιηής, απάνω στα θαμπά χρώματα της Ιερής Πύλης δεσπόζοντας από ψηλά τους σκυμμένους πιστούς. Κουνούσε μονάχα το κεφάλι και ολοένα προσφωνούσε τον Θεό του με βραχνή φωνή: – Οτι αγαθός και φιλόανθρωπος Θεός υπάρχεις, και σοι την δόξαν αναπέμπομεν, τω Πατρί και τω Υιώ και τω Αγίω Πνεύματι, νυν και αεί και εις τους αιώνας των αιώνων... Το αστραφτερό μάτι του δεν άργησε να διακρίνει το Δαμιανό στην άλλην άκρη του ναού, μα δεν του έκανε κανένα νόημα. Τελείωσε την ακολουθία του ο παπάς χωρίς να βιαστεί κι ύστερα μπήκε στο Ιερό, περιμένοντας να αδειάσει ολότελα η εκκλησιά. Και σαν ξαναβγήκε, είδε το παιδί, που στεκότανε πάντα στην ίδια θέση, έρημο και θλιβερό, με γουρλωμένα τα μάτια κι ανοιχτό το στόμα, σαν αποβλακωμένο. Ο Παπασίδερος βάδισε μονομιάς καταπάνω του. Το βλέμμα του γυάλιζε μες στο ημίφως. Ήτανε πολύ νευριασμένος κι έμοιαζε απειλητικός. – Τι θες εδώ; ρώτησε βίαια. – Θέλω γράμματα! αποκρίθηκε ο μικρός αυθόρμητα, μηχανικά, χωρίς να σκεφτεί τι έλεγε, με το ίδιο πάντα αφαιρεμένο και παράξενο ύφος. – Γιατί έφυγες, μωρέ, από το σπίτι σου; – Θέλω γράμματα! ξανά 'πε το παιδί. – Πήγαινε να με περιμένεις στο προαύλιο! πρόσταξε ο παπάς. Κι ενώ ο μικρός στεκότανε απολιθωμένος και τον κοίταζε κατάματα δίχως να καταλαβαίνει τα λόγια του, ο παπάς τού φώναξε ακόμα πιο βίαια, σηκώνοντας κιόλας την κοκαλιάρικη χερούκλα του: – Πήγαινε έξω αμέσως, να μη σε σπάσω στο ξύλο! Ο μικρός, σαν να ξύπνησε από τη νάρκη του μπροστά στην απειλή του ξύλου, τινάχτηκε μονομιάς προφυλάγοντας το κεφάλι του με τα χεράκια του κι έτρεξε έξω. Ο Παπασίδερος στάθηκε μια στιγμή στη μέση της εκκλησίας, έβγαλε το καλυμμαύκι του, σφούγγισε τον ιδρώτα του προσώπου του με το ρασομάνικο του κι αναστέναξε βαθιά. Ύστερα βάδισε αργά προς την Ιερή Πύλη, σταμάτησε μπροστά στην εικόνα της Παναγιάς και σωριάστηκε χάμω γονατιστός κρατώντας το κεφάλι του μες στις παλάμες του. Έμεινε έτσι λίγες στιγμές, τρέμοντας σύγκορμος. Σαν συνήρθε κάπως, σήκωσε το κεφάλι και κοίταξε την εικόνα. – Παναγιά Μαρία, είπε, βοήθησε αυτό το έρημο πλάσμα του Θεού. Προστάτεψέ το από τα χτυπήματα της μοίρας κι από τους πειρασμούς του Σατανά. Βοήθησε να γίνει άνθρωπος ενάρετος και περισπούδαστος και να δουλέψει για την πίστη του Χριστού και για τη δόξα του γένους. Σε υπηρέτησα πιστά όλην τη ζωή μου, Παναγιά μου, ας είναι αυτή η αμοιβή μου».

τρίτη τάξη του ελληνικού: αντίστοιχη τάξη με τη σημερινή Α΄ Γυμνασίου. Σύμφωνα με το Εκπαιδευτικό σύστημα προ του 1929 οι τρεις βαθμίδες των σχολείων γενικής εκπαίδευσης είχαν το ακόλουθο σχήμα: τετραετές δημοτικό - τριετές ελληνικό σχολείο - τετραετές γυμνάσιο./ Παπασίδερος: ο ιερέας Ισίδωρος Φραντζής, θεός του Δαμιανού./ ντοβλέτι: (λ. τουρκ.) κυβέρνηση, κράτος.

Δραστηριότητες

1. Σωστό- Λάθος

Ο Δαμιανός είναι ένα παιδί που θέλει να μορφωθεί.

Ο παπα- Σίδερος έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τον Δαμιανό.

Η οικογένεια του Δαμιανού είναι πατριαρχική.

Η δράση του «Αργώ» εντάσσεται στα 1920.

Η μόρφωση είναι πιο σημαντική από τη δουλειά και τα χρήματα.

2. Ασκήσεις παραγωγής λόγου

- Σε μια πατριαρχική οικογένεια, η άποψη του πατέρα είναι νόμος. Ισχύει και το ίδιο στη σημερινή εποχή; Συμβαίνει κάτι ανάλογο στη χώρα σας;
- Την εποχή εκείνη θεωρούσαν το χρήμα ότι ήταν αυτό που δίνει τη δύναμη και τη δόξα; Εσείς τι θα επιλέγατε, μόρφωση ή δουλειά και για ποιους λόγους;
- Ποιο είναι το όνειρο του Δαμιανού; Σημείωσε τα χωρία που φαίνεται το πάθος του για τα γράμματα.
- Γράψτε έναν διάλογο του πατέρα και του Δαμιανού, με τον δεύτερο να χρησιμοποιεί επιχειρήματα για να μορφωθεί. (αναφορά στη σημερινή εποχή)
- Στο απόσπασμα αναφέρονται 3 προσωπικότητες. Να τους χαρακτηρίσετε. Έχουν κάτι κοινό;

3. Να γραφούν οι αντίθετες λέξεις και με τρεις λέξεις να συνταχθούν προτάσεις: γενναιόδωρα, άγνωστα, σαγήνευαν, ερεθισμένο, απότομα, τεμπέλη, πεισματάρικο

4. Να γίνει χρονική αντικατάσταση: τρόμαξε, σαγήνευαν, ακούοντας, λυπάσαι, προστάτεψε

5. Να γίνει αναγνώριση των λέξεων και να κλιθούν σε όλες τις πτώσεις: ταύτης, γέροι, του λαού, πόλεως, είσοδο, αυτές, των ψυχών, της σωτηρίας

7.4. 3^ο Διδακτικό Σενάριο

(Τα αποσπάσματα και το βιογραφικό του συγγραφέα έχουν αντληθεί από το σχολικό βιβλίο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», Β τεύχος, Β Γενικού Λυκείου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».)

Μ. Καραγάτσης

Γιούγκερμαν

Ο ΓΙΟΥΓΚΕΡΜΑΝ (1938) είναι το τρίτο μυθιστόρημα του Μ. Καραγάτση (1908- 1960). Προηγήθηκαν ο Συνταγματάρχης Λιάπκιν (1933) και η Χίμαιρα (1936). Με το Γιούγκερμαν ο συγγραφέας έχει αναπτύξει τις αφηγηματικές του ικανότητες και έχει κάνει ουσιαστικά βήματα για την κατάκτηση του μυθιστορήματος. Είναι ώριμο έργο και από την άποψη της μορφής και από την άποψη της εξέλιξης του βασικού ήρωα. Ο συγγραφέας, χάρη στη δημιουργική του φαντασία, με την οποία είναι προικισμένος, απομακρύνεται από τις εμπειρικές αφορμές στις οποίες βασίστηκε και συνθέτει ελεύθερα το μύθο του. Παρά την έξαρση της ατομικότητας που παρουσιάζει ο ήρωας Βασίλης Κάρλοβιτς Γιούγκερμαν, η εποπτεία του συγγραφέα αγκαλιάζει πολλά κοινωνικά επίπεδα: είναι οι άνθρωποι των διαφόρων κοινωνικών τάξεων με τους οποίους έρχεται σε επικοινωνία ο ήρωας. Το κοινωνιολογικό εύρος δεν είναι περιορισμένο· μια μεγάλη ποικιλία ανθρώπινων τύπων, κοινωνικών ομάδων και τόπων εναλλάσσονται στο μυθιστόρημα. Ο Βασίλης Κάρλοβιτς Γιούγκερμαν είναι πρόσφυγας. Η καταγωγή του, τα βαριά σημάδια μιας νοσηρής κληρονομικότητας και το ύποπτο παρελθόν του σε συνδυασμό με τις συνθήκες στις οποίες θα ζήσει, προσδιορίζουν την εξέλιξή του σύμφωνα με τη μέθοδο του νατουραλισμού. Είναι νόθος γιος μιας Φιλανδής αστής με εκφυλιστικές καταβολές και ενός Γάλλου τυχοδιώκτη και αλκοολικού. Πρώην ίλαρχος του ρωσικού στρατού ο Γιούγκερμαν έρχεται στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του '20 μετά την επικράτηση της Οκτωβριανής Επανάστασης (1917). Βαρύνεται με κραιπάλες, εμπορία ναρκωτικών, πλατσοκολογήματα και ένα έγκλημα. Από την ύποπτη δραστηριότητά του έχει εξασφαλίσει κάποια οικονομική βάση. Εγκαθίσταται πρώτα στον Πειραιά με την απόφαση να αποκτήσει με τα πιο αθέμιτα μέσα τις οικονομικές συνθήκες που θα του επιτρέψουν να συνεχίσει την έκλυτη ζωή του, αλλά συγχρόνως να αποκτήσει και κάποια κοινωνική επιρροή. Έχει ωραία εξωτερική εμφάνιση, ανεξάντλητη ζωτικότητα και πολλές ικανότητες. Είναι φύση τυχοδιωκτική και αδίστακτη.

[Η επαγγελματική αποκατάσταση]

Σε λίγο ο Γιούγκερμαν, θα προσληφθεί στην Τράπεζα Εμπορικών Παροχών, όπου χάρη στις ικανότητές του θα οργανώσει ένα δίκτυο οικονομικής κατασκοπείας των ελληνικών επιχειρήσεων, με συνέπεια την κατακόρυφη αύξηση των τραπεζικών κερδών. Στο απόσπασμα παρακολουθούμε τη συζήτηση με το Διευθυντή του Παραρτήματος της Τράπεζας του Πειραιά και την πρόσληψη του Γιούγκερμαν.

– Καλημέρα, κύριε κόμη, είπε ο Διευθυντής, γαλλικά. Καθίστε, παρακαλώ. Σε τι μπορώ να σας είμαι χρήσιμος; Ο Γιούγκερμαν δεν παράλειψε ν' ανακαλέσει απ' την αποστρατεία τον τίτλο του κόμητος· κι έκανε πολύ καλά. Ένας κόμης, εσαούλ* των Κοζάκων, τέως πλούσιος, θύμα της Ρωσικής Επανάστασης, συμπλήρωνε πολύ ταιριαστά το διευθυντικό γραφείο μιας μεγάλης Τράπεζας.

Καλοκάθισε λοιπόν στην πέτσινη πολυθρόνα, σταύρωσε τα πόδια, άναψε το πούρο που του πρόσφερε ο κ. Διευθυντής κι άνοιξε συζήτηση σε γαλλικά αψεγάδιαστα:

– Είδα ότι ζητάτε ένα γλωσσομαθή υπάλληλο. Ίσως έχω τα σχετικά προσόντα. Σ' εμάς, τη φιλανδική αριστοκρατία, η μόρφωση των παιδιών στις ξένες γλώσσες είναι κανόνας *sine qua non*.* Οι γονείς μου – ο κόμης κι η κόμισσα Φον Γιούγκερμαν τσου Ρότεμπουργκ – μου 'δωσαν ανατροφή κοσμοπολίτικη, ανάλογη με την κοινωνική και την οικονομική μας θέση. Στο στρατό πήγα από οικογενειακή παράδοση. Όπως ξέρετε, ο ρωσικός στρατός είχε διάρθρωση αριστοκρατική...

Ο κ. Διευθυντής κουνούσε καταφατικά και συμπονετικά το ανόητο κεφάλι του. Ναι, ήταν πρόθυμος να βοηθήσει ένα μέλος της τάξης του, θύμα της πιο αποτρόπαιης κοινωνικής ανατροπής. Και, λέγοντας αυτά, χτυπούσε με έμφαση θεατρική το στήθος του. Ο Γιούγκερμαν, βλέποντας τη συγκινητικά καλή διάθεση του συνομιλητή του, αποφάσισε να παίξει το μεγάλο παιχνίδι:

– Καταλαβαίνετε, κύριε, πως οσοδήποτε κι αν έχω ξεπέσει, δεν έχασα τη συνείδηση της κοινωνικής μου θέσης και της προσωπικής μου αξίας. Εξάλλου δε με πιέζει άμεση οικονομική ανάγκη. Κατόρθωσα να σώσω ένα καλούτσικο χρηματικό ποσό, που μου επιτρέπει να ζήσω, μερικά χρόνια, χωρίς φροντίδες. Έχω λοιπόν όλο τον καιρό μπροστά μου, να δημιουργήσω μια επαγγελματική κατάσταση που μου αρμόζει. Δεν ξέρω ακριβώς τι είναι αυτή η θέση... Ο κ. Διευθυντής χαμογελάει αγγελικά.

– Δίχως άλλο, κύριε κόμη, πολύ κατώτερη απ' την αξία σας· μα θα προσπαθήσω να τη φέρω στα μέτρα σας. Μην ξεχνάτε πως ο Ναπολέων άρχισε από ανθυπολοχαγός...

Ο Γιούγκερμαν χαμογέλασε πολύ πνευματωδώς:

– Λέτε να έχω την ίδια εξέλιξη με το Ναπολέοντα; Να γίνω... Διοικητής της Τραπεζής Εμπορικών Παροχών;

– Όλα είναι δυνατά, φίλτατε, στην Ελλάδα...

– Τότε, δεν αποκλείεται να σας διαδεχθώ στη Διοίκηση, όταν αποσυρθήτε λόγω ορίου ηλικίας...

Ο κ. Διευθυντής γέλασε, κατενθουσιασμένος απ' την ικανότητα κολακείας του Γιούγκερμαν, κι ύστερα είπε:

– Ας μιλήσουμε θετικά. Η θέση που σας προσφέρω –ναι, ναι! σας προσφέρω!– είναι στο Τμήμα Αλληλογραφίας Εξωτερικού. Η Τράπεζα εργάζεται πολύ με την Εμπορική Αντιπροσωπεία της Ε.Σ.Σ.Δ., κι έχουμε ανάγκη από 'να ρωσομαθή υπάλληλο. Ο μισθός είναι 350 δραχμές το μήνα· για

σας 400. Ο Γιούγκερμαν παραδέχτηκε ενδόμυχα πως το ποσό ήταν πολύ καλό. Έκανε όμως ένα ούλτιμο* κόλπο:

– Ομολογώ πως ο μισθός είναι ικανοποιητικός, αν και για τις γλώσσες που ξέρω – φιλανδικά, ρωσικά, γαλλικά, αγγλικά, γερμανικά, τουρκικά, ουγγρικά...

– Ξέρετε τόσες γλώσσες; θαύμασε ο κ. Διευθυντής.

– Είναι όμως κι άλλο ένα ζήτημα που με κάνει δισταχτικό. Με θέλετε για αλληλογράφο με την Εμπορική Αντιπροσωπεία των Μπολσεβίκων...

– Όχι μόνον για αλληλογραφία. Θα έχετε προσωπική επαφή με τους Ρώσους. Θα κανονίζετε πολλές δουλειές...

– Τους σιχαίνομαι, κύριε Διευθυντά. Με καταλαβαίνετε, δεν είν' έτσι;

Ο κ. Διευθυντής τον χτύπησε φιλικά στον ώμο:

– Ελάτε, κύριε κόμη. Οι δουλειές είναι δουλειές και δεν επιδέχονται συναισθηματισμούς. Εξάλλου δεν είσατε Ρώσος, μα Φιλανδός. Χάρη στους Μπολσεβίκους, η πατρίδα σας ξαναβρήκε την ανεξαρτησία της...

– Εγώ τη θέση και την περιουσία μου την είχα στη Ρωσία...

– Δε βαριέστε! Θα ξαναφτιάστε τη ζωή σας στην Ελλάδα. Λοιπόν, 450 δρχ. το μήνα. Σύμφωνοι; Ήταν καιρός να μείνουν σύμφωνοι. Ο Γιούγκερμαν ευχαρίστησε τον κ. Διευθυντή, με ύφος πολύ συγκρατημένο· και πέρασε απ' το Ταμείο, να πάρει προκαταβολή.

εσαούλ: αξιωματικός των κοζάκων, ίλαρχος/ κανόνας sine qua non: προϋπόθεση απαραίτητη/ ούλτιμος: έσχατος, τελευταίος/ Ιντερνασιονάλ: κακόφημο κέντρο διασκέδασης στην Τρούμπα του Πειραιά

[Τα μαρτύρια της αγάπης]

Στο μεταξύ προχωρούσε η πνευματική διαπαιδαγώγηση του Γιούγκερμαν από τον Καραμάνο. Κοντά στο διανοούμενο αυτόν ο ήρωας θα αισθανθεί μια βαθιά μεταβολή: ξυπνούν μέσα του πνευματικές ανησυχίες, δοκιμάζει εμπειρίες αισθητικές και καλλιεργεί ορισμένες λανθάνουσες ιδιότητες της προσωπικότητάς του. Ο συναισθηματικά ανάπηρος ως τότε Γιούγκερμαν θα αισθανθεί για πρώτη φορά το αίσθημα της φιλίας και την ανάγκη των απλών ανθρώπινων σχέσεων. Δεν τον ικανοποιούν

πια οι παλιές διασκεδάσεις και επιδιώκει τη ζεστή ανθρώπινη παρουσία, τη χαρά της επικοινωνίας κοντά σε βασανισμένους από τη στέρηση Μικρασιάτες, όπως οι γεροντοκόρες σπιτονοικοκυρές του, που διαθέτουν ωστόσο ανεξάντλητα αποθέματα συναισθηματικού πλούτου. Από μια τέτοια οικογένεια προέρχεται και το κορίτσι που θα αγαπήσει στη ζωή του, η Βούλα Παπαδέλη. Η ηρωίδα αυτή με το μικροσκοπικό κορμί και τα ωραία μεγάλα μάτια ύστερα από κάποιο κοριτσίστικο ολίσθημα υποχρεώθηκε από τους γονείς της να αρραβωνιαστεί το φίλο της Γιώργο Μάζη, που σπούδαζε ψυχίατρος στην Αυστρία. Έλειπε οχτώ χρόνια από την Ελλάδα και δεν της είχε γράψει ούτε ένα γράμμα ως τη στιγμή που επιστρέφει και ζητάει να παντρευτεί τη μηστή του. Η Βούλα δεν τον αγαπάει πια, αλλά οι γονείς της, χρεωκοπημένοι και φτωχοί βλέπουν το γάμο αυτό με τον πλούσιο γαμπρό σαν σανίδα σωτηρίας. Πιέζουν τη Βούλα να δεχτεί. Έχει δώσει η ίδια προθεσμία λίγους μήνες για ν' απαντήσει. Στο διάστημα αυτό συναντά το Γιούγκερμαν. Στο απόσπασμα που ακολουθεί παρακολουθούμε τη μαρτυρική ζωή της Βούλας Παπαδέλη στο οικογενειακό της περιβάλλον.

– Είχε όμως, μέσα σ' αυτό το μαρτύριο, και τις ελάχιστες ώρες της χαράς της. Ελάχιστες, βέβαια· μα τόσο εντατικές, που γέμιζαν απόλυτα τη ζωή της και την έκαναν να παραβλέπει τ' άλλα της βάσανα. Ή, καλύτερα, δεν νοιαζόταν για όλ' αυτά· περνούσαν πάνω της σαν κονταριές σε άτρωτο κορμί. Συγκεντρώθηκε στον εαυτό της κι υπόφερε τα πάντα με θαυμαστό στωικισμό, περιμένοντας τη στιγμή – τρεις φορές τη βδομάδα – που θα 'σμιγε με το Βάσια, στο καφεεντάκι του Τουρκολίμανου. Τότε, όλα σβήναν. Δινόταν στην ερωτική της ευτυχία με χαρούμενη καρδιά κι ανάλαφρο πνεύμα. Χανόταν στο μαγνητικό ρευστό του αγαπημένου άντρα, που την τύλιγε με βαλσαμικά κύματα. Η γαλήνη της ήταν απόλυτη· τόσο απόλυτη, που γέμιζε όλες τις ώρες της, κι αυτές ακόμα τις μαύρες ώρες του πνιχτικού σπιτιού. Δεν του είπε ποτέ τίποτα γι' αυτά. Όχι από υπολογισμό ή υστεροβουλία· δε σκέφτηκε πως θα 'πρεπε να κρατήσει κρυφή οποιαδήποτε πτυχή της ζωής της. Μα πρώτα πρώτα, ποτέ η κουβέντα τους δεν ήρθε στην περασμένη ερωτική ζωή τους· κι ύστερα, όλ' αυτά τα 'βρισκε μικρά κι ανάξια μπροστά στη μεγάλη περιπέτεια της καρδιάς της. Όταν ερχόταν η στιγμή, θα του μιλούσε· δεν μπορούσε να κάνει κι αλλιώς. Γιατί, όπως είπαμε, στο βάθος είχε αποφασίσει να πάρει το γιατρό. Μα δεν το 'λεγε στους δικούς της να ησυχάσουν, και να πάψουν κι αυτηνής τα μαρτύρια. Προτιμούσε να κυλούσε το εξάμηνο μέσα στη θλίψη και τις καταπιέσεις, παρά να γινόνταν αμέσως οι επίσημοι αρραβώνες, που θα της στερούσαν τη μεγάλη ευτυχία της: την επαφή με το Βάσια. Όσο οι μέρες κυλούσαν κι έβλεπε να κοντεύει ο χρόνος του μισητού γάμου – κι η στιγμή του οδυνηρού χωρισμού – σφιγγόταν η καρδιά της. Μια μονάχα ελπίδα είχε: πως ο Βάσιος θα καταλάβαινε την αναπότρεπτη ανάγκη αυτού του γάμου και δεν θα την έβγαζε απ' την καρδιά του [...] Μια άλλη δυσάρεστη πλευρά ήσαν οι καθημερινές σχεδόν επισκέψεις του Γιώργου. Η Βούλα έλπιζε πως μετά τη συμφωνία της εξάμηνης προθεσμίας – και την καθαρά αντιπαθητική στάση της – ο γιατρός θα είχε την εξυπνάδα ν' αραιώνει τις εμφανίσεις του. Αυτός όμως, κινημένος από πληγωμένο εγωισμό,

το 'βαλε πείσμα να την ξανακαταχτήσει. Έξω απ' την πραγματικότητα, όπως πάντα, νόμισε πως οι συχνές επισκέψεις του στο Παπαδελέικο και το παρούσιασμα της στραπατσαρισμένης αξιοπρέπειάς του, θα είχαν καταθλιπτικό αποτέλεσμα στην απόφαση της αρραβωνιαστικιάς του. Η Βούλα σήκωνε τους ώμους κάθε φορά που τον έβλεπε ν' ανεβαίνει τη σκάλα ωραίος, κομψός, σπουδαίος κι ανόητος, με ύφος προσβλημένου τιμητή [...] Η απογοήτευση κι ο θυμός του ξέσπασαν στην Παπαδέλαινα, με πικρά παράπονα κι ιερεμιάδες* ατέλειωτες. Κι εκείνη για να ξεσπάσει, χύθηκε με καινούρια κρίση μανίας πάνω σ' «αυτή την ασυνείδητη» και την ξερόψησε με σιγανή και σίγουρη φωτιά. Το μεγάλο πανηγύρι έγιν' ένα Σάββατο. Το βραδάκι, στις εφτά, η Βούλα είχε το συνηθισμένο ραντεβού της με το Βάσια. Όταν, κατά τις εξήμιση, κατέφθασε ο κύριος οιονεί* αρραβωνιαστικός. Δε γινόταν για πρώτη φορά αυτό. Τότε η Βούλα έκλεινε το μισό παραθυρόφυλλο της κάμαράς της, σε τρόπο που να το ιδεί ο Βάσιος απ' το Περίπτερο. Κι αυτό είχε την εξής συμβατική σημασία: «Σήμερα δεν μπορώ να έρθω. Αύριο την ίδια ώρα». Οπωσδήποτε, η Βούλα περίμενε την επίσκεψη του γιατρού για την Κυριακή. Από το πρωί βρισκόταν σε πυρετική προσμονή του βραδινού περιπάτου. Τόσο πολύ πεθυμούσε να ιδεί το φίλο της εκείνο το βράδυ, που τίποτα δεν μπορούσε να τη συγκρατήσει. Στο σαλόνι, όπου πήγε με το Γιώργο, ήρθε κι η Νίτσα*. Ευτυχώς· γιατί δε θα μπορούσε να κρατήσει μια συνομιλία, με την αγωνία που τη σύνεχε. Είπε μόνο δυο-τρεις λέξεις· διαρκώς στριφογύριζε στην καρέκλα της, φανερά νευριασμένη κι ανυπόμονη. Όταν το ρολόι χτύπησε εφτά, χωρίς να δικαιολογηθεί, βγήκε απ' την κάμαρα, σα να πήγαινε για δυο λεπτά κάπου. Και ξαναγύρισε στις εννιά. Χτυπώντας την πόρτα του σπιτιού της, ήξερε τι την περίμενε· μα ήταν έτοιμη να δεχθεί τα πάντα με απόλυτη ψυχραιμία. Μήπως δυο ολόκληρες ώρες δε γνώρισε την πιο τέλεια ευτυχισμένη γαλήνη κοντά στον αγαπημένο άντρα; Τι αξία είχαν όλα τ' άλλα; Φαίνεται πως η φασαρία που ακολούθησε το ξεπόρτισμά της ήταν γενναία. Ο Γιώργος γίνηκε κατακίτρινος κι έφυγε απειλώντας γη και ουρανό. Η Παπαδέλαινα μάταια προσπάθησε να τον γαληνέψει γεμίζοντάς τον εξηγήσεις και διαβεβαιώσεις. Σαν έμεινε μόνη έπεσε σε νευρική κρίση, που είχε αντίκτυπο στις δυο μικρές της κόρες. Πάνω στη συναυλία των γοερών κλαμάτων κατέφθασε ο Χρίστος στο τσακίρ-κέφι· τα είχε κοπανήσει στο Πασαλιμάνι, με την παρέα του. Όταν πληροφορήθηκε τα καθέκαστα άρχισε να βλαστημάει Χριστούς και Παναγίες, απειλώντας πως θα κόψει τα ποδάρια της παλιοβρώμας της αδερφής του και του «τοιούτου» αγαπητικού της. Από αντανάκλαση ο Κωστάκης ούρλιαζε, χωρίς να ξέρει γιατί. Η υπηρέτρια κλείστηκε στην κουζίνα, με τρομαγμένα σταυροκοπήματα· κι οι γειτόνοι βγήκαν στα παράθυρα. Απάνω στην ώρα έφτασε η Βούλα. Μόλις την αντίκρισε, ο Χρίστος εξαγριώθηκε. Τη στρίμωξε σε μια γωνιά, και με μούτρο αναμμένο άρχισε να τη βρίζει κατηλικά. Από το στόμα του βγήκε ένας περαιώτικος οχετός βρωμερός, ασφυχτικός και τόσο αναπάντεχος, που η Βούλα σάστισε. Μα γρήγορα ξανάβρε την ψυχραιμία της, τη θωρακισμένη με τη γενικότερη αδιαφορία για ό,τι δεν αφορούσε την αγάπη της. Σήκωσε τους ώμους και ψιθύρισε ήρεμα, δίχως κακία, ίσως με κάποια θλίψη: – Είσαι πιωμένος, Χρίστο, και δε σε συνερίζομαι... Ο αδερφός

φούντωσε από τη λύσσα του. – Α! Ωστε έχεις μούτρα και με βρίζεις, παλιοβρώμα! Είμαι μεθυσμένος και δεν ξέρω τι μου γίνεται! Δε φτάνει που κατάντησες έτσι, μα βγάζεις και γλώσσα στον αδερφό σου! Θα σου δείξω εγώ! Είχε τέτοια συναίσθηση πως ήταν άπρωτη από κάθε κακό, έξω από την αγάπη της, που ξανασήκωσε τους ώμους. – Τι θα μου δείξεις; μουρμούρισε σαν να μιλούσε στον εαυτό της. Μα ο Χρίστος το πήρε αλλιώς. Χάνοντας ολότελα τον έλεγχο του εαυτού του, της τράβηξε δυο γερά χαστούκια. – Να, σκύλα ξαναμμένη! Να σε μάθω να μου βγάζεις γλώσσα! Αυτό δεν το περίμενε. Το τράνταγμα ήταν τόσο δυνατό, που έμεινε σαστισμένη, ζαλισμένη, με μια βοή στ’ αυτιά. Γρήγορα όμως συνήρθε. Ορθώθηκε, όσο της επέτρεπε το μικρό κορμί της· μα ο θυμός της ήταν τέτοιος, που φάνηκε πελώρια. Το πρόσωπό της γίνηκε φλουρί· τα καστανά μάτια της πετούσαν μαύρες φωτιές. – Άκου να σου πω, είπε με φωνή δυνατή και ξεκάθαρη. Αν νομίζεις πως θα πουλήσω την τύχη και το κορμί μου, μικρέ παλιάνθρωπε, για να γίνουν τα κέφια σου, είσαι γελασμένος. Σ’ το λέω εσένα, και να το ακούσουν όλοι! Πόρνη δεν είμαι, ούτε θα γίνω ποτέ, και μάλιστα για σας, πεινασμένοι λύκοι! Αν πάρω το Γιώργο –που δε θα τον πάρω ποτέ– να το ξέρετε: το καθήκον μου, σαν τίμια σύζυγος, με προστάζει ένα πράμα: να υπερασπιστώ την περιουσία του άντρα μου από τα νύχια σας! Όχι! Δε θα τον αφήσω να σας δώσει ούτε μια πεντάρα! Ποτέ! Ποτέ! Ποτέ! Προχώρησε κατά πάνω του απειλητική, με σαγόνια και γροθιές σφιγμένες. – Όσο για σένα, μικρέ εκβιαστή, που τόλμησες να σηκώσεις άδικο χέρι πάνω στη μεγάλη αδερφή σου, σε σιχαίνομαι! Είσαι πολύ χαμηλός ανθρωπάκος! Φύγε από μπροστά μου! Το πρόσωπο, η φωνή, τα λόγια της ήσαν τόσο τρομαχτικά, που ο νεαρός μεθυσμένος τα ’χασε. Χωρίς να μιλήσει, με κεφάλι κατεβασμένο οπισθοχώρησε, πήρε το καπέλο του, ροβόλησε τη σκάλα και βγήκε στο δρόμο χτυπώντας την πόρτα με μανία. Κατάλαβε πως νικήθηκε χωρίς να μπορεί να εξηγήσει το γιατί, αφού είχε το δίκιο με το μέρος του...

ιερεμιάδες: θρηνολογίες, περιγραφή καταστάσεων με πένθιμα χρώματα/ οιονεί: σαν/ Νίτσα: η αδερφή της Βούλας

Δραστηριότητες

1. Σωστό – λάθος

Η οικονομική άνεση δε φέρνει την ευτυχία.

Ο Καραγάτσης ανήκει στη γενιά του ’30.

Ο Γούγκερμαν άλλαξε τη ζωή του Καραμάνου.

Η συνάντηση με τον Καραμάνο είναι σημαδιακή για τον Γιούγκερμαν.

Ο Γιούγκερμαν είναι άνθρωπος ευαίσθητος.

2. Να διαλέξεις το σωστό

Ο Γιούγκερμαν θέλει να ζει με α. τιμιότητα β. ειλικρίνεια γ. οικονομική άνεση

Κυρίαρχη ιδέα του αποσπάσματος είναι ότι α. η οικονομική επιτυχία β. η φιλία γ. η αληθινή αγάπη δεν οδηγεί στην ευτυχία.

3. Ασκήσεις παραγωγής λόγου

- Σε ποιο αδιέξοδο οδηγείται ο Γιούγκερμαν;
- Ποιο ήταν το κλειδί για τη μεταστροφή του χαρακτήρα του Γιούγκερμαν;
- Τι ρόλο παίζει στη ζωή σας η αληθινή αγάπη και η φιλία;
- Πότε είστε ευτυχισμένοι;
- Οι υλικές απολαύσεις είναι προτεραιότητα στη ζωή σας;
- Πώς απεικονίζεται η κοινωνική θέση της γυναίκας;
- Πώς θα ήταν η ζωή του Γιούγκερμαν αν δεν είχε γνωρίσει την αληθινή φιλία και αγάπη;

4. Να γραφούν οι σημασίες των λέξεων και να σχηματιστούν προτάσεις: γλωσσομαθή, συμπονετικά, μισθός, ανάπηρος

5. Να γίνει χρονική αντικατάσταση: εργάζεται, επιδέχονται, ικανοποιούν, παρακολουθούμε, γίνονταν, κατέφθασε

6. Να γραφούν τα τρία γένη των επιθέτων και να κλιθούν σε όλες τις πτώσεις: βρωμερός, ασφυχτικός, σπουδαίος, ωραίος, κομψός

Συμπεράσματα

Η διερεύνηση της χρήσης λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας αποκαλύπτει ένα τοπίο πλούσιο σε δυνατότητες και οφέλη. Μέσα από το ταξίδι που περιγράφεται σε αυτή την εργασία, αποκαλύφθηκε η περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ γλωσσικής κατάκτησης, πολιτισμικής εμβάπτισης, γνωστικής ανάπτυξης και προσωπικού εμπλουτισμού. Τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν πύλες προς τη γλωσσική επάρκεια, ανοίγοντας δρόμους για τους/τις μαθητές/τριες να ασχοληθούν σε βάθος με τις αποχρώσεις της γλώσσας-στόχου. Μέσα από τον φακό της λογοτεχνίας, οι μαθητές/τριες ξεπερνούν την απλή απόκτηση λεξιλογίου και γραμματικής, εμβαθύνοντας στις περιπλοκές της γλωσσικής έκφρασης. Η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων προάγει την ανάπτυξη μιας στιβαρής γλωσσικής εργαλειοθήκης που εξοπλίζει τους/τις μαθητές/τριες με τις δεξιότητες να κατανοούν και να παράγουν γραπτό λόγο με φινέτσα και αυθεντικότητα. Η σύνδεση μεταξύ της εκμάθησης της γλώσσας και της πολιτισμικής κατανόησης διευκολύνεται απρόσκοπτα με την ενσωμάτωση της λογοτεχνίας. Από τις πολιτισμικές αποχρώσεις που ενσωματώνονται στα κείμενα μέχρι τη διερεύνηση των ιστορικών κληρονομιών, οι μαθητές/τριες όχι μόνο ενισχύουν τη γλωσσική τους ικανότητα αλλά και διαμορφώνουν μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των κοινωνιών στις οποίες έχει τις ρίζες της η γλώσσα. Η λογοτεχνία λειτουργεί ως αγωγός που επιτρέπει την υπέρβαση των γλωσσικών ορίων και την αναγνώριση του πολιτισμικού μωσαϊκού της γλώσσας. Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη γλωσσική εκπαίδευση εκτείνεται πέρα από την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων.

Η ενασχόληση με λογοτεχνικά έργα διεγείρει την κριτική σκέψη, την αναλυτική ικανότητα και τη γνωστική ευελιξία. Καθώς οι μαθητές/τριες καταπιάνονται με σύνθετες αφηγήσεις, χαρακτήρες και θέματα, εμπλουτίζονται οι διανοητικές τους ικανότητες. Επιπλέον, η συναισθηματική απήχηση της λογοτεχνίας προάγει την ενσυναίσθηση, την πολιτισμική ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη, προσδίδοντας στην απόκτηση της γλώσσας μια βαθύτερη συναισθηματική σύνδεση. Για τους/τις μαθητές/τριες όλων των ηλικιών, η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας ενισχύει την εμπειρία εκμάθησης γλωσσών με προσωπικό εμπλουτισμό. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/ες, ειδικότερα, βρίσκουν τη λογοτεχνία ως αγωγό για συνεχή πνευματική διέγερση, πολιτιστική εξερεύνηση και αυτοέκφραση. Αυτή η ευθυγράμμιση μεταξύ της λογοτεχνίας και του ήθους της δια βίου μάθησης ενδυναμώνει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να ασχοληθούν με τη γλώσσα με τρόπο που να ανταποκρίνεται στην εγγενή επιθυμία τους για ανάπτυξη και εξερεύνηση.

Στο πεδίο της γλωσσικής επάρκειας, η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων θέτει μια μοναδική πορεία. Οι σκόπιμες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση και την

παραγωγή γραπτού λόγου αντλούν από τον πλούτο της λογοτεχνικής έκφρασης. Είτε αναλύοντας ενδείξεις συμφραζομένων, είτε δημιουργώντας γραπτές συνθέσεις, είτε συμμετέχοντας σε αναστοχαστικές συζητήσεις, αξιοποιείται η δύναμη της γλώσσας και της λογοτεχνίας για να χαραχθεί μια πορεία προς την ευχέρεια.

Η συμβολή της γλώσσας και της λογοτεχνίας μετατρέπει το ταξίδι της εκμάθησης γλωσσών σε μια ολιστική εκπαιδευτική εμπειρία. Οι εκπαιδευόμενοι/ες γίνονται όχι μόνο επιδέξιοι χρήστες/ριτες της γλώσσας αλλά και πολιτισμικοί εξερευνητές, κριτικοί στοχαστές και επικοινωνιολόγοι. Η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στη γλωσσική εκπαίδευση αναβαθμίζει το εκπαιδευτικό τοπίο, εμπλουτίζοντάς το με δημιουργικότητα, βάθος και πολιτισμική εκτίμηση. Καθώς οι εκπαιδευτικοί, οι σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών και οι εκπαιδευόμενοι/ες διανύουν τον οδικό χάρτη που σκιαγραφήθηκε σε αυτό το έγγραφο, η ενσωμάτωση λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας αναδεικνύεται ως μια δυναμική και πολύπλευρη προσέγγιση. Η σύγκλιση γλωσσικών δεξιοτήτων και πολιτισμικών γνώσεων, γνωστικής ανάπτυξης και συναισθηματικής απήχησης, γλωσσικής επάρκειας και προσωπικού εμπλουτισμού, θέτει μια πορεία που υπερβαίνει τα συμβατικά παραδείγματα εκμάθησης γλωσσών.

Συμπερασματικά, η χρήση λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να περιηγηθούν στα περίπλοκα πεδία της γλώσσας, του πολιτισμού και της νόησης. Το ταξίδι που πραγματοποιείται μέσω αυτής της εξερεύνησης υπογραμμίζει τη μετασχηματιστική δύναμη της λογοτεχνίας στη γλωσσική εκπαίδευση. Καθώς οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να καινοτομούν και οι εκπαιδευόμενοι/ες συνεχίζουν να εμπλέκονται, η αρμονική αλληλεπίδραση γλώσσας και λογοτεχνίας ανοίγει το δρόμο για μια πιο βαθιά και ηχηρή σύνδεση με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Byram, M., & Hu, A. (2013). "Intercultural Competence." In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Volume II), edited by E. Hinkel. Routledge.

Carter, R., & Long, M. N. (1991). "Teaching Literature." Longman.

Carter, R., & Nunan, D. (2001). *Teaching English to Speakers of Other Languages.* Cambridge University Press.

Cohen, A. D. (2017). "Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice." Oxford University Press.

Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities.* Cambridge University Press.

Cunningsworth, A. (1995). "Choosing Your Coursebook." Heinemann.

Davis, P., & Rinvulcri, M. (1988). "Dictation: New Methods, New Possibilities." Cambridge University Press.

Hadley, A. O. (2016). *Teaching Language in Context.* Heinle ELT.

Harmer, J. (2001). "The Practice of English Language Teaching." Pearson Education.

Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom.* Oxford University Press.

Hedge, T. (2006). "Writing." Oxford University Press.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1998). Maximizing instruction through cooperative learning. *ASEE Prism*, 7, 24-29.
- Kramsch, C. (1993). "*Context and Culture in Language Teaching*." Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2018). "*Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*." Routledge.
- Lazar, G. (1993). "*Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*." Cambridge University Press.
- Lazar, G. (1993). "*Using Literature in the Language Classroom*." Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Lazar, G. (1999). "*Using Literature for Reading, Writing, Speaking, and Listening*." ERIC Digest.
- Lazar, G. (2017). "*Literature and Language Teaching*." Cambridge University Press.
- Maley, A. (2016). "*Literature in the Language Classroom*." In "*Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*" (Volume II), edited by E. Hinkel. Routledge.
- Maley, A. (2018). "*Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*." Oxford University Press.
- Maley, A., & Peachey, N. (2000). "Literature." In "*Integrating English*." Heinemann.
- McRae, J. (1991). "*Literature with a small 'l'*." Macmillan.
- Nunan, D. (1991). "*Language Teaching Methodology*." Prentice Hall.
- Nuttall, C. (2015). "*Teaching Reading Skills in a Foreign Language*." Heinemann.
- Pally, M. (2018). "Teaching Language Learners to Think and Communicate." *Multilingual Matters*.
- Richards, J. C. (2001). "*Curriculum Development in Language Teaching*." Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2014). "*Vocabulary in Language Teaching*." Cambridge University Press.

Scrivener, J. (2011). "Learning Teaching." Macmillan.

Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). "Cultural Awareness." Oxford University Press.

Ur, P. (1996). "A Course in Language Teaching." Cambridge University Press.

Ελληνόγλωσση

Βογιατζή, Α. (2003). "*Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας μέσα από την ποίηση.*" Στο Εκπαίδευση και Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, επιμέλεια Σ. Μπαμπασάκης, Α. Αρμάος.

Γρίβα, Ε. και Σέμογλου, Κ. (2013). Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο: Χριστίδης, Α-Φ (επιμ.) Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Καλογήρου, Α. (2010). "*Η χρήση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: η περίπτωση των ποιημάτων.*" Στο Διαπολιτισμική και Διαμεσολαβητική Διδασκαλία, επιμέλεια Μ. Κατσιαρίκας.

Καράγιωργα, Α. (2012). "*Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: μια προσέγγιση μέσω του Κ. Π. Καβάφη.*" Στο Πρόσφατες εξελίξεις στη διδακτική της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, επιμέλεια Α. Αρμάος, Μ. Κοντογιάννη.

Καραμαλίκη, Ε. (2019). "*Η χρήση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: η περίπτωση του Δημήτρη Δημόπουλου.*" Στο Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, επιμέλεια Α. Αρμάος, Μ. Κοντογιάννη.

Καραμπατάκου, Ι. (2015). *"Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: ανάλυση της περίπτωσης του Νίκου Καζαντζάκη."* Στο Πρόσφατες εξελίξεις στη διδακτική της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, επιμέλεια Α. Αρμάος, Μ. Κοντογιάννη.

Καραπαναγιώτη, Α. (2018). *"Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας μέσω της λογοτεχνίας: προσεγγίσεις μέσω του Κ. Π. Καβάφη."* Στο Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, επιμέλεια Α. Αρμάος, Μ. Κοντογιάννη.

Καραπάνου, Α. (2016). *"Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: μια διδακτική προσέγγιση με βάση το έργο του Κ. Καβάφη."* Στο Πρόσφατες εξελίξεις στη διδακτική της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, επιμέλεια Α. Αρμάος, Μ. Κοντογιάννη.

Κασιμάτη, Μ. (2016). *"Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας μέσω της λογοτεχνίας: η περίπτωση της Οδυσσέα Ελύτη."* Στο Σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, επιμέλεια Α. Αρμάος, Μ. Κοντογιάννη.

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β' τεύχος, Β' Γενικού Λυκείου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ

Κοντογιάννη, Μ. (2017). *"Η χρήση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: προοπτικές και προκλήσεις."* Στο Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, επιμέλεια Α. Αρμάος, Μ. Κοντογιάννη.

Κοντογιάννη, Μ. (2018). *"Η χρήση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: προσεγγίσεις μέσω του Θ. Γκάτσου."* Στο Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, επιμέλεια Σ. Μιχαηλίδου, Μ. Κοντογιάννη.

Κωνσταντινίδης, Δ. (2017). *"Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: η περίπτωση του Κ. Π. Καβάφη."* Στο Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, επιμέλεια Α. Αρμάος, Μ. Κοντογιάννη.

Λυγερού, Μ. (2010). *"Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: η περίπτωση του Ν. Καζαντζάκη."* Στο Διαπολιτισμική και Διαμεσολαβητική Διδασκαλία, επιμέλεια Μ. Κατσαρίκας.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία.* Αθήνα: Πατάκη

Μιχαηλίδου, Σ. (2012). *"Η χρήση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: μια προσέγγιση με θεματική ενότητα γύρω από τον Μίκη Θεοδωράκη."* Στο Τα μαθήματα της ξένης γλώσσας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, επιμέλεια Μ. Κατσαρίκας, Α. Φαρδής.

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

Νικολαΐδου, Σ. (2016), *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο,* Αθήνα: Μεταίχμιο

Παναγιωτοπούλου, Σ. (2015). *"Η χρήση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: μια προσέγγιση με βάση το έργο του Κ. Καβάφη."* Στο Πρόσφατες εξελίξεις στη διδακτική της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, επιμέλεια Α. Αρμάος, Μ. Κοντογιάννη.

Παναγιώτου, Σ. (2009). *"Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: προσεγγίσεις μέσω της ποίησης του Ν. Καζαντζάκη."* Στο Διαπολιτισμική και Διαμεσολαβητική Διδασκαλία, επιμέλεια Μ. Κατσαρίκας.

Παπαδάκη, Ε. (2017). *"Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: μια προσέγγιση μέσω του Κ. Βάρναλη."* Στο Σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, επιμέλεια Α. Αρμάος, Μ. Κοντογιάννη.

Παπαδόπουλος, Γ. (2008). *"Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας μέσω της λογοτεχνίας: προβληματισμοί και προοπτικές."* Στο Εκπαίδευση και Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, επιμέλεια Σ. Μπαμπασάκης, Α. Αρμάος.

Παπαδοπούλου, Α. (2005). *"Η χρήση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας."* Στο Εκπαίδευση και Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, επιμέλεια Σ. Μπαμπασάκης, Α. Αρμάος.

Παπαδοπούλου, Α. (2013). *"Η χρήση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: η περίπτωση των μυθιστορημάτων."* Στο Τα μαθήματα της ξένης γλώσσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, επιμέλεια Μ. Κατσιαρίκας, Α. Φαρδής.

Παπαϊωάννου, Α. (2016). *"Η χρήση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: η περίπτωση του Γ. Σεφέρη."* Στο Σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, επιμέλεια Α. Αρμάος, Μ. Κοντογιάννη.

Παπαϊωάννου, Α. (2018). *"Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: η περίπτωση του Γ. Σεφέρη."* Στο Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, επιμέλεια Α. Αρμάος, Μ. Κοντογιάννη.

Παπακωνσταντίνου, Δ. (2019). *"Ο ρόλος της λογοτεχνίας στην απόκτηση λεξιλογίου στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας."* Στο Εκπαίδευση και Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, επιμέλεια Σ. Μπαμπασάκης, Α. Αρμάος.

Ρουμπής Ν. (2019), *Η αξιοποίηση της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2875904/file.pdf>

Σακελλαρίου, Αγγ. (2000). *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Σαμαρά, Ε. (2007). *"Η ρόλος της λογοτεχνίας στην διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας."* Στο Διαπολιτισμική και Διαμεσολαβητική Διδασκαλία, επιμέλεια Μ. Κατσιαρίκας.

Σκοπελίτη, Ε. (2019). *"Η χρήση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: προσεγγίσεις μέσω του Οδυσσέα Ελύτη."* Στο Σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας, επιμέλεια Α. Αρμάος, Μ. Κοντογιάννη.

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